

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«НОВОСЁЛОВСКИЙ ДЕТСКИЙ САД «КРАСНАЯ ШАПОЧКА»» РАЗДОЛЬНЕНСКОГО
РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ**

Принято на заседании
Педагогического совета № 1
От «30» августа 2022г



Утверждено
Заведующий МБДОУ «Новоселовский
Детский сад «Красная шапочка»
Г.В.Пилержинская
Приказом № от «30» августа 2022г

**ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКОВ
МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «НОВОСЁЛОВСКИЙ
ДЕТСКИЙ САД «КРАСНАЯ ШАПОЧКА»»
на 2022-2027 учебные года.**

пгт.Новосёловское,2021год

№ п/п	Содержание	Стр.
1	Особенности современного этапа российского образования	2
2	Образовательные результаты и их особенности в условиях реализации ФГОС дошкольного образования	3
2.1	Общие подходы к пониманию образовательных результатов	3
2.2	Виды образовательных результатов	7
2.3	Требования к формулировке образовательных результатов	8
2.4	Образовательные результаты и индивидуализация дошкольного образования	9
3	Понятие «функциональная грамотность»	11
4	Виды функциональной грамотности и их характеристика	13
5	Глобальные компетенции и креативное мышление	14
6	Роль образовательных областей в развитии видов функциональной грамотности дошкольников	16
7	Взаимосвязь целей, задач, содержания, форм, методов обучения и образовательных результатов	20
7.1	Занятие как дидактический пятиугольник	20
7.2	Вариативные формы организации познавательной деятельности	21
7.3	Методы обучения	22
7.4	Уровни достижения образовательных результатов	26
8	Современные образовательные технологии, способствующие формированию и развитию функциональной грамотности дошкольников	28
8.1	Здоровьесберегающие технологии	28
8.2	Метод проектов	40
8.3	Технологии исследовательской деятельности	44
8.4	Игровые технологии	51
8.5	Технология решения изобретательских задач	63
8.6	Технология портфолио	74
8.7	Технология образовательного путешествия	77
8.8	Социо-игровые технологии	86
8.9	Гендерный подход в дошкольном образовании	100
8.10	Квест-технологии	114
8.11	Бережливые технологии	116
9	Особенности оценки сформированности функциональной грамотности детей дошкольного возраста	119

1. ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Указом президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

В настоящее время реализуется государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы.

Цель программы – качество образования, которое характеризуется сохранением лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества чтения и понимания текстов (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS); повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA).

Для достижения этой цели в настоящее время имеются следующие организационные условия:

1. Приняты политические решения и осуществляется их организационная и финансовая поддержка (например, запущен национальный проект «Образование»);

2. Введены ФГОС (в т.ч. дошкольного образования), в которых отражены основные тенденции развития образования в мире;

3. Создана инфраструктура оценки качества образования на различных уровнях;

4. Имеется объективная информация о качестве общего образования в России в сравнении с международными стандартами.

В настоящее время изменился запрос на качество общего образования: **приоритетной целью становится формирование функциональной грамотности в системе общего образования.**

Напоминаем, что в соответствии с №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование относится к системе общего образования, поэтому формирование функциональной грамотности детей должно начинаться уже в дошкольном возрасте.

2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОСОБЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Общие подходы к пониманию образовательных результатов

Изменения, происходящие в современном российском обществе, объективно поставили образование в центр многих политических, экономических, духовно-нравственных и других проблем жизни как страны в целом, так и ее регионов. В этой ситуации **образование** перестает быть самоценностью, оно **становится силой экономического роста**, повышения эффективности и конкурентоспособности реальных секторов экономики, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Возрастание роли образования на современном этапе развития страны определяет главную задачу российской образовательной политики - **обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.**

Кроме того, необходимость модернизации системы образования обусловлена тем, что сегодня она не только не в состоянии обеспечить кадровую базу развития экономики, но и поддерживать существующий уровень экономического развития.

Новые требования к специалисту включают его способность приобретать и развивать умения, навыки, которые могут применяться или трансформироваться применительно к целому ряду ситуаций, его готовность осваивать новые технологии, принципиальная смена которых происходит примерно раз в пять лет, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи.

Требуется появление нового качества образования, которое не исчерпывается объемом определенных знаний, достаточно быстро теряющих свою актуальность в условиях информационного общества. Оно включает в себя также **освоение личностью универсальных способов деятельности** (ключевых компетентностей) и готовность применять их в зависимости от поставленной цели и сообразно сложившейся ситуации.

Конкурентоспособность на современном рынке труда, где, по подсчетам специалистов компании IBM, человек меняет свою специальность не менее семи раз за время профессиональной карьеры, во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки, компетентности, которые могут использоваться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций.

Соответственно, принципиально меняются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, **отечественное образование нуждается в смещении акцентов со знанческого на компетентный подход к образованию.**

В связи с вышесказанным меняется и «портрет выпускника» каждого из уровней общего образования (далее приведены выдержки из соответствующих ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования).

Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования:

Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

- владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

- у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности».

«Портрет выпускника начальной школы»:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;

- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;

- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;

- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;

- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

«Портрет выпускника основной школы»:

- любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;

- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;

- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;

- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

- осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

«Портрет выпускника школы»:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;

- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;

- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;

- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;

- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;

- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;

- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни.

Перечисленные качества выпускников школы помогут им стать успешными людьми адаптироваться в современном мире.

Кроме того, перечисленные качества выпускников являются по сути обобщенными образовательными результатами.

Но эти новые результаты должны формироваться уже в системе дошкольного образования.

Что же такое образовательный результат?

Образовательный результат – это результат, который целенаправленно формируется в рамках образовательного процесса дидактическими средствами.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) говорится следующее.

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

2.2. Виды образовательных результатов

Таким образом, в Законе указаны следующие **виды образовательных результатов**:

- знания;
- умения;
- навыки;
- опыт;
- ценностные установки;
- компетенции.

Рассмотрим более подробно все виды образовательных результатов и дадим определение соответствующих понятий.

Таблица.
Виды и сущность образовательных результатов

№ п/п	Вид образовательного результата	Сущность
	Знания	Наиболее поверхностный уровень усвоения информации, который предполагает усвоения определенной суммы фактов, правил, формул, дат, определений и пр. <i>По своей сути, знания – это информированность</i>
	Умения	Более глубокий уровень усвоения информации, <i>сочетание информации и действия</i>
	Навыки	<i>Умения, доведенные до автоматизма. Достигается путем многократного повторения действий</i>
	Опыт	Итог взаимодействия человека с объективным миром
	Ценностные установки	Включают информированность и практический опыт
	Универсальные учебные действия	<i>Освоенные компоненты учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).</i> Повышение уровня освоения универсальных учебных действий связано с усложнением учебной задачи, переносом
	Компетенции	Актуализированная в образовательной деятельности система ценностей, знаний, умений и навыков, способные адекватно воплощаться в деятельности человека при решении возникающих проблем. Повышение уровня освоения компетенций связано с усложнением дея-

2.3. Требования к формулировке образовательных результатов

Общими требованиями к формулировке образовательных результатов являются:

- **однозначность:** формулировка планируемого образовательного результата не может содержать фраз, имеющих двоякое толкование.

- **конкретность:** формулировка планируемого образовательного результата не может содержать фраз, требующих детализации или конкретизации,

- **завершенность:** формулировка планируемого образовательного результата должна описывать сам результат, а не процесс (недопустимы формулировки «углубление знаний», «совершенствование умений», «создание условий для ...» и т.п.),

- **диагностичность:** формулировка планируемого образовательного результата должна позволять однозначно представлять деятельность/ситуацию, которая будет задана для проверки достижения обучаемыми указанного результата,

- **прозрачность:** образовательный результат должен быть сформулирован с расчетом на одинаковое понимание всеми участниками образовательного процесса.

Кроме того, образовательные результаты должны поддаваться измерению педагогическими средствами.

Виды образовательных результатов можно разделить на 2 группы: *знаниевые результаты (знания) и деятельностные результаты (умения; навыки; опыт; компетенции).*

Отметим, что о таком образовательном результате как «компетенции» более уместно говорить применительно к обучающимся старше детей дошкольного возраста.

Таким образом, смысл всех ФГОС общего образования, включая ФГОС дошкольного образования, заключается в достижении не столько знаниевых, сколько деятельностных образовательных результатов в соответствии с возрастными особенностями обучающихся (воспитанников).

2.4. Образовательные результаты и индивидуализация дошкольного образования.

При проектировании образовательного процесса в дошкольной образовательной организации важно понимать, что для того, чтобы приближение к названным целевым ориентирам для каждого ребенка было максимальным с учетом его индивидуальных особенностей, важно учесть следующее.

Названные целевые ориентиры должны учитываться всеми педагогическими работниками и другими специалистами при долгосрочном (на несколько лет) и среднесрочном (на 1 год) ими планировании образовательной деятельности.

При краткосрочном планировании (менее 1 года) образовательных результатов каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и целевых ориентиров **полезно ориентироваться на положение о зоне актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР).**

Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Зона актуального развития определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно. Она может быть выявлена с помощью педагогической или психологической диагностики, что разрешено ФГОС дошкольного образования.

Зона потенциального развития определяется степенью трудности задач, которые ребёнок может решить под руководством взрослого и/или в сотрудничестве со сверстниками.

Зона ближайшего развития - это расхождение между уровнем актуального развития и уровнем потенциального развития.

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания.

Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребёнка.

Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Определение ЗАР, ЗПР и ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл **нормативной возрастной диагностикой**, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития.

В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребёнка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий.

Таким образом, важно понимать, что, несмотря на то, что ФГОС дошкольного образования формулируют образовательные результаты лишь в виде целевых ориентиров, при работе с каждым конкретным ребен-

ком на краткосрочный период нужно планировать конкретные образовательные результаты (знания, умения, навыки, опыт, ценностные ориентиры) на основе выявления зон его актуального и ближайшего развития.

Следует обратить внимание на то, что современным показателем качества образования является функциональная грамотность.

В связи с этим далее рассмотрим сущность понятия «функциональная грамотность» и особенности ее формирования в дошкольном образовании.

3. ПОНЯТИЕ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ»

Что такое элементарная грамотность?

Что такое функциональная грамотность?

Кто такой функционально грамотный человек?

Рассмотрим различные определения.

Элементарная грамотность - способность человека читать, понимать, составлять короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия.

Определение 1.

Функционально грамотный человек - это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.].

Определение 2.

Функциональная грамотность. Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде [Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с., С. 342].

Определение 3.

Функциональная грамотность сегодня - это базовое образование личности.

Ребенок должен обладать:

- готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром ...;
- возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи...;
- способностью строить социальные отношения...;

- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию...» [Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с. 16–17].

Определение 4.

Определение функциональной грамотности в исследовании PISA заложено в основном вопросе, на который отвечает исследование: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [PISA-2018. Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.].

Таким образом, функциональная грамотность – это способность человека к решению максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

4. ВИДЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

В рамках международных исследований сформированности функциональной грамотности школьников (обычно 15-летних детей) оцениваются:

- читательская грамотность,
- математическая грамотность,
- естественно-научная грамотность,
- финансовая грамотность,
- глобальная компетенция (основы),
- креативное мышление.

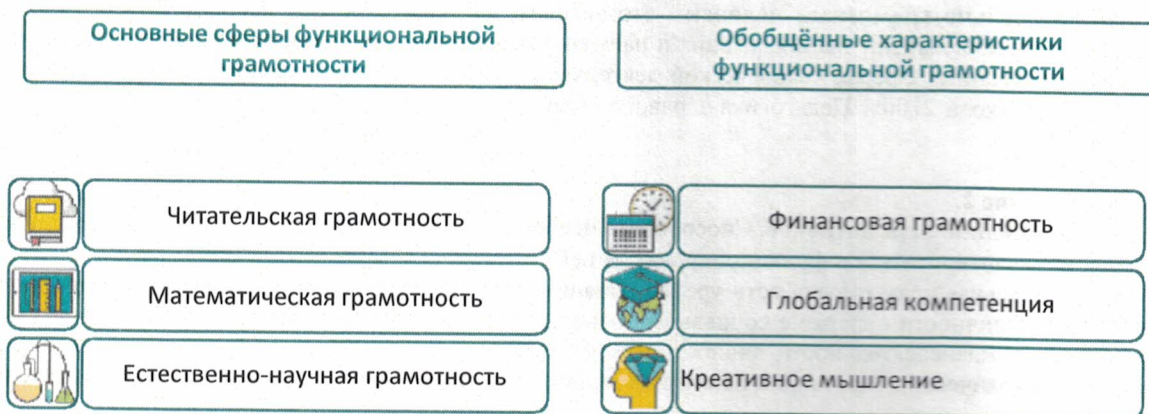


Рисунок. Модель оценки международного практического исследования функциональной грамотности

Однако перечень видов функциональной грамотности значительно шире:

- грамотность в чтении и письме,
- грамотность в естественных науках,
- математическая грамотность,
- компьютерная грамотность,
- грамотность в вопросах семейной жизни,
- грамотность в вопросах здоровья,
- юридическая грамотность,
- финансовая грамотность и др.

Нужно помнить, что владение человеком совокупностью различных видов функциональной грамотности должно обеспечить ему готовность к решению проблем и задач, с которыми он будет сталкиваться в повседневной жизни.

Функциональная грамотность должна быть знакома детям уже в 6-7 лет. Именно в этом возрасте создается базовая основа чтения, письма, математики и это является той благодатной почвой, которая впоследствии помогает будущему школьнику приобретать знания и учиться для себя, быть самостоятельным, уметь жить среди людей.

5. ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Достижение глобальной компетентности - это многогранная цель образования на протяжении всей жизни.

Глобально компетентная личность способна:

- изучать местные, глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия,
- понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения,
- успешно и уважительно взаимодействовать с другими,
- а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия.

Глобальная компетентность (глобальные компетенции) - это специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков.

КОВ
(Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции - новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т.1. № 4 (61). С. 112-123.).

Глобальная компетентность включает: знания, когнитивные умения, отношения и ценности.

Овладение глобальной компетентностью выражается в способностях:

- критически рассматривать с различных точек зрения вопросы и ситуации глобального характера и межкультурного взаимодействия и эффективно действовать в этих ситуациях;
- осознавать, каким образом культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия могут оказывать влияние на восприятие, суждения и взгляды;
- вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству.

Примеры глобальных проблем:

- война и мир, «Север – Юг»,
- изменение климата,
- мировой океан, вода (дефицит воды, доступ к чистой воде),
- демографическая проблема (старение, дети),
- продовольственная проблема,
- энергетическая и сырьевая проблемы,
- гендерное равенство,
- здравоохранение, питание,
- права человека.

Глобальная компетентность рассматривается как «многомерная» цель обучения на протяжении всей жизни.

Глобально компетентная личность – человек, который способен воспринимать местные и глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими людьми, а также ответственно действовать для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия.

Креативное мышление

Креативное мышление - способность человека продуктивно участвовать в процессе **выработки, оценки и совершенствования** идей, направленных на получение:

- *инновационных* (новых, новаторских, оригинальных, нестандартных, непривычных) и *эффективных* (действенных, результативных, экономичных, оптимальных) *решений*, и/или
- *нового знания*, и/или
- *эффектного* (впечатляющего, вдохновляющего, необыкновенного, удивительного и т.п.) *выражения воображения*.

Очевидно, что говорить о формировании глобальной компетенции в дошкольном образовании слишком рано, однако можно начать работу по формированию основ различных видов функциональной грамотности.

Вместе с тем развитие креативного мышления в дошкольном детстве не только возможно, но и необходимо.

6. РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ В РАЗВИТИИ ВИДОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Далее в тексте будет использоваться сокращение ФГ (функциональная грамотность).

Одна из важнейших задач современного образования – формирование функционально грамотных людей. ФГОС ДО определяет как приоритетную стратегию «Содействия становлению и развитию предпосылок грамотности» через создание условий для широкого спектра детских видов деятельности, прямо и косвенно способствующих развитию языковых и речевых возможностей детей, через поддержку инициативы и самостоятельности детей, предоставление им возможности выбора, на основе их интересов и потребностей.

Во ФГОС ДО говорится о том, что содержание основной образовательной программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – **образовательные области**):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено:

- на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает:

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);
- о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках;
- о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей:

- двигательной, в т.ч. связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;

- способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами;

- становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами основной образовательной программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка).

Младенческий возраст (2 месяца - 1 год):

- непосредственное эмоциональное общение с взрослым;

- манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия;

- восприятие музыки, детских песен и стихов;

- двигательная активность и тактильно-двигательные игры.

Ранний возраст (1 год - 3 года):

- предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками;

- экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.);

- общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого;

- самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.);

- восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок;

- двигательная активность;

Дошкольный возраст (3 года - 8 лет):

- игровая деятельность (включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры);

- коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками);

- познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);

- восприятие художественной литературы и фольклора;

- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),

- конструирование из разного материала (включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал);

- изобразительная (рисование, лепка, аппликация) форма активности;

- музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) форма активности;

- двигательная (овладение основными движениями) форма активности ребенка.

Каждая образовательная область участвует в развитии всех видов функциональной грамотности:

- грамотность в чтении и письме,

- грамотность в естественных науках,

- математическая грамотность,

- компьютерная грамотность,

- грамотность в вопросах семейной жизни,

- грамотность в вопросах здоровья,

- юридическая грамотность,

- финансовая грамотность и др.

7. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ, СОДЕРЖАНИЯ, ФОРМ, МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Известно, что образовательные результаты являются основой для отбора образовательных ресурсов.

А функциональная грамотность является показателем качества образования в целом и качества достигнутых образовательных результатов в частности.

7.1. Занятие как дидактический пятиугольник.

Рассмотрим основные структурные компоненты занятия.

Известно, что учебное занятие состоит из 5 компонентов:

- цели (планируемые образовательные результаты);
- содержание учебного материала;
- формы организации познавательной деятельности;
- методы обучения;
- реальные (достигнутые) образовательные результаты.

Эти 5 компонентов связаны между собой, поэтому занятие называют дидактическим пятиугольником (см. рис.).

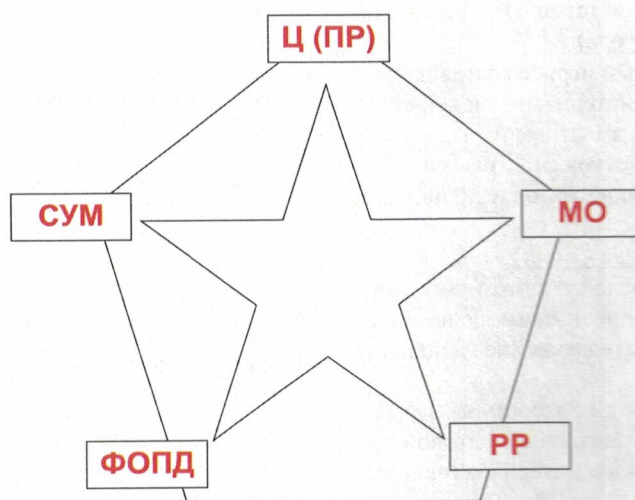


Рис. Занятие как дидактический пятиугольник

Рассмотрим каждый структурный компонент.

1. Целевой компонент (Ц) - это планируемые образовательные результаты занятия.

Целевой компонент - системообразующая часть занятия, под которую подбираются все ресурсы, необходимые для ее достижения: содержание, формы, методы и пр.

2. Содержание учебного материала (СУМ) - содержательная основа занятия.

3. Формы организации познавательной деятельности (ФОРД) - система средств, с помощью которой педагогический работник добивается включения каждого ребенка в активную целенаправленную познавательную деятельность на основе сочетания индивидуальной, парной, малогрупповой и/или общегрупповой (фронтальной) работы.

4. Методы обучения (МО) - это способы взаимосвязанной деятельности педагогического работника и ребенка по достижению конкретных образовательных задач.

Содержание учебного материала конкретного занятия должно находиться в соответствии с планируемыми предметными результатами, сформулированными в целевом компоненте

5. Реальные результаты (РР) - это достигнутые образовательные результаты (предметные знания, умения, навыки; опыт, установки), которые должны находиться в соответствии с планируемыми образовательными результатами, зафиксированными в целевом компоненте

Пример.

Если на занятии планируется деятельность, направленная на формирование финансовой грамотности обучающихся, то, следовательно, она должна быть зафиксирована:

- в первую очередь в целевом компоненте (что планируется достичь в отношении формирования финансовой грамотности),

- затем в содержательном компоненте – СУМ (на каком материале будет формироваться, развиваться финансовая грамотность),
- после этого в соответствии с целью и СУМ выбираются наиболее подходящие до достижения планируемых результатов ФОПД и МО;
- обязательно планируются способы оценки достигнутых образовательных результатов (в данном случае, связанные с финансовой грамотностью обучающихся).

8.2. Вариативные формы организации познавательной деятельности

Достижению запланированных образовательных результатов способствует использование различных форм организации познавательной деятельности:

- проблемное занятие;
- занятие-эксперимент;
- исследовательское занятие;
- эвристическое занятие;
- творческое занятие;
- интегрированное занятие;
- библиотечное занятие;
- клубный час;
- медиазанятие;
- занятие-наблюдение;
- занятие-фантазия;
- занятие моделирования;
- занятие-образовательное путешествие (реальное, виртуальное);
- занятие-экскурсия;
- занятие-проект (с использованием метода проектов);
- занятие-выставка;
- занятие-концерт;
- занятие-аукцион;
- занятие-соревнование;
- занятие-спектакль;
- занятие-квест;
- занятие-игра и др.

Пример.

Для формирования компьютерной грамотности будет уместно выбрать форму медиазанятия.

Для формирования грамотности в естественных науках подойдут такие формы как проблемное занятие, занятие-эксперимент, исследовательское занятие, занятие-наблюдение, образовательное путешествие, экскурсия и др.

8.3. Методы обучения

Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям.

По источникам передачи и характеру восприятия информации - система традиционных методов (Е.Я. Голант, И.Т. Огородников, С.И. Перовский):

- словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.);
- наглядные (показ, демонстрация и пр.);
- практические (исследования, эксперименты, изготовление поделок, рисование и пр.).

По характеру взаимной деятельности педагога и обучающихся - система методов обучения И.Я. Лернера - М.Н. Скаткина:

- объяснительно-иллюстративный метод,
- репродуктивный метод,
- метод проблемного изложения,
- частично-поисковый,
- эвристический, метод,
- исследовательский метод.

Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности.

Объяснительно-иллюстративный метод.

Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность педагога и обучающегося при этом методе. Он состоит в том, что педагог сообщает готовую информацию разными средствами, а обучающиеся воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию.

Сообщение информации педагог осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, видеофильмы) практического показа способов деятельности (показ способа решения задачи, способов составления плана, аннотации и т.д.).

Обучающиеся слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной, и запоминают.

Объяснительно-иллюстративный метод - один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества.

Репродуктивный метод.

Для приобретения знаний, умений и навыков через систему заданий организуется деятельность обучающихся по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности.

Педагог дает задания, а обучающийся их выполняет - решают сходные задачи, составляют планы и т.д.

От того, насколько трудно задание, от способностей обучающегося зависит, как долго, сколько раз и с какими промежутками он должен повторять работу.

Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного срока.

Таким образом, воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу являются главным признаком репродуктивного метода.

Оба охарактеризованных метода обогащают обучающихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т.д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами.

Продуктивные методы обучения.

Важнейшее требование к образованию - формирование качеств продуктивной личности.

Анализ основных видов продуктивной деятельности показывает, что при ее систематическом осуществлении у человека формируются такие качества как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т.п., т.е. такие качества, спрос на которые очень высок в настоящем и, несомненно, будет возрастать в будущем.

Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемы.

В разрешении проблемы можно выделить четыре главных этапа (стадии):

- создание проблемной ситуации;
- анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде одной или нескольких проблемных задач;
- решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки;
- проверка решения проблемы.

Проблемная ситуация - это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой - невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Анализ проблемной ситуации - важный этап самостоятельной познавательной деятельности. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи).

Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить. Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач - это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: «Правильно сформулировать проблему - значит наполовину ее решить».

Далее необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т.е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины непра-

вильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемо-

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением.

В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие *достоинства проблемного обучения*:

- проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески;
- проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;
- проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения;
- проблемное обучение делает учебный материал более доказательным;
- проблемное обучение делает усвоение учебного материала более основательным и прочным;
- проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения;
- проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение к учению;
- проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы;
- проблемное обучение формирует творческую личность.

Уточним, что продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему.

Такой учебный материал следует предлагать обучающимся репродуктивными методами.

Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у обучающихся познавательный интерес, необходимо чтобы они уже имели некоторый «стартовый» запас знаний. Создать этот запас можно только с помощью репродуктивных методов.

8.4. Уровни достижения образовательных результатов

Важно понимать, что разные методы обучения (репродуктивные и продуктивные) позволяют достичь разные уровни образовательных результатов.

Понятно, что в процессе достижения образовательных результатов нужно учитывать возрастные особенности обучающихся.

Таблица.
Матрица уровней достижения образовательных
(предметных) результатов (по Б. Блуму)

Воспроизведение	<i>Выполняя задание, обучающийся:</i>
воспроизводит конкретные факты	
воспроизводит абстрактные понятия, закономерности, теории, концепции	
воспроизводит методы, процедуры, способы действий, техники	
воспроизводит технологии	
воспроизводит знания об общем и отличном в процессах и явлениях, о причинах и следствиях, о взаимной обусловленности, о влиянии определенного фактора на систему и процесс и т.п.	
воспроизводит обобщенные характеристики предмета или явления, информацию о связях элементов системы и о самих элементах	
воспроизводит оценки событий, явлений, персоналий и т.п. и основания для этих оценок	
Понимание	<i>Выполняя задание, обучающийся:</i>
воспроизводит объяснение, перефразируя, используя реперные точки, останавливаясь на отдельных фрагментах	
приводит объяснение с изменением формы представления (графический, аналитический и т.п.)	
объясняет, детализируя или обобщая (на примере известной последовательности)	
объясняет с заданной точки зрения (объяснение этого явления или процесса с заданной точки зрения не должны быть заранее известны обучающемуся)	
Применение	<i>Выполняя задание, обучающийся:</i>
применяет знания, опираясь на заданный алгоритм деятельности	
демонстрирует или описывает явления (или процессы) в заданных условиях; приводит примеры (аналогичные, разъясняющие)	
объясняет или совершает действия, комбинируя известные факты, понятия, технологии и т.п.	
восстанавливает известный алгоритм на основе конкретных действий, совершенных по нему	
перебирает алгоритмы из числа известных (опробованных на своем опыте) и выбирает подходящий	
Анализ	<i>Выполняя задание, обучающийся:</i>
вычленяет главные и второстепенные признаки или характеристики,	
находит соответствия или несоответствия; указывает и исправляет ошибки, связанные с нарушением алгоритма, в рассуждениях, действиях	
проверяет гипотезу с помощью эксперимента, наблюдения	

выделяет признаки по заданным критериям
относит аргументы к тезисам
сопоставляет объекты по заданным критериям и делает вывод о сходствах и различиях; проводит сравнительный анализ объектов (явлений)
структурирует признаки объектов (явлений) по заданным основаниям
выявляет причинно-следственные связи
отбирает по заданным критериям алгоритм из числа известных для применения в конкретной ситуации
выделяет параметры для проведения оценки объекта на основе анализа этого объекта или группы схожих объектов
Синтез <i>Выполняя задание, обучающийся:</i>
делает вывод на основе явных посылок, делает вывод на основе неявных посылок
аргументирует высказывание; доказывает (разрабатывает систему аргументов)
делает вывод по заданному критерию на основе сравнительного анализа
выявляет и называет причины события, явления и т.п. (возможные причины \ наиболее вероятные причины)
создает структуру, модель по заданным условиям
строит схему, алгоритм действия
исправляет или восстанавливает неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм
делает прогноз изменения ситуации при смене действия одного фактора на действие другого фактора
выявляет и называет возможные последствия заданной причины (совокупности причин)
Оценка <i>Выполняя задание, обучающийся:</i>
выбирает подходящую оценку из представленных ему
оценивает по заданным критериям
оценивает по критериям, самостоятельно сформулированным в соответствии с заданием
делает вероятностное заключение на основе анализа
дает оценку системы

Обратите внимание, что функциональной грамотности любого вида не может быть без таких образовательных результатов как применение, анализ, синтез, оценка.

8. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

8.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

8.1.1. Актуальность здоровьесберегающих технологий

Сегодня возможно и естественно говорить о том, что здоровье не занимает пока первое место в иерархии потребностей в ценностях человека в нашем обществе.

Исследования медиков, психологов, педагогов выявили неблагоприятную тенденцию показателей здоровья детей за последние 15 лет.

Количество детей-дошкольников с хронической патологией увеличилось в 2 раза (с 11,8 до 21,3-26,9 %), а детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, снизилось до 5-6 % (данные НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЭД РАМН).

В настоящее время 50 % детей дошкольного возраста имеют функциональные отклонения, ведущими среди которых являются нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, органов пищеварения, аллергические проявления. Каждый третий ребенок имеет сниженную остроту зрения. Только 10 % детей приходят в школу абсолютно здоровыми.

Ученые едины во мнении, что детей с самого раннего возраста необходимо научить ценить, беречь и укреплять свое здоровье, и лишь в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически.

Поэтому неслучайно ФГОС дошкольного образования одну из задач дошкольного детства связывает с охраной и укреплением физического и психического здоровья детей.

Сохранение и укрепление здоровья детей и формирование у них здорового образа жизни должно стать приоритетным направлением в деятельности каждой дошкольной образовательной организации.

Это может выражаться через непосредственное использование в практике дошкольного образования здоровьесберегающих технологий.

8.1.2. Здоровьесберегающие технологии в ДОО: сущность и особенности

Здоровьесберегающая технология - это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании:

- *применительно к ребенку* - обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику детского сада и воспитание валеологической культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его, валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи;

- *применительно к взрослым* - содействие становлению культуры здоровья, в том числе культуры профессионального здоровья воспитателей ДОО и валеологическому просвещению родителей.

Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей.

Главный их признак - использование психолого-педагогических приемов, методов, подходов к решению возникающих проблем.

Классификация здоровьесберегающих технологий

№ п/п	Название группы здоровьесберегающих технологий (ЗСТ)	Краткое описание
1	Медико-профилактические ЗСТ	Назначение: обеспечивают сохранение и преумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДОО в соответствии с медицинскими требованиями и нормами с использованием медицинских средств
1.1	организация мониторинга здоровья дошкольников и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья;	
1.2	организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; организация профилактических мероприятий в детском	

	саду;	
1.3	организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиН; организация здоровьесберегающей среды в ДОО)	
2	Физкультурно-оздоровительные ЗСТ	<p>Назначение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - физическое развитие и укрепление здоровья дошкольников; - развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников; - закаливание; - профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки; - воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и др. <p>Реализация этих технологий, осуществляется воспитателями ДОО в условиях специально организованных форм оздоровительной работы;</p>
3	ЗСТ обеспечения социально-психологического благополучия ребенка	<p>Назначение:</p> <p>технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка и направленные на обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье</p>
3.1.	Технологии психологического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДОО	Реализация этой технологии осуществляется педагогом-психологом и воспитателями ДОО
3.2.	Технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДОО	Реализация этой технологии осуществляется педагогом-психологом и воспитателями ДОО
4.	ЗС образовательные технологии	<p>Назначение:</p> <p>формирование осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умений оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.</p> <p>Ведущий принцип - учет личностных особенностей ребенка, индивидуальной логики его развития, учет детских интересов и предпочтений в содержании и видах деятельности в ходе воспитания и обучения</p>
5.	Технологии валеологического просвещения родителей	Назначение: обеспечение валеологической образованности родителей воспитанников ДОО
6.	Технологии обучения здоровому образу жизни	Назначение: формирование культуры здорового образа жизни у детей дошкольного возраста
6.1.	технологии использования физкультурных занятий	
6.2.	коммуникативных игр,	
6.3.	проблемно-игровые	
6.4.	игротренинги,	
6.5.	игротерапия	
6.6.	самомассаж	
7.	Коррекционные технологии	Назначение:
7.1.	арт-терапия,	укрепление физического и психического здоровья детей дошкольного возраста
7.2.	технология музыкального воздействия,	
7.3.	сказкотерапия,	
7.4.	психогимнастики и др.	

8.	Технологии активной развивающей среды сенсорно-	Назначение: задействование всех личностных инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей в дошкольном образовании
----	--	---

Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от программы, по которой работают педагоги, конкретных условий дошкольной образовательной организации, профессиональной компетентности педагогов, а также показаний заболеваемости детей.

8.1.3. Характеристика здоровьесберегающих технологий

Рассмотрим более подробно некоторые из вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий.

Физкультурно-оздоровительные технологии

Физкультурно-оздоровительные технологии должны реализовываться в виде закаливающих процедур, способствующих укреплению здоровья и снижению заболеваемости.

Для эффективности закаливания педагогам *необходимо придерживаться ряда принципов:*

- постепенность (повышать силу закаливающего воздействия и продолжительность процедуры нужно постепенно);
- систематичность (закаливание лишь тогда будет эффективным, когда осуществляется не от случая к случаю, а ежедневно и без перерывов);
- комплексность - закаливание будет наиболее эффективными, если в комплексе используются все естественные силы природы: солнце, воздух и вода;
- учет индивидуальных особенностей - при закаливании необходимо принимать во внимание и возраст, и пол, состояние здоровья, а также местные климатические условия и привычные температурные режимы.

При закаливании в первую очередь педагогам нужно помнить, что *у детей каждая закаливающая процедура должна проходить на положительном эмоциональном фоне*, должна доставлять радость и удовольствие.

Самое сильное закаливающее средство - это водные процедуры, к которым относятся обтирание, обливание и купание.

При организации закаливающих процедур практикуется *обширное умывание водой*.

Ребёнок должен

- открыть кран с водой, намочить правую ладонь и провести ею от кончиков пальцев до локтя левой руки, сказать «раз»; то же проделать левой рукой;
- намочить обе ладони, положить их сзади на шею и провести ими одновременно к подбородку, сказать «раз»;
- намочить правую ладонь и сделать круговое движение по верхней части груди, сказать «раз»;
- намочить обе ладони и умыть лицо;
- ополоснуть, «отжать» обе руки, вытереться насухо.

Через некоторое время длительность процедуры увеличивается, а именно: каждую руку, а так же шею и грудь дети обмывают по два раза, проговаривая «раз, два» и т.д.

Воздействие холодной воды на нежную детскую кожу может дать аллергическую реакцию, спровоцировать диатез.

В связи с этим для умывания детей в воду полезно добавлять настой трав, обладающих антисептическим, противовоспалительным, антиаллергическим действием (ромашка, шалфей, календула, череда, мать-и-мачеха).

В период дефицита витаминов (зима, весна), после простудных заболеваний и т.п. резко возрастает значение травяных умываний, когда кожа требует массажа и витаминов. В этом случае с успехом для здоровья организуется умывание водой с настоем березовых почек, крапивы, лопуха, шишек хмеля, листьев облепихи и др. (по И. Иванченко).

Наиболее доступно детям и обтирание. Оно производится мокрым полотенцем или губкой, после чего тело насухо вытирается полотенцем. Для обтирания детей вначале используется теплая вода +28-25°. Затем температура воды понижается на 1° через каждые 3-4 дня и доводится до +19°.

Для влажных обтираний используют два настоя трав с температурным контрастом: холодные и горячие. После того, как дети привыкли к обтиранию, можно приступить к обливанию.

Обливание - это сильно действующая процедура, при которой к действию холода присоединяется небольшое давление струи воды на поверхность тела, усиливающее термическое раздражение.

Обливание холодной водой вызывает энергичный спазм кожных сосудов с последующим быстрым расслаблением, повышает тонус нервно-мышечного аппарата, работоспособность.

Процедура заключается в выливании холодной воды из какого-нибудь сосуда (кувшин, лейка) или шланга, подсоединенного к водопроводу, с расстояния не более 20-25 см от туловища. Обливание обычно производится в следующем порядке: спина, грудь, живот, левая, правая рука, левая, правая нога.

Голову обливать не рекомендуется. Обливают детей только в летний период. Начальная температура воды при этой процедуре не ниже 28°C, конечная (предельная) - соответственно 18°C.

Ее снижение производят постепенно (на 1-2°C) через каждые 10 дней. Общая длительность процедуры 1,5-2 минуты, после обливания проводится энергичное сухое растирание тела.

Для закаливания организма весьма полезно ежедневно мыть ноги перед сном. Вначале дети моют ноги теплой водой, затем температуру воды постепенно понижается до комнатной.

В систему закаливающих мероприятий так же включено и обливание стоп. Эта закаливающая процедура проводится следующим образом. Опущенные в таз ноги ребенка обливаются водой с начальной температурой 28-30°C, конечная температура воды - не ниже 10°C. Температура воды снижается постепенно на 1-2°C через 7-10 дней. После процедуры ноги вытирают досуха, особенно между пальцами.

Закаливание детей осуществляется так же при использовании рижского метода. На резиновый коврик с шипами, одетый в чехол, смоченный 10% раствором поваренной соли (1 кг соли на ведро воды) ребенок становится босиком и шагает на месте (начиная с 5-7 и до 16 сек). После этого ребенок встает на сухой коврик и топает на нём в течение 15 сек.

Технология активной сенсорно-развивающей среды

Для полноценного физического развития детей, реализации потребности в движении в детском саду должно большое внимание уделяться **технологии активной сенсорно-развивающей среды**, направленной на создание здоровьесберегающего пространства.

Созданная предметно-развивающая среда в ДОО помогает ребенку отыскать область своих интересов, раскрыть потенциальные возможности, утвердиться творчески способной личностью.

Для укрепления здоровья детей и проведения профилактических мероприятий должны работать медицинский кабинет, физиотерапевтический кабинет, оснащенный КУФ, ингаляторами, аппаратами ионизации воздуха, лампами «Соллюкс», ЛОР аппаратом.

В детском саду должен быть оборудован физкультурный зал для физкультурных занятий с разнообразным современным спортивным оборудованием.

На территории детского сада необходимо оборудовать спортивную площадку с «полосами препятствий» (рукоходы, дуги, мишени для попадания в цель, яма для прыжков в длину), гимнастическими стенками, футбольными воротами.

Все помещения детского сада полезно оснастить традиционным и нетрадиционным оборудованием, игрушками, пособиями, аудиосредствами, настольными играми, конструкторами и спортивным оборудованием.

Для развития физических качеств, формирования двигательных умений и навыков, воспитанию потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями в каждой группе целесообразно оборудовать «Центр здоровья». В этих зонах могут быть мячи, скакалки, кегли, игры для развития мелкой моторики рук и другое физкультурное оборудование, сделанное руками воспитателей (маты, мягкие кубы, сухой бассейн, дорожки и т.д.).

Полезно оборудовать уголки «Помоги себе сам», «Неболейки», «Волшебное зеркальце», которые помогают ребенку познать себя, избавиться от комплексов, учат анализировать свое состояние здоровья, самочувствие, поведение, давать себе объективную оценку, помогают освоить навыки сохранения и укрепления здоровья.

В этих уголках может находиться ростомер, уголок «Проверь осанку», где ребенок может самостоятельно отслеживать изменения в росте, проверить осанку, помериться в силе и ловкости с друзьями, изучить свои особенности и себя с другими.

В уголке может быть систематизированы методические материалы: дидактические игры и пособия по культуре поведения, ведению здорового образа жизни, рациональному питанию, соблюдению правил безопасного поведения и правил личной гигиены.

Среда, окружающая детей в группах ДОО, должна обеспечивать не только безопасность жизни, но и способствовать укреплению здоровья и закаливанию детского организма детей, удовлетворению врожденной потребности детей в движении, которое служит важным условием формирования всех систем и функций детского организма, одним из способов познания мира, ориентировки в нём, а также средством всестороннего развития дошкольника.

Технологии сохранения и стимулирования здоровья

Для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирования основы базовой культуры личности целесообразно использовать **технологии сохранения и стимулирования здоровья**.

Эти технологии могут быть реализованы в следующих формах:

- гимнастика после дневного сна, представляющая собой разминку в постели в сочетании с самомассажем, пробежки по массажным дорожкам;

- гимнастика дыхательная - в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Обеспечить проветривание помещения, педагогу дать детям инструкции об обязательной гигиене полости носа перед проведением процедуры;

- гимнастика для глаз - ежедневно по 3-5 мин. в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки с младшего возраста. Рекомендуется использовать наглядный материал, показ педагога.

- гимнастика корригирующая - в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Форма проведения зависит от поставленной задачи и контингента детей;

- гимнастика ортопедическая - в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Рекомендуется детям с плоскостопием;

- динамические паузы (комплексы физминуток, которые включают в себя не только комплекс физических упражнений, но и дыхательную, артикуляционную гимнастику, гимнастику для глаз и т.д.);

- нетрадиционные комплексы утренней гимнастики. Наиболее простыми, доступными пониманию, запоминанию и исполнению детей являются комплексы хатха-гимнастики с элементами самомассажа, представленными в игровой, сюжетно-ролевой форме. Хатха-йога - это и полноценная гимнастика, гармонично развивающая и укрепляющая все мышцы тела, и прекрасное средство борьбы с искривлением позвоночника, и способ стать гибким. При проведении хатха-йоги решаются следующие задачи: совершенствование двигательных умений и навыков детей; формирование правильной осанки и равномерного дыхания; укрепление мышц тела; сохранение и развитие гибкости и эластичность позвоночника, подвижность суставов; формирование умения чувствовать свое тело во время выполнения упражнений хатха-йоги; развитие морально-волевых качеств, выдержку, настойчивость в достижении результатов, потребность в ежедневной двигательной деятельности; выработка равновесия, координацию движений;

- пальчиковые игры - это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности;

- подвижные и спортивные игры - как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате - малой, средней и высокой степени подвижности Ежедневно для всех возрастных групп. Игры подбираются в соответствии с возрастом ребенка, местом и временем ее проведения. В детском саду мы используем лишь элементы спортивных игр;

- релаксация - в любом подходящем помещении, в зависимости от состояния детей и целей, педагог определяет интенсивность технологии. Для всех возрастных групп. Можно использовать спокойную классическую музыку (Чайковский, Рахманинов), звуки природы. В нашем детском саду создан специальный релаксационный кабинет.

- стретчинг - система специальных упражнений, основанных на статичных растяжках мышц и суставно-связочного аппарата. Задачами, которые решаются в таком виде гимнастики являются: обучение детей различным видам имитационных движений игрового стретчинга. Обращает внимание детей на точность выполнения движений, передачу характерных особенностей образов; развитие физических качеств: мышечной силы, ловкости, выносливости, гибкости; развитие психических качеств: внимание, память, воображение, умственные способности; воспитание нравственных качеств, коммуникабельности; укрепление костно-мышечной системы, повышение функциональной деятельности органов и систем организма; создание условий для положительного психоэмоционального состояния детей.

Технологии обучения здоровому образу жизни

Эти технологии реализуются следующим образом:

- точечный массаж, который повышает защитные свойства слизистых оболочек носа, глотки, гортани, трахеи, бронхов и других органов. Под действием точечного массажа организм начинает сам вырабатывать «лекарства», которые намного эффективнее и безопаснее таблеток;

- технология «Подвижная игра с дидактической направленностью» (ПИДН).

Подвижная игра с дидактической направленностью содержит два основных структурных компонента:

а) *мотивационный компонент*, который включает:

- разъяснение детям цели подвижной игры с дидактической направленностью; задачи дидактической подвижной игры;

- основные элементы подвижной игры с дидактической направленностью, выраженные во взаимозависимости, взаимопомощи, индивидуальной ответственности, коммуникативности, совместной оценке. Важно помнить, что у шестилетних дошкольников начинают активно формироваться общественное поведение, проявляется заинтересованность в совместных действиях, умение бороться за своё место и общий порядок в коллективе;

- принципы деятельности в подвижной игре с дидактической направленностью, выраженные в сознательности и активности; планирования; постепенности «от знакомых игр к незнакомым»; соответствия возрастным, психологическим и физическим особенностям; доступности индивидуализации; систематичности в закреплении приобретенных знаний, умений и навыков; связи с жизнью;

- сюжет подвижной игры с дидактической направленностью, включающий в себя целевую установку действий играющих и развитие игрового конфликта;

б) *операционный компонент* включает:

- педагогические требования к организации подвижной игры с дидактической направленностью (подготовка; проведению игры; организация играющих; руководство процессом игры; подведение итогов). Особое внимание уделяется физическому и психическому развитию дошкольников диктуют воспитателю методику организации дидактических подвижных игр. Дети лучше сохраняют в памяти наглядно-образное объяснение игр, не любят долго находиться вне игры, когда она ещё не закончена;

- дидактический материал, наглядность, инвентарь;
- педагогический инструментарий (ситуация успеха; эффект ожидания; условия для демонстрации «поощрение и порицание; оценка действий и поступков детей и другие);
- взаимодействие (без разделения на команды; переходные и командные; с разделением на команды);
- двигательные действия в содержании подвижной игры с дидактической направленностью, главным содержанием игр - движения, способствующие совершенствованию и обогащению двигательного опыта.

Интенсивность подвижной игры с дидактической направленностью может быть низкой (до 100 уд/мин.); средняя (130-150 уд/мин.); большая (150-170 уд/мин.); высокая (170 уд/мин. и более).

Таким образом, *подвижная игра с дидактической направленностью* - это сознательная инициативная деятельность, направленная на достижение двух целей:

первой, условной цели, добровольно установленной самими играющими (достижение цели требует от играющих активных двигательных действий, выполнение которых зависит от творчества и инициативы самих играющих (быстро пробежать до цели, быстрее бросить в цель, быстро и ловко догнать соперника или убежать от него),

и второй - параллельно физическому развитию решение задач познавательного характера (закрепление знаний и представлений по основным разделам программы обучения и воспитания в детском саду: математике, развитию речи, ознакомлению с окружающим).

Технология использования физкультурных занятий

Педагогами могут проводиться следующие виды и типы физкультурных занятий:

- учебно-тренировочное,
- сюжетное (на темы прочитанных сказок, потешек),
- игровое,
- комплексное (включение в занятие разных видов деятельности),
- физкультурно-познавательное (детям рассказывается про виды спорта, про историю спортивных игр и т.п.),
- тематическое (с одним видом физических упражнений),
- контрольно-диагностические, во время которых дети сдают физкультурные нормы,
- занятия, состоящие из набора подвижных игр большой, средней и малой интенсивности,
- занятия-тренировки в основных видах движений,
- занятия-соревнования, где дети в ходе различных эстафет двух команд выявляют победителей и др.,
- игры и упражнения под тексты стихотворений, считалок, потешек, народных песенок, авторских стихотворений;
- ритмическая гимнастика, игры и упражнения под музыку, игровые беседы с элементами движений.

Коррекционные технологии

Технологии музыкального воздействия - в различных формах физкультурно-оздоровительной работы; либо отдельные занятия 2-4 раза в месяц в зависимости от поставленных целей. Используются в качестве вспомогательного средства как часть других технологий; для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и пр.

Сказкотерапия - применяется в объеме 2-4 занятий в месяц по 30 мин. со старшего возраста. Занятия используют для психологической терапевтической и развивающей работы. Сказку может рассказывать взрослый, либо это может быть групповое рассказывание, где рассказчиком является не один человек, группа детей, а остальные дети повторяют за рассказчиками необходимые движения.

Технологии воздействия цветом. Правильно подобранные цвета интерьера в нашей группе снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка.

Технологии валеологического просвещения родителей

Ни одна, даже самая лучшая физкультурно-оздоровительная программа, не может дать полноценных результатов, если она не реализуется совместно с семьей, если в дошкольном учреждении не создано детско-взрослое сообщество (дети - родители - педагоги), для которого характерно сотрудничество друг другу.

Дети особенно восприимчивы к положительному примеру отца, матери, к укладу семьи. Поэтому важно в образовательном процессе использовать технологии валеологического просвещения родителей, направленные на вовлечение родителей в работу по формированию как у детей, так и у самих родителей активного здорового образа жизни.

Взаимодействие с родителями воспитанников может проходить под девизом: «К здоровой семье через детский сад», что способствует сохранению и укреплению здоровья детей, формированию здорового образа жизни в условиях семьи.

Совместная работа с семьей строится на следующих основных положениях, определяющих ее содержание, организацию и методику:

1. Единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо понятны не только воспитателям, но и родителям, когда семья знакома с основным содержанием, методами и приемами физкультурно-оздоровительной работы в детском саду, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания.

2. Систематичность и последовательность работы (в соответствии с конкретным планом) в течение всего года и всего периода пребывания ребенка в дошкольном учреждении.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье на основе учёта их интересов и способностей.

Таким образом, каждая из рассмотренных технологий имеет оздоровительную направленность, а организованная в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформирует у детей дошкольного возраста стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложненное развитие.

8.2. МЕТОД ПРОЕКТОВ

Цель: развитие и обогащение социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия.

Термин «проект» в последнее десятилетие все чаще употребляется специалистами сферы образования в различных словосочетаниях: управленческий проект, методический проект, инновационный проект и пр.

Такое внимание к проектам объясняется в первую очередь тем, что проект всегда направлен на получение конкретного результата, а проектная деятельность всегда продуктивна.

Проектирование (от лат. *proectus* – брошенный вперед) – один из уникальных видов человеческой деятельности, связанной с предвидением будущего, созданием его идеального образа, осуществлением и оценкой последствий реализации тех или иных замыслов.

Согласно В.И. Слободчикову, **проектирование** – деятельность, синтезирующая промысливание того, что должно быть, и одновременное с этим развертывание процессов реализации.

Первый момент подчеркивает идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем. Второй – развертывание взаимосвязанных процессов идеального промысливания и реализации – показывает, что эта деятельность основывается на реальных процессах и связана с переходом от наличной ситуации к ситуации желаемого будущего.

Таким образом, **проектирование включает два вида деятельности: мыследеятельность (промысливание того, что должно быть) и жизнедеятельность (одновременное развертывание процессов реализации).**

Проектирование предполагает выполнение ряда специфических работ: проблематизации, концептуализации, программирования, планирования, конструирования новой практики, рефлексии и экспертизы последствий реализации проекта.

В решении задач развития универсальных учебных действий большое значение придаётся проектным формам работы, где, помимо направленности на конкретную проблему (задачу), создания определённого продукта, межпредметных связей, соединения теории и практики, обеспечивается **совместное планирование деятельности педагогом и обучающимися.**

Существенно, что **необходимые для решения задачи или создания продукта конкретные сведения или знания должны быть найдены самими обучающимися.** При этом изменяется роль педагога – он становится действительным организатором совместной работы с обучающимися, способствуя переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения знаниями.

При вовлечении обучающихся в проектную деятельность педагогу важно помнить, что **проект** – это форма организации совместной деятельности педагога и обучающихся, совокупность приёмов и действий в их определённой последовательности, направленной на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Классификация проектов:

- по доминирующему методу: исследовательские, информационные, творческие, игровые, приключенческие, практико-ориентированные;
- по характеру содержания: включают ребенка и его семью, ребенка и природу, ребенка и рукотворный мир, ребенка, общество и его культурные ценности;
- по характеру участия ребенка в проекте: заказчик, эксперт, исполнитель, участник от зарождения идеи до получения результата;
- по характеру контактов: осуществляется внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри ДОУ, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями (открытый проект);
- по количеству участников: индивидуальный, парный, групповой, фронтальный;
- по продолжительности: краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный.

Этапы проектной деятельности.

1 этап («Разработка проектного замысла»).

Основные виды работ в рамках 1-го этапа: предварительное обсуждение проектной идеи, определение проблемы, формулировка цели, постановка задач, определение результата и продукта деятельности, разработка плана работы.

№ п/п	Виды работ на этапе	Комментарии
1.1	Предварительное обсуждение проектной идеи	<p>Перед тем, как воспитанники начнут работать над проектом, необходимо, чтобы они определились в общих чертах относительно проектной идеи.</p> <p>Тему проекта формулировать пока не нужно. Скорее уместно говорить об очерчивании некоторых тематических рамок.</p> <p>Важно, чтобы выбор детей был самостоятельным и ответственным (обоснованным) или они поддержали бы предложение педагога</p>

1.2	Определение проблемы	Проблема – противоречие между желаемой (идеальной) и имеющейся (реальной) ситуацией. Проблема должна быть для воспитанника значимой, а не надуманной (чужой). При формулировке проблемы воспитанник должен аргументировать значимость проблемы лично для него. При этом сначала должна быть сформулирована желательная для него ситуация (как надо) и охарактеризована, обрисована реальная (как есть). Проблема может быть сформулирована в форме вопроса
1.3	Формулировка цели	Цель отвечает на вопросы: «Что должно быть изменено в реальной ситуации? Какой должна стать ситуация после выполнения проекта?»
1.4	Постановка задач	Если цель направлена на достижение конечного результата, то задачи – на достижение промежуточных результатов. Задачи отвечают на вопрос: что должно быть сделано для того, чтобы цель проекта была достигнута? Задачи решаются в определенной последовательности, в случае группового проекта несколько задач может решаться одновременно (параллельно)
1.5	Определение результата	Результат неотторжим от того, кто его получил
1.6	Определение продукта	Продукт, в отличие от результата, отторжим от того, кто его получил
1.7	Разработка плана работы	При разработке плана полезно пользоваться ресурсной картой, содержащей информацию о тех ресурсах, которые доступны воспитанникам в процессе проектной деятельности

Результаты 1-го этапа: предварительно обсуждена проектная идея, определена проблема, сформулированы цель и задачи, определены результат и продукт деятельности, разработан план работы.

2 этап («Реализация проектного замысла»).

Основные виды работ в рамках 2-го этапа: реализация разработанного на 1 этапе плана работы с той или иной степенью самостоятельности.

№ п/п	Виды работ на этапе	Комментарии
2.1	Выполнение плана работы	При выполнении этого вида работ должна преобладать самостоятельная деятельность воспитанников
2.2	Консультирование детей у педагога	Степень самостоятельности детей зависит от их возрастных и индивидуальных особенностей
2.3	Подготовка к защите проекта	Степень самостоятельности детей при подготовке проекта к защите зависит от их возрастных и индивидуальных особенностей

Результаты 2-го этапа: в процессе проектной деятельности получены результат и продукт(ы).

3 этап («Подведение итогов проектной деятельности»).

Основные виды работ в рамках 3-го этапа: выступление с проектом, самооценка и взаимооценка воспитанниками выполненных работ, их рефлексия, размещение проекта в портфолио.

№ п/п	Виды работ на этапе	Комментарии
3.1	Выступление с проектом	Рекомендации по организации этих видов работ приведены ниже
3.2	Дискуссия	
3.3	Самооценка и рефлексия	
3.4	Взаимооценка	
3.5	Размещение проекта в портфолио	

Результаты 3-го этапа: завершение работы над проектом; приобретение (совершенствование) воспитанниками умений и навыков, необходимых для проектной деятельности; приближение к новым образовательным результатам, требования к которым изложены во ФГОС дошкольного образования.

Результаты деятельности: повышение уровня готовности воспитанников к самостоятельному решению проблем посредством соорганизации собственных ресурсов и ресурсов социума.

Ресурсное обеспечение: ресурсы социокультурной среды образовательного учреждения.

Примечание. «Метод проектов» как одна из ведущих технологий, реализуемых в системе общего образования, имеет свою специфику при применении в дошкольном образовании. Это связано с возрастными особенностями детей дошкольного возраста, которые предполагают затруднения, связанные с организацией самостоятельной работы детей.

Именно поэтому в дошкольном образовании более уместно говорить о минипроектах, выполнение которых приучает детей к алгоритму проектной деятельности, но предполагает значительную часть совместной работы детей и педагога.

8.3. ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.3.1. Исследовательская деятельность как ресурс реализации ФГОС дошкольного образования

Основным ориентиром в интеллектуальном развитии дошкольников является образовательный стандарт, для достижения которого необходимо обогатить ребенка знаниями, стимулирующими его интерес к познанию, пробудить желание к самостоятельной деятельности. Знания, добытые самостоятельно, являются более осознанными и прочными. Опыт ребенка накапливается и усваивается в результате непосредственного общения с природой и разговоров с взрослыми. Именно поэтому у ребенка можно заложить основы взаимопонимания и взаимосвязи объектов живой и неживой природы.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования утверждает базовые ценности российского дошкольного образования:

- поддержку, специфику и разнообразие детства;
- сохранение уникальности и самооценки дошкольного детства, как важного этапа в общем развитии человека;
- лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей;
- уважение личности ребенка, как обязательное требование ко всем взрослым участникам образовательного процесса;
- осуществление образовательного процесса в формах, специфических для детей данной возрастной группы в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности;
- обеспечивает возможность учета региональных, национальных, этнокультурных особенностей народов Российской Федерации.

8.3.2. Исследовательская деятельность как педагогическая технология

Результаты современных психологических и педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков, И.Д. Зверев, В.В. Запорожец, И.Я. Лернер, А.И. Савенков, Г.И. Щукина и др.) показывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем это предполагалось ранее.

Так, оказалось, что дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства окружающих предметов и явлений, но и их внутренние связи и отношения. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции.

Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами.

В ходе экспериментально-познавательной деятельности создаются такие ситуации, которые ребенок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином физическом законе, явлении.

Цель исследовательской деятельности в дошкольной образовательной организации - формирование у дошкольников способность к исследовательскому типу мышления.

Еще раз отметим, что в системе дошкольного образования исследовательская деятельность часто связана с проведением опытов, экспериментов.

8.3.3. Методы и приемы исследовательской деятельности

Существуют следующие методы и приемы организации исследовательской деятельности, используемые в практике дошкольного образования:

- наблюдения;
- опыты (экспериментирование) (например, состояние и превращение веществ; движение воздуха, воды, свойства почвы и минералов; условия жизни растений и др.);
- классификация (например, в форме коллекционирования: виды растений; виды животных; виды строительных сооружений; виды транспорта; виды профессий и др.);
- сравнение;
- анализ;
- моделирование (например, создание моделей об изменениях в неживой природе) и др.

8.3.4. Особенности экспериментирования дошкольников

Экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции, стимулирует познавательную активность и любознательность. В процессе экспериментирования ребенку необходимо ответить на такие вопросы как: Как я это делаю? зачем я это делаю? Что хочу узнать?

Результатом исследовательской деятельности является приобретенный опыт видения предметов и явлений. У ребенка развивается внимание, зрительная и слуховая чувствительность, расширяется словарный запас.

Термин «экспериментирование» понимается как особый способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях.

В образовательном процессе дошкольного учреждения экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимосвязей, закономерностей и т.д.

Экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и др.), стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка, активизирует восприятие учебного материала по ознакомлению с природными явлениями, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе и т.п.

Ребенку-дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности.

Уже в младшем дошкольном возрасте, познавая окружающий мир, он стремится не только рассмотреть предмет, но и потрогать его руками, языком, понюхать, постучать им и т.п.

В старшем возрасте многие дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, распространение звука в воздухе и в воде, различная окраска объектов окружающей действительности и возможность самому достичь желаемого цвета на занятиях по изобразительному искусству, «пройти под радугой» и т.п.

Ценность реального эксперимента, в отличие от мысленного, заключается в том, что наглядно обнаруживаются скрытые от непосредственного наблюдения стороны объекта или явления действительности; развиваются способности ребенка к определению проблемы и самостоятельному выбору путей ее решения; создается субъективно-новый продукт.

Экспериментирование как специально-организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира.

Прослеживание и анализ особенностей «поведения» предметов в специально созданных условиях и составляют задачу экспериментальной деятельности.

Для обозначения подобной формы деятельности применительно к детям используется введенное Н.Н. Подьяковым понятие «детское экспериментирование». Такое экспериментирование является ведущим функциональным механизмом творчества ребенка.

Создание условий для детского экспериментирования позволяет педагогу естественно создать атмосферу творческого единения, рождающую радость создания нового, где каждый ребенок может найти себе дело по силам, интересам и способностям. Творчество есть пространство свободы, поэтому творческая экспериментальная работа всегда свободна в том плане, что ребенок самореализует себя.

Детское экспериментирование включает следующие этапы:

- мотивация;
- выявление проблемы,
- выдвижение гипотезы (предположения) о способах решения проблемы;
- постановка цели (при необходимости - задач);
- разработка плана проведения эксперимента;
- поиск ресурсов для реализации намеченного плана;
- реализация плана эксперимента;
- оформление результатов;
- формулировка выводов;
- рефлексия.

Понятно, что присутствие всех (отсутствие некоторых) этапов в процессе экспериментирования, а также роль взрослого и степень самостоятельности детей зависят от их возрастных и индивидуальных особенностей.

В процессе экспериментирования на различных его этапах возможно использование следующих приемов:

- демонстрационные опыты, осуществляемые педагогом в специально организованных видах деятельности;
- лабораторные работы, выполняемые детьми самостоятельно в пространственно-предметной среде группы (например, приобретение опыта работы с магнитами, различных способов измерения предметов и др.);
- реальные и виртуальные путешествия (например, по карте, по реке времени и пр.);
- эвристические беседы;
- дидактические игры;
- постановка и решение вопросов проблемного характера;
- «погружение» в краски, звуки, запахи и образы природы;
- подражание голосам и звукам природы;
- использование художественного слова;
- игровые обучающие и творчески развивающие ситуации.

- трудовые поручения, действия и пр.

8.3.5. Уголок экспериментатора как элемент предметно-развивающей среды

Для проведения экспериментов полезно оформить специальную зону: уголок в групповой комнате и выделить отдельное помещение.

Дети должны быть ознакомлены с правилами экспериментирования, например:

- экспериментировать можно только в присутствии и с разрешения педагога;
- необходимо брать только нужные для эксперимента материалы;
- при работе с сыпучими материалами - пользоваться подносом;
- нельзя пробовать на вкус вещества без разрешения взрослых;
- после эксперимента нужно вымыть руки и оборудование;
- после экспериментирования все материалы необходимо вернуть на свое место.

Оборудование для исследовательской деятельности (пример):

1. Прозрачные и непрозрачные емкости.
2. Мерные ложки, колбы, пробирки, ситечки, воронки разного размера, резиновые перчатки.
3. Пипетки, шприцы пластиковые (без игл).
4. Резиновые груши разного размера.
5. Пластиковые, резиновые трубочки.
6. Деревянные палочки, лопаточки, шпатели.
7. Пластиковые контейнеры.
8. Рулетка, линейка.
9. Весы, компас, песочные часы, фонарик, микроскоп, свечи, термометр.
10. Фартуки клеенчатые, щетки, совки.
11. Цветные прозрачные стеклышки.
12. Лупы, зеркала, магниты.
13. Лопатки, грабли, лейки.
14. Схемы этапов работы, заранее приготовленные карточки для самостоятельной исследовательской деятельности.

Для поддержания интереса к исследовательской деятельности в уголке экспериментирования могут «жить» персонажи, которых можно придумать и сделать совместно с детьми и родителями.

Дети дошкольного возраста задают много вопросов. Часто этим же занимается веселый, озорной и любознательный Незнайка, который приходит в нашу группу из волшебного Цветочного города. Он «участвует» в экспериментах, «приносит» интересные вещи юным исследователям. У Незнайки есть яркие нарукавники и фартук для нужных и интересных вещей. Всё это способствует развитию наблюдательности, любознательности, повышению интереса к экспериментальной деятельности. Можно создать уголок «Школа Незнайки» для формирования у детей любознательности, познавательного интереса и поисковой активности.

8.3.6. Примеры применения технологии исследовательской деятельности (по материалам итоговых работ обучающихся по дополнительным профессиональным программам Академии)

Примерные темы для экспериментирования в старшей дошкольной группе

- 1) Вода - растворитель. Очищение воды.
- 2) Сила тяготения. Упрямые предметы.
- 3) Почему предметы движутся?
- 4) Хитрости инерции.
- 5) Солнце дарит нам тепло и свет.
- 6) Почему дует ветер.
- 7) Почему не тонут корабли.
- 8) Твердая вода. Почему не тонут айсберги?
- 9) Откуда взялись острова.
- 10) Как появляются горы?
- 11) Как происходит извержение вулкана?
- 12) Испытание магнита.
- 13) Что такое молния?
- 14) Радуга в небе.

Опыт «Солнечная лаборатория»

Цель: выявить, предметы какого цвета (темного или светлого) быстрее нагреваются на солнце.

Оборудование: разноцветные листы бумаги, включая листы белого и черного цвета.

Ход занятия: Разложить на окне на солнышке листы бумаги разных цветов (среди которых должны быть листы белого и черного цвета). Пусть они греются на солнышке. Попросите детей потрогать эти листы. Какой лист будет самым горячим? Какой самым холодным?

Вывод: Темные листы бумаги нагрелись больше. Предметы темного цвета улавливают тепло от солнца, а предметы светлого цвета отражают его. Вот почему грязный снег тает быстрее чистого.

Опыт «Разноцветные растения»

Цель: изучить движение сока в стебле растения.

Оборудование: 2 баночки из-под йогурта, вода, чернила или пищевой краситель, растение (гвоздика, нарцисс, веточки сельдерея, петрушки).

Ход занятия: Налить чернила в баночку. Окунуть стебли растения в баночку и подождать. Через 12 часов результат будет виден.

Вывод: Окрашенная вода поднимается по стеблю благодаря тонким каналам. Вот почему стебли растений становятся синего цвета.

Опыт «Льдинка, льдинка, растай»

Цель: выявить причины таяния льда.

Материал: формочка для льда, вода, кубики льда, рукавички.

Ход занятия: Налить воду в формочку для льда, заморозить ее в холодильнике. Двум детям (один в рукавичках, другой нет) предложить взять в руки кубики льда и наблюдать, как лед растает и превратится в воду. Сравнить у кого быстрее растает лед: кто держал его в рукавичках или в голых руках. Найти причину таяния льда и разной скорости таяния.

Вывод: Лед тает, превращается в воду от соприкосновения с теплом. В голых руках лед тает быстрее, а в рукавичках медленнее, потому что рукавички разъединяют руки и лед.

Опыт «Пар и вода»

Цель: выявить взаимосвязь воды и пара.

Оборудование: вода, спиртовка, емкость для нагревания воды, стеклышко.

Ход занятия: На дне емкости довести воду до кипения, наблюдать за паром, подставить стеклышко и увидеть, как пар опять превращается в воду. Объяснить увиденное явление.

Вывод: Если нагреть воду, то частички воды распределяются более свободно и мы видим ее в виде пара, а пар на любой поверхности превратится опять в капельки воды.

Опыт «Пузырьки воздуха»

Цель: выявить, что легче – воздух или жидкость.

Оборудование: бутылка, таз с водой.

Ход занятия: Опустить пустую бутылку в таз с водой. Из нее выйдут пузырьки. Объяснить, что это пузырьки воздуха.

Вывод: Пустая бутылка, оказывается, только кажется пустой, на самом деле – в ней воздух. Когда ее опускают в воду, то воздушные пузырьки поднимаются к поверхности, потому что воздух легче жидкости.

Опыт «Пузырьки-спасатели»

Цель: выявить, что легче – воздух или жидкость.

Оборудование: стакан, газированная вода, пластилин.

Ход занятия: На три четверти наполнить стакан газированной водой и сразу бросить туда пять маленьких кусочков пластилина. Подождать немного и понаблюдать.

Вывод: На пластилине образуются пузырьки. Кусочки пластилина поднимаются к поверхности, перемещаются и снова идут ко дну. Газировка содержит углекислый газ, который и образует пузырьки. Пузырьки напоминают маленькие воздушные шарики. Они уменьшают вес пластилина. На поверхности пузырьки лопаются, и пластилин идет ко дну.

Опыт «Воздушные шары и мыльные пузыри»

Цель: выявить, тяжелый ли воздух.

Оборудование: воздушные шары, оборудование для мыльных пузырей.

Ход занятия: Организовать разнообразные игры с воздушными шариками и мыльными пузырями. Наблюдать, как они себя ведут, насколько сложно они перемещаются и какие усилия надо для этого приложить.

Вывод: Игры с воздушными шарами и мыльными пузырями доказывают, что воздух легкий. Шары легко подпрыгивают вверх, а мыльные пузыри можно перемещать даже просто дыханием.

Опыт «Колючий ежик»

Цель: пронаблюдать, как растет трава.

Оборудование: носок; грунт; семена; три бусины или пуговицы, вода.

Ход эксперимента:

1. Закрепляем на мордочке нос и глаза.
2. Насыпаем немного грунта в носок. Это будет мордочка.
3. Перемешиваем грунт с семенами и заполняем оставшуюся часть носка.

4. Завязываем носок ниткой и лишнюю часть обрезаем ножницами.
5. Укладываем ежика на тарелку и формируем руками туловище.
6. Поливаем носок водой. Вода с тарелки будет впитываться в носок.
7. Ставим ежика в теплое, светлое место и ждем, пока травка прорастет.
8. Наблюдаем, как травка растет.
9. Формулируем выводы.

8.4. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

8.4.1. Игра и ее функции

Игра наряду с трудом и учением - один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. По определению, игра - *это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.*

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

Игру как *метод обучения*, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в дошкольном образовании.

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

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

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

- *свободная* развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

- *творческий*, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

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

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

Игровая деятельность выполняет такие функции:

- *развлекательную* (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

- *коммуникативную*: освоение диалектики общения;

- *самореализации* в игре как полигоне человеческой практики;

- *игротерапевтическую*: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;

- *диагностическую*: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;

- функцию *коррекции*: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;

- функцию *межнациональной коммуникации*: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;

- функцию *социализации*: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

8.4.2. Классификационные параметры игровых технологий (по Селезко Г.К.)

По уровню применения: все уровни.

По философской основе: приспособляющаяся.

По основному фактору развития: психогенные.

По подходу к ребенку: свободное воспитание.

По преобладающему методу: развивающие, поисковые, творческие.

По направлению модернизации: активизация.

По категории обучаемых: массовая, все категории.

Спектр целевых ориентации игровой технологии

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

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

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

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

Концептуальные основы игровых технологий

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

Игра - форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности (Д.Н. Узнадзе).

Игра - пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский).

Игра - свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов» (А.Н. Леонтьев).

Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

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

В возрастной периодизации детей (Д.Б. Эльконин) особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста свое содержание. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психические новообразования. Игра является ведущим видом деятельности для дошкольного возраста.

8.4.3. Структура игры

В структуру игры как *деятельности* органично входят:

- мотивация;
- целеполагание;
- планирование;
- реализация цели;
- анализ результатов.

В структуру игры как *процесса* входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре.

8.4.4. Классификация игр

(по материалам сайта www.tutaevdeti.ru)

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации.

В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции.

Так, **Ф. Фребель**, будучи первым среди педагогов, кто выдвинул положение об игре как особом средстве воспитания, в основу своей классификации *положил принцип дифференцированного влияния игр на*

- развитие ума (*умственные игры*),
- внешних органов чувств (*сенсорные игры*),
- движений (*моторные игры*).

Характеристика видов игр по их педагогическому значению есть и у немецкого психолога К. Гросса:

- *игры обычных функций* (игры подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю),
- *игры специальных функций*. Эти игры представляют собой упражнения с целью совершенствования инстинктов (семейные игры, игры в охоту, ухаживание и др.).

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся на степени самостоятельности и творчества детей в игре.

Первоначально к классификации детских игр по такому принципу подошел П.Ф. Лесгафт, позже его идея получила развитие в работах Н.К. Крупской.

П.Ф. Лесгафт считал, что дошкольный возраст - период имитации новых впечатлений и их осознания посредством умственного труда. Стремление ребенка в первые 6-7 лет жизни к отражению и осмыслению впечатлений об окружающей жизни удовлетворяется в играх, которые

- по содержанию имитационные (подражательные),

- по организации - самостоятельные, без излишней регламентации со стороны взрослых.
В школьные годы, напротив, дети охотнее играют в специально созданные игры, в которых деятельность регламентируется и по содержанию, и по форме.

Таким образом, **П.Ф. Лесгафт** *разделил детские игры на две группы:*

- имитационные (подражательные),
- подвижные (игры с правилами).

«Привязывание» П.Ф. Лесгафтом каждого вида игр к определенному возрасту может показаться несостоятельным для современного педагога, не представляющего себе воспитание ребенка без детского сада, в педагогическом процессе которого игры с правилами занимают достойное место, начиная уже с младших групп. Совсем иное положение было в те годы, когда П.Ф. Лесгафт в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» предложил свою классификацию игры: в России было очень мало детских садов, дети до 8 лет воспитывались дома, поэтому подвижные игры в основном начинались в школьном возрасте.

В работах Н.К. Крупской детские игры делятся на две группы по тому же принципу, что и у П.Ф. Лесгафта, но называются немного иначе:

- игры, придуманные самими детьми,
- игры, придуманные взрослыми.

Первые Крупская называла творческими, подчеркивая их главную особенность - самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр.

Другую группу игр в этой классификации составляют игры с правилами. Как и любая классификация, данная классификация детских игр носит условный характер. Ошибочно было бы представлять себе, что в творческих играх нет никаких правил, регулирующих отношения между играющими, способы использования игрового материала. Но эти правила,

- во-первых, определяют сами дети, стараясь упорядочить игру (после игры каждый будет убирать игрушки; при сговоре на игру надо выслушать всех, кто хочет играть),
- во-вторых, часть из них носит скрытый характер.

Так, дети отказываются принимать в игру ребенка, потому что он всегда затевает ссоры, «мешает играть», хотя и не оговаривают предварительно правило «Не будем принимать в игру того, кто ссорится».

Таким образом, в творческих играх правила необходимы для упорядочения деятельности, ее демократизации, но они лишь условие успешного воплощения замысла, развития сюжета, выполнения ролей.

В играх с фиксированными правилами (подвижные, дидактические) дети проявляют творчество, придумывая новые варианты, используя новый игровой материал, соединяя несколько игр в одну и т. п.

Например, в старшей группе появилась новая игра - «Зоологическое лото». Ведущий поочередно открывает маленькие карточки и показывает их играющим. Через несколько дней кто-то из детей говорит: «Так играть неинтересно: посмотрел на картинку и нашел животное в своей карточке. Пусть ведущий просто называет животное, а не показывает карточку».

Затем дети придумывают еще один вариант: ведущий говорит, где обитает животное и с какой буквы начинается его название. Таких усложнений может быть много, все зависит от фантазии играющих. Но неизменной остается направленность ребенка на решение игровой задачи в рамках принятых правил.

В последние годы проблема классификации детских игр вновь стала привлекать пристальное внимание ученых. Новая классификация детских игр, разработанная **С.Л. Новоселовой**, представлена в программе «История: Базисная программа развития ребенка-дошкольника» (М., 1997). В основе классификации лежит представление о том, по чьей инициативе возникают игры (ребенка или взрослого).

В этой классификации выделяется три класса игр.

1. Игры, возникающие по инициативе ребенка (детей)

Самостоятельные игры:

- игра-экспериментирование,

Самостоятельные сюжетные игры:

- сюжетно-отобразительные,
- сюжетно-ролевые,
- режиссерские,
- театрализованные.

2. Игры, возникающие по инициативе взрослого, который выполняет их с образовательной и воспитательной целью:

Игры обучающие:

- дидактические,
- сюжетно-дидактические,
- подвижные.

Досуговые игры:

- игры-забавы,
- игры-развлечения,

- интеллектуальные,
- празднично-карнавальные,
- театральные-постановочные.

3. Игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей:

- традиционные или народные (исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым).

8.4.5. Творческие игры

К творческим играм относятся игры, в которых ребенок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность.

Творческие проявления детей в играх разнообразны: от придумывания сюжета и содержания игры, поиска путей реализации замысла до перевоплощения в ролях, заданных литературным произведением.

В зависимости от характера творчества детей, от игрового материала, используемого в играх, *творческие игры делятся на:*

- режиссерские,
- сюжетно-ролевые,
- театрализованные,
- игры со строительным материалом.

Надо отметить, в традиционной педагогике режиссерские игры не выделялись в особый вид игровой деятельности, а рассматривались в русле сюжетно-ролевых игр.

В последние годы складывается тенденция обособить режиссерские игры в связи с тем, что появились исследования, характеризующие их как самостоятельную разновидность сюжетно-ролевых игр. Основное отличие режиссерских игр состоит в том, что это преимущественно индивидуальные игры, в них ребенок управляет воображаемой ситуацией в целом, действует одновременно за всех участников.

8.4.6. Игры с правилами

Игры с правилами - особая группа игр, специально созданных народной или научной педагогикой для решения определенных задач обучения и воспитания детей.

Это игры с готовым содержанием, с фиксированными правилами, являющимися непременным компонентом игры. Обучающие задачи реализуются через игровые действия ребенка при выполнении какого-либо задания (найти, сказать наоборот, поймать мяч и т.п.).

В зависимости от характера обучающей задачи игры с правилами делятся на две большие группы: **дидактические и подвижные игры.**

Дидактические игры подразделяются

По содержанию:

- математические,
- природоведческие,
- речевые и др.

По дидактическому материалу:

- игры с предметами и игрушками,
- настольно-печатные, словесные.

Подвижные игры классифицируются

По степени подвижности:

- игры малой подвижности,
- средней подвижности,
- большой подвижности.

По преобладающим движениям:

- с прыжками,
- с перебежками и др.

По предметам, которые используются в игре:

- игры с мячом,
- с лентами,
- с обручами и др.

Среди дидактических и подвижных игр выделяют:

- сюжетные игры, в которых играющие выполняют роли («Кошки-мышки», «Магазин сувениров»),
- бессюжетные («Палочка-выручалочка», «Что изменилось?») и др.

В играх с правилами ребенка привлекает игровой процесс, желание выполнять игровые действия, добиваться результата, выигрывать. Но этот игровой процесс опосредован какой-то задачей (не просто переложить картинки, а разместить их попарно, подобрать по определенному признаку; не просто бегать, а убежать от лисы). А это делает поведение ребенка произвольным, подчиненным игровым условиям в виде правил.

Как отмечал *А.Н. Леонтьев*, овладеть правилом игры - значит овладеть своим поведением. Именно тот факт, что в играх с правилами ребенок учится управлять своим поведением, определяет их воспитательное значение.

В плане морального развития *Д.Б. Эльконин* особо выделил в играх с правилами те, в которых имеется *двойная задача*. Так, в игре в лапту ребенок может, поймав мяч, вернуть в круг игрока, «засаленного» ранее.

Значит, поведение в игре направляется двойной задачей: самому бегать, увертываясь от мяча; поймать мяч, чтобы помочь товарищу, в которого попали мячом/

Действия ребенка могут ограничиться лишь ловким бегом, но он ставит перед собой и другую цель - помочь товарищу, хотя это связано с риском: если попытка поймать мяч окажется неудачной, придется покинуть круг играющих.

Таким образом, в играх с двойной задачей ребенок по собственной инициативе оказывает помощь товарищу и радуется, когда это удается.

В реальной жизни подобные ситуации складываются не часто, и поведение детей чаще направляется словесными указаниями педагога: «Помоги Артему завязать шарф», «Помоги Лизе убрать кубики».

Товарищескую солидарность такими указаниями воспитать трудно. Другое дело - игры с правилами, требующие от участников взаимопомощи, особенно если действуют и соревнуются команды («Чье звено скорее построит дом?», игры-эстафеты).

Игры с правилами дают возможность каждому участнику сравнивать свои действия и их результаты с действиями и результатами других:

- Сережа очень ловкий - ловишке трудно поймать его,
- Саша часто нарушает правила, спорит, когда ему об этом говорят, играет нечестно,
- я плохо ловлю мяч и, хотя знаю много растений, проигрываю в игре «Назови растение».

Ценно и то, что ребенок пытается самостоятельно оценить свои действия и действия других играющих (в отличие от иных видов деятельности, где это делают взрослые). Таким образом, игры с правилами благоприятны для развития у дошкольников способности к самооценке и оценке.

То, что ребенок в конкретной ситуации игры, которая ему интересна, ярко, эмоционально окрашена, видит свои промахи, несоответствие требованиям и осознает это в сравнении, вызывает у него желание стать лучше, т.е. рождает стремление к самосовершенствованию. Также и успех в игре (был ловким, сообразительным, сложил узор из мозаики) поднимает его в собственных глазах и глазах других детей, побуждает к новым усилиям и достижениям.

Таким образом, игры с правилами - важнейшее средство воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

8.4.7. Значение игровых технологий в интеллектуальном развитии дошкольника

Рассмотрим основные технологии интеллектуального развития.

1. Педагогическая технология интенсивного развития интеллектуальных способностей. (Авторы: В.В. Воскобович, Т.Г. Харьков, Т.И. Балацкая)

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

Цель технологии - развитие интеллектуальных способностей детей.

Данная цель достигается с помощью комплекса задач:

- формирование познавательных интересов;
- развитие наблюдательности;
- исследовательский подход к явлениям и объектам окружающей действительности;
- развитие творческого мышления, эмоциональной сферы;
- формирование базисных представлений об окружающем и коммуникативных способностей.

Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей у детей 3-7 лет совершенствует память, воображение, внимание, восприятие, логическое и творческое мышление, речь. Внедрение технологии в педагогический процесс позволяет перейти от привычных занятий к игровой деятельности; осуществляет интеллектуально-творческое развитие детей, психологическую, специальную подготовку их к школе.

- Особенностями* технологии развития интеллектуальных способностей являются:
- связь образного восприятия (через образ и сказочный сюжет) с логическим (через символ и алгоритм решения),
 - система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий к каждой игре.

Это дает возможность использовать одну игру для решения разных задач образовательной деятельности в течение длительного времени.

Постоянное усложнение игр позволяет поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. Таким образом, реализуется принцип потенциального развития ребенка.

Методы и приемы: проблемные вопросы, ситуации, эксперименты, создание моделей словоформ, прием продолжения сказки и др.

2. Педагогическая технология игры – занятия с блоками Дьенеша.

Игры – занятия с блоками Дьенеша развивают творческие способности, воображение, фантазию, способность к моделированию и конструированию, развивают логическое мышление, внимание, память, воспитывают самостоятельность, инициативу, настойчивость в достижении цели.

Применение блоков Дьенеша даёт возможность формировать все важные для умственного развития, мыслительные умения на протяжении всего дошкольного детства.

Особенности содержания данной технологии для детей дошкольного возраста:

- ознакомление детей дошкольного возраста с формой предметов и геометрическими фигурами;
- формирование у детей мыслительных умений: анализа, абстрагирования, сравнения, классификации, обобщения, кодирования-декодирования, а также логические операции "не", "и", "или";
- развитие элементарных навыков алгоритмической культуры мышления, способности производить действия в уме;
- развитие у детей внимания, памяти, восприятия;
- развитие у детей способности к моделированию и замещению свойств.

3. Использование дидактических игр современных игровых технологий Т.А. Сидорчук, Г.С. Альтшуллера в интеллектуальном развитии дошкольников.

Дидактическая игра – это особый вид игровой деятельности и средство обучения. Дидактические игры из современных игровых технологий интеллектуального развития дошкольников Т.А. Сидорчук, Г.С. Альтшуллера помогают обеспечить упражняемость детей в различении, выделении, назывании множеств предметов, чисел, геометрических фигур, направлений, формировали новые знания, а также в этих дидактических играх закреплялись полученные знания и умения; развивались восприятие, мышление, память, внимание.

При использовании дидактических игр также широко применяются различные предметы и наглядный материал. Это способствует тому, что непосредственно образовательная деятельность проходит в веселой, занимательной и доступной форме.

Успешному решению задач по развитию интеллектуальных способностей способствует совместная работа с родителями. Для этого полезно привлечь родителей к данной работе через различные формы: индивидуальные беседы, консультации, открытые мероприятия, собрания.

Эффективным методом работы с родителями являлись консультации. Консультации могут проводиться как в письменной, так и в устной форме.

Полезно составить «Домашнюю картотеку интеллектуальных игр», в которой будут собраны разнообразные игровые упражнения по развитию интеллектуальных способностей детей.

8.4.8. Этапы игры

Технология проведения игры состоит из следующих этапов:

1. Этап подготовки (определение учебной цели, описание изучаемой проблемы, составление плана проведения и общее описание игры, разработка сценария, расстановка действующих лиц, договоренность об условиях и правилах, консультации).

В подготовку к проведению игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь) и др.;
- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определённой возрастной группы;
- определение наиболее удобного времени проведения игры;
- выбор места для игры;
- определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуальное участие);
- подготовка необходимого материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки и др.);
- подготовка к игре самого педагога (изучение и осмысление всего хода игры, своего места в игре, методы руководства игрой и пр.);
- подготовка к игре детей (обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи).

2. Этап проведения (непосредственно процесс игры).

Этот этап включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);
- объяснение хода и правил игры. При этом педагог обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на чёткое выполнение правил;
- показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведёт к нужному результату (например, если кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);
- участие педагога в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия педагога в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью задач, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием).

3. Этап анализа и обсуждения результатов (анализ, рефлексия, оценка, самооценка, выводы, обобщения, рекомендации).

Подведение итогов игры - это ответственный момент в руководстве ею, т.к. по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об её эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят.

При подведении итогов воспитатель подчёркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

Заканчивая игру, педагог должен вызвать у детей интерес к её продолжению, создать радостную перспективу. Он может сказать: «Новая игра будет ещё интереснее».

Педагог разрабатывает варианты знакомых детям игр и создаёт новые - полезные и увлекательные.

Анализ проведённой игры направлен на выявление приёмов её подготовки и проведения: какие приёмы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему.

Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритичный анализ прошедшей игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать её новым материалом в последующей работе.

8.4.9. Памятка для педагога

Не надо! Ребенку навязывать никакой определенной программы деятельности. Он погружается в мир игры, в котором сам волен выбирать сферу деятельности. Ребенку предоставляется максимальная степень свободы.

Не надо! Ребенку навязывать новую игру, он вовлекается в нее с помощью сказки, подражая взрослому, участвуя в коллективной игре.

Надо! Организовать предметную среду, оснащенную развивающими играми. Взрослыми создается ситуация непринужденного общения по поводу заданий, предлагаемых в игре.

Надо! Взрослому активно участвовать в освоении новой игры. В дальнейшем ребенок может играть самостоятельно. Взрослый выступает в роли «консультанта».

Надо! Перед ребенком ставить задачи, которые постепенно усложняются.

Надо! Любое достижение ребенка должно положительно оцениваться взрослым.

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

Не надо! Делать за ребенка то, что он сам может сделать, думать за него, когда он сам может думать.

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

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

8.5. ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

8.5.1. Историческая справка

Технология ТРИЗ - одна из наиболее перспективных развивающих технологий в дошкольном образовании

Основоположник Теории Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ) – российский ученый-практик, писатель-фантаст, педагог Генрих Саулович Альтшуллер.

Историческая справка.

В 1946 году в г. Баку началась работа над созданием научной технологии творчества, которая со временем получила название Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ). Автор ТРИЗ - Генрих Саулович Альтшуллер.

В 1989 году была образована международная Ассоциация ТРИЗ. Тогда же на рынке впервые появился программный продукт «Изобретающая Машина», который базируется на некоторых ТРИЗ-технологиях и помогает инженерам решать технические проблемы. За два года в СССР было продано более 1000 копий «Изобретающих Машин».

В 1995-1997 годах этот программный продукт, переведенный на английский язык, приобрели такие известные фирмы, как «Форд», «Катерпиллер», «Проктор энд Гэмбэл», IBM, а «Моторола» заключила контракт на поставку 1000 копий системы. Подписан контракт о переводе «Изобретающей машины» на японский язык.

Сегодня услугами специалистов по ТРИЗ начали пользоваться разработчики государственных программ, политические деятели, бизнесмены, менеджеры. Известная южнокорейская фирма LG приглашает специалистов по ТРИЗ из бывшего СССР.

8.5.2. ТРИЗ в дошкольном образовании

Более десяти лет накапливается интересный опыт использования ТРИЗ в образовании для развития мышления у детей разного возраста.

В сети Internet стремительно разрастается количество рекламно-информационных материалов о ТРИЗ и американских специалистах, которые вырастают, как грибы, изучая ТРИЗ-технологии по тем материалам, которые переводятся на английский язык.

ТРИЗ-технологии превращаются в универсальную технологию *анализа и решения проблем*, не зависящую от предметных областей, в которых возникают эти проблемы, но опирающуюся на специальные знания этих областей.

Идеи и методы ТРИЗ переносятся в гуманитарные области: искусство, менеджмент, рекламу, педагогику.

В дошкольной педагогике этот метод получил распространения благодаря вкладу доктора педагогических наук, профессору Академии педагогики МЭГУ, а некогда методиста детского сада *Анны Михайловны Страунинг*. Она является автором многочисленных пособий и разработок для педагогов детских садов и одним из авторов программы «Росток». В свое время она проводила многочисленные семинары по всей стране, обучая педагогов.

Технология ТРИЗ очень органично вписалась в деятельность детских садов.

Ведь с самого рождения ребенок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает. Познавательная активность детей в этом возрасте очень высокая. Каждый ответ педагога, родителей на детский вопрос рождает новые вопросы. Дошкольный возраст недаром называют возрастом «почемучек». Не случаен детский феномен: после первых слов мама, папа, вдруг вырывается «я сам». В этом «я сам» важно усмотреть первый прорыв к творчеству, к самостоятельности, инициативе, неосознанному желанию проявить себя.

8.5.3. Образовательные результаты дошкольного образования

Поисковое поведение является естественным в дошкольном возрасте.

Поисковое поведение – это напряжение мысли, фантазии, творчество в условиях неопределенности (определение В. Ротенберга, 2001 г.).

Подавление детской инициативы всегда блокирует поисковое поведение, из-за чего может развиваться пассивная позиция в будущем, когда при каждом столкновении с трудностями человек не будет стремиться искать пути решения, а капитулирует. В последнее время увеличилось число дошкольников, не желающих идти в школу, успеваемость детей падает, снижается положительная мотивация к учению.

Вот почему важно не упустить момент, поддержать интерес ребенка, укрепить веру ребенка в свои возможности уже на этом этапе жизни. Самостоятельно дошкольник еще не может найти ответы на интересующие его вопросы, ему помогают взрослые. Задача родителя, педагога - таким образом организовать процесс познания, чтобы он был полон живости, притягательности.

Государственная политика в области образования тоже требует изменения подходов к содержанию образования и организации образовательного процесса в ДОУ.

Инновационные изменения зафиксированы во ФГОС дошкольного образования, в первую очередь в образовательных результатах дошкольного образования, сформулированных в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

- владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

- у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

8.5.4. Сущность технологии ТРИЗ

Технология ТРИЗ хорошо соотносится с природой ребенка-дошкольника и важно не упустить момент, когда его познавательный интерес высок.

Её использование способствует реализации государственной политики в сфере дошкольного образования, т.к. она направлена на достижение новых образовательных результатов дошкольного образования, зафиксированных во ФГОС ДО в виде целевых ориентиров.

ТРИЗ в дошкольном образовании – это определенная технология, которая направлена на:

- активное и одновременное развитие у него процессов мышления, речи и воображения, памяти, внимания;

- расширение знаний детей об окружающем мире посредством использования элементов ТРИЗ, методов развития творческого воображения, компьютерных обучающих программ;

- постепенное использование детьми полученных знаний и умений в разных видах самостоятельной деятельности: художественной, речевой, игровой, исследовательской, коммуникативной и др.

В чем же состоит сущность ТРИЗ?

- ТРИЗ основывается на знании законов развития систем. Любой объект существует не просто сам по себе, а находится во взаимодействии с другими объектами и явлениями (в определенной системе взаимодействия) и эта система находится в постоянном развитии.

- ТРИЗ предполагает рациональное организованное использование информации. Это означает, что ребенку предъявляется не сразу вся информация, а только целесообразная (т.е. соответствующая цели), в определенной дозе, последовательности и в оправданной степени сложности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

- ТРИЗ предусматривает управление мышлением ребенка в процессе решения задачи. При этом педагог не просто тренирует мышление (указание: думай, думай внимательнее, еще подумай и пр.) и при этом не дает готовых ответов, а направляет мыслительный процесс ребенка опять же с помощью определенных приемов, методов к достижению поставленной цели (предлагает, демонстрирует приемы, способы «думания»).

8.5.5. Основные принципы ТРИЗ

Основным средством педагогического воздействия в ТРИЗ-педагогике является система творческих заданий, что в достаточной степени гарантирует формирование у обучающихся необходимых знаний и умений.

Предлагая детям творческое задание, важно учитывать следующие дидактические принципы (А.А. Гин, «Приемы педагогической деятельности»).

Принцип свободы выбора. В любом обучающем или управляющем действии предоставлять ребенку право выбора.

Принцип открытости. Предоставлять ребенку возможность работать с открытыми задачами (не имеющими единственно правильного решения). В условия творческого задания закладываются разные варианты решения.

Принцип деятельности. Любое творческое задание включает практическую деятельность.

Принцип обратной связи. Воспитатель может регулярно контролировать процесс освоения детьми мыслительных операций, так как в новых творческих заданиях есть элементы предыдущих.

Принцип идеальности. Творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть частью любого занятия, что позволяет максимально использовать возможности, знания и интересы детей.

8.5.6. Методы активизации мышления

Методов активизации мышления и развития творческого воображения очень много.

Многими из них мы успешно пользуемся.

Например:

- словесные методы (рассказ, беседа, дискуссия, объяснение);
- наглядные методы (демонстрация, иллюстрация);
- игровые методы (дидактические, игры-инсценировки, симуляционные игры, когда ребенок погружается в сказочную или иную ситуацию);
- практические методы (упражнение, исследования).

ТРИЗ представляет собой совокупность методов, которые позволяют решать изобретательские задачи.

При этом кроме общих используются специфические методы:

Методы, основанные на системном подходе:

- Системный оператор*;
- Метод снежного кома;
- Метод золотой рыбки;
- Ступенчатый эвристик;
- Данетка* и др.

Методы психологической активизации мышления:

- Мозговой штурм*;
- Синектика*;
- Метод контрольных вопросов;
- Морфологический анализ*;
- Метод Робинзона*;
- Типовое фантазирование* и др.

Методы, основанные на математическом подходе:

- Бином фантазии;
- Фантастическое вычитание;
- Фантастическое умножение;
- Метод « Наоборот»;
- Оператор РВС;
- Простые приемы фантазирования и др.

Методы, основанные на перемене мест:

- Перемена мест;

- Метод каталога*;
- Метод фокальных объектов*;
- Метод изменения оценки;
- Метод взаимного обмена;
- Фантограмма и др.

Поясним некоторые из перечисленных методов.

***Мозговой штурм**

Мозговой штурм предполагает постановку изобретательской задачи и нахождения способов ее решения с помощью перебора ресурсов, выбор идеального решения.

Изобретательские задачи должны быть доступны детям по возрасту.

Правила мозгового штурма:

- исключение всякой критики;
- поощрение самых невероятных идей;
- большое количество ответов, предложений;
- чужие идеи можно улучшать.

***Синектика**

Это так называемый метод аналогий:

а) личностная аналогия (эмпатия). Предложить ребенку представить самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления в проблемной ситуации.

б) прямая аналогия. Основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний (вертолет - аналогия стрекозы, подводная лодка - аналогия рыбы и т.д.). Пусть дети находят такие аналогии, делают маленькие открытия в сходстве природных и технических систем.

в) фантастическая аналогия. Решение проблемы, задача осуществляется, как в волшебной сказке, т.е. игнорируются все существующие законы.

Синектика всегда проводится в паре с мозговым штурмом.

***Морфологический анализ**

Метод морфологического анализа появился в середине 30-х годов XX века, благодаря швейцарскому астрофизику Ф. Цвикки, который использовал его исключительно для решения астрофизических задач. В работе с дошкольниками этот метод очень эффективен для развития творческого воображения, фантазии, преодоления стереотипов. Суть его заключается в комбинировании разных вариантов характеристик определённого объекта при создании нового образа этого объекта.

Цель этого метода - выявить все возможные факты решения данной проблемы, которые при простом переборе могли быть упущены.

***Метод каталога**

Метод каталога позволяет в большой степени решить проблему обучения дошкольников творческому рассказыванию. Метод каталога был разработан в 20-х годах XX века профессором Берлинского университета Э. Кунце. Этот метод успешно адаптирован к работе с дошкольниками.

Для работы понадобится любая детская книга с минимальным количеством иллюстраций. Главное здесь - грамотно составить вопросы и расположить их в нужной последовательности.

***Метод фокальных объектов**

Метод фокальных объектов (МФО) предложен американским психологом Ч. Вайтингом. Суть метода заключается в том, что к определённому объекту «примеряются» свойства и характеристики других, ни чем с ним не связанных объектов. Сочетания свойств оказываются иногда очень неожиданными, но именно это и вызывает интерес.

Это усовершенствованный метод каталога. Он позволяет найти идеи новых, оригинальных товаров широкого ассортимента: различных сувениров, игр, реклам. Хорошо зарекомендовал себя как способ снятия психологической инерции у взрослых и детей.

Цель МФО - установление ассоциативных с различными случайными объектами.

***Данетка**

Этот метод дает возможность научить детей находить существенный признак в предмете, классифицировать предметы и явления по общим признакам, слушать и слышать ответы других, строить на их основе свои вопросы, точно формулировать свои мысли.

Правила игры: загадывается объект животного или рукотворного мира, дети задают вопросы об этом объекте. На вопросы можно отвечать только «да» или «нет».

***Метод Робинзона**

Формирует умение находить применение казалось бы совсем ненужному предмету.

***Типовое фантазирование**

Этот метод хорошо использовать при обучении детей творческому рассказыванию.

***Системный оператор**

Работа с системным оператором предполагает формирование у ребёнка умение анализировать и описывать систему связей любого объекта материального мира: его назначение, динамику развития в определённый отрезок времени, признаки и строение и др.

8.5.7. Рекомендации по освоению технологии

Для того, чтобы начать работу по овладению технологией, требуется самому педагогу избавиться от психологической инерции, стереотипов, поработать над развитием собственного воображения, научиться управлять своим мышлением. Не овладев данным арсеналом качеств, педагог не сможет достичь положительных результатов в работе по технологии ТРИЗ, которая заставляет человека по-новому взглянуть на себя, свою деятельность, на окружающий мир.

Что же необходимо педагогу для организации работы по ТРИЗ?

1. Усвоить как закон 10 заповедей творческой личности, введённый профессором Вайцвангом, основателем и президентом общества «За мир через культуру».

- 1) Будьте хозяином своей судьбы.
- 2) Достигайте успеха в том, что Вы любите.
- 3) Вносите свой конструктивный вклад в общее дело.
- 4) Стройте свои отношения с людьми на доверии.
- 5) Развивайте свои творческие способности.
- 6) Культивируйте в себе смелость.
- 7) Заботьтесь о своем здоровье.
- 8) Не теряйте веру в себя.
- 9) Старайтесь мыслить позитивно.
- 10) Сочетайте материальное благополучие с духовным удовлетворением.

2. Каждый день работы организовывать поиск с детьми. Помнить, что педагог не должен раскрывать детям истину, он должен находить ее вместе с детьми.

3. Постоянно открывать перед детьми «тайну двойного» во всем: в каждом предмете, в каждом веществе, явлении, событии, факте и пр.

«Тайна двойного» - это наличие противоречия в объекте, когда что-то в нем хорошо, а что-то плохо, что-то полезно, а что-то вредно.

4. Учить детей не только выявлять противоречия, но и решать их, используя различные приемы.

5. Игры - каждый день! А чтобы арсенал игр не иссякал, пользуйтесь пособиями А.М. Страунинг. Постепенно Вы научитесь сами придумывать игры и упражнения.

Целесообразно составлять картотеки, каталоги, банки таких игр, задач- шуток, изобретательских, сказочных задач на каждый прием разрешения противоречий.

6. Проводить беседы с детьми на исторические темы, напр., история изобретения карандаша, история изобретения стола, колеса и т.д. Рассматривая объект в его временном развитии, дети увидят видим историю постоянных усовершенствований. Пусть дети осознают, что изобретать - значит, решать противоречия.

7. Организовывать регулярные прогулки. Во время прогулок использовать приемы фантазирования: оживление, увеличение, уменьшение и т.д.

Прогулка - то место и то время, которое необходимо использовать для развития воображения детей.

8. Использование потенциала сказок. Именно сказка позволяет «разгуляться» фантазии ребенка в полную меру.

Работа по системе ТРИЗ с детьми дошкольного возраста должна осуществляться постепенно.

Для решения ТРИЗовских задач можно выделить следующие этапы работы:

Цель первого этапа - научить ребенка находить и различать противоречия, которые окружают его повсюду. Что общее между цветком и деревом? Что общее между плакатом и дверью? и др.

Цель второго этапа - учить детей фантазировать, изобретать. Например, предложено придумать новый стул, удобный и красивый. Как выжить на необитаемом острове, где есть только коробки со жвачками?

Содержание третьего этапа - решение сказочных задач и придумывание разных сказок с помощью специальных методов ТРИЗ. Например, «Вас поймала баба-яга и хочет съесть. Что делать?».

На четвертом этапе ребенок применяет полученные знания и, используя нестандартные, оригинальные решения проблем, учится находить выход из любой сложной ситуации.

8.5.8. Примеры применения технологии ТРИЗ

1. **Хорошо-плохо.** Берется объект, не вызывающий у игроков стойких положительных или отрицательных ассоциаций, и называется как можно больше положительных и отрицательных его сторон.

Например: шарф - мягкий, теплый, красивый... колется, можно зацепиться, рвется...

2. **Выбери троих.** Из пяти случайных слов нужно выбрать три и рассказать, для чего они нужны и как могут взаимодействовать. То есть игроки ищут логические связи между выделенной задачей и выбранными объектом и субъектом действия.

3. **Точка зрения.** Игроки разбиваются на небольшие группы, которые получают задание описать известную им ситуацию с точки зрения одного из объектов - ее участников или свидетелей. Среди свойств объек-

та надо найти отличающие его от других и определяющие его специфическую точку зрения на событие. Например: рассказ от имени мелка, лежащего в коробке; от имени шкафа, где лежит мелок; от имени девочки, которая нашла мелок в шкафу.

4. Да-Нет. Игроки разгадывают «тайну», заданную ведущим. Для этого игроки задают ведущему вопросы в такой форме, чтобы он мог ответить «Да» или «Нет». Ведущему разрешается давать следующие ответы на поставленные вопросы: «да», «нет», «и да, и нет», «это не существенно», «об этом нет информации».

5. Рукотворные буквы. Буквы можно выкладывать на столе, на полу, на земле из веревочек, спичек, палочек, шишек, камешков, макаронин; «рисовать» горсткой песка или крупы, высыпавшихся тонкой струйкой из бумажного кулечка. Таким «рукотворным» буквам можно придумывать соответствующие названия: «каменные», «лесные», «макаронные». Попутно можно сочинять истории, кому понадобилось пользоваться такими знаками.

6. Буквенный лабиринт. Играющие выбирают водящего. Водящий выкладывает на полу букву из длинных толстых веревок. Это лабиринт. Остальные играющие по сигналу пытаются пройти лабиринт и не соскользнуть с веревки. Игра становится еще более интересной, если лабиринт надо пройти с закрытыми глазами и отгадать, какая буква выложена. Выигрывает тот, кто не соскользнет с веревки и правильно назовет букву.

7. Буквы на дереве, или «Принеси то, не знаю что».

Буквы пекут из соленого теста, раскрашивают пестрыми узорами или просто тонируют и развешивают на «буквенном дереве».

Затем среди играющих выбирается царь. Он усаживается на «троне» и обращается к одному из детей (или взрослых): «Поди туда - не знаю, куда; принеси то - не знаю, что». После этих слов царь крепко зажмуривает глаза. А игрок, к которому обратились, подходит к дереву и «срывает» с него букву. Затем «путешественник» возвращается к царю:

«Ходил я за горы высокие, ходил за моря глубокие. И набрал я на чудо-дерево, и принес тебе, царь, подарок. Глаз своих не открывай, что за буква - отгадай!». Царь берет букву в руки, ощупывает ее и называет.

Игроки могут загадать короткое слово. Тогда царь, ощупав букву, пытается отгадать, какое слово оно составляет.

Очередность быть царем может определяться по жребию или считалкой.

8. Буквенные барельефы. Буквы можно лепить из пластилиновых комочков и делать из них лепные барельефы. Такие барельефы станут достойным украшением фамильных гербов, рыцарских щитов, сказочных замков. Можно затеять игру: предложить детям отгадать, как зовут персонажа (рыцаря, волшебника, принцессу), на дверях замка которого(ой) красуется такой герб.

9. Дорисуй букву. Водящий рисует часть буквы и спрашивает остальных, какую букву он задумал. Тот, кто догадается, дорисовывает букву. В эту игру можно играть на бумаге, на доске, на асфальте, на песке.

10. Буквенный след на спине. Играют вдвоем. Один игрок поворачивается спиной к другому, и тот пальцем «рисует» у него на спине буквенный знак, который нужно угадать. Если буква отгадана верно, игроки меняются ролями.

В эту же игру можно играть группой. Выбираются двое водящих. Один поворачивается спиной к остальным играющим. Другой вызывает «писца»: манит пальцем кого-нибудь из группы, кому он поручает нарисовать на спине первого водящего букву.

11. Буквы на песке. Берется небольшой поднос с бортиками. В него насыпается мелкий песочек или манка. Дети по очереди рисуют буквы пальцами на сыпучем материале.

12. Буквы вверх ногами. Водящий кладет перед играющими букву вверх ногами. Нужно угадать, что это за буква. Игру можно усложнить, если одновременно предъявляемых букв будет несколько. И самый сложный уровень - когда надо прочитать выложенное вверх ногами слово.

13. Заколдованные буквы. Детям раздаются карточки с зеркально написанными буквами. Узнать их можно, только глядя в зеркало. Игру можно усложнить, если на карточках зеркальными буквами будут написаны слова.

14. Расту, буквица! Выбираются две команды по два-три человека. На полу раскатываются две длинные дорожки из обоев. На одной в левом нижнем углу нарисована очень маленькая буква, на другой - с левой стороны изображена очень большая такая же буква. По условному сигналу члены команды по очереди начинают рисовать такие же буквы. Одни должны «вырастить» свою букву в длину дорожки, другие - уменьшить. Выигрывает та команда, которая закончит работу за более короткое время и при этом нарисует «красивые» буквенные знаки.

8.6. ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО

Портфолио - это копилка личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни, это своеобразный маршрут развития ребенка.

Существует ряд функций портфолио:

- диагностическая (фиксирует изменения и рост за определенный период времени),
- содержательная (раскрывает весь спектр выполняемых работ),
- рейтинговая (показывает диапазон умений и навыков ребенка) и др.

Процесс создания портфолио является своего рода педагогической технологией. Вариантов портфолио очень много. Содержание разделов заполняется постепенно, в соответствии с возможностями и достижениями дошкольника.

Примеры разделов портфолио.

Пример 1.

Раздел 1 «Давайте познакомимся». В разделе помещается фотография ребенка, указываются его фамилия и имя, номер группы; можно ввести рубрику «Я люблю...» («Мне нравится...», «Обожаю, когда...»), в которой будут записаны ответы ребенка.

Раздел 2 «Я расту!». В раздел вносятся антропометрические данные (в художественно-графическом исполнении): «Вот я какой!», «Как я расту», «Я вырос», «Я большой».

Раздел 3 «Портрет моего ребенка». В разделе помещаются сочинения родителей о своем малыше.

Раздел 4 «Я мечтаю...». В разделе фиксируются высказывания самого ребенка на предложение продолжить фразы: «Я мечтаю о...», «Я бы хотел быть...», «Я жду, когда...», «Я вижу себя...», «Я хочу видеть себя...», «Мои любимые дела...»; ответы на вопросы: «Кем и каким я буду, когда вырасту?», «О чем я люблю думать?».

Раздел 5 «Вот что я могу». В разделе помещаются образцы творчества ребенка (рисунки, рассказы, книги-самоделки).

Раздел 6 «Мои достижения». В разделе фиксируются грамоты, дипломы (от различных организаций: детского сада, СМИ, проводящих конкурсы).

Раздел 7 «Посоветуйте мне...». В разделе даются рекомендации родителям воспитателем и всеми специалистами, работающими с ребенком.

Раздел 8 «Спрашивайте, родители!». В разделе родители формулируют свои вопросы к специалистам ДОУ.

Пример 2.

Раздел 1 «Познакомьтесь со мной» содержит вкладыши «Полюбуйтесь на меня», куда последовательно клеиваются портреты ребенка, сделанные в разные годы в дни его рождения, и «Обо мне», где содержится информация о времени и месте рождения ребенка, о значении имени ребенка, о дате празднования его именин, небольшой рассказ родителей, почему было выбрано это имя, откуда пошла фамилия, информация о знаменитых тезках и известных однофамильцах, персональная информация ребенка (знак зодиака, гороскопы, талисманы и др.).

Раздел 2 «Я расту» включает вкладыши «Динамика роста», где дается информация о росте ребенка с первого года жизни, и «Мои достижения за год», где указывается, на сколько сантиметров вырос ребенок, чему научился за прошедший год, например считать до пяти, кувыраться и др.

Раздел 3 «Моя семья». В содержание этого раздела включаются краткие рассказы о членах семьи (кроме личных данных, можно упомянуть профессию, черты характера, любимые занятия, особенности совместного времяпрепровождения с членами семьи).

Раздел 4 «Чем могу - помогу» содержит фотографии ребенка, на которых он изображен за выполнением домашней работы.

Раздел 5 «Мир вокруг нас». В данный раздел вносятся небольшие творческие работы ребенка по экскурсиям, познавательным прогулкам.

Раздел 6 «Вдохновение зимы (весны, лета, осени)». В разделе размещаются детские работы (рисунки, сказки, стихи, фотографии с утренников, записи стихотворений, которые ребенок рассказывал на утреннике и др.)

Пример 3.

Раздел 1 «Информация родителей», в котором есть рубрика «Давайте познакомимся», включающая в себя сведения о ребенке, его достижения, которые отметили сами родители.

Раздел 2 «Информация педагогов» содержит информацию о наблюдениях педагогов за ребенком во время пребывания его в детском саду в четырех ключевых направлениях: социальные контакты, коммуникативная деятельность, самостоятельное использование различных источников информации и деятельность как таковая.

Раздел 3 «Информация ребенка о себе» содержит информацию, полученную от самого ребенка (рисунок, игры, которые ребенок сам придумал, рассказы о себе, о друзьях, награды, дипломы, грамоты).

Пример 4.

Раздел 1 «Какой ребенок хороший», который содержит информацию о личностных качествах ребенка и включает в себя: сочинение родителей о ребенке; размышления воспитателей о ребенке; ответы ребенка на вопросы в процессе неформальной беседы «Расскажи о себе»; ответы друзей, других детей на просьбу рассказать о ребенке; самооценку ребенка (итоги теста «Лесенка»); психолого-педагогическую характеристику ребенка; «корзину пожеланий», в содержание которой входят благодарность ребенку - за доброту, щедрость, хороший поступок; благодарственные письма родителям - за воспитание ребенка.

Раздел 2 «Какой ребенок умелый» содержит информацию о том, что ребенок умеет, что знает, и включает в себя: ответы родителей на вопросы анкет; отзывы воспитателей о ребенке; рассказы детей о ребенке; рассказы педагогов, к которым ребенок ходит на кружки и секции; оценка участия ребенка в акциях; характеристика психолога познавательных интересов ребенка; грамоты по номинациям - за любознательность, умения инициативу, самостоятельность.

Раздел 3 «Какой ребенок успешный» содержит информацию о творческих способностях ребенка и включает: отзыв родителей о ребенке; рассказ ребенка о своих успехах; творческие работы (рисунки, стихи, проекты); грамоты; иллюстрации успешности и др.

Таким образом, портфолио (папка личных достижений ребенка) позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку и вручается при выпуске из детского сада как подарок самому ребенку и его семье.

8.7. ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПУТЕШЕСТВИЯ

8.7.1. Общие вопросы

Одной из эффективных технологий реализации ФГОС дошкольного образования может стать технология *образовательного путешествия*. В научно-методической литературе образовательное путешествие рассматривается как метод и как технология.

С позиции педагогического метода, образовательное путешествие ориентировано на преобразование окружающей среды в среду развития личности посредством «распредмечивания» объектов окружающего мира – выявления культурных смыслов, значений, образов которые в них заложены и которые являются отражением мировидения и мироощущения человека.

Технология образовательного путешествия рассматривается как особая форма освоения мира, способная соединить реальное передвижение в пространстве с освоением культурных пространств.

Теоретические идеи технологии образовательного путешествия можно найти в трудах Л.С. Выготского (знаковая природа культуры), С. Гессена (трехступенчатая система образования, образовательное путешествие как форма самопознания в чужеродной среде); Дж. Дьюи (формы познавательной активности ребенка: исследовательская, коммуникативная, деятельная, проектный подход в обучении).

История образовательных путешествий уходит корнями в античность. Известны описания путешествий ученых греческой и римской аристократии; в средние века в Европе странствующие школяры получали знания, переходя из одного кампуса в другой. В России петровских времен обучение практиковало путешествие «государевых слуг» за рубеж.

В конце 20-30-х годов XX века начал формироваться новый педагогический метод, который был активно использован на практике единой трудовой школы. В основе данного метода лежала экскурсионная деятельность, активно используемая в работе педагогов того времени (Н.П. Анциферов, И.М. Гревс и др.). В современном образовании форма «образовательная экскурсия» также является популярной.

8.7.2. Образовательная экскурсия и образовательное путешествие

Рассмотрим отличия, существующие в деятельности педагога и обучающихся в условиях образовательной экскурсии и образовательного путешествия.

Специфические черты экскурсии и путешествия заложены в самой этимологии слов.

Слово «экскурсия» в переводе с латинского означает «экстренный выезд, выход» коллективное посещение музея, достопримечательного места, выставки и т.п.; поездка, прогулка с образовательной, научной, спортивной или увеселительной целью. Целью данной формы является знакомство с конкретными культурно-историческими артефактами. Кратковременность экскурсии предполагает заранее запланированный маршрут с обозначенными в нем интересными, на взгляд экскурсовода, местами, людьми, фактами. Такие экскурсии носят чаще всего ознакомительный характер и достаточно узкую тематику.

Слово «путешествие» имеет несколько другую смысловую нагрузку – поездка (реже, передвижение пешком) обычно куда-нибудь далеко за пределы своей местности, постоянного пребывания. Другими словами, путешествие предполагает неторопливое и вдумчивое передвижение по местности с остановками, возможными отклонениями от намеченного пути. Путешествие несет за собой серьезные личностные преобразования: человек, отправляющийся в путь, расширяет границы известного, формирует свое отношение к окружающему через активное проживание и переживание увиденного и услышанного в путешествии.

Одним из определяющих отличий путешествия от учебной экскурсии является то, что наряду с приобретением фактологической информации об объектах окружающего мира учащиеся приобщаются к культурно-историческому опыту человечества в целом.

В отличие от экскурсии путешествие не фиксировано какой-либо определенной узкой предметной темой, а разворачивается вокруг образовательной идеи (культурологической проблемы), которая является связующей нитью всех объектов на маршруте путешествия и определяет исследовательскую деятельность обучающихся.

Таким образом, путешествие предполагает отличные от экскурсии способы освоения мира, усвоения новых понятий и смыслов. Целью путешествия является *самопознание и самосовершенствование*.

Путешествие становится образовательным в том случае, когда оно из простого передвижения в пространстве в поисках новых впечатлений трансформируется в целенаправленный процесс постижения мира, результатом которого является становление личности, ее самоопределение в культурном пространстве.

Организация образовательной экскурсии направлена на конкретный конечный результат – получение фактических сведений об изучаемых объектах и наглядная их иллюстрация.

Ведущими принципами образовательной экскурсии являются увлекательность и доступность, что способствует формированию у обучающихся интереса к теме конкретной учебной экскурсии.

Основными видами деятельности обучающихся в рамках образовательной экскурсии являются просмотр объектов и прослушивание сжатой информации о них. Кроме того, дети имеют возможность зафиксировать услышанную информацию, однако познавательная деятельность не является ведущей для данной формы обучения.

Чаще всего организатором (инициатором) образовательной экскурсии является педагог, он определяет объекты для ознакомления, объем информации и темп изложения материала в процессе учебной экскурсии. В

ходе экскурсии обучающийся, как правило, выступает в роли пассивного слушателя, ведомого педагогом или другим специалистом в рамках экскурсионного маршрута.

Образовательное путешествие ориентировано на развитие личности ребенка, на его умение выстраивать диалог с окружающим миром. Именно организация познавательного процесса, направленного на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, является предметом методического сопровождения.

Основными *принципами организации образовательного путешествия являются:*

- создание условий для непосредственного взаимодействия обучающихся с окружающими объектами, которые становятся основным средством получения информации о мире и человеке;
- организация специальной деятельности, в процессе которой на основании личных ощущений и наблюдений у обучающихся будет происходить формирование новых представлений. Такая деятельность не исключает предъявление информации взрослыми в оптимальных формах и объемах;
- организация активной самостоятельной деятельности участников образовательного путешествия, в процессе которой исследование артефакта сопровождается личным переживанием, связанным с определенными усилиями, поиском и открытием нового;
- соединение различных видов деятельности участников в процессе образовательного путешествия – наблюдения, поиска и анализа информации, постановки опытов и экспериментов и др.;
- предоставление обучающимся возможности для формулировки или собственных исследовательских мнений, их корректировки в процессе группового обсуждения;
- создание ситуации выбора источников получения информации об объектах окружающего мира;
- сведение к минимуму посреднической деятельности педагога (экскурсовода) в процессе «диалога» учащихся с объектом изучения.

Образовательная экскурсия и образовательное путешествие – две самостоятельные формы организации образовательного процесса, которые могут использоваться педагогами в образовательном процессе для достижения определенного результата.

8.7.3. Характеристики образовательного путешествия

Основными характеристиками образовательного путешествия являются следующие:

1. Тематичность.

Идея образовательного путешествия позволяет каждому обучающемуся сформулировать собственную тему, которая отражает содержание его деятельности, определяет выбор объектов работы в рамках образовательного путешествия и последовательность их изучения.

2. Конкретность.

Исследуя конкретный объект, обучающийся работает с ним «без посредников», воспринимает его на основе собственного видения и интерпретации увиденного. При этом объект располагается в естественной среде (исторической, географической и др.), что способствует формированию у ребенка целостной картины существования объекта в общекультурном контексте.

3. Первичность наблюдения и опыта по отношению к информации.

Деятельность обучающихся по освоению объектов окружающего мира в рамках образовательного путешествия предполагает их самостоятельное наблюдение, исследование, организацию опытов и экспериментов, которые предшествуют работе с готовой информацией. Это позволяет обучающимся «присвоить живые знания», а не застывшие книжные истины.

4. Единство различных видов восприятия.

Среди наиболее эффективных в данной технологии выступают зрение, движение и эмоциональное переживание, причем наиболее значимым оказывается именно зрительное восприятие («умный взгляд»), выступающее в качестве связующего компонента между непосредственно познающим и эмоциональным восприятием исследуемого объекта, создавая его целостный образ.

5. Активная самостоятельная деятельность обучающихся.

Активная самостоятельная деятельность обучающихся в рамках образовательного путешествия предполагает самостоятельный обоснованный выбор темы образовательного путешествия; определение цели и задач деятельности; создание собственного маршрута путешествия в соответствии с целями и задачами образовательного путешествия; выбор объектов исследования, отвечающих образовательным потребностям конкретного обучающегося, выбор необходимых ресурсов и темпа продвижения по маршруту в соответствии с потребностями и возможностями «путешественника», а также способов презентации результатов образовательного путешествия.

Кроме того, обучающиеся могут остановить свой выбор на индивидуальной или групповой форме работы в рамках образовательного путешествия.

6. Основные виды деятельности обучающихся: наблюдение и исследование.

Важными видами деятельности в рамках образовательного путешествия являются наблюдение и исследование.

В основе наблюдения всегда лежит опыт личностных переживаний и активных мыслительных операций, сопутствующих процессу непосредственного соприкосновения обучающихся с окружающей реальностью.

Исследование позволяет подходить к осмыслению объекта с позиции анализа и синтеза, формируя у ребенка способность самостоятельно мыслить, устанавливать причинно-следственные связи, решать проблемы, опираясь на имеющиеся знания, полученные из различных источников, и собственный жизненный опыт.

7. Сочетание индивидуальной и коллективной деятельности.

Технология образовательного путешествия предполагает создание такого образовательного пространства, которое способствует максимальному развитию личности ребенка, «давая простор для проявления индивидуальных интересов, вкусов, наклонностей, возможностей для творческого подхода», позволяя тем самым увидеть движение и личностный рост исследователя.

Коллективная работа позволяет в рамках технологии организовать обмен опытом, впечатлениями, эмоциями, предоставляя возможность обучающимся в условиях дискуссии обсудить различные мнения, формируя более четкую личностную позицию.

8.7.4. Методические рекомендации по организации деятельности в технологии образовательного путешествия

1. Знакомство обучающихся с технологией образовательного путешествия

Работу с технологией образовательного путешествия целесообразно начать со знакомства с ее алгоритмом с помощью различных приемов.

Пример

Педагог предлагает вспомнить детям свое самое яркое путешествие и в процессе беседы помогает им выстроить его общую логику:

1. О каком самом ярком и запоминающемся своем путешествии ты можешь нам рассказать?
2. С какой целью ты отправился в путешествие?
3. Что ты хотел узнать, увидеть, услышать?
4. Какие интересные места ты посетил, с какими произведениями искусства познакомился, о каких известных людях узнал?
5. Встречался ли ты с трудностями во время путешествия? Кто тебе помогал их преодолевать? Чьей помощью ты воспользовался?
6. Чем тебе запомнилось путешествие? Что нового ты открыл для себя в пути?
7. Посоветовал ли бы ты отправиться туда своим близким и друзьям?
8. Если бы у тебя была возможность вернуться к началу путешествия, как бы ты его спланировал с учетом полученного опыта?
9. Планируешь ли ты в ближайшее время вновь совершить путешествие и куда?

После этого в процессе беседы необходимо уточнить, всякое ли путешествие является образовательным.

Для этого можно использовать следующие *вопросы-ориентиры*:

- Любое ли путешествие можно назвать образовательным?
- Почему?
- Чем образовательное путешествие отличается от прогулки?

В результате беседы дети должны с помощью педагога прийти к выводу о том, что образовательное путешествие – это не просто времяпрепровождение или форма получения готовых знаний. Это процесс самостоятельного поиска и приобретения новой информации, впечатлений, эмоций. Оно направлено на достижение конкретной цели. Время путешествия ограничено. Во время образовательного путешествия предстоит большая самостоятельная работа. По итогам путешествия нужно будет оценить свою работу и ее результаты.

Таким образом, знакомство с технологией образовательного путешествия подготавливает обучающихся к работе в новых условиях и к использованию новых форм и методов получения и усвоения информации.

2. Выдвижение идеи образовательного путешествия

Выдвижение идеи рекомендуется проводить в форме беседы. Для ее организации полезно использовать вопросы-ориентиры, которые будут способствовать более активному участию детей в процедуре выдвижения и обсуждения идеи образовательного путешествия. Вопросы не должны предполагать односложных ответов («да» или «нет»). Они должны вызвать у обучающихся интерес, стимулировать их к размышлению.

Педагог в процессе беседы выполняет роль модератора.

3. Формулировка проблемы образовательного путешествия

Формулировка проблемы является одним из центральных моментов технологии, поскольку определяет всю дальнейшую деятельность обучающихся. Какое бы направление в рамках маршрутов они не выбрали, основная их цель будет заключаться в решении данной проблемы.

При формулировке проблемы следует обратить внимание на следующее:

- проблема не должна носить узкий, предметный характер; необходимо, чтобы проблемное поле способствовало организации деятельности в рамках образовательного путешествия по нескольким направлениям;
- при формулировке проблемы важно учитывать возрастные особенности обучающихся;
- проблема должна быть интересна участникам образовательного путешествия, в противном случае их работа будет носить формальный характер.

Для формулировки проблемы можно использовать следующие приемы: создание проблемной ситуации на основе имеющегося у детей жизненного опыта; организация беседы с детьми на основе проблемных вопросов; создание специальных игровых ситуаций и т.д.

Обращаем Ваше внимание на то, что формулировке проблемы может предшествовать *подготовительная работа*. Ее цель – подготовка детей к погружению в тематику образовательного путешествия. В процессе подготовительной работы участники образовательного путешествия познакомятся с объектами, которые станут предметом изучения в рамках их маршрутов.

В процессе подготовительной работы может быть организована беседа, проведена экскурсия, создан видеоколлаж, выполнено пропедевтическое домашнее задание и пр.

4. Формулировка темы образовательного путешествия

После того, как будет сформулирована проблема путешествия, дети совместно с педагогом включаются в деятельность по *формулировке вариантов тем* (направлений движения по маршрутам).

Важно, чтобы выбор детьми тем образовательного путешествия был ими аргументирован, сделан ответственно и осознанно, т.к., по сути, именно *в этот момент образовательного путешествия участники определяют содержание всей своей дальнейшей деятельности*.

Помощь обучающимся при формулировке темы могут оказать следующие вопросы-ориентиры:

- Почему ты выбрал именно эту тему?

- С чем связан твой выбор?

- Что ты хочешь узнать по этой теме? и пр.

Такие вопросы помогут ребенку в большей степени осознать свой выбор и почувствовать степень ответственности, поскольку выбор тем будет определять маршруты в рамках образовательного путешествия.

Кроме того, одновременно с выбором тем дети решают, будут они работать индивидуально, в паре или группе. Задача педагога заключается в том, чтобы, не ограничивая желания детей, мягко скорректировать их выбор таким образом, чтобы каждый ребенок работал над темой, которая его заинтересовала больше других.

Вопросы-ориентиры:

- Какая из предложенных тем понравилась тебе больше всего?

- Чем она тебя заинтересовала?

- Ты бы хотел изучать ее один или в паре (в группе)? и пр.

5. Формулировка цели и задач образовательного путешествия

Это следующий вид работ в рамках образовательного путешествия. От того, насколько точно, конкретно, понятно сформулирована цель работы, зависит результативность деятельности обучающегося или группы в рамках образовательного путешествия.

Целеполагание является одним из универсальных учебных действий, которое необходимо формировать у детей в рамках нового Стандарта. В условиях технологии образовательного путешествия целью работы будет решение имеющейся проблемы в рамках конкретной темы.

6. Определение времени, необходимого для образовательного путешествия

Определение времени необходимо для анализа возможности достижения поставленных целей и задач.

В том случае, когда дети не имеют достаточного опыта работы в режиме образовательного путешествия, предпочтительнее ориентироваться на небольшой промежуток времени.

При планировании времени путешествия необходимо учитывать как возрастные особенности «путешественников», так и специфику самого путешествия.

7. Планирование форм представления результатов образовательного путешествия

После того, как обучающимися совместно с педагогом сформулированы цели, задачи, сроки выполнения работы, целесообразно организовать деятельность по их информированию о возможных *формах представления результатов* образовательного путешествия. Вполне вероятно, что в процессе работы на маршруте выбранная ранее форма может быть скорректирована или вообще изменена, однако ее предвидение поможет детям сориентироваться в выборе видов деятельности и средств достижения результата.

8. Работа с маршрутным листом

Работа с *маршрутным листом* представляет собой составление плана самостоятельной деятельности и фиксирование выполненных работ и их результатов в соответствии с выбранной темой.

Маршрутный лист может быть составлен с помощью понятных детям рисунков, символов и пр.

Напомним, что по маршруту могут проходить как один ребенок, так и группа. Суть работы не зависит от количества путешественников в группе, продвигающейся по маршруту. *На всю группу заполняется один маршрутный лист*.

Групповая форма организации деятельности предполагает распределение детей по ролям (журналисты, сценаристы, биологи, эксперты и пр.) и (или) видам работ (подбор и анализ информации, описание наблюдений, обобщение материала, презентация результата). Сложность заключается в обобщении материала, собранного всеми участниками маршрута, и представлении результатов работы группы.

9. Подготовка презентации

После завершения самостоятельной работы детей целесообразно организовать занятие в форме беседы, в рамках которой им будут предложены *рекомендации по обобщению результатов работы и подготовке презентации полученных результатов*.

На этапе подготовки к презентации результата образовательного путешествия важно акцентировать внимание обучающихся на соответствие результата их деятельности заявленной цели.

10. Презентация результатов образовательного путешествия

Одним из самых волнительных, интересных и зрелищных моментов образовательного путешествия является *представление его результатов*. Провести его можно в самых разных формах: *концерт, фестиваль, спектакль, презентационная площадка*, и т.д. Выбор формы зависит от фантазии, желания и возможности как педагога, так и самих детей. Решающим фактором при выборе формы является то, чтобы во время презентации дети испытывали удовлетворение от проделанной работы, чувствовали себя успешными от того, что смогли организовать себя и других на получение результата образовательного путешествия.

В презентации результата по желанию обучающихся могут принимать участие и те, кто им оказывал помощь на маршруте – родители, друзья, педагоги и пр. Однако обучающиеся должны понимать, что, несмотря на участие в презентации помощников, все-таки оценивается работа самих «путешественников».

В заключение обратим внимание на то, что при использовании технологии образовательного путешествия должна измениться роль педагога, он начинает выполнять роль тьютора.

Выполнение роли тьютора предполагает, что педагог в рамках образовательного путешествия будет не организовывать деятельность, а способствовать самоорганизации; не учить, а сопровождать обучающихся (направлять, консультировать и пр.); не контролировать, а развивать потребность ребенка в самооценке и формировать необходимые для этого умения.

Расширяя свое образовательное пространство, увеличивая число контактов во внешней среде, распределяя свое время и свои возможности, а также используя свои возможности и способности для самообразования, ребенок будет не только успешно формироваться как личность, но и активно интегрироваться в социум.

8.8. СОЦИО-ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

8.8.1. Сущность социо-игровых технологий

Социо-игровая технология предполагает развитие ребенка в игровом общении со сверстниками. Основой для создания социо-игровых подходов послужила методика, которая разрабатывалась на материале обучения детей в начальной школе: обучение чтению и письму – Е.Е. Шулешко, Е.Г. Самсонова, матике т.д.

В 1973 г. к неформально исследовательской группе педагогов, возглавляемой Е.Е. Шулешко, присоединились А.П. Ершова и В.М. Букатов, занимавшийся проблемой использования режиссерских идей П.М. Брешова как в детской театральной, так и в общей педагогике.

Сущность социо-игровой технологии по В.М. Букатову заключается в следующем: «Не учить, а налаживать ситуацию. Налаживать для того, чтобы всем участникам захотелось доверять друг другу и своему собственному опыту. В результате такого налаживания у обучаемых детей происходит эффект добровольного обучения, и научения, и тренировки».

Социо-игровая технология подразумевает свободу действий, свободу выбора, свободу мысли ребенка. Не менее важным в социо-игровой технологии является договор, правило. Дезорганизация, хаос, беспорядок должны быть неосознанными, дети спорят, оживленно обсуждают, в деловой обстановке общаются.

8.8.2. Принципы социо-игровой технологии (в изложении Букатова В.М.)

Смысл основного вектора социо-игровой педагогики в том, чтобы воспитателям научиться *слушать детей*. И в этом им могут помочь три социо-игровых постулата педагогического мастерства.

Первое: Не учить!

Если большинство из привычных методик ориентированы на то, как лучше воспитателю объяснять, рассказывать, учить, то в социо-игровой педагогике учителям и воспитателям надо прежде всего учиться столько объяснять на своих занятиях, сколько... молчать! Потому что их задача на занятии в том, чтобы *учить*, но создавать ситуации, когда дети начинают учиться, то есть учить себя сами!

При этом занятия становятся более мягкими, увлекательными для детей и интересными для самого педагога.

Но каким образом воспитателю сдерживать свои побуждения то и дело объяснять, поучать и настаивать? И что же вместо этих столь привычных дел ему на занятиях тогда делать?



Для поиска ответа и была создана таблица-БАБОЧКА (автор – Букатов Вячеслав Михайлович, ведущий теоретик и практик использования наследия театральной педагогики и театральной «теории действий» в образовательной школе, один из главных авторов социо-игрового стиля обучения).

Второе: 133 зайца.

В народе как говорят: «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймашешь». А вот если по социоигровому, то дело обстоит иначе: «Если гнаться, так уж сразу за 133-мя зайцами. Тогда, глядишь, с десятком поймашешь, из которых пять будут науке неизвестны». Другими словами – вечная радость.

Ну а если только за одним зайцем гоняться, то КПД будет низким. А то и вовсе нулевым...

И на занятиях в детском саду только так и должно быть. Когда в детском саду всё по ранжиру, по рядку, в строгой последовательности (это для того, чтобы поимку нужного «программного зайца» гарантировать), то с некоторыми детьми этого самого «зайца» в нужные сроки *нипочём* не поймашешь.

А так, глядишь, на занятии по теме, например, «Сравнение величин» Коля научился *слушать друга*, Маша научилась к общему делу *подстраиваться*. И прекрасно! Потому что каждый из детей на занятии живёт в своём режиме.

А как же тогда воспитателю такое занятие планировать и проводить? Как педагогу создавать условия для личностного развития каждого «здесь присутствующего» ребёнка?

Ответы мы советуем искать в таблице-БАБОЧКЕ.

Третье: Не бояться быть идиотом.

Сразу подчеркнём, что обычно попадать в идиотское положение никто не любит. И педагоги ничуть не меньше других. Чем иногда своей работе вредят.

Как часто интересное, необычное начинание воспитателя гаснет от мысли: «Ой, а как на это администрация отреагирует?» Или: «Что родители потом скажут?»

Уж если говорить о родителях, то следует признать, что к тем воспитателям, которые не боятся быть «идиотами» - например, не скрывают от детей своего незнания, родители очень скоро начинают относиться с особой благодарностью, так как видят, что дети очень любят таких воспитателей.

Когда воспитатель, не кривя душой, признаётся детям, что про то или иное он и в самом деле не знает - это так окрыляет детей! Но для этого воспитателю надо уметь во время занятий заходить в область неведомого. И путеводителем ему может стать таблица-БАБОЧКА.

8.8.3. Таблица-БАБОЧКА (в изложении Букатова В.М.)

Крылатые подсказки

Таблица-БАБОЧКА - только подсказка, а не инструкция, как выстраивать урок с младшими школьниками или занятие в детском саду. Любая таблица эфемерна, что в обычных методиках более или менее тщательно вуалируется. А вот в таблице-БАБОЧКЕ наоборот, эфемерность эта скорее подчёркивается. И вот почему.

Если любой таблицей пользоваться как однозначной инструкцией, то результат может оказаться банальным и скучным. Чтобы этого не случилось, таблица-БАБОЧКА построена как некая система перспектив, ориентируясь на которые воспитатель понимает, куда ему двигаться и при планировании занятия, и при его проведении.

А всё это для того, чтобы каждый ребёнок на занятии для себя что-то понял. Другими словами - поймал бы собственного зайчика: беленького ли, серенького ли, солнечного ли или какого-то другого...

Ступени понимания

Когда ребёнок говорит: «А, всё понятно!», и машет рукой - такое поведение взрослому не стоит принимать за подлинное понимание. Равнодушие и непонимание - одного поля ягоды.

А вот когда ребёнок говорит: «Мне непонятно», - воспитателю есть чему порадоваться. Это как раз и есть - по герменевтике - первая ступенька к пониманию.

Теперь дело за тем, чтобы, найдя точку *неравнодушного непонимания*, воспитатель смог бы умудриться раздуть из неё - как из мухи слона - некую герменевтическую бабочку, чтобы детишки начали в своё удовольствие путешествовать по секторам-ячейкам то левого, то правого крыла.

Эффект понимания непредсказуем. В любой момент занятия на любого из присутствующих детей может снизойти понимание, и тогда он совершит для себя какое-то открытие. После чего бабочка будет уже не нужна, она сложит крылья и улетит на другое занятие...

В результате вместо прежней «мухи непонимания» мы начинаем иметь дело с возникшим индивидуальным «озерцом», со своей персональной глубиной понимания.

Подобные метаморфозы в психологии называются продвижением в «зону ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому).

Ползком по тексту

В герменевтике есть цепочка процедур, приводящих к пониманию сложного, непривычного, путающего своей новизной текста. Цепочка эта воспроизведена на правом и левом крылышках БАБОЧКИ.

Первое звено - *блуждание по тексту*. Когда мы позволяем себе бесцельно ползать по «тексту» (каким бы он ни был: живописным, литературным, математическим и т.д.), то он перестаёт нас пугать своей новизной. Потому что *мы то и дело начинаем обнаруживать в нём что-то нам известное, близкое и понятное* (сам образ порхающей БАБОЧКИ возник из герменевтического приёма «блуждания» по тексту).

На левом верхнем краю крылышка находим *блуждание по тексту* - это начало процедуры, а *обсуждение*, указанное на нижнем краю этого крыла бабочки, - конечный результат этой процедуры.

Каждое звено цепочки имеет начало и завершение (см. верх и низ соответствующих столбиков). И сопрягаясь с пучком-перечнем «побуждений ребёнка» (то двигаться, то всматриваться, то говорить) и с направленностью его сознания (то на других, то на себя), каждое из звеньев цепочки становится объёмным (а стало быть - пригодным для организации познавательной деятельности).

Оглашённое удивление

Следующее звено - *поиск странностей*. Когда дети в изучаемом материале усматривают какие-то странности или нелепости, то их учителей и воспитателей это частенько пугает и они спешат сделать вид, что никаких странностей нет и в помине.

Но с обнаружения *странностей* начинается освоение ребёнком зоны своего ближайшего развития. Да и любое искусство без странностей не обходится. И ещё А.С. Пушкин в одном из черновиков записал, что странности бывают двух родов: первые происходят от недостатка разумения, а вторые - от избытка разумения и недостатка слов для его выражения.

Так вот, для нас принципиально - чтобы дети не только реально находили всевозможные странности в изучаемом материале, но и передавали их огласке, обсуждали друг с другом.

Поиск странностей заканчивается тем, что у детей возникают смысловые связи. У каждого свои индивидуальные.

Как-то шестилетки у меня на занятии блуждали по картине Брейгеля «Охотники на снегу». После этого спрашиваю у них, а видит ли кто какие на картине странности?

Посыпались варианты: «Люди странно одеты» или «У них странная обувь». А кто-то возражает, мол это никакая не странность, потому что некоторые из странностей для него облеклись смысловыми связями и странностями быть перестали: «Они странно одеты, потому что живут не сейчас. И в другой стране!»

Подсказки от Тютчева и смена мизансцен

Когда странностей много (а для каждого они свои) и «чаша странностей» переполняется, тогда происходит *взаиморазрешение странностей*, и появляется *новый смысл*. Возникновение смысла «из ничего» (точнее из того, что поначалу воспринималось как некая странность и/или затруднение бессмыслиц) – принципиальный ход для герменевтики. А так как новый смысл у каждого из учеников опять-таки свой собственный, то процедура эта связана с *вариативностью смыслов*, возникающих в главах учащихся.

Заметим, что культура наша вопреки кажущейся однозначности и воспроизводимой стабильности смыслов, её составляющих, пронизана малоприметными парадоксами, то и дело трансформирующимися в некие новые смыслы. Тютчев в своё время справедливо подметил:

Нам не дано предугадать,

Как слово наше отзовется

Действительно, воспитатель или родитель может вкладывать один смысл в произносимое слово, а ребёнок понимает его как-то по-другому, по-своему. Хотя в результате некоторое взаимопонимание в конце концов как-то устанавливается.

И нам сочувствие даётся,

Как нам даётся благодать.

Смена мизансцен

Почему на традиционных занятиях сочувствие у детей само по себе обычно не возникает? Потому что мизансцена мешает.

Если на занятии нет сочувствия, то мы должны поменять мизансцену. То есть поискать, поэкспериментировать с размещением детей на занятии. Нужно найти ту позицию, то место, где на детей что-то *снизойдёт*, где им что-то да *откроется*.

Искать, как актёры ищут свои мизансцены на репетициях. И так, и сяк. Пока удобная не будет найдена...

Помудрить заново

Последнее звено в цепочке процедур, связанных с пониманием текста, – *выражение замысла*. Это проверка самим ребёнком собственного понимания на прочность.

Вот он заметил в тексте какую-то мысль. Начал проверять, – а текст сопротивляется! Значит, понимание ему только померещилось...

Известно, что на пути понимания могут возникать проблемы, например, – своеволие при толковании. Ведь даже взрослые при толковании текста начинают что-то от себя приписывать. Поэтому личная проверка соответствия своего понимания-толкования исходному тексту – сопротивляется он или нет? становится ли он интереснее, или нет? – принципиально важный герменевтический этап.

И ещё, когда текст сопротивляется, то в нём начинают сверкать новые заманчивые грани. И ребёнка невольно тянет начать цепочку процедур заново (поблуждать, поискать странности, поперебирать возможные смысловые варианты и помудрить над тем, как свой очередной замысел получше воплотить).

Но всё это уже как бы на новом витке своего интереса (коль личный опыт оказался обогащённым первой – пусть не совсем удачной – пробой). Поэтому последовательность герменевтических процедур на втором крылышке повторяется, хотя наполнение процедур оказывается для каждого ребёнка принципиально неповторимым и весьма углублённым по сравнению с первым заходом.

Чтобы не пригорало

У бабочки два крыла, на каждом из которых по 12 ячеек. В свою очередь каждая ячейка состоит из двух треугольных полусекторов. Детское продвижение по треугольничкам обычно происходит и скачкообразно, и непоследовательно. Для каждого ребёнка траектория оказывается своей. И «групповая работа» обеспечивает каждого ребёнка возможностью находиться в том самом треугольничке, в котором ему «здесь и сейчас» быть лучше всего.

Иногда переход в соседний треугольничек может встречать сопротивление, поэтому эти места отображены изгибом пунктирных линий. И задача педагога, в целях реализации трёх принципов социо-игровой педагогики, помочь всем ученикам побывать на правом и левом крылышках драмогерменевтической бабочки.

Педагог действует как повар – помешивает, чтобы не пригорало. Иногда ему действовать приходится даже волевыми и прямолинейными способами. Например, он сообщает: «Обживание заканчиваем. А теперь по эстафете начинаем поиск странностей! Кто первым расскажет, что ему кажется странным? И кому он захочет передать эстафету?».

Двигать, видеть, слышать себя. Двигать, видеть, слышать других.

Любая процедура представлена на Бабочке в трёх ипостасях: движении ребёнка, его рассуждениями и его слушании.

Вот мы на малую группу дали картинку. Что обычно происходит? Кто-то *двигает картинку к себе или командует* другим, куда нужно подвинуться, чтобы всем было видно. А кто-то в это же самое время *начинает внимательно сам всматриваться* в картинку, тогда как его соседу интересно *следить, куда показывает пальцем* один из сверстников. Ну и, конечно, кто-то *говорит* сам, а кто-то - обычно самый робкий - *слушает* других.

Тут и начинает закручиваться нормальная групповая работа, где действия одного помогают определиться действиям другого. Предел мечтаний педагога - это когда дети начинают вполне осознанно *двигать себя, видеть себя, слышать себя*. Результат этот «многослойный» и возникает он не сразу и не вдруг. Чаще всего - после прохождения двух цепочек герменевтических процедур (левое и правое крыло).

Но если посчастливится, то кто-то из детей может попасть в треугольнички-полусекторы, ориентированные на внешний край правого крыла: *двигать-видеть-слышать СЕБЯ* - по какой-то другой, особой и непредсказуемо-кратной траектории.

Воспитатели, рассчитывая на сознательность детей, обычно сразу начинают с того, что просят детей что-то *показать* или на что-то *ответить*. И часть детей с лёгкостью оправдывает их ожидания. Но есть и те, которые начинают почему-то путаться.

Всё дело тут в нарушении социо-игровой последовательности. Есть дети, которые весьма чутко реагирует даже на малейшие её нарушения. Чуть что - и они впадают в ученическую кому. И многие воспитатели оказываются беспомощными что либо сделать, чтобы исправить ситуацию.

Выход же довольно прост: *стараться не нарушать естественной последовательности в путешествиях детей за индивидуальным пониманием*. То есть каждому ребёнку стараться обеспечить возможность найти и осуществить свою личную траекторию понимания.

А именно: *сначала на занятии дать выход произвольным детским движениям* (левый край таблицы), *затем обеспечить возможность восприятия ими «работы других»* (центральная вертикаль таблицы), - вот тогда, «как по маслу», даже самые слабые дети начнут довольно правильно и показывать, и отвечать. А главное - вызывать неподдельный и вполне деловой интерес у своих более сильных соседей.

От детской произвольности к осознанности

Как-то в детском садике шестилетки работали с репродукцией картины «Грачи прилетели» (А.К. Саврасова). Работа шла малыми группами и, разумеется, по «герменевтической» цепочке.

Одной из групп по жребию досталось такое задание - показать смешную историю. Но не абы какую, а так, чтобы все угадали исходную картинку - «Грачи прилетели».

И дети показали сценку. Действительно очень смешную. И по сюжету весьма неожиданную: группка показала историю про трёх поросят, которые живут в том самом сарае, крыша которого виднеется за покосившимся забором, изображенном на первом плане в картине «Грачи прилетели!» Такой вот подарок искусствоведам.

Одно дело, когда ребёнок говорит первое, что ему пришло в голову по поводу картинке. Это уровень произвольного *побуждения* (внешний край левого крыла). И совсем другое, если ребёнок вместе со своим соседом по команде договорился играть сценку о поросятах. Здесь ему приходится действительно как-то *двигать себя*, в соответствии с замыслом (индивидуальным или коллективным).

Чтобы *замысел*, усмотренный «малой группой» в картине Саврасова, был виден другим в их сценке, каждому необходимо стараться и *двигать*, и *видеть*, и *слышать СЕБЯ*. Вполне осознанно. Тогда *замысел* будет виден зрителям, и тогда он будет *приковывать* их внимание.

Обратим внимание, что когда зритель, глядя на работу исполнителей, становится интересно *считывать* их задумку, то их деятельность оказывается связанной с «видеть-слышать» других (что отражено в центре таблицы-бабочки).

Мало того, что каждый увидел (читай - *понял*) своё. Глядя на работу других, дети начинают *приближаться* к пониманию: и своего замысла, и степени своей договоренности с другими, и своего понимания ситуации, и своего понимания самого себя...

Конечный результат занятия, построенного по таблице-БАБОЧКЕ - *помочь ребёнку научиться слышать себя*. В обычных ситуациях дети (как и учителя!) себя ведь не слышат. Зато когда после нескольких герменевтических процедур с некоторыми детьми это всё-таки происходит, то они, «прыгая выше своей головы», осваивают зону ближайшего развития, подавая своим сверстникам весьма завидный пример.

А всё благодаря *групповой работе*, построенной по тем советам, которые воспитатель может интуитивно выудить из таблицы-БАБОЧКИ.

8.8.4. Составляющие социо-игровой технологии

Составляющими социо-игровой технологии являются:

- работа в микрогруппах;
- смена лидерства;

- дети двигаются;
- смена темпа и ритма;
- интеграция нескольких видов деятельности;
- воспитатель - партнер, советчик.

Рассмотрим все составляющие более подробно.

Работа в микрогруппах.

Микрогруппа – уникальные условия для детской самостоятельности.

Микрогруппа возникает при игровом делении детей либо по интересам (т.е. сложившаяся микрогруппа).

па).

ации.

При игровом делении на микрогруппы можно использовать различные способы в зависимости от ситуации.

а) Деление детей на малые группы по их желанию, сходству или жизненным ситуациям:

- чтобы все в группе были одинакового (или разного) роста;
- одного (или разного) цвета глаз (или волос, бантиков, носочков и т.п.);
- по количеству стульев, расставленных за каждым столом;
- по количеству наглядного материала, разложенного на столах для каждой группы;
- со своими друзьями;
- с тем, с кем живешь рядом;
- с кем спишь рядом в детском саду;
- с кем вместе сидишь за обеденным столом;
- с кем больше всего любишь играть (лепить, рисовать, заниматься);
- по любимому цветку, цветку, игрушке, книжке и т.п.;
- найти и объединиться с тем, у кого дома есть брат или сестра, кошка, собака и т.п.

б) Деление на подгруппы по предметам, объединенным одним названием (признаком):

- отдельные мелкие предметы, которые можно объединить по названию или какому либо признаку

одну группу;

- геометрические фигуры, одинаковые по цвету и размеру, но разные по названию;
- геометрические фигуры, одинаковые по названию и цвету, но разные по размеру;
- мелкие игрушки или картинки с изображением животных, птиц, рыб, насекомых, транспортных

средств и т.п.

- муляжи или силуэтные изображения овощей, фруктов, деревьев;
- предметы быта: одежда, обувь посуда, ткань.

в) Объединение путем образования пар (троек, четверок, шестерок).

Можно предложить ребенку какое-либо индивидуальное задание, и после его выполнения он должен найти себе товарища, с которым можно объединить результаты заданий. Затем каждая пара находит себе еще пару или две, и таким образом создается малая группа, которая способна продолжать дальнейшую работу. Например, каждый ребенок готовит рассказ по своей картинке и рассказывает его кому-либо из группы, выслушивая ответный рассказ. Воспитатель может предложить соединить два рассказа в один. Затем каждая пара соединяет свой рассказ еще с одной (или двумя парами) и представляет его для всех.

Возможные варианты заданий:

- составить рассказы про свою любимую игрушку, книгу, кошку, собаку и т.д.
- нарисовать рисунок на определенную тему (или без нее), сделать аппликацию или поделку, слепить;
- составить предложение (слово) и найти, с кем его можно объединить.

г) Деление на подгруппы по разрезному материалу.

д) Деление на подгруппы по слову, движению, действию:

- рассчитаться от 1-го до 4-х (в зависимости от нужного количества групп) и собраться в группы по порядковому номеру;

- назвать дни недели, части суток, месяцы, времена года и разделиться на микрогруппы;
- называть по цепочке 3-4 цвета (повторяя только их, например красный, синий, зеленый) и собраться в группу тех, кто назвал один и тот же цвет;

- назвать по цепочке 3-4 животных, растения, транспортные средства и т.д. и объединиться в соответствующие группы; вспомнить по цепочке 3-4 разных движения (действия), повторить их в том же порядке.

При взаимодействии в микрогруппе дети делятся своим опытом, учатся взаимодействовать, договариваться, оказывать друг другу помощь и самое главное – учатся самостоятельности.

Педагогическая ценность групповой работы:

У детей активно накапливается багаж для объективной оценки своих возможностей путем сравнения своих результатов с результатами других членов группы.

Дети свободно и с интересом обсуждают разнообразные вопросы.

Развивается умение следить за ходом общего разговора и детей.

Дети учатся признавать мнение других.

Дети помогают друг другу, чувствуют защищенность, поддержку группы, а также контролируют товарищей.

Отсутствует чувство страха за ошибку.

У детей развивается речевое взаимодействие.

Дети умеют слушать и слышать друг друга, выражать своё мнение, договариваться, приходят к согласию;

Формируется позитивное отношение к окружающему миру, другим людям, самому себе, сверстникам; Дети умеют отстаивать свою позицию, разумно и доброжелательно возражать взрослым.

Смена лидерства.

В процессе выполнения задания участвует вся группа: дети обсуждают, общаются между собой. Но представлять выполненное задание нужно только одному: кому – решает компания, выбирает представителя через голосования, либо по считалочке. В одной компании представителей может быть несколько, в зависимости от количества заданий. Такая форма работы позволяет не скучать активным детям, а также помогает набраться опыта более скромным товарищам, и в дальнейшем также выступать в роли представителя компании.

Движение детей – это также один из составляющих компонентов социоиговой технологии. Во время работы компании дети могут свободно перемещаться по группе: меняются микрогруппы, дети выполняют задание, отправляют посыльного (представителя), ищут варианты выполнения заданий и т.д. В социо-игровой технологии перемещение детей – неотделимый атрибут. Можно сказать, что если во время занятия дети сидели на стульчиках или двигались очень мало, то социо-игровая технология не состоялась.

Смена темпа и ритма – при социо-игровой технологии дети действуют в своем темпе и ритме, в зависимости от игры или задания. Вариантов может быть несколько: на выполнение задания может отводиться определенное время и по сигналу дети начинают выполнять задание и заканчивают тоже по сигналу. А может быть другой вариант: каждый ребенок в микрогруппе может действовать в своем темпе, как ему удобно.

Интеграция нескольких видов деятельности в настоящее время очень актуальной проблемой дошкольного образования и является неотъемлемой частью социо-игровой педагогики. Социо-игровая технология подразумевает использование различных видов деятельности: «если погнаться за 133 зайцами, то глядишь, с десятков и наловишь».

Воспитатель – партнер, советчик – это тоже один из важных моментов социо-игровой технологии, при котором воспитатель занимает позицию партнера по отношению к ребенку. При традиционном подходе о том, что правильно, а что нет – судит в основном педагог. И это стало нормой, не воспринимается как проблема в обучении. Но если посмотреть на ситуацию с другой стороны: это своего рода «суд» над детьми, который устраивает педагог. Если воспитателям на своих занятиях брать на себя роль советчика, то это положительно сказывается не только на отношениях педагога с детьми, но и появляются положительные моменты в отношениях с коллегами. Например, многие педагоги некомфортно чувствуют себя на открытых занятиях, а если воспитатель сам берет на себя роль партнера с детьми, то он по-другому относится и к своим коллегам, пришедшим на его открытое занятие.

8.8.5. Отличие социо-игровой технологии от традиционных подходов к воспитанию и развитию детей в дошкольном образовании.

Выше рассмотренные компоненты являются главным отличием социоиговой педагогики от традиционной. Обобщим информацию в виде таблицы.

*Таблица.
Сравнение традиционной педагогики и социо-игровых подходов*

Взгляды традиционной педагогики	Взгляды социо-игровых подходов
1. Педагоги на занятии стремятся достичь научного результата	1. Педагоги на занятии воссоздают жизнь
2. Опора на дискретность (Цель - задачи - приёмы – результат)	2. Отсутствие дискретности. Социоигровая дидактика - своеобразный клубок. Принципы взаимно пересекаются как волокна составляющие нить
3. Педагог в роли «судьи»	3. Педагог в роли «советчика»

4. Оценка педагога – «хорошо – нехорошо», «правильно – неправильно»	4. Ребёнок оценивает себя самостоятельно (при необходимости – с помощью взрослого, но не взрослым)
5. Поощряются такие качества детей: - послушание, - исполнительность, - бесконфликтность, - аккуратность	5. Развиваются такие качества детей: - развитие самосознания; - умение сравнивать свои знания со знаниями других детей; - умение оказывать друг другу помощь и принятие её когда это нужно; - развитие речи, внимания, умение услышать, запомнить услышанное, - умение совместно решать задачи, обсуждать разные вопросы, следить за ходом общего дела
6. Педагог в позиции «над», «рядом». Дети смотрят на педагога как на главный источник порицания и поощрения	6. Педагог занимает позицию «рядом», «вместе»
7. Дружеские связи, склонность играть вместе и действовать не является предметом целенаправленного развития, но оцениваются положительно	7. Особое внимание уделяется развитию коммуникативных умений
8. Организация занятия с использованием социо-игровых приёмов	8. Организация занятия как проживания отрезка времени в составе группы и одновременно индивидуально
9. Педагог не выходит за границы намеченного содержания занятия	9. Педагог должен идти от детей
10. Дети работают на педагога	10. Дети работают на себя

8.8.6. Примеры социально-ориентированных игр

Вторая младшая группа

«Интересное кино»

Детям предлагается пойти в «кинотеатр». «Зрители» занимают места лицом к игровой зоне. Педагог предлагает посмотреть «кино», например, про мальчика Витю, в роли которого выступает кукла. По очереди дети становятся мамой или папой куклы (Воспитатель: «Сейчас мы попросим Настю быть мамой Витеньки»).

Витя (голосом воспитателя) просит маму приготовить ему завтрак. Педагог следит за правильностью подбора «мамой» продуктов для завтрака, кормлением куклы, за ласковым обращением с ней.

Следующий ребенок «папа» по просьбе Вити ведет куклу-«сына» на прогулку, отвечает на его вопросы, оказывает помощь в различных ситуациях, требующих «папиной» помощи (сделать куличик, пожалеть если Витя упал). Следующая «мама» готовит обед, а «папа» покупает недостающие для обеда продукты и т.д.

В игре по очереди должны быть задействованы все дети, поэтому ее нужно разделить на простые и короткие бытовые ситуации (завтрак, прогулка, игра с ребенком, обед, укладывание спать, стрижка ребенка или причёсывание, купание, чтение книги, встреча папы с работы и пр.).

Каждому, играющему роль родителей, мальчик Витя говорит какие-нибудь добрые слова (как вкусно, спасибо, я по тебе соскучился, я тебя люблю), называет родителей ласково (мамочка, папуля). Можно включать в игру бабушек и дедушек, усложняя игру, вызывая двух-трех участников одновременно.

Средняя группа

«Если все вокруг подружатся - будет больше доброты»

1. Подготовительный этап. Работа в круге. Чтение и обсуждение рассказа на тему «Все вместе». «Когда все вместе, то и душа на месте» - говорят в народе. А кто же на земле вместе?

2. Индивидуальный этап. «Бюро добрых услуг». Воспитатель раздает детям карточки-рисунки (бездомная собака, собака с кошкой дерутся, никто не хочет играть с мальчиком (девочкой), кошка охотится на птичек, волк подходит к домику, где живут козлята и пр.), а дети с опорой на них рассказывают о своих добрых делах.

3. Этап рефлексии. Какие добрые дела для природы сделали вы? А для своей семьи? А для окружающих людей?

Данная активная форма проведения социально-ориентированной игры помогает детям научиться выслушивать каждого, анализировать поступки, доброжелательно общаться.

Старшая группа

«Магазин вежливых слов»

1. Предварительный этап.

С детьми проводится беседа о «волшебных», вежливых словах.

2. Основной этап.

На полках в магазине лежат «вежливые» слова: благодарности (спасибо, благодарю), просьбы (прошу тебя, пожалуйста), приветствия (здравствуйте, добрый день, добрый вечер), извинения (извините, простите, очень жаль), ласковые обращения (дорогой папочка, милая мамочка и пр.). Педагог описывает ситуацию, а дети по очереди подходят к полке. «покупают» у продавца нужные им слова и используют их, анализируя ситуацию.

Ситуация 1. Мама принесла из магазина вкусные яблоки. Тебе очень хочется их попробовать, но мама сказала. Что нужно подождать обеда. Как ты ее попросишь?

Ситуация 2. Бабушка устала и лежит на диване. Ты очень хочешь, чтобы она дочитала тебе интересную книжку. Как ты поступишь? Как ее попросить?

Ситуация 3. Папа принес из магазина твой любимый торт. Ты съел свою порцию, но тебе хочется еще. Что ты будешь делать?

Ситуация 4. Утром вся семья собралась за завтраком. Ты встал, умылся, причесался, оделся и тоже пришел на кухню. Как ты себя поведешь? Что скажешь?

3. Этап рефлексии.

Чем понравилась игра? В чем была сложность? Как вы с ней справились?

Подготовительная группа

«Роль мужчины и женщины в семье»

1. Подготовительный этап.

Вводная беседа с детьми о семье (Сколько человек в семье? Как их зовут? Что вы любите делать вместе?). Воспитатель подводит итоги, обобщая ответы детей.

2. Основной этап.

Воспитатель предлагает детям ответить на вопрос «Чем отличаются мужчины от женщин?». Дети по очереди высказывают свое мнение. Далее проводится игра в воображаемых обстоятельствах («В транспорте», «Домашние дела», «Город мастеров» и пр.). Участники - дети. Педагог, подводя итог, говорит о том, что мальчики - это будущие мужчины, а девочки - будущие женщины. У каждого в семье есть свои обязанности. От каждого общество, окружающие люди, ждут поведения, достойного мужчины и женщины.

3. Этап рефлексии.

Кто такой настоящий мужчина? Какой должна быть настоящая женщина? Почему надо помогать бабушкам и дедушкам, даже если они чужие?

Заключение.

Социо-игровая технология предоставляет возможность сформировать умение у детей взаимодействовать с окружающими людьми, что безусловно пригодится им в течение всей жизни.

8.9. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

8.9.1. Актуальность проблемы

Давайте зададимся вопросом: если у мальчиков так много разных отклонений, если среди них много двоечников и трудновоспитуемых, то почему почти все выдающиеся ученые, художники, писатели, врачи, композиторы, конструкторы - мужчины? И почему многие великие люди плохо учились в школе? Наверное, среди двоечников-мальчишек много тех, кто так и не сможет реализовать то, что подарила им природа. Почему?

Вероятно это происходит потому, что мы не умеем учить и воспитывать мальчиков. *Стратегия обучения и в детском саду, и в школе чаще всего рассчитана на девочек.* Учат и воспитывают и девочек, и мальчиков чаще женщины: дома - мама и бабушка, в детском саду - воспитательница, в начальной школе - учительница, и лишь в средней и старшей школе изредка появляются учителя-предметники-мужчины. Не поздно ли? (если учесть, что фундамент личности закладывается до 5 лет). Мальчики и девочки уже превратились в юношей и девушек, и вся скрытая подготовительная работа к этому непростому превращению произошла, к сожалению, без участия мужчин. А может ли женщина вырастить настоящего мужчину?

Вряд ли. А знаете почему? У нее другой тип мозга и другой тип мышления.

Известно, что особенности мышления ярко проявляются именно в детском рисунке. Вот дети рисовали на тему «космос». Перед нами один из рисунков. Вот ракета: старательно вырисованы все дюзы и сопла, рядом космонавт. Он стоит спиной, но на спине множество разных датчиков. Без сомнения, это рисунок мальчика.

А вот другой рисунок: ракета нарисована схематично, рядом с ней космонавт. Это, конечно, рисовала девочка. Вообще, мальчики чаще рисуют технику (танки, машины, самолеты...). Их рисунки наполнены действием, движением, все кругом движется, бежит, шумит. А девочки рисуют людей (чаще всего принцесс), в том числе и себя.

Если сравнить реальные рисунки детей подготовительной группы детского сада: мальчика и девочки на одну и ту же тему «После снегопада», то почти все мальчики в группе нарисуют уборочную технику, а девочки - себя, прыгающую через сугробы. Если попросить детей нарисовать дорогу в детский сад, то мальчики чаще рисуют транспорт или схему, а девочки себя с мамой за ручку.

Если девочка нарисует автобус, то из окошка обязательно она сама выглядывает: с ресничками, щечками и бантиками.

Как мальчики и девочки отвечают на занятиях в детском саду или школе? Мальчик смотрит на парту, в сторону или перед собой, и, если знает ответ, отвечает уверенно, а девочка смотрит в лицо воспитателю или учителю и, отвечая, ищет у них в глазах подтверждение правильности ее ответа и только после кивка взрослого продолжает уже более уверенно.

И в вопросах детей прослеживается та же линия. Мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения какой-то конкретной информации, например, какой у нас следующий урок?, а девочки для установления контакта со взрослым (А вы к нам еще придете?). То есть мальчики (и мужчины) больше ориентированы на информацию, а девочки (и женщины) - на отношения между людьми.

Учёными получены данные, что и время, необходимое для вхождения в учебную деятельность, (т.е. период вработываемости) у детей тоже зависит от пола. Девочки обычно после начала занятия быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Педагоги видят это по обращенным к ним глазам и строят занятие таким образом, чтобы самая трудная часть материала пришлась на пик работоспособности.

Но ориентируются-то они по девочкам. Мальчики же расквашиваются долго и на педагога смотрят редко. Но вот и они достигли пика работоспособности. А девочки, наоборот, уже начали уставать.

Педагог сразу заметил это, т.к. контакт с девочками у него налажен хорошо - он все время видит их обращенные к себе лица. Он начинает снимать нагрузку, занятие переходит в другую фазу.

Мальчикам бы именно сейчас и надо дать ключевой для занятия материал. Но самое важное уже дано, мальчики это пропустили или не поняли, т.к. в нужный момент уровень их работоспособности и возможность усвоить трудные знания были низкими. Занятие окончено. Но было ли оно рассчитано на мальчиков, на особенности их физиологических и психологических функций? К сожалению, нет.

Группе детей задавали вопрос о происхождении человека (это исследование московского педагога-искусствоведа Н.Л. Кульчинской). Вперед выступают девочки и, перебивая друг друга, говорят о том, что человек произошел от обезьяны.

Мальчики молчат. Тогда попробовали увести девочек и задать тот же вопрос только одним мальчикам. Сначала тишина, а потом фейерверк версий: от обезьяны, от «клетки ребра человека», прилетели из космоса и т.д.

Почему же так происходит?

У девочек в дошкольном и младшем школьном возрасте обычно лучше развита речь, часто они сильнее мальчиков физически, их биологический возраст (даже при одинаковом так называемом «паспортном» возрасте) выше. Они оттесняют мальчиков физически и «забивают» их в речевом плане. Но их ответы более однообразны, и, видимо, их мышление более однотипно.

Среди мальчиков больше вариантов индивидуальности, они нестандартно и интересно мыслят, но их внутренний мир часто скрыт от нас, т.к. они реже раскрывают его в слове.

Они молчат, и нам кажется, что они не думают, не ищут решений, а поиск идет, он интересней и богаче, чем мы можем себе представить.

В гимназии детям первого класса психолог (Н.А. Гудкова) дала ряд тестовых математических задач с нарастающим уровнем трудности. В каждой задаче добавлялось одно дополнительное условие. Когда были составлены графики успешности решения для каждой из задач отдельно для мальчиков и девочек, то результат несколько озадачил. У девочек, как и предполагалось, с увеличением трудности число решенных задач уменьшалось и график плавно понижался. Мальчики же несколько задач средней степени трудности решить не смогли, а с последующими более сложными задачами справлялись значительно лучше. Почему?

Оказалось, что в нескольких задачах были допущены опечатки: было пропущено одно из условий, уже встречавшееся в предыдущих задачах, то есть эти задачи не имели решения, точнее, имели множество решений. Именно эти задачи мальчики и не смогли решить или дали одно из возможных решений. А что же девочки? А они даже не заметили опечатки и продолжали решать задачи по ранее заданному шаблону.

Тех же детей на занятии спросили, для чего можно использовать кирпич. Первый ответ лежал на поверхности - конечно, чтобы построить дом. Дальше девочки подняли руки и началось... Из кирпича можно построить «гараж», «а еще забор», «а еще сарай»...

Наконец тема строительства исчерпана, наступает молчание. Поднимает руку мальчик: «Кирпич можно положить в ведро, когда мама солит грибы - для тяжести». Это снова новая версия. Опять лес рук девочек и самые разные предложения о том, где можно использовать кирпич в качестве груза.

Опять исчерпали тему, и снова мальчик: «Кирпичами можно обложить костер, чтобы трава не загорелась». Девочки опять подхватывают эту версию и дают разные рецепты спасения от пожара с помощью кирпичей. И опять мальчики: «Можно положить на кирпич доску, и получатся качели», «Можно их бросать, как снаряды» и т.д.

Конечно, это не значит, что ни одна девочка никогда не выдвинет новой идеи, но тенденция здесь очень четкая.

Установлено, что мужчины лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, они лучше работают, если нужно решить принципиально новую задачу, но требования к качеству, тщательности, аккуратности исполнения или оформления ее невелики. И в школе мальчик может найти новое нестандартное решение математической задачи, но сделать ошибку в вычислениях и получить в результате двойку.

Женщины обычно лучше выполняют задачи уже не новые, типовые, шаблонные, но когда требования к тщательности, проработке деталей, исполнительской части задания велики. А это именно то, что требуют в школе. Сначала объясняется, как надо решать задачу. То есть этап поиска исключается, его берет на себя взрослый, а от детей требуют решения типовых задач, которые разобрали на уроке. Минимальные требования к поиску и новаторству, максимальные - к тщательности исполнения. Это хорошо для девочек, а мальчику надо чуть-чуть объяснить и натолкнуть его самого на нахождение принципа решения. Этим мы, конечно, не научим его аккуратной и последовательной записи в тетради, но только так он поймет, а значит, и запомнит принцип решения: то, до чего дошел своим умом, обычно не забывается.

Информация из истории. Вязание было изобретено в Италии в XIII веке мужчинами. В течение нескольких веков это было сугубо мужским делом. Затем вязание начали осваивать женщины и довели процесс до такого совершенства, что мужчины уже не смогли с ними конкурировать и отступили. Теперь вязание - дело сугубо женское. И так было во всем. Сначала профессию осваивали мужчины, а потом женщины доводили ее до высот совершенства.

В любой деятельности, требующей поиска, свежего, нестандартного решения, впереди мужчины. А там, где нужно высочайшее исполнительское мастерство, женщины лидируют или, по крайней мере, не уступают мужчинам.

Так, композиторов больше среди мужчин, а среди хороших исполнителей женщин не меньше; изобретателей больше среди мужчин, а рационализаторами бывают и те, и другие. Раньше профессия повара была мужской. Это они, мужчины, искали новые компоненты, соотношения, изобретали рецепты, писали поваренные книги, а женщины-повара прекрасно готовят по этим рецептам. Мужчинам неинтересно изо дня в день делать одно и то же, такая работа не отвечает особенностям организации их мозга и психики. Мужчины, например, испытывают большие трудности при работе на конвейере.

Графологи отличают почерк мужчины от почерка женщины. Женский почерк обычно более «правильный», красивый, стандартный, симметричный, элементы букв ближе к тем, что даются школьными прописями. Почерк мужчин чаще более «неправильный», неравномерный, размашистый, индивидуально-оригинальный, иногда с недописанными элементами букв, менее похожий на принятые стандарты.

Психологи считают, что женщины (и девочки) превосходят мужчин в речевых заданиях. Даже изначально неречевые задачи они могут решать речевым способом. Мужчины (и мальчики) превосходят женщин в видеопространственных умениях, потому что выполнение пространственно-зрительных задач требует поиска.

Специальные исследования показали, что у мальчиков специализация правого полушария мозга в отношении пространственных функций, пространственно-временной ориентации, а значит, и лучшая организация тех видов деятельности, где необходимо пространственное мышление, имеется уже в шесть лет, тогда как у девочек ее нет даже к тринадцати. Геометрия - это наука о соотношениях и пространственных формах.

Мальчикам свойственно решать геометрическую задачу с помощью геометрических, пространственных методов: они мысленно поворачивают сравниваемые фигуры в пространстве и накладывают одну на другую.

Девочки и женщины, в том числе обычно и учительница геометрии, обозначают все углы и стороны буквами и дальше действуют с буквенными символами и с выученными шаблонами-теоремами.

Собственно геометрические методы они практически не применяют. Но в школе действует принцип «делай, как я», и учительница требует от мальчика несвойственной ему речевой стратегии решения изначально неречевых, пространственных задач. А ведь геометрия - наука для мужчин.

Преподаватели высших учебных заведений знают, что именно для девушек-студенток начертательная геометрия является камнем преткновения. Это же можно почувствовать и при преподавании математики в старших классах школы: девочки легче справляются с алгеброй (счет, манипуляции с числами и формулами), а мальчики с - геометрией (пространственное мышление, мысленные манипуляции с геометрическими формами).

Значит, речь лучше развита у девочек и женщин? Оказывается, это утверждение спорно. Что касается «исполнительской» части речи, совершенства речевого процесса, то эта сторона речи, несомненно, лучше развита у женщин и девочек: у них выше беглость речи, скорость чтения, совершеннее правописание. Но та сторона речи, которая связана с поиском: нахождение словесных ассоциаций, решение кроссвордов, - лучше представлена у мальчиков и мужчин. *Это еще раз доказывает, что сильная сторона мужчин - способность к поиску нового нестандартного решения, к новаторству.*

В отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность. Женскому полу важно выжить, и отбор шел на адаптируемость (приспосабливаемость к меняющимся условиям жизни), воспитуемость. Поэтому при неблагоприятных условиях, например, когда наши педагогические воздействия не соответствуют индивидуальным особенностям психики ребенка, девочки принимают несвойственную им стратегию решения задач, навязанную взрослым, и в определенной мере, лучше или хуже, справляются с заданиями. Мальчики в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему, т.к. адаптироваться к несвойственным ему видам деятельности мальчику исключительно трудно.

8.9.2. Половые особенности мальчиков и девочек

Каковы же особенности эмоциональной сферы мальчиков и девочек?

Опрос воспитателей и учителей относительно индивидуальных особенностей поведенческих характеристик детей дает возможность считать, что обычно мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, несдержанны, нетерпимы, не уверены в себе и даже более агрессивны, чем девочки. Повидимому, в большинстве случаев это действительно так. Однако, надо иметь в виду, что наше видение ребенка не всегда объективно отражает то, что есть на самом деле.

Сравнивали характеристики, которые давали одному и тому же ребенку родители (почти исключительно мамы, а не папы) и воспитатели (тоже женщины). Расхождения были весьма значительными и разными для мальчиков и девочек.

Так, мальчиков родители часто считают неэмоциональными, когда воспитатели отмечают их повышенную эмоциональность. В то же время при оценках эмоциональности девочек характеристики и мам, и воспитателей совпадают. Но родители часто считают тревожными девочек тогда, когда ни воспитатель, ни психолог тревожности у них не отмечают. У мальчиков встречаются лишь обратные случаи, когда психолог говорит о том, что мальчик очень тревожен, а родители с полной уверенностью заявляют, что их сыну такое качество не свойственно.

Значит, родители склонны несколько завышать эмоциональность дочерей, видимо потому, что она проявляется в их речи и более наглядна, и не замечать эмоциональных переживаний сыновей.

То есть родители обычно хуже понимают внутренний мир мальчиков. Даже такие, казалось бы, наглядные черты поведения, которые связаны с понятиями «быстрый» или «медлительный» ребенок, по-разному оцениваются родителями и воспитателями.

Если в отношении девочек они однозначны, то мальчики в глазах родителей чаще излишне медлительны, хотя воспитатели считают их быстрыми. Правда, иногда, наоборот - именно воспитатели жалуются на медлительность мальчиков, а их родители считают, что их сыновья очень подвижны и быстры. То есть и здесь разногласия касаются почти исключительно мальчиков.

Это наводит на размышления о каких-то существенных различиях в организации, в регуляции двигательной и эмоциональной сферы мальчиков и девочек. А организует и регулирует любую деятельность человека его мозг. Исследовать особенности работы мозга можно с помощью объективных нейропсихологических тестов и прямой записи биоэлектрической активности мозга во время разных видов деятельности.

Сначала учёными было проведено нейропсихологическое исследование, которое состояло в том, что ребенку - одновременно каждому глазу по отдельности - предъявлялась картинка, но картинки были разными, а ребенок этого не знал. Такой тест называется диоптическим просматриванием. Обычно дети при этом говорили, что видят только одну картинку, и называли правую или левую. Оставим вопрос о специфике обработки поступающей информации левым и правым полушариями мозга - этот вопрос обсудим позднее - и сосредоточим внимание на восприятии ребенком эмоционально окрашенной информации.

В ряду прочих картинок детям показывали улыбающееся и грустное лицо, причем, если правый глаз видел улыбающуюся рожицу, то левый - грустную. Через некоторое время картинки меняли местами, и уже в левый глаз поступала позитивная информация, а в правый - негативная. Если свести все результаты по шестилетним детям вместе, то окажется, что и мальчики, и девочки независимо от того, какому глазу показывают какую картинку, чаще говорят, что они видят улыбающуюся рожицу. Грустное лицо они видят реже, т.е. глазо видит, в мозг информация об увиденном поступает, но в сознание не допускается.

И вот дети пошли в первый класс. В школе колоссальная нервная нагрузка на их психику. Изменяется весь привычный уклад жизни, меняется та внешняя среда, в которой живет ребенок, и в ответ на это начинает иначе работать и его мозг.

В конце первого класса учёные снова провели то же исследование с теми же и с новыми детьми. У девочек картина сохранилась почти полностью и практически не различалась в разных классах. А вот для мальчиков этот год не прошел бесследно: они стали чаще говорить, что видят грустное лицо. Негативная информация стала прорываться в сознание, и при восприятии одновременно позитива и негатива мозг стал чаще выбирать негатив, что обычно детскому (а может быть, и взрослому) восприятию не свойственно.

Важно, что результаты анализа мозгом положительных и отрицательных воздействий очень зависели от личности учителя, который работал с ними. У педагога авторитарного типа (требование безоговорочного подчинения, упор на следование жестким правилам, исключение тонких душевных контактов даже при внешней видимости доброжелательности отношения: «я сказал - ты сделал») такое нарастание настроенности мозга на принятие неприятного, вызывающего негативные переживания, и игнорирование положительной, эмоционально позитивной стороны воспринимаемого мира, выражено наиболее сильно.

В тех классах, где учитель предпочитал демократический тип воспитания (стремление добиться желаемого поведения не через давление своим авторитетом, не через требование подчинения, а через стремление к пониманию внутреннего мира ребенка, способность услышать и понять суть его трудностей) детям, а в первую очередь, мальчикам, повезло больше. Они сохранили свойственное детству качество: видеть мир добрым и радостным. А конкретно в данном случае, мальчики продолжали, как и до школы, чаще видеть улыбающуюся рожицу и реже грустную.

Записывая биотоки мозга, учёные открыли много нового о том, как своеобразно мальчики и девочки воспринимают и анализируют приятные и неприятные воздействия.

Ещё один эксперимент. Детям разного возраста давали ощупать разные предметы, причем ребенок их не видел, а трогал то, что было спрятано в коробке. Одни из предметов были приятными на ощупь: мягкими, пушистыми, а другие неприятными - колючими или шершавыми. Известно, что малыши очень любят мягкие пушистые вещи, с удовольствием играют с плюшевыми, ворсистыми игрушками или трогают мамину кофту из мягкой шерсти. А вот колючую одежду они ненавидят, шершавые, колючие предметы обычно обходят стороной.

У детей, начиная с четырехлетнего возраста, обнаружены различия в мозговой активности при восприятии приятного и неприятного. У девочек активность мозга в тот момент, когда они трогали пушистый предмет, была намного выше, чем у мальчиков. Но вот когда предмет был неприятным на ощупь, большую активность проявлял мозг мальчиков. У трехлетних такой выраженной реакции не было: уровень включения высших отделов коры мозга в восприятие и анализ информации не зависел ни от пола ребенка, ни от того, какой эмоциональный знак она носила.

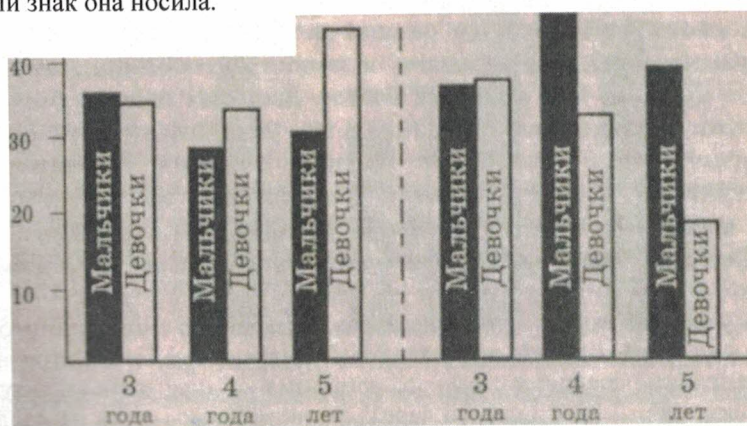


Рис. Столбики показывают уровень активности левого полушария мозга детей при ощупывании разных предметов.

Правда, более тонкие исследования показывают, что даже у таких малышей разные структуры мозга включаются в эту деятельность неодинаково.

Если проследить как изменяется активность мозга на протяжении длительной деятельности, носящей эмоциональный характер, то и здесь ждут сюрпризы.

Дети-дошкольники смотрели и слушали сказку «Красная шапочка». Время от времени действие прерывали и давали детям ощупать среди других невидимый ими приятный на ощупь предмет (это была лапка песка

от старого воротника, покрытая мягкой шерстью). Один раз они это делали до трагических событий сказки, и взрослый называл предмет: «это лапка». В другой раз сказку прерывали после того, как волк бросился на Красную Шапочку (но еще не успел съесть ее) - дети снова ощупывали ту же лапку, но взрослый вдруг говорил им: «Это лапа волка».

Конечно, это вызывало у большинства детей неприятные эмоции: одни замирали, другие бросали предмет, глаза их округлялись, вегетативные реакции показывали наличие эмоций. Тогда сказку начинали показывать снова и, когда волк бросился на Красную Шапочку, вновь давали ощупать тот же предмет. Дети, конечно, сразу узнавали его. Взрослый снова говорил: «это лапа волка».

Далеко не все дети при этом испытывали отрицательные эмоции. Некоторые редкие дети (и это были девочки) улыбались, узнавая предмет, и радостно сообщали, что они так и думали, что это лапа волка. Для них важнее было не то, что происходило в сказке, а то, угадали ли они, что за предмет дал им взрослый.

Главное для них - *установить контакт со взрослым, правильно выполнить задание, которое дал взрослый*, а не переживать за Красную Шапочку.

Как только взрослый включился в деятельность - стал давать какие-то задания, в данном случае ощупать предмет, - установка этих девочек поменялась и полностью переключилась на контакт со взрослым. Можно думать, что и сказку они тоже теперь смотрели для того, чтобы суметь все запомнить и, если надо, ответить на вопросы. Мальчики же, впрочем, как и многие девочки, смотрели сказку, почти не обращая внимания на взрослого до тех пор, пока он не отрывал их от действия сказки для выполнения каких-то заданий, но и тогда они все еще жили сказкой.

Но что же в это время происходило в их мозгу? У девочек, еще до показа сказки, как только начиналась работа со взрослым (ощупывание разных предметов), уровень биоэлектрической активности мозга повышался и оставался высоким все время, пока девочка смотрела сказку и ощупывала предметы.

У мальчиков картина иная. Когда они просто ощупывают предмет, задействованы только те центры, которые непосредственно участвуют в регуляции этой конкретной деятельности, и общая активность мозга невелика. После того, как лапка оказывается лапой волка, активность повышается, а затем снова падает. Когда мальчик сам узнает предмет (лапа волка), активность снова возрастает и снова падает, не повышаясь даже на слова взрослого («это лапа волка»). Причем активность носит избирательный характер: включаются слуховые и моторные центры речевого полушария, а также лобные структуры, которые программируют последующие действия ребенка и прогнозируют результат.

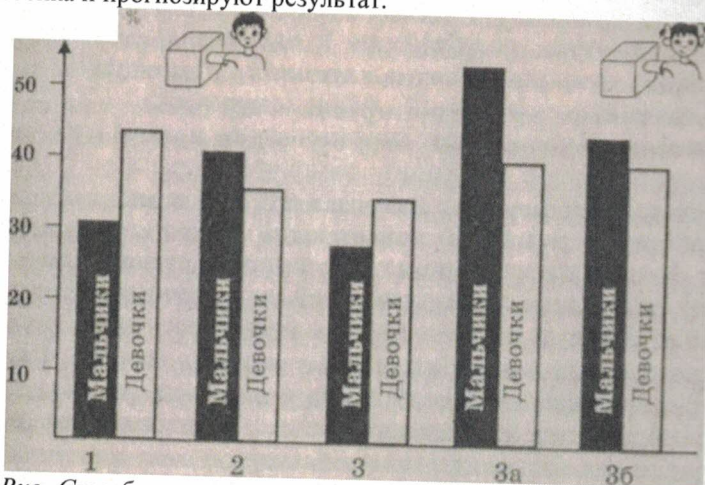


Рис. Столбики показывают уровень активности левого полушария мозга детей в разных ситуациях ощупывания одного и того же предмета.

Мальчики кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, а у девочек в ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга.

Мозг девочек как бы готовится к ответу на любую неприятность, поддерживает в состоянии готовности все структуры мозга, чтобы в любую секунду отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Видимо, этим и достигается максимальная ориентированность женского организма на выживаемость. Мужчины же обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность.

Взрослые должны учитывать особенности эмоциональной сферы мальчиков. Мамам, воспитательницам и учительницам трудно понять эту сторону жизни мальчика - они-то сами другие.

Вот и получается, что мама (или педагог) долго ругают мальчика, нагнетая эмоции, и сердятся оттого, что он не переживает вместе с ней, а как бы остается равнодушным к ее словам. Нет, он не равнодушен. Просто он уже дал пик эмоциональной активности, отреагировал на первых минутах разговора, но он, в отличие от мамы (и сестры или одноклассницы), не может долго удерживать эмоциональное напряжение, он к этому не приспособлен и, чтобы не сломаться, просто отключил слуховой канал, и информация до его сознания не доходит.

Он вас уже не слышит. Ваши воспитательные усилия пропадают впустую. Остановитесь. Ограничьте длину нотации, но сделайте ее более емкой по смыслу, т.к. мозг мальчика очень избирательно реагирует на эмоциональные воздействия. Если вся ваша речь сводится к двум словам: «ты плохой», - то чего вы ждете от мальчика? Он дезориентирован. Объясните ему ситуацию очень коротко и очень конкретно - чем же вы недовольны. Но здесь затронули другую интересную и важную тему - оценку взрослым ребенка. Об этом речь еще впереди.

Итак, можно сделать важный вывод: мальчик и девочка это два разных мира. Очень часто, к сожалению, мы неправильно понимаем, что стоит за их поступками, а значит, и неправильно на них реагируем.

Если вы уже растите славную дочку, а у вас родился сын, знайте, что во многом вам придется начинать с нуля и ваш опыт воспитания дочки иногда не только не поможет вам, а даже будет мешать. То же самое произойдет, если после сына у вас родилась долгожданная дочь, хотя здесь сложностей обычно меньше.

8.9.3. Гендерное воспитание в дошкольной организации

В основе гендерного воспитания лежит нравственное воспитание, общие цели которого одинаковы для представителей обоих полов, но личностные качества мальчиков и девочек дифференцированы.

Главные задачи гендерного воспитания - формировать в детях качества мужественности и женственности и готовить их к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей; воспитывать культуру взаимоотношений между девочками и мальчиками.

Дифференцированный подход к организации познавательной деятельности предполагает учет гендерных различий психики детей. Различия в деятельности головного мозга учитываются при помощи работы с подгруппами, разработки индивидуальных заданий, выполнения заданий разными способами, подкрепления идей, выдвинутых и мальчиками, и девочками.

При планировании занятий необходимо помнить о более поздней вработываемости мальчиков и необходимости организации частой смены деятельности для них. Специфика познавательного развития предполагает использование зрительных стимулов для мальчиков, слуховых - для девочек; более подробное объяснение поисковых, творческих заданий для девочек, указание принципа решения для мальчиков; развитие пространственных умений у девочек, активизацию работы с конструкторами в совместной с мальчиками деятельности.

При организации занятий педагогам стоит быть умеренными в отношении требований «полного ответа» от мальчиков, поскольку у девочек от природы лучше развита беглость, скорость, объем слов в единицу времени, а у мальчиков - сторона речи, связанная с поиском, нахождением словесных ассоциаций, нестандартного решения.

При организации педагогического взаимодействия воспитателю не следует требовать от мальчиков «женского поведения» при ответе (девочки смотрят в лицо педагогу, не отвлекаясь, кивают головой, ищут подтверждения правильности). Мальчики смотрят вниз, в сторону, шепчут себе под нос, а педагогу-женщине кажется, что они не думают, не ищут решений.

Особую роль на занятиях по развитию речи следует отводить восприятию детьми художественных литературных произведений с последующей этической беседой. Образы героев должны быть художественно выразительны и эмоционально привлекательны, отражать полярные поведенческие эталоны (трус - герой, трудолюбивая - ленивая и др.), идеалы семейных отношений, содержать эпизоды, которые дети могут перенести в игру (рассказы о представителях героических профессий и их мужественных поступках в мирное время и др.).

Особенности оценочной деятельности женщины-педагога связаны с тем, что при прочих равных условиях мальчики чаще получают отрицательные оценки, которые, закрепляясь, ведут к формированию отрицательной самооценки. Причем девочкам важно, как (в какой форме, каким тоном) их оценили, а мальчикам - что именно было оценено. Необходимо оценивать дополнительные усилия ребенка (например, мальчики отвечают полным ответом, стараются быть аккуратными), ориентируясь на сверстников одного с ними пола.

При организации предметно-развивающей среды группы, учитывая традиционные принципы построения, нужно опираться на принцип паритета, предусматривающий одинаковое количество игр, пособий в зонах мальчиков и девочек, свободный выбор зон детьми, возможность организации совместных игр. В построении среды необходимо учитывать субкультуру детства, не отвергать современные игрушки (бинокли, Барби и т.д.), но привносить утраченные («секретки», атрибуты народных игр и т.д.). Важно предусмотреть расширение «горизонтального» и «вертикального» игрового пространства группы для полноценного психического развития мальчиков.

При организации совместной трудовой деятельности необходимо распределение поручений на основе принципа «взаимодополнения». На первых порах создаются пары из мальчика и девочки для выполнения простых поручений, где надо проявить и физическую силу, и аккуратность, тщательность. Постепенно дети смогут самостоятельно распределить трудовые операции с учетом пола партнера. У мальчиков важно формировать первые навыки владения инструментами, а у девочек - умение украшать интерьер, ухаживать за малышами и др. К труду мальчиков в детском саду был привлечен плотник детского сада, муж воспитательницы.

Гендерно-ориентированная организация игровой деятельности предполагает в первую очередь ответственность методов руководства и определения содержания игр и специфики игровых стилей детей разных полов. Так, необходимо удовлетворять потребность мальчиков в соревновательности, а педагогу-женщине хочется, чтобы «победила дружба».

Нужно учитывать особенности игровой деятельности, обеспечивающей полноценное становление жественности: большое количество участников, четкость иерархии «доминирование - подчинение», большая игровая конкурентность и корпоративность, конфликтность, применение физической силы в борьбе за лидерство и др. Игры девочек характеризуются меньшим количеством участников, спокойствием, невысокой корпоративностью; лидерство завоевывается вербальными переговорами и др.

Следующий аспект - это обогащение содержания игр, в которых ребенок практикует модель поведения, соответствующую его полу, идентифицируя себя со взрослой моделью поведения (например, игры в тайные общества настоящих мужчин и женщин). Сложность связана с тем, что воспитателям-женщинам ближе игры семейно-бытовой тематики, в которых роль папы достаточно «сжата». В «мужских играх» (в индейцев, в войну, полярников и т.д.) женщины-педагоги, скорее, видят источник бесполезной беготни, развития агрессивности и относятся к ним отрицательно. Необходимо раскрыть детям общественные и производственные сферы занятости мужчин, помогая осознать и возвысить значимость мужчины в семье. Большое значение имеет и педагогическое руководство военными играми, расширение тематики игр героического содержания («Ковбой», «Космонавты», «Богатыри», «Пожарные», «Спасатели» и др.), в которых мальчики учатся смелости, выдержке, умению преодолевать трудности.

Следующее направление - это организация сотрудничества детей обоего пола в совместных играх, в том числе и по семейно-бытовой тематике («Страна мальчишек, страна девчонок», «Автозаправка», «Ожидаем гостей», «Поездка семьи за город» и др.) и играх-драматизациях по сюжетам сказок. В играх-драматизациях по сюжетам сказок дошкольники получают возможность почувствовать переживания героев и установить связь между эталонами нравственного поведения в сказке и своим собственным поведением. Здесь важно преодолеть разобщенность между мальчиками и девочками в группе детского сада, возникающую главным образом из-за различия их игровых интересов. При этом каждая сторона сохраняет прилегающие ее роли, и в то же время дети разного пола вовлекаются во взаимодействие друг с другом.

Педагогическое общение с учетом гендерного подхода предусматривает внесение во взаимодействие специфических характеристик, продиктованных социально-половой ролью, воспитание чувства гордости за свой пол.

В первую очередь - это работа по осознанию связи между именем ребенка и его социальной половой ролью. Так, воспитателями проводился цикл бесед с детьми «История твоего имени», «Жизнь святого(ой), в честь которого(ой) ты назван(а)», «Значение имен». Кроме того, варианты имен или прозвищ содержат сообщение о статусе и ролях (Оленька, Олька, Ольга Ивановна) и несут информацию ребенку о том, какой он, каким должен быть, сопровождаются определенными эмоциональными ощущениями, то есть способствуют его гендерному становлению.

Второй аспект - это полоориентированное обращение к ребенку, вследствие чего он идентифицирует свое «Я» с определенной социальной ролью (мальчик - с «мужчиной», «сударем», «рыцарем», «джентльменом», девочка - с «дамой», «сударыней», «юной принцессой», «леди» и т.п.).

Третий - это констатирование образа поведения в данной роли («ты же мужчина», «дамы всегда так поступают»), помощь педагога в приобретении практического опыта полоролевого поведения («мальчики, пожалуйста, останьтесь, а девочки могут идти, так как тяжелую работу обычно выполняют мужчины»).

Четвертый - опора на архетипическую символику в общении с ребенком. Архетипы - фундаментальные образы, общие для самых разных народов, но различные у двух полов.

Пятый - учет эмоционально-коммуникативных особенностей детей разного пола. Так, мальчики кратковременно, но ярко реагируют на эмоциональный фактор, отсюда потребность быстро снять напряжение, переключиться на продуктивную деятельность. В ответ на долгие нотации взрослых они «отключают» слуховое восприятие, не воспринимая информацию. У девочек резко нарастает общая активность всех структур мозга они готовы в любую секунду отреагировать на эмоциональный фактор. В ответ на долгие нотации взрослых девочки реагируют слезами, гневом. В общении со взрослым мальчики ориентированы на конкретную информацию («Что вы расскажете на следующем занятии?»). Во время общения смотрят в сторону или перед собой. Девочки ориентированы на отношения между людьми, задают вопросы ради установления контактов («А вы к нам еще придете?»). Во время общения смотрят в лицо взрослого, ждут одобрения.

И, наконец, - умеренность авторитарной позиции педагога в общении с мальчиками. В отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность, в отношении женского - отбор шел на адаптируемость, воспитуемость. Поэтому девочки принимают не свойственную им стратегию решения задач, навязанную взрослыми, и в определенной мере справляются с заданиями. Мальчики в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему.

Рекомендации

по гендерному подходу в воспитании детей (памятка)

- Никогда не забывайте, что перед вами не просто ребенок, а мальчик или девочка, с присущими им особенностями восприятия, мышления, эмоций. Воспитывать, обучать и даже любить их надо по-разному. Но обязательно *очень* любить.

- Никогда не сравнивайте мальчиков и девочек, не ставьте одних в пример другим: они разные даже по биологическому возрасту - девочки обычно старше ровесников-мальчиков.

- Помните, что, когда женщина воспитывает и обучает мальчиков (а мужчина - девочек), ей мало пригодится собственный детский опыт, и сравнивать себя в детстве с ними - неверно и бесполезно.

- Если вам надо сделать замечание девочке, не спешите высказывать свое отношение к ней: бурная, эмоциональная реакция помешает ей понять, за что ее ругают. Сначала разберитесь, в чем ее ошибка.

- Делая замечание мальчику, изложите кратко и точно, чем вы недовольны, так как он не может длительно удерживать эмоциональное напряжение. Его мозг как бы отключит слуховой канал, и ребенок перестанет вас слушать и слышать.

- Знайте, что девочки могут капризничать, казалось бы, без причины или по незначительным поводам, из-за усталости (истощение правого «эмоционального» полушария мозга). Мальчики в этом случае истощаются интеллектуально (снижение активности левого «рационально-логического» полушария). Ругать их за это не только бесполезно, но и безнравственно.

- Мы часто любим в ребенке результаты своих трудов. А если результатов нет, виноват не ребенок, а мы, потому что не сумели его научить. Бойтесь списывать свою некомпетентность, свои неудачи на ребенка. Это вы педагог или родитель, а не он. К сожалению, мы любим тех, кого умеем научить.

- Помните: для ребенка чего-то не уметь, чего-то не знать - нормальное положение вещей. На то он и ребенок. Этим нельзя попрекать. Стыдно самодовольно демонстрировать перед ребенком свое превосходство в знаниях.

- Признайте за ребенком право на индивидуальность, право быть другим.

- Для успешного обучения мы должны превратить свои требования в хотения ребенка.

8.10. КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ

Идея квеста идеально подходит для ДОО.

Это инновационная форма организации образовательной деятельности детей в ДОО, которая способствует развитию активной, деятельностной позиции ребенка в ходе решения игровых поисковых задач. Дети действуют в условиях обогащенной образовательной среды. Интегрируется содержание различных образовательных областей, используются возможности ИКТ.

Квест - это приключенческая игра, в которой необходимо решать задачи для продвижения по сюжету.

Суть заключается в том, что, как правило, есть некая цель, дойти до которой можно только последовательно выполняя задания.

Каждое выполненное задание - ключ к следующему заданию.

Задания могут быть самыми разными: на двигательную активность, творческого характера, интеллектуальными и др. Они подбираются таким образом, чтобы быть максимально оригинальными, интересными соответствующими ситуации и возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Квесты могут проводиться как в группе, в музыкальном зале, так и на природе, то есть практически в любой обстановке.

В каждом квесте для детей обязательно совмещаются элементы обучения и отдыха. Обучение происходит незаметно, в игровой форме.

Квест-технология обладает огромным развивающим потенциалом, так как нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности. В ходе квеста ребенок приобретает не только знания и умения, но и новый опыт (опыт - один из видов образовательных результатов).

Квест-технология требует проявления творческой активности педагога: на этапе подготовки квеста, на этапе его прохождения (в случае, когда ситуация становится непредсказуемой, требуется быстрое изменение мезоцен, изменения заданий и пр.).

Очень важна естественность происходящего в проведении квестов.

При жестком ходе квеста естественность восприятия игры ребенком нарушается, он попадает в строгие рамки, которые противоречат свободе выбора, экспромту, спонтанности, креативности.

В условиях жесткости и строгой дисциплины квест перестает быть игрой.

Оптимальное разнообразие непредсказуемости, не однотипности, эмоциональной позитивной окраски не прогнозируемости того, что будет - всё это влияет на мотивацию участников.

Можно выделить следующие достоинства квестов.

1. Квест-игра является привлекательной для ребёнка, позволяет активизировать его внимание и развивать познавательный интерес в ходе выполнения заданий.

2. Формирует у детей ощущение личной заинтересованности при выполнении заданий.

3. Формирует у детей коллективную базу знаний и представлений, к которой в последующем можно будет обращаться.

4. Позволяет педагогам выделять для ознакомления те объекты, которые он считает наиболее значимыми с точки зрения решения образовательных задач.

5. В квестах развивается свободное общение ребенка со взрослыми и детьми. Дети учатся оценивать свою работу, работу товарищей, помогать друг другу.

6. Квесты помогают реализовать принцип сотрудничества. Способствуют сплочению детского коллектива, воспитанию доброжелательных, дружеских взаимоотношений.

7. Ведущая роль принадлежит ребенку, педагог лишь направляет его деятельность в нужном направлении.

8. В ходе реализации квест-игры можно естественным образом осуществлять интеграцию образовательных областей, комбинировать разные виды детской деятельности и формы работы с детьми, решать образовательные задачи в совместной деятельности взрослого и детей, самостоятельной деятельности дошкольников активного взаимодействия с семьями воспитанников.

9. Создаются комфортные условия обучения, при которых каждый ребенок чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

10. Возможность введения в игру разнообразных заданий позволяет не только решать большое количество интеллектуальных и творческих задач, но и превращает каждый квест в уникальный продукт.

11. Приобретенный в ходе игры поисково-познавательный опыт детей-дошкольники смогут эффективно использовать в процессе обучения в школе.

12. Квест предоставляет возможности для интерактивной работы с родителями. Напомним, что активное вовлечение семей воспитанников в образовательную деятельность ДОО является одним из современных требований.

13. Проведение квест-игр создаёт условия для установления доброжелательных, дружеских взаимоотношений между родителями, детьми и педагогами, а также для обмена опытом воспитания и организации квестов в семье.

Таким образом, использование квест-технологии, прямо или косвенно ведет к формированию основ функциональной грамотности будущего школьника.

В целом, ребенок наделен высоким умственным потенциалом, но реализуются ли эти потенции в дальнейшей жизни - будет зависеть от условий воспитания и обучения.

8.11. БЕРЕЖЛИВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

На сегодняшний день во все сферы деятельности внедряется подход «бережливое производство», в т.ч. в систему образования.

Поскольку детский сад является образовательной организацией, то здесь более применима концепция «бережливого обучения», «бережливое образование».

«Бережливое образование» - это особая организация образовательного процесса, при которой минимизируются потери, что, несомненно, влияет на повышение качества образования.

Основная идея бережливого образования заключается в повышении эффективности потока информации в образовательном процессе ДОО и осознании основных ценностей бережливого образования педагогическим коллективом, обучающимися и их родителями.

В настоящее время требования к образовательному процессу возрастают с каждым годом. На первый план выдвигается способность детей к адаптации и резким изменениям в окружающем мире.

Находясь в условиях бережливого образования, обучающиеся впоследствии смогут беспрепятственно применять приобретенные знания, умения и навыки в реальной жизни.

Они с раннего детства будут адаптированы к культуре бережливого поведения.

В настоящее время появились и используются такие термины как «бережливый детский сад», «бережливая школа» и пр.

Задачи бережливого образования детей дошкольного возраста основываются на формировании бережливого сознания, которое на начальном этапе является основой экономии времени, бережного отношения к собственным и чужим вещам /игрушкам, соблюдения личной гигиены правильного одевания /обувания и др.

Для системного подхода к формированию бережливого сознания и бережливого поведения дошкольников полезно разработать специальную программу (например, «Азбука бережливости»).

Эта программа должна носить образовательный характер. По своей сути, ее содержание должно стать основой для корректировки программ и планов работы всех педагогических работников.

Программа должна содержать ответ на вопрос: как в ДОО развивать у дошкольников 4К-компетенции (критическое мышление, коммуникативность, креативность, командная работа), необходимые для жизни в современном обществе.

Программа должна быть нацелена на создание условий для формирования у ребёнка предпосылок бережливого мышления.

Для реализации программы необходимо освоение специальных дидактических игр, форм, методов работы, а также соответствующих педагогических технологий.

Пример. Игра «Вчера, сегодня».

Данная игра:

- расширяет знания воспитанников об изменениях научно-технического прогресса путём подбора парных картинок с изображением предметов-помощников человеку в быту из разных исторических периодов;
- развивает у воспитанников наблюдательность способом сравнения предметных картинок;
- активизирует словарь воспитанников с помощью слов похожие, разные, одинаковые, старинные, современные;
- воспитывает бережное отношение к электричеству и электроприборам.

Основным инструментом бережливого образования является командное взаимодействие работников Идея бережливого детского сада должна быть принята всеми педагогическими и непедагогическими работниками ДОО.

Работа команды педагогических работников (воспитателей, музыкального руководителя, инструктор по физической культуре, учителя-логопеда, педагога-психолога, помощника воспитателя и др.) с конкретной группой детей или конкретным ребенком позволит при меньших затратах всех видов ресурсов достичь более высоких образовательных результатов.

Кроме того, командная работа позволит своевременно предупредить дефекты в образовании конкретного ребенка.

Для подготовки сотрудников ДОО к работе в условиях бережливого детского сада важно организовать внутрикорпоративное повышение квалификации педагогов (например, в виде годовичного семинара), организовать работу проблемных групп и пр.

Полезно одно из заседаний педагогического совета посвятить данной теме.

Большие потери времени в ДОО часто связаны с документооборотом (потеря документов, усложненная картотека, недостоверные или устаревшие данные).

Для устранения данной проблемы необходима организация эффективной системы документооборота ДОО. Налаженный документооборот позволит быстро и качественно находить необходимую информацию т.ч. для подготовки отчетов.

А это, в свою очередь, высвободит время педагогов на непосредственно педагогическую деятельность.

При создании бережливого детского сада нужно уделить особое внимание:

- насыщению образовательной среды элементами «бережливого пространства»;
- системе хранения игрушек и инвентаря;

- стандартизации ежедневных операций детей и сотрудников;
- рациональной организации рабочих мест детей и сотрудников;
- созданию удобной логистики внутреннего и внешнего пространства;
- оптимизации процесса перемещения родителей;
- оптимизации процесса первичного приема;
- оптимизации процесса движения участников образовательных отношений и посетителей внутри ДОО;
- созданию комфортных зон ожидания для родителей и др.

Отметим, что создание бережливого детского сада является объектом управления, поэтому в ДОО полезно разработать инновационный проект (программу) «Бережливый детский сад».

9. ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

9.1. Формирование и оценка функциональной грамотности дошкольников в режиме инновационной или экспериментальной работы

Формирование и развитие функциональной грамотности дошкольников можно организовать в виде экспериментальной или инновационной деятельности.

Несмотря на то, что между этими понятиями и процессами есть существенные различия, между ними есть сходство.

Главное сходство заключается в том, что и экспериментальная и инновационная деятельность направлены на создание новых образцов образовательной практики.

При осуществлении и той, и другой деятельности необходимо чередование деятельности, связанной с внесением изменений в существующую практику (новых методов, технологий, учебных пособий, программ, оборудования и пр.), и измерений результатов этих изменений.

Логика изменений может быть представлена следующим образом.

*Таблица.
Логика изменений
в режиме экспериментальной или инновационной деятельности*

Вид деятельности	Цель (как прогнозируемый результат)
Стартовая диагностика (выявление сформированности ФГ дошкольников)	Выявление и формулировка проблем, требующих решения
Внесение изменений в образовательную практику	Начало изменений в образовательной практике
Промежуточная диагностика (выявление сформированности ФГ дошкольников)	Выявление степени решения проблем, степени приближения к желаемым результатам
Дальнейшее внесение изменений в образовательную практику	Продолжение изменений в образовательной практике
Промежуточная диагностика (выявление сформированности ФГ дошкольников)	Выявление степени решения проблем, степени приближения к желаемым результатам
...	...
Итоговая диагностика (выявление сформированности ФГ дошкольников)	Выявление степени решения проблем, степени приближения к желаемым результатам

Следовательно, для осуществления и экспериментальной, и инновационной деятельности их организаторам и участникам нужно владеть:

- методами педагогических исследований (методиками, методами, технологиями, необходимыми для выполнения диагностических процедур (входной, промежуточных и итоговой диагностик));
- средствами, которые могут решить выявленные проблемы (учебные пособия, программы, оборудование, методы обучения, педагогические технологии и пр.).

9.2. Методы педагогических исследований

Успех экспериментальной и инновационной деятельности во многом зависит от правильного выбора и применения методов исследования.

Методы исследования (в педагогике) – это приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания, изучения явлений действительности.

Применяемые в педагогике методы исследования должны обеспечивать оптимальный выбор совокупности способов решения выявленной в образовательной практике проблемы, позволять улавливать динамику результатов осуществляемых изменений.

Все методы исследования делятся на *теоретические* и *эмпирические*.

Все нижеперечисленные методы целесообразно применять для выявления сформированности различных видов функциональной грамотности дошкольников.

Теоретические методы исследования.

К теоретическим методам исследования относятся анализ, синтез, сравнение.

Анализ. Это разложение исследуемого целого на единицы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его.

Так, например, при анализе деятельности образовательной организации, работающей над проблемой интеграции общего и дополнительного образования, необходимо проанализировать интеграцию в целях, интеграцию в ресурсах, интеграцию в результатах.

Синтез. Синтез - это не простое суммирование частей в целое, а их смысловое соединение.

Анализ и синтез тесно связаны между собой в любом экспериментальном исследовании.

Сравнение. Сравнение занимает особое место при теоретическом анализе и синтезе в педагогических исследованиях.

Смысл сравнения состоит в определении сходства или различия между объектами исследования. При сравнении необходимо, прежде всего, определить основу сравнения - критерий.

Для того, чтобы сравнить между собой объекты исследования, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Чем точнее оценены признаки, тем основательнее возможно сравнение объектов.

Несомненно, составной частью сравнения всегда будет анализ, так как во время сравнения в объектах следует вычлнить измеряемые признаки.

Поскольку сравнение - это установление определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез.

В педагогическом исследовании используются преимущественно *три вида сравнения*:

- 1) сравнение объектов по одному признаку;
- 2) сравнение однородных объектов по нескольким признакам;
- 3) сравнение различных этапов в развитии одного объекта (сравнение результатов деятельности на разных этапах экспериментальной или инновационной деятельности).

Эмпирические методы исследования

К эмпирическим методам относятся изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос (устный и письменный), беседа, тестирование, использование специальных методик.

Наблюдение. *Наблюдение* - непосредственное целенаправленное восприятие и регистрация явлений и процессов.

Каковы бы ни были цели, содержание и организация исследования, оно всегда обращается к методу наблюдения. Метод наблюдения занимает центральное место как главный источник получения научных и прочих фактов.

Умение наблюдать профессионально необходимо для педагога.

Несмотря на кажущуюся простоту, наблюдение обладает известной сложностью. Трудность этого метода заключается в том, что наблюдающему приходится сочетать *пристальное внимание к тем сторонам и деталям, которые соответствуют целям наблюдения*, с охватом всего педагогического процесса.

Наблюдение в исследованиях педагогики имеет *две основные функции*:

- обеспечить теоретическое исследование эмпирической информацией;
- проверить адекватность и истинность теории в практике.

Любое эмпирическое исследование должно начинаться с наблюдения и анализа документов, имеющих по изучаемой проблеме.

Наблюдение дает много ценных сведений как с теоретической, так и с практической точек зрения. Этот метод можно рассматривать как самостоятельный, но чаще всего он используется в сочетании с каким-либо другим методом.

Сущность данного метода состоит в том, чтобы наблюдать, замечать все мелочи, следить за осуществлением определенной деятельности, развитием ситуации, систематизировать и группировать факты.

В зависимости от положения исследователя по отношению к изучаемому объекту различают *включенное и невключенное наблюдение*.

Включенное наблюдение – это наблюдение изнутри, когда педагог-исследователь на время наблюдения становится членом организации. В таких условиях оно помогает педагогу, психологу и другим исследователям глубже разобраться в различных организационных проблемах, понять поведение и чувства наблюдаемых.

Невключенное наблюдение – это восприятие какого-либо явления со стороны.

Для наблюдения, наряду с систематичностью, характерны плановость и точность.

Плановость проявляется в подготовке к проведению наблюдения, предварительном изучении материалов и анализе явлений, а также в том, что заранее намечаются все этапы процесса наблюдения, определяются формы записей и др.

Систематичность предполагает последовательную работу, включающую фрагментарность наблюдений, при которой может возникнуть искаженное представление об объекте. Только систематическое наблюдение позволяет получить объективную оценку.

Метод наблюдения целесообразно применять на этапе составления программы исследования, когда надо получить предварительные данные об объекте, уточнить проблему, описать актуальность исследования. Надежность информации при наблюдении во многом зависит от способа регистрации наблюдаемого, от того, как ведутся записи.

Основные требования к методу наблюдения

Для обеспечения научности педагогического наблюдения нужно исходить из следующих требований.

1. Наблюдение должно иметь определенную *цель*. Чем точнее цель наблюдения, тем легче регистрировать результаты наблюдения и выводить достоверные заключения.
2. Наблюдение должно проходить *по заранее выработанному плану*. В плане детализируются отдельные вопросы, по которым хотят получить нужные сведения.
3. *Количество исследуемых признаков должно быть минимальным*, и они должны быть точно определены.
4. Явления следует наблюдать *в реальных естественных условиях*.
5. *Сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравниваемыми*. Большую важность в наблюдениях имеет применение одинаковых критериев при оценке исследуемых явлений.
6. Повторение наблюдения следует проводить *через равные промежутки времени*.

Классификация наблюдений

Наблюдения, применяемые в педагогических исследованиях, можно классифицировать по различным признакам.

1. *По частоте* наблюдения делятся на постоянные, повторные и однократные.
2. *По объему охвата объекта* различают сплошные и не сплошные наблюдения. В первом случае наблюдаются все исследуемые объекты, во втором – часть из них.
3. *По способу получения сведений* наблюдения можно подразделить на *непосредственные и косвенные*. При *непосредственном* наблюдении регистрируется непосредственно увиденные во время наблюдения факты. *Косвенным* называется наблюдение, когда непосредственно наблюдается не сам процесс, а его результат.
4. В зависимости от того, проводит ли наблюдение постороннее лицо или лицо, участвующее в образовательном процессе, имеется дело с *внешним наблюдением*, или *самонаблюдением*.

Этапы подготовки и проведения педагогического наблюдения

1. Выбор объекта, постановка цели и задачи наблюдения.
2. Получение разрешения на проведение наблюдения.
3. Составление плана наблюдения.
4. Подготовка документов и оборудования наблюдения.
5. Сбор данных наблюдения (записи, протоколы, таблицы и т.д.).
6. Оформление результатов наблюдения.
7. Анализ результатов наблюдения.
8. Теоретические и практические выводы наблюдения.

Опрос. Опрос предполагает получение ответов на задаваемые исследователем вопросы.

Особенность этого метода состоит в том, что источником информации выступает словесное сообщение, суждение опрашиваемого.

Опрос позволяет получить информацию о ценностных ориентациях, мнениях и оценках, мотивах поведения, организационном климате и т.д.

Различают три *разновидности опроса*:

- анкетирование – письменный заочный опрос;
- интервью – устная беседа, очный опрос;
- социометрический опрос.

Анкета (опросный лист) представляет собой совокупность упорядоченных по содержанию и форме вопросов. Надежность и достоверность информации, получаемой в результате опроса, в значительной степени обусловлены особенностями включенных в анкету вопросов.

Достоинством *анкетного опроса*, благодаря которому он имеет широкое распространение, является возможность получения значительного объема эмпирической информации в короткие сроки. Анкета заполняется самими респондентами.

Интервью с субъектами образовательного процесса помогает исследователю глубже усвоить специфику изучаемой проблемы. Направление интервью задается проблемой исследования, а также его целями.

Беседа – метод психолого-педагогического исследования, который используется с целью выяснения индивидуальных особенностей личности. Беседа сочетается с другими методами исследования: наблюдением, анкетированием, экспериментом и т.д.

Использование беседы предусматривает наличие общего плана, как правило, не включающего конкретных вопросов.

Для использования метода беседы исследователь должен обладать достаточным опытом и тактом, чтобы свести к минимуму ошибки, обусловленные собственными установками, а также учитывать влияние на ход беседы ряда косвенных факторов: эмоциональное и физическое состояние исследуемого, его отношение к беседе и т.д.

Результаты беседы в комплексном исследовании носят предварительный характер и должны быть сопоставлены с результатами других методов, таких как наблюдение, сравнение и т.д.

Тестирование

Тесты (испытание, проба) – стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков.

Исследование посредством тестирования, как правило, ограничено во времени и характеризуется наличием *нормативных критериев оценки результатов*.

Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным требованиям.

Применение тестов оправдано лишь в узких пределах той практической задачи, для которой они созданы, и по отношению к которой они проверены.

В настоящее время тесты находят применение в целях диагностики.

С помощью некоторых тестов возможно оценить степень готовности ребенка к школьному обучению, степень обученности, определить психологические характеристики обучающегося, сформированность функциональной грамотности и пр.

Неоднократное использование тестов в процессе обучения способствует более адекватной оценке его эффективности. Однако, необходимо учитывать, что показатели тестов иллюстрируют лишь состояние исследуемых характеристик, не раскрывая особенностей их формирования.

Понятно, что особенности детей дошкольного возраста влияют на особенности диагностики сформированности различных видов ФГ, в т.ч. выбор методов.

Наиболее удобным и возрастосообразным способом оценки ФГ является предложение дошкольником специальной ситуации, в ходе которой педагог использует метод наблюдения.

Пример. Как выявить динамику функциональной грамотности обучающихся в вопросах здоровья?

Для этого необходимо спланировать определенный промежуток времени (например, неделю), в течение которого нужно организовать наблюдение за поведением детей в определенных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляется данный вид функциональной грамотности (моем руки, принимаем пищу, гуляем и пр.).

Если традиционных естественных режимных моментов недостаточно, можно создать специальные ситуации (организовать квесты, проектную деятельность, образовательное путешествие и пр.).

Для повышения эффективности метода наблюдения необходимо составить план, по которому оно будет осуществляться.

Правильно, если умения, навыки обучающихся в каждой ситуации оцениваются неоднократно (например, в начале учебного года, в середине и в конце).

Данные удобно заносить в заранее подготовленный лист наблюдения.

Лист наблюдения. Динамика функциональной грамотности обучающихся в вопросах здоровья




№ п/п	Фамилия, имя	Ситуация 1		Ситуация 2		Ситуация 3		...	Выводы, комментарии
		№ 1	№ 2	№ 1	№ 2	№ 1	№ 2		
1	Арбузов Миша								
2	Белова Ира								
3	...								
4	...								
5	...								
...	...								

№ 1 – начало года, № 2 – конец года.

Оценку сформированности ФГ можно осуществлять по 5-балльной шкале

Числовое значение (баллы)	Показатель
0	Критический уровень, умения и навыки не сформированы
1	Низкий уровень, действует неуверенно, только с помощью взрослого
2	Средний уровень, допускает ошибки, часто требуется помощь
3	Достаточный уровень, действует уверенно, самостоятельно, помощь, напоминания требуются в редких случаях
4	Высокий уровень, явная выраженность

или в цветовой гамме

Цветовое обозначение	Показатель
	Низкий уровень, действует неуверенно, только с помощью взрослого
	Средний уровень, допускает ошибки, часто требуется помощь
	Высокий уровень, явная выраженность



**РЕЖИМ ДНЯ МБДОУ
«Новосёловский детский сад «Красная шапочка»»
на холодный период 2022-2023 учебный год**

	Группа раннего возраста	2 младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Прием детей, осмотр, игры, утренняя гимнастика	8.00-8.30	8.00-8.30	8.00-8.30	8.00-8.30	8.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-8.50	8.30-8.50	8.30-8.50
Игры, самостоятельная деятельность	9.00-9.10	9.00-9.10	8.50-9.00	8.50-9.00	8.50-9.00
Непосредственная образовательная деятельность	9.10-9.30	9.10-9.40	9.00-9.50	9.00-10.00 (10.35)	9.00-10.10(10.50)
Подготовка ко второму завтраку, второй завтрак	9.50	9.55	9.55	10.00	10.10
Подготовка к прогулке, прогулка	9.50-11.30	9.55-11.50	9.55-12.10	10.35- 12.25	10.50-12.35
Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры, самостоятельная деятельность детей, чтение литературы	11.30-11.50	11.50- 12.10	12.10-12.30	12.25- 12.40	12.35-12.45
Подготовка к обеду, обед	11.50-12.30	12.10- 12.40	12.30-13.00	12.40- 13.10	12.45-13.10
Подготовка ко сну, сон	12.30-15.00	12.40- 15.00	13.00-15.00	13.10- 15.00	13.10-15.00
Подъем, гимнастика после сна, закаливающие процедуры	15.00-15.15	15.00- 15.15	15.00-15.15	15.00- 15.15	15.00-15.15
Подготовка к полднику, полдник	15.15-15.30	15.15- 15.45	15.15-15.45	15.15- 15.30	15.15-15.30
Совместная деятельность взрослого и детей с учетом интеграции образовательных областей (индивидуальная, подгрупповая, ситуативная, досуговая игровая деятельность), самостоятельная деятельность детей в центрах активности	15.30-16.00	15.40- 16.00	15.45-16.10	15.40- 16.10	15.40-16.10
Подготовка к прогулке, прогулка, уход домой	16.00-17.00	16.00- 17.00	16.10-17.00	16.10- 17.00	16.10-17.00

продумеровано, скреплено печатью и

подписано

Г. В. Пидержатская

Заведующий МБДОУ «Поворожловский
детский сад «Красная шапочка»

Г. В. Пидержатская

