Б А К А Л А В Р И А Т

ОСНОВЫ МЕТОДИК ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Краткий курс лекций

У Ч Е Б Н О Е ПОСОБИЕ

Оглавление

Предисловие 7

Глава 1. Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста 10

1.1. Особенности изобразительного творчества детей дошкольного возраста 10

1.2. Формы организации изобразительной деятельности в учреждении дошкольного образования 14
1.3. Развитие способностей к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста 20
1.4. Содержание изобразительной деятельности детей дошкольного возраста 24
1.5. Методика обучения детей дошкольного возраста обобщенным способам изображения 32
1.6. Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями изобразительного искусства 35
1.7. Особенности детского рисунка, периодизация его развития 42
1.8. Методика обучения детей дошкольного возраста лепке 44
1.9. Методика обучения детей дошкольного возраста аппликации.... 50
1.10. Методика проведения занятий по конструированию с детьми дошкольного возраста 56
1.11. Детский дизайн 61
1.12. Историко-педагогический анализ технологий обучения изобразительной деятельности 63
Литература 66

Глава 2. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста 67

2.1. Система физического воспитания в учреждении дошкольного образования 67
2.2. Учет особенностей развития ребенка в процессе организации физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования 75
2.3. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в учреждении дошкольного образования 83
2.4. Теоретические основы, методика организации и проведения физкультурного занятия в учреждении дошкольного образования 88
2.5. Педагогические воздействия, направленные на развитие двигательных способностей детей 96
2.6. Методика обучения детей основным видам движений 101
2.7. Требования к комплексу общеразвивающих упражнений и методика обучения детей их выполнению ИЗ
2.8. Теория подвижных игр и методика руководства ими с учетом возрастающей самостоятельности дошкольников 118
2.9. Условия и методы обучения дошкольников спортивным видам

упражнений и элементам спортивных игр 124
2.10. Развитие личности дошкольника в процессе занятий физическими упражнениями 135
Литература 143

Глава 3. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста 147
3.1. Детская речькак научная дисциплина — онтолингвистика 147
3.2. Факторы развития речи. Общая периодизация речевого развития150
3.3. Становление методики развития речи в Республике Беларусь 154
3.4. Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей дошкольного возраста 160
3.5. Методические принципы и средства развития речи детей дошкольного возраста 165
3.6. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста 174
3.7. Методика обучения рассказыванию детей дошкольного возраста 181
3.8. Методика обогащения и активизации словаря детей дошкольного возраста 191
3.9. Методика воспитания звуковой стороны речи детей дошкольного возраста 195
3.10. Методика формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста 207
3.11. Методика развития речи в процессе ознакомления с художественной литературой 211
3.12. Подготовка к обучению грамоте 229
Литература 234

Глава 4. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой 236
4.1. Разработка проблем экологического образования как нового направления дошкольной педагогики 236
4.2. Теоретические основы отбора содержания знаний о природе для детей дошкольного возраста 242
4.3. Создание условий для ознакомления детей дошкольного возраста с природой на участке учреждения дошкольного образования 247
4.4. Создание условий для ознакомления детей дошкольного возраста с природой в помещении учреждения дошкольного образования 252
4.5. Наблюдение как основной метод ознакомления с природой детей

дошкольного возраста 263
4.6. Труд детей дошкольного возрастав природе 267
4.7. Использование экспериментов в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой 274
4.8. Демонстрация моделей в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой 281
4.9. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой в игре285
4.10. Экологическое образование детей на современном этапе в зарубежных странах 293
Литература 299

Глава 5. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей 301
5.1. Характеристика современных технологий предматематической и предлогической подготовки дошкольников 301
5.2. Методика формирования и развития у детей счетной деятельности 308
5.3. Методика формирования у детей умения выделять, показывать и называть параметры величины, сравнивать предметы по величине 317
5.4. Методика формирования у дошкольников представлений о геометрических фигурах 325
5.5. Система формирования пространственных ориентировок у детей раннего и дошкольного возраста 334
5.6. Система формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста 342
Литература 350

Глава 6. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста 352
6.1. Методы и приемы музыкального воспитания дошкольников, их сущность и специфика 352
6.2. Методика приобщения детей дошкольного возраста к восприятию музыки как основному виду детской музыкальной деятельности 358
6.3. Методика приобщения детей дошкольного возраста к пению 362
6.4. Методика приобщения детей дошкольного возраста к музыкально-ритмическим движениям 366
6.5. Методика приобщения детей дошкольного возраста к игре на детских музыкальных инструментах 370
6.6. Методика приобщения детей дошкольного возраста к музыкальному творчеству 373

6.7. Музыкально-образовательная деятельность в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста 377
6.8. Музыкальные занятия как форма организации музыкальной деятельности детей дошкольного возраста 381
6.9. Использование музыки в повседневной жизни учреждения дошкольного образования 383
6.10. Самостоятельная музыкальная деятельность детей дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования 386
Литература 388

ВВЕДЕНИЕ

Гуманизация дошкольного образования в республике Беларусь направлена на обновление его содержания и предполагает разработку механизмов и способов реализации личностно-ориентированной модели организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. Личностностный подход к образовательному процессу, практикуемый в учреждениях дошкольного образования республики, нацеливает педагога на оказание помощи ребенку в осознании себя личностью и способствует самопределению, самореализации и самоутверждению ребенка [Р.Н. Бунеев, Н.А. Горлова, А.А. Леонтьев и другие].

Реализация этого процесса возможна лишь при условии качественного ресурсного обеспечения функционирования учреждениях дошкольного образования, основополагающей составляющей которого является - наличие профессионально подготовленных педагогических кадров, способных к образовательной работе с детьми дошкольного возраста. Качественная подготовка педагогов учреждений дошкольного образования в Беларуси, требует внесения существенных корректив разработки новых образовательных технологий, направленных на становление личностного самосознания студентов, их мотивационно-личностной сферы, активной субъектной позиции.

Основными направлениями, по которым ведется повышение качества

профессиональной подготовки педагога на факультете дошкольного образования БГПУ, являются фундаментальность образования, дальнейшая гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход. Формирование профессиональной компетентности студентов осуществляется с учетом объективных предпосылок развития современных научных идей педагогики детства и принципов гуманитаризации, диалогового взаимодействия, активизации
индивидуального профессионального потенциала студента. В качестве базы для подготовки высококвалифицированных кадров для системы дошкольного образования выступает государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования

Проектирование качественной подготовки педагогов учреждений дошкольного образования ориентировано на формирование у студентов положительной учебной мотивации, субъективной готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности. (А.В. Петровский, В.А. Сластёнин, Л.В. Поздняк, В.И. Ядэшко)

Основными мотивами становления профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного профиля выступают: осознание необходимости овладения профессиональными компетенциями, овладение новыми технологиями образовательного процесса, интерес к учебным дисциплинам по данной квалификации, возможность показать свои творческие достижения, проявить самостоятельность и инициативность.

Развивающая функция теоретической подготовки педагогов заключается в том, что овладение профессиональными компетенциями органично связано с развитием профессионального мышления, речи, педагогических способностей, позволяющих специалисту осуществлять творческий подход к организации образовательного процесса в учреждении

дошкольного образования

В условиях возрастающего объема педагогической информации действия учреждений высшего образования направлены не только на предоставление возможности будущему специалисту дошкольного образования овладеть компетенциями, составляющими основу развития его профессионального мышления, но и на овладение умением системного использования этих компетенций в решении конкретных профессиональнопедагогических задач.

Целью пособия является оптимизация процесса овладения студентами методиками дошкольного образования.

Учебное пособие адресовано студентам, слушающим полный курс лекций по разделу учебного плана «Теория и методика дошкольного образования»и направлено на оказание помощи в подготовке к государственному выпускному экзамену.

Учебное пособие представляет собой своего рода рабочий конспект для студента заочной формы получения образования при самостоятельном изучении методик дошкольного образования.

Главы учебного пособия написаны следующими авторами:

Введение - заведующий кафедрой методик дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент, Дубинина Д.Н

Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста - доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Горбатова Е.В.

Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой - доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Стреха Е.А.

Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста - доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Шебеко В.Н.

Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста -

профессор, доктор педагогических наук, профессор, Старжинская Н.С., заведующий кафедрой методик дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент, Дубинина Д.Н

Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста - старший преподаватель Тышкевич И.В.

Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста - доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Анцыпирович О.Н.

Лекции и методическое сопровождение по подготовке выпускников к итоговой аттестации были апробированы авторами данного пособия в работе со студентами факультета дошкольного образования БГПУ.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детская речь как научная дисциплина — онтолингвистика

Основные понятия: детская речь, онтолингвистика, «вертикальный» подход, «горизонтальный» подход, наблюдение, эксперимент

Термин «детская речь» имеет разные значения. Прежде всего, это *совокупность особенностей речи ребенка*, обусловленных возрастом и уровнем интеллектуального развития. Особенности детской речи могут быть звуковыми (специфика произношения тех или иных звуков и их сочетаний), грамматическими (специфика употребления грамматических конструкций, детские инновации и др.) и семантическими (специфика отбора и употребления слов, овладения понятиями).

Во-вторых, детская речь - это *наука, изучающая процесс усвоения детьми родного языка*. Научная дисциплина, *изучающая процесс усвоения детьми родного языка,* носит название лингвистика детской речи, или онтолингвистика.

Онтолингвистика отвечает на вопросы:

- как происходит овладение конкретными речевыми умениями - произносительными, лексическими, словообразовательными, грамматическими;
- какими чертами характеризуется речевой навык у детей на различных возрастных ступенях;
- как увидеть процесс формирования речи в перспективе?

Ведущий российский исследователь С.Н. Цейтлин выделяет два подхода к изучению языковых явлений в речи ребенка. Первый - так называемый "вертикальный" подход: основан на взгляде на речь ребенка "сверху" с позиций языковой системы взрослого человека, на сопоставлении единиц и категорий детской речи с единицами и категориями языка взрослых. Это дает возможность дифференцировать правильное и ошибочное в речи ребенка, выделить речевые инновации.

Второй подход условно называется "горизонтальным". Детская языковая система рассматривается как до известной степени автономный объект, в которой значения многих слов специфичны, правила образования словоформ более просты, чем во "взрослом" языке и т.п. Речевое развитие ребенка может быть представлено как постепенное изменение временных языковых систем, каждая из которых отражает собственную, также временную когнитивную систему ребенка.

Исследователями признается, что только интеграция обоих подходов позволит изучить в полном объеме феномен детской речи.

Наиболее распространенными ***методами изучения детской речи*** являются естественные (наблюдение) и эксперимент.

Наблюдение - преднамеренное, целенаправленное и систематическое восприятие речи ребенка, как правило, бывает длительным (лонгитюдным). Результаты наблюдения фиксируются в дневниках (чаще всего родительских),

а также с помощью современных цифровых носителей. Дневники наблюдений за речевым развитием ребенка показывают последовательность овладения теми или иными средствами языка и бывают двух типов:

1) дневники общего типа, отражающие усвоение ребенком всех структурных уровней языковой системы (фонетического, лексикосемантического, морфемного и синтаксического);

2) дневники выборочной фиксации, в которых характеризуется развитие какого-либо одного компонента языковой способности (например, освоение звукопроизношения).

В онтолингвистике используются и некоторые виды психолингвистического *эксперимента*:

Ассоциативный эксперимент. Используется с целью изучения понимания ребенком значений слов и их связей между собой. На слово-стимул, названное взрослым, ребенок отвечает первым, которое пришло в голову, словом-реакцией. (Эксперимент проводится в виде игры, в ходе которой взрослый, называя слова, бросает ребенку мяч или катит машинку, а тот быстро выполняет то же действие в отношении взрослого и называет свое слово: *альбом - рисовать, ветка - конфетка*).

Методика толкования слов - позволяет увидеть особенности понимания значений слов его носителями. (*Хвост. Он приделан к зверям сзади. Например, корова кончается, и начинается он*. - Оля Л., 4 г.).

Методика дополнения, которая заключается в том, что ребенку предлагается восстановить текст, в котором пропущены отдельные слова. Эта методика позволяет проследить механизмы порождения связного текста.

Методика классификации - ребенок осуществляет классификацию предложенного языкового материала. Например, ребенку предлагается отложить рисунки с изображением существ, которые летают (плавают, бегают); найти "лишнего" среди трех-четырех изображений (например, трех

животных и одной птицы) и т.п. Эта методика показывает, каким образом ребенок осуществляет операцию выделения существенных признаков объекта, а также операции обобщения, анализа и синтеза.

Сегодня широко используются методы компьютерной обработки и фиксации детских текстов (например, программа CHILDES).

Полученные в ходе экспериментальных исследований результаты не всегда имеет смысл соотносить с возрастом того или иного ребенка, ведь у каждого человека индивидуальный путь в родной язык. Важнее обращать внимание на последовательность появления тех или иных черт, характеризующих процесс овладения языком.

В настоящее время выделяются как минимум три направления онтолингвистических исследований:

1) изучение освоения родного языка тем или иным конкретным ребенком;

2) исследование общих закономерностей усвоения родного языка разными детьми;

3) выявление общих закономерностей усвоения разными детьми разных языков.

Все три направления непосредственным образом связаны, решение каждого из последующих так или иначе основывается на решении предыдущих.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое детская речь?
2. Какие существуют подходы к изучению детской речи?
3. Какими методами изучается детская речь?
4. Установите соответствие между названием подхода к изучению детской речи (в левом столбце) и его предназначением (в правом столбце), соединив их соответственно стрелками.

Тестовые задания

1. Установите связь между подходами к изучению речи и целью каждого подхода, приписав к номеру подхода буквенные обозначения целей.

1. «Вертикальный» подход	а) дифференцирование правильной и неправильной речи ребенка
2. «Г оризонтальный» подход	б) уровень коммуникативного развития ребенка на текущий момент
	3) определение временной языковой системы ребенка
	4) выделение языковых инноваций в речи ребенка

2. Из представленного списка выберите экспериментальные методы изучения речи ребенка:

1) методика толкования слов;

2) наблюдение;

3) методика классификации;

4) ассоциативная методика

Литература

1. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин - М., 2000.

2. Старжынская, Н.С., Дубшша Дз.М. Лппшстыка дзщячага маулення. / Н.С. Старжынская , Дз.М. Дубшша.— Мшск, 2010. С. 4 - 7.

Факторы развития речи. Общая периодизация речевого развития

Основные понятия: речевая деятельность, языковая способность,

речевой навык, речевое умение, факторы становления и развития речи, психологическая периодизация, лингвистическая периодизация развития речи.

В 70-е гг. XX в. А.А. Леонтьев - основатель советской психолингвистической школы, разработал концепцию становления речевой деятельности. Он подчеркивал, что речевая деятельность всегда включена с более широкую деятельность (игру, работу, общение и т.д.) в качестве одного из необходимых компонентов. Развитие речи ребенка есть, прежде всего, развитие способов общения, что ведет к появлению у него речевого механизма, или языковой способности. Этот механизм именно формируется у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма под влиянием речевого общения.

Таким образом, *языковая способность* - это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Речевой навык - это речевое действие, которое достигло степени совершенства. Речевые навыки включают: семантико-грамматическое оформление высказывания (выбор слов, их падежа, рода, числа и т.д., синтаксические схемы высказывания), произношение, интонирование.

В результате становления речевых навыков развиваются *речевые умения* - способность использовать речевые механизмы с разной целью (комбинировать языковые единицы в различных ситуациях общения).

Различаются *четыре вида речевых умений*: умение говорить (излагать свои мысли в устной форме); умение аудировать (понимать услышанную речь); умение писать - излагать свои мысли в письменной форме; умение читать - понимать речь в графическом отображении.

Развивать языковую способность ребенка - значит развивать у его коммуникативно-речевые умения и навыки (оба аспекта - восприятие и создание языковых единиц).

Какие факторы способствуют становлению и развитию речи? Ответ

на этот вопрос дал российский исследователь А.Р. Львов. Он отмечает, что первым проявлением ребенка является крик. Это еще не речь, а чисто биологическая, физиологическая реакция на дискомфорт (голод, жажду, боль и т.п.). Факторами же процесса развития речи ребенка выступают следующие:

1. Фактор *положительных эмоций.* Положительные эмоции способствуют активности ребенка в общении, тогда как в состоянии отрицательных эмоций он кричит, плачет, как бы возвращаясь в мир биологических проявлений.

2. Фактор *потребности в эмоциональном контакте* с близким человеком. В развитии ребенка эмоции предшествуют интеллекту. Уже трехмесячный ребенок различает интонации голоса близкого человека. Оба фактора имеют социальные корни, это начальные виды контакта с людьми, которые окружают ребенка, формы невербального общения.

3. Фактор *физиологического развития органов речи*: речевых центров мозга, памяти, органов говорения, аудирования, координационной системы. Физиологическая база речи пластична, легко адаптируется к условиям речевого развития, но эта гибкость и пластичность сохраняется только до семилетнего возраста.

4. Фактор *потребности в содержательном общении*. У ребенка возникает потребность непосредственного общения, разговора, обмена мнениями, внешнего самовыражения в речи (эгоцентрическая речь). Это первые шаги формирования личности, начало процесса социализации: ребенок становится членом общества.

5. Фактор *развития интеллекта*. Начало формирования понятий как основной формы познания. Это проявляется в потребности и способности номинации и обобщения. Ребенок чувствует потребность назвать каждый предмет словом (потребность номинации). Затем название переносится на аналогичные или близкие предметы - происходит обобщение (би-би - это

автомобиль, который движется, который стоит и колесо автомобиля).

6. Фактор *языковой (речевой) среды*, в которой протекает процесс речевого развития. Ребенок усваивает язык той национальности, среди представителей которой воспитывается. Очень важно, чтобы речевая среда, в которой живет и формируется ребенок как языковая личность, была правильной, культурной.

7. Фактор *речевой активности.* Ребенку необходимо большая, разнообразная, инициативная, постоянная практика речи.

8. Фактор *изучения языковой теории*. Этот фактор связан со школой. В старшем дошкольном возрасте дети знакомятся с некоторыми основными языковыми понятиями (слово, слог, предложение, звук, звуковой состав слова), у них формируется элементарное осознание языковых явлений. Это способствует развитию умения произвольно строить свою речь.

Различают психологическую и лингвистическую периодизации речевого развития. *Психологическая* периодизация включает социальный фон процесса речевого развития (ведущий вид деятельности, форма общения и т.п.), но не фиксирует появление в речи конкретных языковых форм (частей речи, видов предложений и т.п.). В психологической периодизации выделяются младенческий возраст (до 1 года); ранний возраст - преддошкольный (1 - 3 г.), дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет); младший школьный возраст (6-7 - 10-11 лет); средний школьный возраст (11 - 15 лет); старший школьный возраст - юность (15 - 18 лет.); зрелость (от 18 лет и выше).

Лингвистическая периодизация в меньшей степени связана с социальной жизнью, но конкретизирует вхождение в речевую деятельность все новых средств и структур языка, других знаковых систем. Первым лингвистическую периодизацию речевого развития ребенка разработал А.Н. Гвоздев.

Усвоение фонетики А.Н. Гвоздев зафиксировал в 3г. 2 мес. К этому моменту усвоение звуковой системы родного языка закончено, отмечаются только мелкие отклонения от нее. А.Н. Гвоздев отметил также, что подготовка слуха к восприятию фонетических особенностей речи взрослых заканчивается в 1 г. 7 мес. Отступления от нормативного произношения звуков, которые встречаются у ребенка, вызываются только моторными причинами (несовершенством артикуляции).

В освоении грамматики А.Н. Гвоздев выделил три периода.

Первый период - дограмматический (1 г. 3 мес. - 1 г. 10 мес.). Это период предложений, состоящих из аморфных слов (слов-корней), используемых в неизменном виде во всех случаях.

В свою очередь в дограмматический период выделяются две стадии:

- Стадия употребления однословных предложений (1 год 3 месяца - 1 год 8 месяцев);
- Стадия употребления предложений из 2-3 слов (1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев).

Второй период (1 г. 10 мес. - 3 г.) - усвоение грамматической структуры высказывания. Этот период характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. К концу периода являются служебные слова, выражающие синтаксические отношения: местоимения, союзы.

Третий период (3 года - 7 лет) связан с освоением морфологической системы языка, типов склонений и спряжений родного языка, постепенно исчезают случаи их смешения.

К восьми годам, по данным А.Н. Гвоздева, ребенок овладевает всей сложной системой морфологического и синтаксического строя, в том числе и так называемыми исключениями из правил. Ребенок получает совершенный

инструмент общения и мышления, но только в пределах разговорнобытового стиля. Далее идет количественное накопление лексики, освоение "тонкостей" грамматического оформления речи и овладение стилями языка и речи.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое речевой навык и речевое умение?
2. Назовите четыре вида речевой деятельности.
3. Какие факторы способствуют становлению и развитию речи?
4. Какие этапы проходит речь ребенка в своем развитии?

Тестовые задания

1. Назовите психолога, которому принадлежит следующее высказывание:

«Навыки - это складывание речевых механизмов, а умение - это использование данных механизмов для различных целей».

а) Н.А. Леонтьев, б) А.А. Леонтьев, в) С.Л. Рубинштейн, г) Л.С. Выготский.

2. Какие факторы становления развития речи в представленном ниже списке пропущены:

Положительных эмоций, потребности в эмоциональном контакте, потребности в содержательном общении, языковой (речевой) среды, речевой активности ребенка.

3. Согласно лингвистической периодизации усвоения грамматики по А.Н. Гвоздеву, становление грамматического строя речи делится на три периода (дограмматический (в котором выделяется две стадии), усвоения грамматической структуры предложения, морфологический).

В столбце № 1 представленной таблицы укажите порядковый номер периода, в столбце № 2 - назовите его, а в столбце № 3 напротив соответствующего периода укажите его временные рамки.

№ п/п	Название периода становления грамматического строя речи	Временные рамки периода

Литература

1. Старжынская, Н.С., Дубшша Дз.М. Лшгшстыка дзщячага маулення / Н.С. Старжынская, Дз.М.Дубшша - Мшск, 2010. С. 18 - 20.

2. Львов, М.Р. Основы теории речи /М.Р. Львов - 2000. С. 7 - 10, 186 - 207.

Становление методики развития речи в республике Беларусь

Основные понятия: национальная школа, родной язык, развитие речи, русско-белорусское двуязычие.

Одной из составляющих содержания национального дошкольного образования выступает овладение детьми родным языком как наиболее выразительным проявлением национальной культуры. В процессе становления и развития дошкольной лингводидактики в Беларуси можно условно выделить несколько периодов.

I период: вторая половина XIX в. - начало XX в. - обоснование значения родного языка для воспитания личности.

Со второй половины XIX в. в Беларуси нарастало общественнопедагогическое движение, основной идеей которого являлось возрождение белорусской культуры и становление национальной системы образования. В пользу родного языка в обучении и воспитании детей высказались многие писатели и поэты. Среди них Ф. Богушевич, который

призывал: «Не кздайце мовы сваей, каб не умерли» Время от времени на территории Беларуси возникали школы, в которых обучение детей велось на белорусском языке. Так, в середине XIX в. В. Дуниным-Марцинкевичем была создана подобная сельская школа, просуществовавшая около года.

Решительно выступали за возрождение белорусского языка и литературы, создание белорусской национальной школы такие известные деятели белорусского национального возрождения конца XIX - начала XX в., как Э. Пашкевич, Якуб Колас, Янка Купала, С. Полуян, М. Богданович и др.

Большой вклад в защиту белорусского языка внес народный поэт Беларуси и педагог Якуб Колас. Он с болью отмечал, что в школе «мова мац зневажаецца і забываецца>. Национальная культура и язык белорусского народа, считал поэт, должны сохраняться и развиваться, он боролся за обучение детей на родном языке, так как он более близок и понятен детям. Якуб Колас стремился у своих воспитанников вызывать чувство любви и «замшавання» к родному языку.

Народный поэт Янка Купала во многих своих трудах также подчеркивал необходимость организации народных школ с обучением на родном языке, утверждая, что свобода и достоинство народа неразрывно связаны с его национальной культурой, душой которой является язык.

Особый интерес с точки зрения современной социолингвистической ситуации в Беларуси вызывают взгляды известного белорусского поэта и литературоведа М. Богдановича. Выступая за овладение детьми родным белорусским языком с первого дня обучения, М. Богданович обращал внимание и на взаимосвязь в преподавании двух родственных языков - белорусского и русского.

II период развития отечественной лингводидактики: начало XX в - 20-е гг. XX в. - создание первых учебников для детей на белорусском языке, поиски содержания языкового образования.

В начале XX в. начала разрабатываться методика обучения белорусскому языку, создавались учебные пособия. Среди первых авторов белорусских учебников - Тётка (Э. Пашкевич). Ею были подготовлены такие учебные книги, как «Гасцшец для малых дзяцей» и «Першае чытанне для дзетак беларусау» (оба в 1906 г.). В 1905 г. был издан «Беларуси лемантар, або Першая навука чытання», автором которого считается К. Каганец, однако, по мнению некоторых исследователей, данное учебное пособие было написано Тёткой. Таким образом, было положено начало развитию обучения на родном языке.

Якуб Колас в 1909 г. создал книгу для чтения «Другое чытанне для дзяцей беларусау», по которой могли учиться дети в белорусской школе. «Другое чытанне» справедливо считается определяющим этапом на пути становления национальной литературы для детей. Пособие пропитано идеями народности и гуманизма. Абсолютное большинство материалов книги сохраняет свое образовательное и воспитательное значение и сегодня. Многие произведения из этого пособия входят в «Учебную программу дошкольного образования».

Историком В. Ластовским в 1915 г. было издано учебное пособие «Першая чытанка, кшжыца для беларусих дзетак дзеля навум чытання». Особенность этого учебного пособия в том, что на его страницах впервые для учеников начальной школы давался материал об историческом прошлом Беларуси.

Появление первых учебных книг для детей на белорусском языке было шагом вперед в борьбе за национальную школу. Названные книги не только способствовали расширению кругозора детей, развитию мышления, но и формировали национальное самосознание. Все авторы первых белорусских учебных книг обращали особое внимание на развитие устной речи детей.

III период: 20-40-е гг. XX в. - начало разработки вопросов

содержания и методов обучения детей родному языку, становление методики развития речи дошкольников как самостоятельной области науки.

В начале 20-х гг. XX в. школы Беларуси переходили на обучение на родном языке. Поэтому было весьма своевременным появление в 1926 г. методического пособия Якуба Коласа «Методыка роднай мовы», в котором излагалась методика первоначального обучения белорусскому языку, показывалась его роль в развитии мышления, познавательной деятельности учащихся.

Одним из важнейших педагогических средств Якуб Колас считал приобщение детей к художественной литературе, которая развивает и расширяет знания учащихся. Чтение является источником развития речи детей, т.к. читая, ребенок незаметно усваивает новые слова, новые выражения, образы, которыми он, сознательно или бессознательно, пользуется в своей живой речи. Чтение служит и эстетическому воспитанию детей, обогащает воображение новыми образами, воспитывает вкус к прекрасному, к поэзии и искусству. В пособии сформулированы требования к художественному произведению для детей: оно должно быть ценным в социальном и в эстетическом смысле, литературно правильным, интересным, давать верные знания, подводить к выводам. Эти требования предъявляются к детским художественным произведениям и сегодня.

Актуальным, с современной точки зрения, является подход Якуба Коласа к развитию речи учащихся как средства общения. Требование опираться на интересы детей, формировать у них речь на близком их жизненному опыту материале звучит злободневно и в наше время.

Основные дидактические принципы, методические приемы обучения детей белорусскому языку, предложенные Якубом Коласом, легли в основу разработанной значительно позже методики развития белорусской речи детей дошкольного возраста.

Основательницей дошкольной лингводидактики в Беларуси по праву считается Владислава Францевна Луцевич, супруга и соратник Янки Купалы. Главным направлением работы В. Ф. Луцевич как педагога (она работала воспитательницей, а затем заведующей минского детского сада, имеющего статус опорного) было развитие личности ребенка средствами родного слова, знатоком и пропагандистом которого она являлась.

В методике развития речи в 20-40-е гг. основное внимание уделялось использованию художественной литературы: чтению рассказов, беседам по их содержанию, заучиванию стихов. В этом же русле вела работу и В.Ф. Луцевич, которая собирала и сама обрабатывала для детей произведения белорусского фольклора. Также В.Ф. Луцевич подготовила к изданию сборники для детей дошкольного возраста, которые включали высокохудожественные переводы произведений детской литературы, детский фольклор и собственные оригинальные произведения.

Под руководством В.Ф. Луцевич ее коллегами были созданы первые методические разработки по развитию белорусской речи дошкольников и обучения их родному языку: А. Савенок. «Расказванне у дашкольных установах» (1933 г.); Н.И. Коржова «Грамата у дашкольных установах і «0» групах школ» (1931 г.). Вместе с В.Ф. Луцевич эти авторы сумели создать целостную систему воспитания и обучения родному языку средствами художественной литературы, что соответствовало требованиям того времени.

IV период: 40-е - начало 80-х гг. XX в. - дальнейшая разработка вопросов содержания и методов обучения детей языку, постановка проблемы русско-белорусского двуязычия детей дошкольного возраста.

В обозначенный период социолингвистическая ситуация в Беларуси значительно изменилась. В системе образования преобладало русскоязычное воспитание и обучение подрастающего поколения.

Педагогический процесс в детском саду реализовывался

преимущественно на русском языке. В республике действовала разработанная в АПН СССР «Программа воспитания в детском саду», в которую были внесены дополнения по ознакомлению детей с белорусским фольклором, литературой, музыкой, элементами белорусского орнамента в декоративном рисовании детей. Объем же включенных в программу произведений белорусских писателей, поэтов и композиторов был незначителен. Более того, практически до 80-х гг. в большинстве учреждений дошкольного образования детей знакомили с белорусскими художественными произведениями, переведенными на русский язык. Все это не способствовало приобщению детей к национальной культуре и языку.

Вопросы использования национальной культуры в процессе воспитания и обучения детей, методика развития белорусской речи дошкольников в те годы не разрабатывались. Приобщение детей дошкольного возраста к родному языку было сужено до ознакомления их с белорусской детской литературой (О. Регель, Д. Шишонок, А. Коляда).

Только в начале 70-х гг. Е.Г. Андреева впервые обратила внимание на проблему языкового воспитания детей дошкольного возраста в ситуации близкородственного двуязычия. В ее исследовании раскрывались некоторые особенности речи и умственного развития дошкольников, для которых первым родным языком был белорусский, а вторым, на котором велось обучение в детском саду, - русский. Указанное исследование было первым шагом к решению проблемы русско-белорусского и белорусско-русского двуязычия дошкольников. В нем обозначалась необходимость организации последовательного обучения белорусскому языку детей дошкольного возраста путем его широкого включения во все виды деятельности детей в дошкольном учреждении и проведения специальных занятий. Эти идеи начали реализовываться только через 10 лет.

V период: вторая половина 80-х гг. XX в. - начало XXI в. -

разработка теоретических основ дошкольной лингводидактики по основным направлениям развития речи детей дошкольного возраста в ситуации близкородственного двуязычия.

Со второй половины 80-х - начала 90-х гг. прошлого века в нашей стране на первый план выдвинулась идея возрождения национальной культуры. С 1988 г. во всех дошкольных учреждениях Беларуси были введены обязательные занятия по развитию белорусской речи детей, рекомендовалось проводить занятия по ознакомлению с окружающим и явлениями общественной жизни на белорусском языке. Для детских садов в сельской местности основным языком воспитания и обучения дошкольников был провозглашен белорусский язык.

Переход к национально ориентированному дошкольному образованию требовал соответствующего научно-методического обеспечения.

Прежде все в республике стали широко разрабатываться вопросы белорусскоязычного обучения и воспитания дошкольников, для которых белорусский язык является первым освоенным и основным функциональным языком. В 1985 г. Н.С. Старжинской было опубликовано первое методическое пособие для воспитателей белорусскоязычных детских садов «Навучанне дашкольшкау роднай мове», а в 1993 г - пособие «Развщцё маулення дашкольшкау», в которых излагались теоретические сведения и практические рекомендации по развитию у дошкольников родной речи. К этому же периоду относятся пособия по обучению детей белорусскому языку В. Ляшук, В. Кукса и др.

В конце 80-х гг. было обращено внимание на необходимость методического обеспечения обучения белорусскому языку дошкольников из русскоязычных семей. В печати появились методические рекомендации по развитию белорусской речи дошкольников, обучению их грамоте, подготовленные Н.С. Старжинской и Н.И. Москаленко под общим названием

«Навучанне беларускай мове у дзщячым садзе з русшм моуным рэжымам».

В дальнейшем белорусскими исследователями были разработаны целостные технологии речевого и лингвистического развития дошкольников (Н.С. Старжинская), художественно-речевого развития дошкольников (Д.Н. Дубинина) в ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия. В своих научных работах авторы подчеркивают, что двуязычное обучение ни в коем случае не должно развиваться по принципу вытеснения одного языка другим, а наоборот, содействовать глубокому овладению двумя языками.

Во второй половине 90-х гг. XX в. на первый план выходит задача формирования целостной личности ребенка путем интеграции в две родственные культуры средствами белорусского и русского языков. Дошкольник познает одну «картину мира» средствами двух языков, в результате чего получает целостные представления о культуре родной страны. Поэтому в настоящее время особую актуальность приобретает разработка интегрированной методики развития русской и белорусской речи дошкольников, которая дает возможность ребенку овладеть способами формирования и формулирования мысли на двух языках, увидеть, что одно и то же содержание может выражаться различными языковыми средствами.

Вопросы для самоконтроля

1. Докажите, что Я. Колас по праву признан основоположником методики обучения белорусскому языку.
2. Обоснуйте роль В.Ф. Луцевич в становлении белорусской дошкольной лингводидактики.
3. Охарактеризуйте основные направления развития белорусской дошкольной лингводидактики в настоящее время.

Тестовые задания

1. Назовите автора пособия «Другое чытанне для дзяцей беларусау»:

а) Янка Купала; б) Тётка, в) Якуб Колас; В.Ф. Луцевич.

2. Установите связь между обозначенным направлением развития лингводидактики и его целью, приписав названию подхода буквенное обозначение цели.

Разработка интегрированной методики развития речи дошкольников	а) развитие родной (белорусской) речи детей б) овладение способами формирования и формулирования мысли на русском и белорусском языках,
	в) обучение дошкольников белорусскому языку как второму родному

Литература

История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь; учеб.-метод. пособие / Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина, Е.В. Горбатова и др. - Минск; БГПУ, 2011. - 184 с.

Цель,задачи, содержание и условия развития речи детей дошкольного возраста

Основные понятия: задачи развития речи, содержание работы по развитию речи, программа по развитию речи, дети дошкольного возраста.

На протяжении длительного времени основополагающей целью речевого развития детей считалось развитие умения самостоятельными усилиями выразить в устном высказывании самостоятельную мысль (К.Д. Ушинский). Выполнение этой цели связывалось с правильным произношением звуков и слов; правильным употреблением слов по смыслу;

правильным изменением слов согласно грамматике русского языка.[1]

В настоящее время наряду с *правильностью речи выделяют и ее коммуникативную целесообразность* (Г.И. Винокур, Б.Н. Головин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев). Правильность *речи* характеризуется тем, что говорящий человек употребляет языковые единицы в соответствии с нормами языка, а *коммуникативная целесообразность речи рассматривается* как оптимальное использование языка в конкретных условиях общения.

Изменилась и цель развития речи детей дошкольного возраста. Она предусматривает не только формирование навыков и умений правильной речи, но и формирование навыков и умений точной, выразительной речи, свободного и уместного использования языковых единиц, соблюдения правил речевого этикета с учетом возрастных особенностей и возможностей детей.

В настоящее время, основной целью речевого развития детей дошкольного возраста является *формирование у них устной речи и культуры речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа.*

Из общей цели развития речи детей дошкольного возраста вытекает ряд частных, специальных задач. К ним относятся: формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи (диалогической (разговорной) и монологической), формирование элементарного осознания явлений языка и речи, воспитание интереса и любви к художественному слову.

Основные задачи развития речи решаются на протяжении всего дошкольного детства, при этом на каждом возрастном этапе осуществляется их постепенное усложнение.

Содержание речевых задач определяется лингвистическими понятиями

---

[1] См.; Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М., 1960. - С. 19-20

и психологическими особенностями овладения языком. Остановимся кратко на характеристике каждой задачи.

1. ***Формирование словаря.***

В общей системе работы по развитию речи в детском саду обогащение словаря, его закрепление и активизация занимают очень большое место. Слово — основная единица языка, и совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Овладение детьми дошкольного возраста словарным запасом родного языка составляет основу их речевого развития. Словарная работа в детском саду проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Она тесно связана с познавательным развитием детей. Вместе с тем познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые ребенком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления.

Формирование словаря дошкольников в детском саду предполагает работу над словом как единицей языка, в частности над многозначностью слова. Раскрытие смыслового богатства многозначного слова играет большую роль в формировании точности словоупотребления. Главное в развитии детского словаря - освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

2. ***Воспитание звуковой культуры речи.***

Овладение звуковой системой языка, по мнению Д.Б. Эльконина, представляет собой основу становления речи ребенка и «включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи» (1989, с. 374).

Дети дошкольного возраста овладевают звуковой культурой речи в процессе общения с окружающими их людьми. Большое влияние на формирование культуры речи у детей оказывает педагог. Он помогает детям дошкольного возраста овладеть правильным речевым дыханием, правильным произношением всех звуков родного языка, четким произнесением слов, умением пользоваться голосом, приучает детей говорить не торопясь, интонационно выразительно.

Развивая у детей правильную, хорошо звучащую речь, педагог должен решать следующие задачи: воспитывать речевой слух детей, постепенно развивая его основные компоненты; формировать произносительную сторону речи; развивать произношение слов согласно нормам орфоэпии русского литературного языка; воспитывать интонационную выразительность речи. Обучение детей интонационному рисунку высказывания направлено на развитие умения передавать не только смысловое значение высказывания, но и его эмоциональные особенности.

3. *Формирование грамматического строя речи.*

Эта задача предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений). Дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. В учреждении дошкольного образования создаются условия для освоения трудных грамматических форм, выработки грамматических навыков и умений, для предупреждения грамматических ошибок. Обращается внимание на освоение всех частей речи, освоение разных способов словообразования, разнообразных синтаксических конструкций. Важно добиться, чтобы дети свободно пользовались грамматическими навыками и умениями в речевом общении, в связной речи.

4. *Развитие связной речи.*

Развитие связной речи является одной из основополагающих задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Именно в связной речи реализуется основная функция языка и речи - коммуникативная (общения). В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком, и наиболее ярко выступает взаимосвязь умственного и речевого развития. *Развитие связной речи включает развитие двух её форм: диалогической и монологической речи.*

1) Развитие диалогической (разговорной) речи. Основной формой общения детей дошкольного возраста является диалогическая речь. Формирование диалогической речи ребенка направлено на развитие навыков и умений вести диалог, слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. В диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения - монолога. (Ф.А. Сохин)

2) Развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. Эти умения формируются на основе элементарных знаний о структуре текста и типах связи внутри его.

В уровне развития связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны.

5. *Формирование элементарного осознания явлений языка и речи*

Осознание явлений языка и речи углубляет наблюдения детей над языком, создает условия для саморазвития речи, повышает уровень контроля над речью.

Работа по формированию элементарного осознания явлений языка и речи обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте. Осознание явлений языка и речи осуществляется при обучении правильному звукопроизношению, развитии фонематического слуха, в процессе словарной работы. Детям предлагают вслушиваться в звучание слов, находить наиболее часто повторяющиеся звуки в нескольких словах, определять местоположение звука в слове, вспомнить слова с заданным звуком. В процессе словарной работы дети выполняют задания на подбор антонимов (слова с противоположным значением), синонимов (слова, близкие по значению), отыскивают определения и сравнения в текстах художественных произведений. Употребление в формулировках заданий терминов «слово», «звук» позволяет сформировать у детей первые представления о разграничении слова и звука.

6. ***Воспитание у детей интереса и любви к художественному слову***.

В процессе ознакомления детей с художественной литературой педагог формирует у детей дошкольного возраста такие элементарные умения, как: слушать и понимать художественные произведения, высказывать суждения об их героях. Дети овладевают умением, пересказывать небольшие художественные тексты, запоминать и выразительно читать наизусть небольшие доступные по содержанию стихотворения. У дошкольников обогащается словарь, развивается образная речь, поэтический слух, творческая речевая деятельность, формируются эстетические и нравственные понятия.

Вычленение задач развития речи носит условный характер, в работе с детьми они тесно связаны между собой. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для

наиболее эффективного развития речевых навыков и умений.

Цель и задачи развития речи детей отражены в учебной программе дошкольного образования в образовательной области «Развитие речи и культура общения». В основу учебной программы положены данные психологии и смежных наук об овладении ребенком устной речью, что определяет объем и последовательность требований к детям на разных возрастных ступенях.

Программа построена также с учетом важнейшего педагогического положения о ведущей роли деятельности в развитии ребенка; ее материал соотнесен с различными видами детской деятельности (игра, занятия и др.).

Учебная программа дошкольного (образовательная область «Развитие речи и культура общения») создана с учетом, главных дидактических принципов — систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности и доступности, В ней прослеживается концентричность в формировании у детей речевых умений (т.е. прохождение на каждом возрастном этапе одних и тех же разделов с постепенным расширением и углублением их содержания). Все задачи и требования в программе изложены кратко. Четко названы лишь общие требования к знаниям и умениям детей. Каждое общее требование программы педагог должен уметь конкретизировать.

Условиями осуществления учебной программы являются: правильная организация жизни детей в учреждении дошкольного образования, общение, обучение на занятиях, культурная развивающая речевая среда, наличие дидактического оборудования

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите цель развития речи детей дошкольного возраста.
2. Назовите задачи развития речи детей дошкольного возраста.
3. Определите условия осуществления учебной программы по

развитию речи детей дошкольного возраста.

Тестовые задания:

1. Выделите центральную, ведущую задачу развития речи детей из ряда перечисленных:

1) формирование грамматического строя речи;
2) воспитание звуковой культуры речи;
3) развитие связной речи;
4) развитие словаря.

2. Как называется документ, в котором раскрываются цель, задачи, содержание и методические рекомендации по их реализации.

1) программа воспитания;
2) устав дошкольного учреждения;
3) концепция;
4) руководство,

Литература:

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/ М.М. Алексеева, В.И.Яшина - М. 1998, - С. 89 - 153.

2. Старжынская, Н.С., Дубшша, Дз.М. Методыка развщця роднай мовы / Н.С. Старжынская,дз. М. Дубшша - Мн., 2008. - С. 58 - 99.

3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова.— М., 2006. С. 123 - 144.

Методические принципы и средства развития речи детей дошкольного возраста

Основные понятия: методические принципы и средства развития речи дети дошкольного возраста.

Процесс формирования речи детей дошкольного возраста строится с учетом методических принципов обучения. *Под методическими принципами*

развития речи детей понимаются общие исходные положения, руководствуясь которыми педагог выбирает (или создает) средства обучения.

Методические принципы выведены из закономерностей усвоения детьми языка и речи и дополняют систему общедидактических принципов (наглядность, доступность, систематичность, последовательность, повторность и т.д.).

Среди методических принципов, отражающих специфику развития речи и обучения родному языку выделим такие, как: принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей, принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи, принцип развития языкового чутья, принцип формирования элементарного осознания явлений языка, принцип взаимосвязи всех сторон речевого развития детей, принцип обогащения мотивации речевой деятельности, принцип обеспечения активной речевой практики.

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связано с познанием окружающего мира. Речь опирается на сенсорные представления, составляющие основу мышления, и развивается в единстве с мышлением. Поэтому работу по развитию речи нельзя отрывать от работы, направленной на развитие сенсорных и мыслительных процессов. Этот принцип обязывает педагога широко привлекать наглядные средства обучения, использовать такие методы и приемы, которые бы способствовали развитию всех познавательных процессов ребенка.

Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи вытекает из цели развития речи детей в детском саду, которая рассматривает развитие речи как средство общения и познания. Этот принцип предполагает

организацию работы по развитию речи у детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), в разных видах деятельности.

*Принцип развития языкового чут*ья («чувства языка»). Языковое чутье представляет собой умение пользоваться языковыми средствами, соответствующими данной речевой ситуации, без привлечения знаний о языке. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности. Здесь проявляется способность не только запоминать традиционное использование слов, словосочетаний, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Для развития этой способности, по мнению Д.Б. Эльконина, *должна поддерживаться стихийно возникающая ориентировка в звуковой форме языка.*

Принцип формирования элементарного осознания явлений языка. Этот принцип основывается на том, что *в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка.* Поскольку в основе развития речи лежит формирование навыков общения, а любое общение предполагает способность создавать новые высказывания, то в основу обучения языку следует положить именно формирование языковых обобщений и творческой речевой способности. В центре обучения должно быть формирование осознания явлений языка (Ф.А. Сохин).

А.А. Леонтьев выделяет три способа осознания, которые часто смешиваются: произвольность речи, вычленимость речи, собственно осознание речи.

В дошкольном возрасте сначала формируется произвольность речи, а затем происходит вычленение ее компонентов. Показателем степени

сформированности речевых умений является осознанность речи.

Принцип взаимосвязи всех сторон речевого развития. Работа строится таким образом, чтобы осуществлялось освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи: освоение лексики, формирование грамматического строя, развитие восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие. В центре внимания педагога должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком.

Принцип обогащения мотивации речевой деятельности. От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе обучения педагогу необходимо создавать положительную мотивацию для каждого действия ребенка, а также стимулировать организацию ситуаций, вызывающих потребность в общении. Учет возрастных особенностей детей поможет педагогу использовать разнообразные, интересные для ребенка приемы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений.

Принцип обеспечения активной речевой практики. Язык усваивается в процессе его употребления. Поэтому необходимо своевременно включать детей в общение с окружающими, создавать условия для их активной речевой практики на занятиях, в разных видах деятельности.

Речевая активность - это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога.

Руководствуясь методическими принципами, педагог выбирает средства обучения родному языку.

В методике принято выделять следующие средства речевого развития детей: *общение взрослых и детей и детей друг с другом; культурная языковая среда, речь педагога; обучение родной речи и языку на занятиях; художественная литература и различные виды искусства (изобразительное, музыка, театр).*

Важнейшим средством развития речи является *общение.* В отечественной психологии общение рассматривается *как сторона какой-либо другой деятельности и как самостоятельная коммуникативная деятельность.*

В дошкольном детстве последовательно возникают и сменяются несколько форм общения детей со взрослыми: ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная), ситуативно-деловая (предметно действенная), внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная (М.И. Лисина).

Особенности речи детей связаны с достигнутой ими формой общения. Переход к более сложным формам общения связан с увеличением доли внеситуативных высказываний; с ростом общей речевой активности; с увеличением доли социальных высказываний.

Сначала эмоциональное общение, а затем деловое сотрудничество определяют появление у ребенка потребности в общении.

С переходом к внеситуативным формам общения обогащаются словарный состав речи, ее грамматический строй, уменьшается «привязанность» речи к конкретной ситуации. Речь детей разного возраста, но находящихся на одном уровне общения, примерно одинакова по сложности, грамматической оформленности и развернутости предложений.

Это свидетельствует о связи между развитием речи и развитием коммуникативной деятельности. Для развития речи нужно, чтобы взаимодействие с окружающими обогащало содержание потребности ребенка

в общении.[2]

Большое влияние на речь детей оказывает общение со сверстниками, особенно начиная с 4-5-летнего возраста. В общении со сверстниками дети более активно используют речевые умения.

Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, познавательной, учебной деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида, а также является ведущим средством развития речи. Его содержание и формы определяют содержание и уровень речи детей.

Средством развития речи в широком смысле является культурная языковая среда. Культура речи детей тесно связана с культурой речи педагога и всех окружающих. Внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых (Н.И. Жинкин). Следует учитывать, что, подражая окружающим, дети перенимают не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи.

Поэтому речь окружающих ребенка взрослых должна быть содержательной, точной, логичной, правильной, образной, выразительной, неторопливой. В процессе речевого общения с детьми используются и невербальные средства (жесты, мимика, пантомимические движения), которые помогают эмоционально объяснить и запомнить значение слов.

Одним из основных средств речевого развития является *обучение.* Это - целенаправленный, систематический и планомерный процесс, при котором под руководством педагога дети овладевают определенным кругом речевых навыков и умений. Важнейшей формой организации обучения речи и языку в методике считаются специальные занятия, на которых ставят и

---

[2] См Общение и речь развитие речи у детей в общении со взрослым/Под ред М И Лисиной - М., 1985.

целенаправленно решают определенные задачи речевого развития детей, целенаправленно формируют их речевые навыки и умения.

Занятия по развитию речи и обучению родному языку отличаются от других занятий тем, что на них основная деятельность - речевая. Сложность занятий заключается в том, что дети одновременно занимаются разными видами мыслительно-речевой деятельности: восприятием речи и самостоятельным оперированием речью. Они обдумывают ответ, отбирают из своего словарного запаса нужное слово, наиболее подходящее в данной ситуации, грамматически оформляют его, употребляют в предложении и связном высказывании.

Занятия по родному языку могут быть классифицированы следующим образом: *в зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия; в зависимости от применения наглядного материала; в зависимости от дидактических целей; в зависимости от количества участников и др.*

В зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия выделяют: занятия по формированию словаря; занятия по формированию грамматического строя речи; занятия по воспитанию звуковой культуры речи; занятия по обучению связной речи, занятия по формированию способности к анализу речи, занятия по ознакомлению с художественной литературой.

В зависимости от применения наглядного материала занятия делятся на занятия, на которых используются предметы реальной жизни, наблюдения явлений действительности; занятия с применением изобразительной наглядности; занятия словесного характера, без опоры на наглядность.

В зависимости от дидактических целей могут быть занятия по сообщению нового материала; занятия по закреплению знаний, умений и навыков; занятия по обобщению и систематизации знаний; комбинированные

занятия (смешанные, объединенные).[3]

Широкое распространение получили *комплексные занятия.* На этих занятиях используется комплексный подход к решению речевых задач, под которым понимается объединение речевых задач в программном содержании одного занятия. Принцип единого содержания является на этих занятиях ведущим. «Важность этого принципа состоит в том, что внимание детей не отвлекается на новые персонажи и пособия, а на уже знакомых словах и понятиях проводятся грамматические, лексические, фонетические упражнения; отсюда и переход к построению связного высказывания становится для ребенка естественным и нетрудным».[4] Комплексное решение речевых задач понимается как их взаимосвязь, взаимодействие, взаимное проникновение, основанное на едином содержании. Центральное место на занятии отводится развитию связной монологической речи. Словарные, грамматические упражнения, работа по воспитанию звуковой культуры речи связаны с выполнением заданий на построение монологов разных типов.

Занятия, посвященные решению одной задачи**,** тоже могут строиться комплексно, на одном содержании, но с использованием разных приемов обучения.

Положительную оценку в практике получили интегративные занятия, построенные по принципу объединения нескольких видов детской деятельности и разных средств речевого развития. Как правило, при этом используют разные виды искусства, самостоятельную речевую деятельность ребенка и интегрируют их по тематическому принципу.

***В** зависимости от количества участников* можно выделить занятия фронтальные, со всей группой (подгруппой) и индивидуальные. Чем меньше

---

[3] Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М., 1981. - С 31.

[4] Ушакова О. С. Развитие связной речи//Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду/Под ред. Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой. - М., 1987. С.23-24..

дети, тем большее место должно отводиться индивидуальным и подгрупповым занятиям.

Фронтальные занятия с их обязательностью, регламентированностью не адекватны задачам формирования речевого общения как субъект- субъектного взаимодействия. На начальных этапах обучения нужно использовать другие формы работы, обеспечивающие условия для непроизвольной двигательной и речевой активности детей.[5] К одной из таких форм относятся *сценарии активизирующего общения.* Сценарий общения включает разговор педагога с детьми, диалоги детей между собой, языковые игры и поисковую деятельность детей в сфере языка и речи. Это содействует развитию как диалогического общения, так словесному творчеству детей дошкольного возраста.

По замыслу А.Г. Арушановой, проводимые *сеансы общения* могут и должны быть занимательными, незаорганизованными, проходить живо, интересно и весело. Прямые указания педагога, учебная мотивация, жесткая регламентация здесь не допускаются. Взрослый организует деятельность детей, но эта деятельность не выступает как форма обучения, хотя в процессе нее дети учатся. Это скорее свободное время, забава и т.п. Мотивация деятельности - игровая, коммуникативная. Участие в ней в основном добровольное. Взрослый выступает как равноправный партнер по общению. Он уважает права ребенка на инициативу, его желание говорить на темы, которые его интересуют, не отвечать на непонятные и неинтересные вопросы, не повторять несколько раз то, что уже все слышали и т.д.

Занятия по развитию речи и обучению родному языку должны отвечать дидактическим требованиям, обоснованным в общей дидактике и

---

[5] Арушанова А. Г., Юртайкина Т. М. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников//Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников/Под ред. А. М. Шахнаровича. - М., 1993. - С. 27.

предъявляемым и к занятиям по другим разделам программы детского сада.

Речевые занятия в разных возрастных группах имеют свои особенности. В младших группах дети еще не умеют заниматься в коллективе, не относят к себе речь, обращенную ко всей группе. Они не умеют слушать товарищей; сильным раздражителем, способным привлечь внимание детей, является речь педагога. В этих группах требуется широкое применение наглядности, эмоциональных приемов обучения, в основном игровых, сюрпризных моментов. Перед детьми не ставится учебной задачи (не сообщается - будем учиться, а педагог предлагает поиграть, посмотреть на картину, послушать сказку). Занятия носят подгрупповой и индивидуальный характер. Первое время от детей не требуют индивидуальных ответов, на вопросы педагога отвечают те, кто захочет, все вместе.

В средней группе характер учебной деятельности несколько меняется. Дети начинают осознавать особенности своей речи, например особенности звукопроизношения. Усложняется содержание занятий. На занятиях становится возможным ставить учебную задачу («Будем учиться правильно произносить звук «з»). Повышаются требования к культуре речевого общения (говорить по очереди, по одному, а не хором, по возможности фразами). Появляются новые виды занятий: экскурсии, обучение рассказыванию, заучивание стихов.

В старшей группе повышается роль обязательных фронтальных занятий комплексного характера. Проводится больше занятий словесного характера. Изменяется и роль педагога. Он способствует большей самостоятельности детской речи, реже использует речевой образец. Проведение занятий в смешанной по возрасту группе сложнее, поскольку одновременно решаются разные учебные задачи. Существуют следующие виды занятий: а) занятия, которые проводятся с каждой возрастной подгруппой отдельно и характеризуются типичными для того или иного возраста содержанием,

методами и приемами обучения; б) занятия с частичным участием всех детей. В этом случае младшие воспитанники приглашаются на занятие позже или раньше уходят с него. Такие занятия проводят на интересном, эмоциональном материале. Кроме того, возможны занятия с одновременным участием всех воспитанников на едином содержании, но с разными учебными задачами на основе учета речевых навыков и умений детей. Например, на занятии по картине с несложным сюжетом: младшие активны в рассматривании, средние составляют описание картины, старшие придумывают рассказ.

Педагог разновозрастной группы должен иметь точные данные о возрастном составе детей, хорошо знать уровень их речевого развития, чтобы правильно определить подгруппы и наметить задачи, содержание, методы и приемы обучения для каждой.

Развитие речи осуществляется также на занятиях по другим разделам программы детского сада. Родной язык выступает средством обучения природоведению, математике, музыке, изобразительной деятельности, физической культуре.

Важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей является *художественная литература*. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи. Воздействие художественной литературы на ребенка определяется не только содержанием и формой произведения, но и уровнем его речевого развития.

Изобразительное искусство, музыка, театр также используются в интересах речевого развития детей. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает желание делиться впечатлениями.

Таким образом, для развития речи используются разнообразные средства обучения. Эффективность воздействия на детскую речь зависит от правильного выбора средств развития речи и их взаимосвязи. При этом

определяющую роль играет учет уровня сформированности речевых навыков и умений детей, а также характера языкового материала, его содержания и степени близости детскому опыту. Для усвоения разного материала требуется сочетание разных средств.

Вопросы для самоконтроля:

1. Перечислите методические принципы развития речи и обучения родному языку.
2. Продолжите определение: « Методические принципы обучения - это
3. Назовите средства речевого развития детей.
4. Расскажите определение «общения». Общение - ...
5. Назовите занятие, на котором решаются разные задачи развития речи на едином содержании .
6. Назовите ведущее средство развития речи.

Тестовые задания:

1. В основе методического принципа обеспечения активной речевой практики лежит положение о том, что

Варианты ответа:

1) развитие речи происходит только на основе врожденных способностей к языку
2) развитие речи происходит только в процессе игры.
3) развитие речи происходит только в процессе общения.
4) развитие речи происходит только в процессе развития интеллекта
5) в основе развития речи лежит предметная деятельность ребенка

Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/М.М. Алексеева, В.1. Яшина . М. 1998, - С. 89 - 153.

2. Старжынская, Н.С., Дубшша, Дз.М. Методыка развщця роднай мовы. / Н.С. Старжынская. Дз.М. Дубшша - Мн., 2008. - С. 58 - 99.

3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова.— М., 2006. С. 123 - 144.

Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста

Основные понятия: диалогическая речь, разговор с детьми, беседа, диалогическое общение.

Дети дошкольного возраста овладевают разговорной речью под руководством взрослых. Практика и специальные исследования показывают, что детей в первую очередь необходимо научить пользоваться диалогом как формой общения. У них необходимо развивать такие коммуникативноречевые умения, как: умение слушать и понимать обращенную к собеседнику речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения.

Разговорная речь должна быть связной, понятной, логически выдержанной, иначе она не может служить средством общения.

Организовывать диалог следует с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей каждого ребенка, его интересов, уровня речевого развития.

Задачи формирования умений в области разговорной речи охватывают не только языковую сферу (форма ответа, вопроса), но и речевые качества личности (общительность, вежливость, тактичность, выдержанность), а также ряд навыков поведения.

Основным способом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор педагога с детьми (неподготовленный диалог).

Руководство разговорной речью детей в повседневной жизни

осуществляется в нескольких направлениях:

1. Развитие и обогащение содержания разговоров по мере накопления знаний, опыта деятельности, складывания интересов;
2. Развитие форм разговорной речи;
3. Развитие инициативности общения и динамики перехода от индивидуальных разговоров к коллективным разговорам;
4. Освоение этических норм общения.

Развитие и обогащение содержания разговоров осуществляется за счет тем, связанных с непосредственным восприятием фактов, явлений, событий окружающей жизни (т.е. развитие ситуативной речи) и тем, основанных на знаниях и впечатлениях, полученных опосредованным путем (т.е. развитие контекстной речи).

К первому виду относятся разговоры на темы о непосредственно воспринимаемых предметах, которые окружают детей, об одежде ребенка (опрятность, аккуратность, наличии частей и т.д.); о деятельности помощника воспитателя, дворника; об окружающей природе (уголок природы, вид из окна, участок учреждения дошкольного образования); об явлениях общественной жизни. Все то, что попадает в поле зрения ребенка, становится предметом его разговоров. Разговоры на эти темы ведутся с детьми на протяжении всего дошкольного детства.

Ко второму виду разговоров относятся разговоры на темы о событиях домашней жизни детей, об игрушках, об играх, о выходном дне, о содержании книг, кинофильмов, спектаклей. Разговоры на эти темы ведутся с детьми, начиная со среднего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте появляются разговоры на нравственные темы.

Для развития форм разговорной речи педагог использует такие приемы, как: вопросы, поручение ребенку с отчетом о его выполнении,

проблемно-речевые ситуации, небольшие рассказы педагога, совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг и др.

Вопросы педагога должны быть разнообразными, побуждать не только к однословным ответам, но и к коротким рассказам о событиях из жизни ребенка, аргументированным суждениям.

Поручение ребенку с отчетом о его выполнении (Е.И. Тихеева) формирует у детей умение строить ответ в соответствии с содержанием задания в речевой форме, понятной слушателю. При этом малышам педагог дает образец словесной просьбы, иногда предлагает ребенку повторить поручение, выясняя, запомнил ли он фразу. Кроме того, поручения способствуют закреплению у детей форм вежливой речи.

Проблемно-речевые ситуации направлены на развитие у детей умений договариваться, расспрашивать собеседника, вступать в разговор, соблюдать правила речевого этикета, убеждать, доказывать свою точку зрения. Методика использования речевых ситуаций может включать решение коммуникативных задач: 1) на вербальной основе (предлагается ситуация типа речевой логической задачи, завершающейся вопросом к детям, на который они должны ответить), 2) на основе изображения детьми определенных ситуаций.

Небольшие рассказы педагога о том, что он наблюдал в автобусе, что интересного видел в другом детском саду, вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их суждения и оценки.

Работа по развитию у детей инициативности общения направлена на развитие у них умений начать разговор, вступить в него, продолжить обсуждение содержания.

В младшем возрасте преимущественное положение занимают индивидуальные разговоры. Педагог должен быть внимательным к обращениям детей, их высказываниям, поддерживать разговор, побуждать к вопросам.

Со среднего дошкольного возраста детей вовлекают в коллективные разговоры. Педагог переводит внимание ребенка от себя на высказывания других детей, побуждает выслушать сверстника, ответить ему, поддержать разговор, формирует небольшие разговаривающие группы.

К старшему дошкольному возрасту коллективы разговаривающих детей увеличиваются. Дети сами становятся инициаторами разговоров, ведут их без участия взрослых. В руководстве разговорами педагог переходит от прямой инициативы к использованию косвенных приемов, сначала становясь равноправным участником разговоров, а затем, подключаясь лишь по мере необходимости (поддержать тему, добавить информацию, снять конфликт).

В процессе овладения навыками диалогической речи дети постигают этические нормы общения (выработанные и социально-закрепленные правила поведения людей в процессе разговоров). У них воспитываются нормы речевого поведения, касающиеся содержания разговора (доступно, интересно); ведения разговора (умение тактично включаться, внимательно слушать собеседника); а также они овладевают вежливыми словами, тоном речевого общения, манерой поведения (жесты, мимика).

Если ребенок отстает в развитии общения, не может поддержать простой разговор, не умеет слушать других и высказывать свои мысли, то новым формам общения его необходимо учить на специальных индивидуальных речевых занятиях (методика Е.О. Смирновой). Общий принцип занятий - опережающая инициатива взрослого. Педагог дает ребенку образцы тех форм общения, которыми он еще не владеет, ведет его за собой, включает в это общение, делает его необходимым для ребенка. Занятия проводятся с подгруппами детей. Для развития внеситуативнопознавательного общения ведутся разговоры на познавательные темы (о животных, растениях, труде взрослых). Для развития внеситуативноличностного общения - на личностные темы (обсуждение прочитанных книг о событиях из жизни детей,

затем разговор переводится на общую тему, связанную с жизнью ребенка и окружающих его людей). Продолжительность разговора определяется интересом детей.

В течение дня педагогу следует поговорить с каждым ребенком, используя для этого время прихода детей в детский сад, умывание, одевание, прогулки. Не нужно избегать разговоров и во время еды. Педагог обращается с общими вопросами к детям: вкусно ли, не остыло ли блюдо, узнали ли они свое любимое кушанье и т.д. Он приучает их к негромкому сдержанному разговору во время еды, подчеркивает, что никогда не говорят с пищей во рту.

Большие возможности для речевого общения предоставляют игры детей, их труд. Ролевые игры «в семью», «в детский сад», «в магазин», позднее — «в школу» закрепляют навыки разговорной речи, знакомят с профессиональной лексикой. Педагог должен способствовать углублению содержания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справочное бюро, касса.

Основным способом формирования разговорной речи на занятиях является *беседа* — целенаправленный, заранее подготовленный разговор педагога с группой детей на определенную тему. Беседа одновременно рассматривается как метод ознакомления с окружающим и как метод развития связной диалогической речи. В беседе вместе с мышлением развивается речь. Ребенок может припоминать, анализировать, сравнивать, высказывать суждения и делать умозаключения, выводы. Овладение навыками диалога в беседе сочетается с воспитанием навыков культуры поведения: ребенок учится внимательно слушать того, кто говорит, не отвлекаться, не перебивать собеседника, сдерживать свое непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не подождав вызова. Дети учатся речи- доказательству, умению обосновывать свою точку зрения, вступать в «дискуссию».

Содержанием бесед является программный материал по ознакомлению

детей с окружающей жизнью: быт и труд людей, события общественной жизни, деятельность детей в детском саду (игры, труд, взаимопомощь, друзья). Тематика бесед определяется конкретными задачами воспитательной работы с детьми, их возрастными особенностями, запасом представлений, приобретенных в процессе экскурсий и наблюдений, а также ближайшим окружением.

В детском саду *используются вводные, сопровождающие и обобщающие беседы.*

Обобщающая, итоговая беседа как метод обучения практикуется в основном в старшем дошкольном возрасте. В беседе четко выделяются такие структурные компоненты, как *начало, основная часть, окончание.*

Начало беседы должно вызывать у детей интерес и желание принять в ней участие. Его цель - оживить в памяти детей полученные ранее образные и эмоциональные впечатления. Достигнуть поставленной цели можно с помощью вопроса-напоминания, загадывания загадки, чтения отрывка из стихотворения, показа картины, фотографии, предмета. В начале беседы называется тема предстоящего разговора, обосновывается ее важность, объясняются мотивы ее выбора.

В основной части беседы раскрывается ее содержание. Цель основной части беседы — уточнить представления ребенка, ярче подчеркнуть обсуждаемый факт, способствовать рождению новой мысли. Основная часть беседы может быть разделена на микротемы или этапы. Эффективность беседы зависит от умелого подбора и постановки вопросов. В зависимости от полноты и степени самостоятельности раскрытия темы можно выделить основные и вспомогательные вопросы.

Основные вопросы могут быть репродуктивными, направленными на выявление имеющихся у детей представлений, и поисковыми, требующими установления связей и умозаключений. Сначала детям предлагаются

репродуктивные вопросы, для того чтобы оживить опыт детей, затем поисковые вопросы для осмысления нового материала и в заключение 1—2 обобщающих**.** Основную роль в беседе играют вопросы поискового характера, требующие умозаключений о связях между объектами: почему? Зачем? Из-за чего? Чем похожи? Как узнать? Каким образом? Для чего?

Если дети самостоятельно не справляются с ответом на основной вопрос, им можно задать вспомогательный вопрос — наводящий или подсказывающий. Наводящие вопросы помогают ребенку не только понять смысл вопроса, но и отыскать правильный ответ.

Особого внимания заслуживают детские вопросы, возникающие в беседе, обмен мнениями между детьми. Необходимо учить детей задавать вопросы, обосновывать свое мнение, доказывать его. Для активного обучения детей умению вовремя задать содержательный вопрос в правильном, понятном речевом оформлении проводятся специальные занятия нового типа — игры или «образовательные ситуации». Проблемнопоисковый характер этих занятий ставит ребенка перед необходимостью задавать вопросы педагогу и сверстникам. Педагог дает детям образцы вопросительной конструкции предложений. Примером таких занятий является игра Э.П. Коротковой «Хочешь узнать — задай вопрос».

В беседе, помимо вопросов, используются такие приемы*, как указания, объяснение, рассказ, обобщение, чтение художественных произведений (или отрывков), показ наглядного материала, игровые приемы (кратковременные словесные игры или упражнения, привлечение игрового персонажа или создание игровой ситуации (получение «письма» или «бандероли» из другого детского сада), ответы самого педагога*. Эффективными приемами, вызывающими детей на обсуждение проблемных вопросов, являются *отгадывание загадок, решение речевых логических задач* .

Указания помогают установить четкую внешнюю организацию ведения

беседы, дисциплинирующую детей, определяют порядок и правила высказывания, привлекают внимание детей к содержанию вопроса («Подумай хорошенько, прежде чем ответить»).

Эффективность беседы зависит от умения педагога целенаправленно вести детей, направлять детскую мысль и активизировать речевую деятельность.

В обобщающей беседе в целях активизации мыслительной и речевой деятельности используется наглядный материал. Иллюстративный материал применяется по-разному: одни предметы раздают каждому ребенку (листья деревьев, семена цветов, предметные картинки), другие показывают всем детям (картина, животное, предметы посуды, одежды).

Конец беседы краток по времени, эмоционален, действенен: рассматривание раздаточного материала, выполнение игровых упражнений, чтение художественного текста, пение, слушание и просмотр аудио и видеозаписи, связанной с темой беседы.

Окончание беседы связано с обобщающими выводами по всему содержанию. Если беседа познавательного характера, дети или педагог делают обобщение (заключительный рассказ). Этическая беседа может быть закончена установкой на выполнение правила.

Руководя беседой, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, разную степень активности. Одни дети очень активны, быстро реагируют на любой вопрос, всегда отвечают правильно. Другие молчаливы, не вступают в беседу по собственной инициативе. Значительная часть детей слушает, но не высказывается в силу разных причин: из-за застенчивости и замкнутости, из-за повышенной самооценки (боятся высказаться хуже других), из-за речевых недостатков. В группе есть дети с неустойчивым вниманием, с ограниченным кругозором. Одобрение педагога, подтверждение детских ответов, указания стимулируют детей на высказывания.

В методике определено, в каких возрастных группах проводятся занятия-беседы. В *младшем* дошкольном возрасте используется беседа-разговор в процессе получения опыта, сопровождающаяся рассматриванием игрушек, картинок.

В *среднем* дошкольном возрасте преимущественно используются беседы, сопровождающие получение новых знаний, сопутствующие наблюдениям (из чего сделаны предметы, одежда) и экскурсиям (что делает почтальон).

В *старшем* дошкольном возрасте проводятся все виды бесед.

В процессе беседы желательно активизировать каждого ребенка**.** Эту цель можно осуществить путем использования различных приемов. К ним можно отнести: предварительную подготовку некоторых детей (индивидуальный разговор с ребенком, его родителями, задание что-то понаблюдать, проверить, сделать), дифференциацию вопросов и заданий в беседе, правильный, неторопливый темп беседы, правильную методику постановки вопросов группе детей.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему диалог считают школой общения?
2. В чем заключается основная цель развития диалогической речи у ребенка-дошкольника?
3. Перечислите методы обучения диалогической речи.
4. Опишите методику подготовки и проведения обобщающей беседы с детьми дошкольного возраста.

Тестовые задания

Какой прием ориентирован на развитие общения между детьми?

1. бытовая деятельность;
2. словесное поручение;
3. беседа;

4. сюжетно-ролевая игра;

5. собеседование по воду картин, рисунков, книг.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М., 2000.

2. Львова, С. И. Язык в речевом общении./ С.И. Львова. - М., 1991.

3. Старжынская, Н. С. Крылау не мае, а хутка лятае: лшижтычныя гульш для дзяцей 4-7 гадоу: дапам. для педагогау установ, яюя забяспечваюць атрыманне дашк. адукацьп / Н.С. Старжынская. - Мшск: Зорны верасень, 2007. - 160 с.

4. Старжынская, Н.С. Мауленчае і лшгв^тычнае развщцё дашкольшка: дапам. для педагогау установ, ямя забяспечваюць атрыманне дашк. адукацып / Н.С. Старжынская. - Мшск:Зорны верасень, 2007. - 88 с.

5. Старжынская, Н.С. Развщцё беларускамоуных зносш дашкольшкау: дапам. для педагогау дашк. установ / Н.С. Старжынская, Дз.М. Дубшша. - Мшск: НМЦэнтр, 2001. - 144 с.

6. Старжынская, Н.С. Методыка развщця роднага маулення / Н.С. Старжынская. - Мн., 1998.

7. Старжынская, Н.С. Тэорыя і методыка развщця беларускага маулення дашкольшкау / Н.С. Старжынская. - Мн., 2000

Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию

Основные понятия: монологическая речь детей дошкольного возраста, рассказывание, обучение описанию игрушек и натуральных предметов, рассказывание по картине, рассказы детей из личного опыта, пересказ литературного произведения, творческое рассказывание.

Формирование умений и навыков монологической речи у детей

дошкольного возраста требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств. Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой (Текучёв А.В., 1970). Связность речи может быть сформирована на основе представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста, а также о способах внутритекстовой связи.

Работа педагога направлена на то, чтобы сформировать у детей элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец) и представления о способах связи между предложениями и структурными частями высказывания.

Учить ребенка рассказывать - это значит формировать его связную речь. Исследователи Е.И. Тихеева, А.П. Усова, О.И. Соловьева, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова отмечают, что овладение связными формами высказываний — сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства.

Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию означает: обучение их воссозданию готовых текстов (т.е. пересказу); созданию собственных текстов.

Оно осуществляется в процессе повседневной жизни, а также на занятиях. Конкретные задачи обучения детей рассказыванию определены учебной программой дошкольного образования.

Педагог, обучая ребенка рассказыванию, т.е. самостоятельному связному и последовательному изложению своих мыслей, помогает ему находить

точные слова и словосочетания, правильно строить предложения, логически связывать их друг с другом, соблюдать нормы звуко- и словопроизношения.

В младшем дошкольном возрасте на занятиях по развитию речи проводится подготовительная работа по обучению дошкольников рассказыванию. Ребенок может описать предмет, игрушку, картинку лишь отвечая на вопросы педагога. Занятия проводятся в игровой форме.

В среднем, старшем дошкольном возрасте дети уже начинают овладевать основными видами монологической речи. С ними проводят специальные занятия по пересказу, составлению рассказов.

Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: источнику высказывания, по функции (назначению), ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок.

8. зависимости от источника высказывания можно выделить монологи - по игрушкам и предметам, по картине, из опыта, творческие рассказы.

В зависимости от ведущего психического процесса выделяют рассказы по восприятию, по памяти, по воображению.

В зависимости от функции (назначения) выделяют три типа монологов: описание, повествование, рассуждение.

У детей формируют умения строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (динамика событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

Детей дошкольного возраста учат описывать игрушки, предметные или сюжетные картинки, собственные рисунки, или их замысел, явления природы, людей и животных. Обучение построению текстов-описаний поможет сформировать у детей элементарные представления о структуре и функциях описательного текста.

Дети могут составлять разные типы повествовательных текстов:

реалистические рассказы, сказочные истории, рассказ по картине или по серии сюжетных картин. Основное внимание в повествовании необходимо уделять обучению разным способам зачинов: слова - «однажды», «как-то раз»; может быть указано место и (или) время события, действия - «Дело было летом». «Этот случай произошел в деревне». Работа над формированием представлений о структуре повествования развивает у детей умение анализировать структуру художественного текста и переносить усвоенные навыки в самостоятельное словесное творчество.

Необходимо особенно подчеркнуть развитие у детей умений логически мыслить, рассуждать, объяснять, доказывать, делать выводы, обобщать высказанное, а эти умения и развиваются в таком типе высказывания, как рассуждение.

Вышеназванные типы речи могут встречаться в связных высказываниях детей дошкольного возраста в контаминированном (смешанном) виде, когда элементы описания (рассуждения) включаются в повествование (и наоборот).

Составление разного вида рассказов — наиболее трудный для детей род речевой деятельности. Задача педагога — научить воспитанника правильно начинать рассказ на выбранную тему и передавать его живо, интересно, логически последовательно. В процессе обучения следует добиваться, чтобы рассказ ребенка был понятен слушателям, т. е. чтобы все его части были взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В трудах Е.И. Тихеевой, О.И. Соловьевой, А. М. Бородич, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой и других показана роль рассказывания в развитии связности детской речи, раскрыто своеобразие использования приемов обучения разным видам монологической речи.

Методика применения различных приемов и их выбор претерпевает изменения на различных этапах обучения в зависимости от стоящих задач, от степени подготовленности детей, от уровня их активности, самостоятельности

и т. д.

В многолетней практике выделены и апробированы следующие приемы.

Совместное рассказывание. Этот прием представляет собой совместное построение коротких высказываний, когда педагог начинает фразу, а ребенок ее заканчивает. Совместное рассказывание применяется в младших группах, преимущественно в индивидуальной работе, а в средней со всеми детьми. Педагог выполняет самую сложную функцию - планирует высказывание, задает его схему, подсказывает последовательность, способы связи.

Образец рассказа - это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания и заимствования.

Образец рассказа применяется на первоначальных этапах обучения и предназначен для подражания и заимствования детьми. Речевой образец показывает примерный результат, которого должны достичь дети. В связи с этим он должен быть кратким, доступным и интересным по содержанию и форме, живым и выразительным. Его следует произносить четко, в умеренном темпе, достаточно громко.

Образец относится к прямым приемам обучения и используется в начале занятия и по его ходу для коррекции детских рассказов.

Для развития самостоятельности и творчества детей рассказ-образец не должен быть исчерпывающим, охватывать, например, все содержание картины или какой-либо темы, так как он будет сковывать детскую мысль, побуждать детей к дублированию услышанного от педагога.

Некоторые методисты не рекомендуют предлагать образец рассказа в конце занятия, поскольку дети не смогут уже ему подражать. Однако, например, в старших группах, в этом случае он может быть предложен для сравнения с детскими монологами, для оценки детских высказываний.

Как разновидность образца рассказа используется *частичный образец* -

начало или конец рассказа. Этот прием также облегчает задачу самостоятельного создания детьми текста и применяется при закреплении умения рассказывать или для демонстрации детям вариантов творческого выполнения задания.

Анализ образца рассказа привлекает внимание детей к последовательности и структуре рассказа. Сначала педагог сам поясняет структуру образца рассказа, впоследствии к разбору содержания и структуры образца привлекаются дети. Этот прием направлен на ознакомление детей с построением разных типов монологов, он подсказывает им план будущих рассказов.

План рассказа - это 2 - 3 вопроса, которые определяют содержание рассказа и его последовательность. Сначала он применяется вместе с образцом, а затем становится ведущим приемом обучения. План рассказа используется во всех видах рассказывания. При описании игрушек, предметов он помогает последовательному вычленению и характеристике их деталей, признаков и качеств, а в повествовании - отбору фактов, описанию героев, места и времени действия, развитию сюжета. В рассказывании из опыта вопросы в виде плана помогают вспомнить и воспроизвести события в определенном порядке. В творческом рассказывании план облегчает решение творческой задачи, активизирует воображение и направляет мысль ребенка.

В старшей группе дети могут допускать отклонения от плана, педагог постепенно приучает их к определенной последовательности в рассказе, обращает внимание на нарушение логики, неполноту рассказа. Здесь используется также *совместное составление плана педагогом и детьми,* а также самостоятельное продумывание детьми плана своих рассказов.

План рассказа может сопровождаться его коллективным обсуждением. Данный прием особенно необходим в творческом рассказывании, он помогает разнообразить и обогащать содержание

монологов, закреплять представления об их структуре, выбирать наиболее подходящие языковые средства.

Коллективное составление рассказа преимущественно используется на первых этапах обучения рассказыванию. Дети продолжают предложения, начатые педагогом или другими детьми. В процессе последовательного обсуждения плана они вместе с педагогом отбирают наиболее интересные высказывания и объединяют их в целостный рассказ. Педагог может повторить весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы. Затем рассказ повторяют дети. Ценность этого приема состоит в том, что он позволяет наглядно представить весь механизм составления связного текста, активизировать всех детей.

Другой разновидностью этого приема является *составление рассказа подгруппами - «командами».* Например, в рассказывании по серии сюжетных картинок дети сами определяют внутри группы, кто будет рассказывать по каждой из картинок; в рассказывании на свободную тему дети обсуждают содержание и форму рассказа, вместе составляют его текст и предлагают вниманию всей группы.

Составление рассказа по частям - по существу также разновидность коллективного рассказывания, при котором каждый из рассказчиков создает часть текста, как в приведенном выше примере рассказывания по серии сюжетных картинок. Этот прием используется при описании многоэпизодных картинок, в рассказывании из коллективного опыта, когда легко выделить отдельные объекты, подтемы. К каждой из них составляются план, а затем 2 - 3 высказывания, которые в конце объединяются педагогом или хорошо рассказывающим ребенком.

Моделирование используется в старшем дошкольном возрасте. Модель - это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. Сначала модель выступает как

изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа.

Ориентирами для последовательного, логичного описания игрушек, натуральных предметов, времен года могут выступать также схемы, отражающие посредством определенной символики основные микротемы описания. Интересный опыт применения подобных схем изложен в статье Т. Ткаченко (Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. - 1990. - № 10).

Для обучения связной речи также используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создается картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели. Постепенно у ребенка формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности.

Оценка детских монологов направлена на анализ раскрытия ребенком темы рассказа, его последовательности, связности, выразительных средств языка. Оценка носит обучающий характер. Педагог подчеркивает достоинства рассказа, чтобы все дети могли на них учиться (интересное и оригинальное содержание, необычный зачин, диалог героев, образные слова и выражения). В младшей и средней группах оценка носит поощрительный характер, а в старших указывает и на недостатки, чтобы дети знали, чему еще им предстоит научиться. К анализу рассказов в старшей группе привлекаются дети.

На занятиях по обучению детей рассказыванию педагогом используются также такие приемы, *как объяснения, демонстрация наглядного*

материала, упражнения, вспомогательные вопросы, исправление ошибок, подсказ нужных слов, прослушивание детьми своих рассказов, записанных на магнитофон и др.

При проведении того или иного занятия педагогу следует находить наиболее эффективные варианты сочетания различных приемов с тем, чтобы повышать активность и самостоятельность детей.

Вспомогательные вопросы, как правило, задают после рассказывания для уточнения или дополнения, чтобы не нарушать связности и плавности речи.

Указания могут быть обращены ко всем детям или к одному ребенку (рассказывать подробно или кратко, обдумать рассказ, говорить громко, выразительно). Прослушивание магнитофонной записи своей речи повышает самоконтроль в работе над текстом.

В обучении рассказыванию особое значение имеет *обогащение мотивов речевой деятельности детей.*

Мотивационные установки делают процесс обучения интересным, привлекательным, повышают активность детей и качество их рассказов.

В младшей и средней группах это, главным образом, игровые мотивы («Расскажем про зайчика, который хочет поиграть с ребятами»; «Незнайка просит научить рассказывать сказку о...»).

В старших группах это социальные мотивы («Придумайте сказки для малышей»; «Запишем самые интересные сказки и составим книгу»).

Таким образом, приемы обучения детей рассказыванию многообразны.

Пересказ - осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Для овладения пересказом необходим ряд умений, которым детей обучают специально: прослушивать произведение, понять его основное содержание, запоминать последовательность изложения, речевые обороты авторского текста, осмысленно и связно передавать текст.

Наряду с обучением составлению самостоятельных связных высказываний детей учат пересказу. Методика обучения детей дошкольного возраста пересказу раскрыта в работах Е.И. Тихеевой, А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, Р.И. Габовой, А.М. Бородич и других.

Существуют разные виды пересказа: подробный пересказ или близкий к тексту; краткий или сжатый; выборочный пересказ; пересказ с перестройкой текста; пересказ с творческими дополнениями.

Методика обучения пересказу в разных возрастных группах имеет как общие, так и специфические особенности.

В младшей группе детей учат слушать и правильно воспринимать произведение, отвечать на вопросы. Дети третьего года жизни пересказывают вместе со взрослым, в ответ на его вопросы, поставленные обычно к последнему слову фразы, вставляют отдельные слова.

Дети четвертого года пересказывают хорошо знакомые сказки и рассказы, построенные на повторе («Колобок», «Репка»), тоже с помощью педагога. Запоминанию литературных произведений помогает их драматизация с помощью игрушек, настольного, теневого, кукольного театров, подвижных картинок (на магнитной основе, на фланелеграфе)

Со среднего дошкольного возраста учебной программой дошкольного образования предусмотрено систематическое обучение детей пересказу. Занятие по обучению детей пересказу имеет свою структуру.

Вводная часть. Ее цель - создать интерес к занятию, подготовить детей к восприятию текста (краткая вступительная беседа, показ картинки, напоминание о наблюдениях, загадка).

Первичное чтение произведения. Детям предлагается послушать произведение, сообщается его название, автор. Новый для детей текст рассказывается (читается) без предупреждения о последующем пересказе, поскольку установка на пересказ ограничивает внимание ребенка,

сосредоточивает его на запоминании и тем самым мешает целостному восприятию художественного произведения.

Беседа по содержанию прочитанного произведения. Её цель — анализ и запоминание текста.

Повторное чтение произведения с установкой на последующий пересказ.

Пересказы детей.

Во всех группах используются разные методические приемы обучения пересказу.

Условно их можно разделить на приемы, обеспечивающие:

1) осмысленное восприятие произведения;
2) педагогическое руководство самим процессом пересказа;
3) анализ и оценку речевой деятельности детей.

Обязательным приемом, подготавливающим детей к пересказу, является *бесед* а. Основное ее назначение - помочь детям осмыслить содержание произведения, проникнуть в те внутренние связи, которые они еще не могут раскрыть сами. Без такой беседы дети иногда не понимают идею произведения. В беседе по содержанию с помощью вопросов, пояснений, показа иллюстраций выделяются основные части повествования, ставятся вопросы, направленные на осмысление событий и поступков героев. В беседу включают упражнения, развивающие навыки выразительного пересказа. Внимание детей привлекается также и к языку, к характеристикам персонажей, к средствам выразительности.

В процессе пересказа педагог широко пользуется такими приемами, как *прием отраженной речи, подсказ нужных слов и фраз, вопросы к пересказывающему ребенку и ко всей группе, исправление лексических и грамматических ошибок.*

В старшей группе широко применяется *план пересказа*. Это могут быть

готовый план, предложенный воспитателем, и план, составленный им вместе с детьми.

В качестве плана пересказа может выступать пространственная *модель,* Для запоминания детьми текста педагог может прочитать отдельные отрывки, выбранные в соответствии с составленным планом или по желанию детей, обратить их внимание на отдельные слова и выражения.

Если произведения велики по объему, то дети пересказывают их по частям: педагог заранее (при подготовке к занятию) выделяет законченные смысловые части текста и предлагает, чтобы дети рассказывали их по очереди. Произведения, в которых есть диалог, пересказывают по ролям, инсценируют.

Полезно для развития связности речи использовать прием *пересказа отдельными детьми текстов, не известных остальным.* В этом случае контекстность речи при пересказе значительно возрастает. Ребенок старается четче выстроить рассказ, следит за своей речью, так как знает, что другим текст не известен, часто дополняет его деталями, использует больше выразительных средств по сравнению с ситуацией пересказа этого же рассказа взрослому.

При *оценке детского пересказа* поощряется старание, отмечаются положительные стороны и недостатки, даются конкретные советы, которыми могут воспользоваться остальные дети. К *оценке пересказов* привлекаются дети. Прислушиваясь к анализу пересказов, который делает педагог, дети учатся тактично и доброжелательно отмечать достоинства и ошибки в пересказах друг друга.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Каковы типы связного высказывания?
2. Назовите вид пересказа, которому обучают детей младшего дошкольного возраста?
3. Какие виды рассказа используются в методике развития речи

детей дошкольного возраста?

Тестовые задания:

Что такое пересказ?

1) сообщение по мотивам прочитанного произведения; в устной речи;

2) творческое воспроизведение литературного образца

3) интерпретация литературного произведения;

4) воспроизведение текста от лица героев.

Какой из методических приемов в большей мере направлен на коррекцию детских текстов в процессе занятия?

1) продолжение рассказа, начатого воспитателем;

2) мотивация речевых заданий;

3) дублер рассказа-образца;

4) речевая логическая задача.

Какая из инструкций к речевому заданию будет в большей степени ориентировать ребенка на словесную творческую активность?

1. составь рассказ по картине;

2. придумай новую историю о.;

3. расскажи о.;

4. придумай рассказ о.;

5. вспомни историю о....

Определите правильность перечисленных положений, выберите неверное положение.

В процессе развития связной речи ребенка:

1) появление диалогической речи первично по отношению к монологической речи;

2) появление монологической речи первично по отношению к диалогической речи;

3) диалогическая и монологическая речь зарождаются одновременно и развиваются параллельно.

Существуют следующие типы высказываний по способу изложения:

1) восклицание, описание, повествование и рассуждение;

2) описание, повествование и рассуждение;

3) рассуждение, объяснение, описание.

Определите автора-исследователя проблем развития связной речи:

1) В.И. Яшина

2) Н.С. Старжинская

3) Е.И. Радина

4) О.С.Ушакова

Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/ М.М. Алексеева, В.И. Яшина.— М. 1998, - С. 89 - 153.

2. Старжынская, Н.С., Дубшша, Дз.М. Методыка развщця роднай мовы / Н.С. Старжынская Н.С., Дз.М. Дубшша - Мн., 2008. - С. 58 - 99.

3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников/ Н.А. Стародубова - М., 2006. С. 123 - 144.

Методика обогащения и активизации словаря детей дошкольного возраста

Основные понятия: слово, словарный запас, значение (смысл) слова, понятие, система занятий, развитие словаря.

В дошкольной педагогике под *словарной работой понимается целенаправленная педагогическая деятельность взрослого, обеспечивающая эффективное освоение детьми словаря родного языка.* Развитие словаря у

детей понимается как длительный процесс освоения словарного запаса родного языка: количественного накопления и овладения содержанием каждого слова, т.е. его социально закрепленным значением, или понятием.

В процессе понимания ребенком речи окружающих выделяются две ступени: первая обусловлена практическим опытом ребенка (этап ознакомления с окружающим предметным миром), а вторая характеризуется включением его языкового опыта в процесс общения.

Увеличение словарного запаса детей связано с работой по ознакомлению их с окружающим миром. Что до обогащения языкового опыта детей в результате включения их в процесс речевого общения, то оно требует воспитания у них внимания к содержательной стороне слова, уточнения значений слов, обогащения связей с другими словами. Это развивает точность словоупотребления и положительно влияет на связность монологического высказывания.

Таким образом, *задачами развития словаря у детей дошкольного возраста выступают*:

1. Количественное обогащение словаря.
2. Формирование у детей понятий.
3. Активизация словаря.
4. Формирование у детей элементарного понимания слова как языковой единицы.

Главным принципом словарной работы в детском саду является *опора на познавательную деятельность ребенка,* формирование у него дифференцированных представлений о предметах и явлениях окружающего мира, вычленение существенных особенностей, которые входят в содержание понятия, формирование понятийного мышления. Это обеспечивается системой знаний на базе обогащения наглядно-образного мышления детей.

Ступени освоения системных знаний, по В.И. Логиновой, включают *три этапа познавательной деятельности*, обеспечивающих освоение детьми дошкольного возраста простых понятий.

Первый этап - восприятие, вычленение объекта познания среди других. Сформированные представления об окружающем закрепляются в соответствующем словаре - названиях предметов и явлений, их частей (*у грузовика есть колеса, кабина, кузов*), действий (*котик пьет молочко, мяукает*), очевидных признаков (*у собаки большие зубы; снег белый*).

Второй этап - освоение знаний об особенностях объектов. На этом этапе вводятся слова, обозначающие качества, свойства и отношения между предметами и явлениями (стекло *прозрачное*, поэтому из него делают окна; бумага *тонкая*, *гладкая*, *рвется*, поэтому нужно бережно листать страницы книг и т.п.).

Сущность предмета определяется центральным компонентом, которому подчинены остальные. Поэтому ***третий этап*** - выделение существенных видовых и родовых признаков, обобщение на их основе, переход к понятиям. Видовые понятия объединяют один вид предметов, часто на основе внешних признаков: различают платье, куртку, юбку, существенным признаком которых является их покрой.

В родовые понятия включаются, как составные части, видовые понятия. Для их объединения существенными могут выступать как внешние, так и внутренние признаки. Например: одежда, существенный признак которой - защита от погоды; транспорт, существенный признак которого - перевозка людей и грузов. На основе различения и обобщения предметов по их существенным признакам вводятся слова, обозначающие элементарные понятия.

Этапам освоения системных знаний отвечают ***три направления словарной работы.*** Каждое направление опирается на познавательные

возможности ребенка, которые постепенно развиваются и совершенствуются.

Первое направление - расширение словаря детей на основе ознакомления их с предметами и явлениями окружающей действительности. Опирается на рано возникшую у детей способность к восприятию, выделению и различению предметов.

Второе направление - введение слов, обозначающих качества, свойства и отношения предметов и явлений. Опирается на способность детей к расчлененному восприятию, выделению тех признаков предметов и явлений, которые различают их между собой.

Третье направление - введение слов, обозначающих элементарные понятия. Опирается на познавательные возможности, которые развиваются в процессе работы по первым двум направлениям. На их основе у детей формируется умение выделять признаки предметов, отделять существенные от несущественных, обобщать предметы по существенным признакам.

Все три направления словарной работы на соответствующем уровне реализуются во всех возрастных группах на разном содержании: при ознакомлении с объектами и явлениями живой и неживой природы, предметами материальной культуры, явлениями общественной жизни (трудом людей, государственными символами, праздниками и др.) и т.д.

Реализация программы по словарной работе осуществляется через систему соответствующих занятий.

Во-первых, это занятия, на которых словарная работа ведется в процессе первоначального ознакомления детей с предметами и явлениями окружающей действительности. На таких занятиях проводится непосредственное наблюдение за объектами. Это осмотры помещений детского сада, экскурсии, наблюдения за каким-нибудь предметом, явлением, процессом (уличным движением, повадками животных и т.п.), демонстрация предметов. Первоначальное ознакомление с предметами и явлениями

происходит и путем опосредованного восприятия объекта (рассматривание картин, игрушек, просмотр кинофильмов), в процессе чтения художественное литературы.

Во-вторых, это занятия, где словарная работа опирается на углубление знаний об окружающих предметах и явлениях. К ним относятся занятия по ознакомлению с качествами и свойствами предметов, их особенностями. Например, ознакомление с качествами и свойствами бумаги, ткани, пластмассы и т.п. К этой же группе относятся и занятия по сравнению предметов, на которых у детей формируются умения наиболее точно подбирать слова для характеристики особенностей предметов.

В-третьих, это занятия, на которых решаются задачи словарной работы в процессе формирования видовых и родовых понятий.

На всех занятиях развитие словаря осуществляется в тесной связи с развитием познавательной деятельности детей.

Практика речевого общения постоянно сталкивает детей с разными значениями одного слова, с синонимами и антонимами. Однако речевая действительность осознается детьми очень невыразительно.

Дошкольники, например, отдельно воспринимают такие слова, как *храбрый*, *смелый*, *мужественный*; *боязливый, трусливый*, *несмелый*, *пугливый*; *гребешок* петушка и *гребешок* для расчесывания волос.

Чтобы обогатить как речевое, так и умственное развитие детей, необходимо проводить *целенаправленную работу над словом как структурной единицей языка, определяющей особенностью которой является значение (смысл).* Методика работы над смыслом слова разработана Е.М. Струниной.

У детей старшего дошкольного возраста формируют представление о том, что слово имеет значение. Дети отвечают на вопросы: —Что означает слово?” Они подводятся к пониманию того, что слово нужно употреблять точно по смыслу. Отвечают на вопрос: —Можно ли так сказать?” —Как

правильно сказать?”

С течением времени дети осознают такую языковую особенность, как многозначность слова. Многозначность слова показывается дошкольникам на примере хорошо знакомых слов типа *игла, ручка, спинка, ножка*, затем - на примере словосочетаний типа *свежий хлеб, свежий ветер, свежая газета* и т.п.

Синонимическая работа с детьми (подбор слов, близких по значению) переплетается с освоением тематических групп слов (например, дети подбирают глаголы движения: идти, шагать плестись ...). Расширяет представления детей о слове, помогает уточнить его значение подбор антонимов (игра —Скажи наоборот”).

Рекомендуется подбирать ситуативные синонимы и антонимы - к словам из связного текста (какое настроение было у персонажа? Как сказать иначе? Как сказать наоборот?) Развитое умение употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, речевой ситуацией содействует развитию умений свободно выбирать языковые средства при построении связного высказывания, свободно пользоваться словами и объединять их по смыслу.

В старшем дошкольном возрасте, когда дети переходят к внеситуативно-личностной форме общения, они овладевают оценочной лексикой. По мнению В.И. Яшиной, усвоение оценочной лексики осуществляется в единстве с нравственным развитием детей. Необходимо определить словарь минимум, содержащий слова, необходимые для выражения отношения к моральным ценностям общества, овладения моральными нормами и способами реализации этих норм. Методы нравственного воспитания используются в комплексе с методами обучения речи дошкольников: общение взрослых с детьми в процессе бытовой деятельности (анализ и обсуждение жизненных ситуаций, поступков людей,

их оценка); общение детей со сверстниками, чтение художественной литературы, этические беседы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность словарной работы с детьми дошкольного возраста.
2. Каков основной принцип словарной работы? Как он влияет на ее содержание и методику?
3. Что лежит в основе системы занятий по развитию словаря детей?
4. Докажите необходимость и раскройте специфику работы по усвоению детьми семантических связей и отношений между словами.

Тестовые задания.

1. **Назовите фразу, которая относится ко второму направлению в усложнении содержания словарной работы в процессе ознакомления с предметным миром:**
2. Ребенок все дальше выходит за рамки ближайшего окружения.
3. при знакомстве с предметами и явлениями обращается внимание на качество, свойства, детали.
4. У детей формируется умение не только выделять признаки предмета, но и отделять существенные признаки от несущественных.
5. Ведется работа над точностью, выразительностью речи, смысловыми оттенками слова.

Литература

1. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И.Тихеева Е.И. - М., 1981. С. 52 - 92.
2. Логинова, В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина / В.И.Логинова - М., 1984. - С. 79 - 100.
3. Лурия, А.Р. Развитие значения слов // Хрестоматия по теории и

методике развития речи детей дошкольного возраста/ А.Р. Лурия - М., 2000 - С. 195 - 199.

4. Струнина, Е.М. Работа над смысловой стороной слова // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина /Е.М. Струнина. - М., 1984. - С. 101 - 104.

5. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/ М.М. Алексеева, В.И. Яшина - М. 1998, - С. 89 - 153.

6. Старжынская, Н.С., Дубшша, Дз.М. Методыка развщця роднай мовы/ Н.С. Старжынская Н.С., Дз.М. Дубшша - Мн., 2008. - С. 58 - 99.

7. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А Стародубова. — М., 2006. С. 123 - 144.

Методика воспитания звуковой стороны речи детей дошкольного возраста

Основные понятия: звуковая культура речи, этапы обучения правильному звукопроизношению детей дошкольного возраста, речевой слух, речевое дыхание, темп, ритм, сила голоса, выразительность детской речи.

Звуковая культура речи является составной частью общей речевой культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение и пр.

Воспитание звуковой культуры речи составляет: *формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения; воспитание орфоэпически правильной речи*; *формирование правильного речевого дыхания; формирование выразительности речи; выработку дикции*; *воспитание культуры речевого общения как части этикета*.

В звуковой культуре речи выделяют два раздела: речевой слух и

культуру речепроизношения (Е.И. Тихеева, О.И. Соловьева, В.И. Рождественская, Е.И. Радина, М.М. Алексеева, А.И. Максаков, М.Ф. Фомичева, Г.А. Тумакова).

Поэтому и работа ведется в двух направлениях: *развитие восприятия речи* (слухового внимания и речевого слуха, включая его компоненты — фонематический, звуковысотный, ритмический слух, восприятия темпа, силы голоса, тембра речи); *развитие речедвигательного аппарата* (артикуляционного аппарата, голосового аппарата, речевого дыхания) и *формирование произносительной стороны речи* (произношения звуков, четкой дикции и т.д.).

Хорошо развитый речевой слух — необходимое условие, обеспечивающее нормальное и своевременнее усвоение звуков, правильное произношение слов, овладение речевой интонацией. *Речевой слух — это способность человека точно воспринимать и правильно воспроизводить все стороны звучащей речи. Он включает такие компоненты, как фонематический слух, звуковысотный слух, восприятие темпа речи и голоса, ритмический слух*

С помощью речевого слуха воспринимаются все тонкости звучащей речи, он регулирует и контролирует речь говорящего человека.

Недоразвитие речевого слуха может быть причиной несвоевременного усвоения звуковой стороны речи: нечеткого произношения звуков, слов, неточного использования речевой интонации, отклонений в темпе и громкости речевого высказывания.

Работая над развитием слухового внимания и речевого слуха педагог обращает внимание на воспитание у детей умений *внимательно слушать и узнавать звучание различных предметов; различать звуки речи в словах; отличать одни звуки от других, близких по акустическим и артикуляционным признакам; улавливать на слух тонкости звукового оформления языка*

(громкость, скорость произношения и т.д.); контролировать с помощью слуха собственное речевое высказывание.

Для развития речевого слуха и слухового внимания рекомендуются игры: «Угадай, кто позвал?», «Угадай, что я сказала?», «Что делает Петрушка?», «Эхо» и др.

Способность ребенка членораздельно произносить звуки и слова зависит *от строения артикуляционного аппарата, от правильной артикуляции звуков.*

Под артикуляцией понимается деятельность органов речи — языка, губ, мягкого неба, маленького язычка, нижней челюсти — в процессе воспроизведения звуков. Отклонения в строении артикуляционного аппарата, а также недостаточная подвижность речевых органов являются причиной неправильного, нечеткого произношения звуков, слов и фраз.

Совершенствование работы артикуляционного аппарата осуществляется в процессе артикуляционной гимнастики или специальных игр и упражнений.

Наряду с речедвигательным аппаратом у детей развивается голосовой аппарат. *Голосовой аппарат* включает дыхательные органы, вибраторы (голосовые связки), резонаторы (гортань, полости рта и носа). В образовании звуков участвуют язык, губы, нижняя челюсть, зубы и пр. Качество голоса у детей может ухудшаться вследствие различных заболеваний верхних дыхательных путей, носоглотки, при аденоидных разращениях, при перенапряжении голосовых связок и т.д. Снижение слуха также ведет к изменению качества голоса.

Умение правильно пользоваться голосовым аппаратом во многом зависит от индивидуальных особенностей детей: застенчивый ребенок нередко говорит очень тихо; ребенок с повышенной возбудимостью — наоборот, громко. Дети, не умеющие в процессе речи правильно дышать, часто имеют тихий прерывистый голос, переходящий в конце длинной фразы

на шепот.

Основные качества — сила и высота формируются в процессе игр и специальных упражнений: *«Гудок паровоза», «Аукание», «Рекламная пауза», «Покричим?», «Вьюга», «Эхо».*

В повседневном общении детей приучают пользоваться умеренным голосом, меняя при необходимости его громкость.

Основой звучащей речи, источником образования звуков, голоса является речевое дыхание. *Речевое дыхание* — это способность человека в процессе речевого высказывания своевременно производить короткий глубокий вдох и рационально расходовать воздух при выдохе. Речевое дыхание является основой звучащей речи, источником образования звуков, голоса. Речевое дыхание осуществляется произвольно, неречевое — автоматически. В процессе речи выдох происходит в основном через рот, он несколько замедлен. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное функционирование голосового аппарата, предохраняет его от переутомления, способствуя сохранению плавности речи, правильному использованию интонационных средств выразительности, соблюдению пауз и т. д.

Речевое дыхание может быть затруднено вследствие хронического насморка, аденоидных разращений, общей ослабленности организма, некоторых сердечнососудистых заболеваний и др.

Неправильное речевое дыхание нередко является причиной нарушения плавности речи (речь на вдохе); позднего или неправильного усвоения некоторых звуков; ослабления громкости голоса, особенно в конце произношения длинных фраз; в некоторых случаях ускорения темпа речи, неправильного использования интонационных средств выразительности, нечеткого произношения слов (проглатывание окончаний).

Детей учат правильно пользоваться речевым дыханием. Для этого уже на ранних этапах речевого развития (в младших группах детского сада)

проводится подготовительная работа, суть которой заключается в том, чтобы научить малышей производить короткий, без напряжения мышц лица и шеи, вдох и плавно, бесшумно выдыхать через рот, вырабатывая достаточной силы выдох. Для развития речевого дыхания проводят *игры на поддувание: сдувание снежинок (кусочков ваты), поддувание карандашей, плавающих рыбок, лодочек. От простых игр переходят к более сложным, где требуется сильная воздушная струя воздуха, - детям предлагают подуть на плавающих в воде уток, гусей, лодочку; подуть на воду до образования брызг. В процессе дыхательных упражнений ребенок учится правильно дышать, делать короткий, быстрый вдох и длительный, сильный, плавный выдох. Упражнения проводятся сидя, не более 1,5 мин (начиная с 0,5 мин).*

Основной задачей педагогов детского сада в процессе воспитания звуковой культуры речи является воспитание у детей правильного произношения всех звуков родного языка. Дошкольный возраст является важным этапом в овладении звуками, усвоение которых происходит постепенно в течение 3-4 лет. В учреждении дошкольного образования ребенок обучается произносить все звуки в разных позициях и сочетаниях, четко дифференцировать их в произношении и на слух, то есть отличать свистящие и шипящие, звонкие и глухие, твердые и мягкие.

Звукопроизношение — способность правильно воспроизводить звуки родного языка. Неточность их произношения отрицательно отражается на восприятии и понимании речи слушателями.

Причинами несвоевременного или неправильного усвоения звуков являются: снижение физического слуха; неправильное строение артикуляционного аппарата; недоразвитие фонематического восприятия; неправильная или чрезмерно ускоренная речь окружающих; слабый, укороченный выдох.

В отличие от речевых дефектов несовершенства звукопроизношения

связаны с возрастными особенностями формирования детской речи, с постепенностью и определенной последовательностью появления звуков в речи.

Недочеты в произношении звуков могут выражаться в искаженном их произнесении; в замене звуков, сложных в артикуляционном отношении ([ш], [ж]), другими, более простыми ([с], [з]); в пропуске звуков и в неустойчивом их произношении, когда в одних словах звук произносится верно, в других — заменяется. Неисправленные своевременно недостатки звукопроизношения у детей могут вызвать трудности в овладении чтением и письмом.

Обучение звукопроизношению осуществляется в соответствии с этапами работы над звуками.

I этап, подготовительный, предполагающий подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи.

Он включает подготовку речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха, речевого дыхания.

На этом этапе необходимо систематически упражнять органы артикуляции, проводить в игровой форме упражнения, направленные на тренировку мышц языка с целью придания ему нужного положения; на подвижность губ, челюстей, щек, на выработку воздушной струи, правильного дыхания.

Развитию моторики артикуляционного аппарата служат различные игры на звукопроизношение: «Кто как кричит?», «Что звучит?», «Чей домик?» и др. Используются звукоподражания шуму ветра, рокоту самолета, карканью вороны, жужжанию жука, цоканью копыт лошади и др. Подражание звукам животных осуществляется опосредованно, через речь педагога.

II этап - становление звуков речи, или постановка звука.

Постановка звуков начинается с легких по артикуляции звуков и

кончается более трудными; последовательность их сохраняется как для фронтальной, так и для индивидуальной работы (шипящие, свистящие, р, л).

При полном отсутствии звука или при его неустойчивом произношении, что часто наблюдается у дошкольников, бывает достаточно фиксировать внимание ребенка на звуке. Это так называемая постановка звука по подражанию или вызывание звука. Обучение здесь основано на подражании детьми речи педагога, четкому произношению звука. Если невозможно поставить звук на основе подражания, используют объяснение артикуляции нужного звука и образец его произношения, сопровождаемые упражнением детей.

Для упражнений необходимо давать детям новый речевой материал, так как хорошо знакомые ребенку стихи, картинки вызовут у него старое, привычное произношение звука.

III этап - закрепление и автоматизация звуков.

Звук дается в разных звукосочетаниях, в начале слова, в середине, в конце. Вначале создаются облегченные условия для произношения звука (звук в открытом слоге, в сочетании с двумя гласными, в закрытом слоге), затем они усложняются. Для закрепления и автоматизации нового звука требуются систематическая тренировка, создание таких условий, чтобы в течение дня ребенок произносил его не менее 10-20 раз. Вновь появившийся звук надо поддерживать всеми средствами (одобрение ребенка, поощрение и т.д.). Большую устойчивость звука обеспечивает использование разных анализаторов: слухового - как ведущего, зрительного (показ артикуляции), тактильно-вибрационного (ощущение рукой дрожания гортани), осязательного (ощущение пальцами вытянутых губ), кинестетического (ощущение дрожания кончика языка при звуке р).

IVэтап - этап дифференциации смешиваемых звуков.

Работа над дифференциацией звуков начинается только тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть правильно произнесены ребенком в любом сочетании и все же употребляются не всегда верно и один звук подменяется другим. Дети не отличают новый звук от некоторых сходных с ним звуков и путают их (вместо сушка - «шушка», вместо Саша - «Шаша»).

Для дифференциации звука эффективен прием сравнения двух артикуляционных укладов и установление их различия. Рекомендуется проводить занятия по дифференциации звуков с использованием доступного детям игрового материала. Благодаря таким упражнениям дети начинают быстрее и лучше улавливать смысловую разницу между словами. Затем переходят к заучиванию стихов, чистоговорок, содержащих те или другие звуки, нужные для дифференциации. При этом важно обеспечить постепенное усложнение материала, его повторение. Последовательность закрепления и дифференциации звуков дается с учетом трудности их произнесения и последовательности их появления в процессе речевого развития (А.И. Максаков, Г.А. Тумакова).

На всех этапах обучения звукопроизношению рекомендуются упражнения в форме игр: с картинками, игрушками, звукоподражанием, с элементами движений, с пением; чтение и заучивание стихов, прибауток, потешек, чистоговорок. С учетом возраста и стоящих задач обучения с момента автоматизации звука можно начинать пересказ коротких рассказов и рассказывание по картинкам. Содержание и методические приемы обучения определяются возрастными особенностями развития речи детей.

В обучении звукопроизношению наиболее эффективны следующие способы работы с детьми: *дидактические игры с игрушками на звукоподражание типа «Чей домик?»; «Угадай, кто кричит»; игры инсценировки с игрушками (картинками), рассказ-драматизация с игрушками; рассказ педагога с включением высказываний детей; игры с*

элементами движений типа «Поезд», «Автомобили».

При наличии недостатков звукопроизношения следует своевременно принять меры к их ликвидации (направлять детей, если это необходимо, в специальные учреждения).

В процессе формирования и совершенствования артикуляционного аппарата, развития речевого слуха, овладения правильным звуко и словопроизношением вырабатывается хорошая дикция.

Дикция — это четкое, ясное произношение слов и словосочетаний при правильном произношении каждого звука в отдельности. Причины плохой дикции: недостаточная подвижность артикуляционного аппарата; небрежное отношение к собственному высказыванию; чрезмерно ускоренная речь (не договариваются или проглатываются не только отдельные звуки или слоги, но даже целые слова); недостатки звукопроизношения (некоторые звуки произносятся неверно или недостаточно отчетливо); слабый самоконтроль за собственным высказыванием (невнятная, смазанная речь с трудом воспринимается слушателями, ее понимание затруднено).

Формирование хорошей дикции заключается в том, чтобы укреплять и развивать с помощью специальных упражнений артикуляционный аппарат детей, учить их правильно и четко произносить все звуки родного языка, развивать речевой слух, вырабатывать умеренный темп речи.

Наряду с другими сторонами звуковой культуры речи педагог формирует у детей произношение слов в соответствии с орфоэпическими нормами. *Орфоэпия* — совокупность норм литературного произношения слов. Она включает единообразие правил звукового оформления речи в соответствии с принятым в общественно-речевой практике образцом. Отклонения от литературных норм произношения могут выражаться в виде диалектных особенностей речи: оканья, цоканья, яканья; ошибок побуквенного произношения слов, употребления просторечных слов,

неправильной расстановки ударения.

У детей младшего дошкольного возраста необходимо в первую очередь формировать правильное словопроизношение (сохранять структуру слова, произносить слова без смягчения согласных), развивать слуховое внимание, речевой слух. У детей среднего и старшего дошкольного возраста совершенствуют произношение отдельных звуков, слов, фраз в процессе специальных упражнений, с использованием чистоговорок, при помощи которых дети учатся быстро переключать свой артикуляционный аппарат с одного положения на другое, отчетливо произносить звуки и слова, находящиеся в трудных для произношения сочетаниях. В младших группах педагог не проводит специальных занятий по орфоэпии (дети усваивают ее путем подражания речи взрослых). В среднем и старшем дошкольном возрасте эта работа осуществляется с учетом ошибок, чаще всего допускаемых детьми.

С произношением, развитием речевого слуха, речевого дыхания, голосообразованием тесно связан темп речи. *Темп речи* — скорость речевого высказывания, измеряемая количеством слогов, произнесенных в течение одной минуты. Средний или умеренный темп речи — 230-270 слогов в минуту. Следует различать темп речи, присущий конкретному человеку, и темп, который является одним из средств ее интонационной выразительности и который в зависимости от содержания речевого высказывания может меняться — ускоряться или замедляться. Умеренный темп создает благоприятные условия для четкого и внятного произнесения слов, для нормального восприятия и понимания речи слушающими. Отклонение от нормального темпа речи у дошкольников может быть в сторону ускорения, что указывает на преобладание процесса возбуждения над торможением и на еще недостаточный контроль детей за собственной речью.

При ускоренной речи звуки и слова произносятся быстрее, чем это

принято в норме, длительность пауз между словами и фразами сокращается, при этом, как правило, ухудшается артикуляция звуков, страдает произношение, так - как нередко выпадают отдельные звуки, не договариваются окончания слов. При ускоренной речи обычно наблюдается и повышение ее громкости.

Замедленный темп речи характеризуется тем, что слова произносятся, несколько растянуто, паузы между словами и фразами удлиняются. Такой темп речи свойственен детям, физически ослабленным или имеющим речевые недостатки. Иногда речь дошкольников становится замедленной при пересказах, составлении самостоятельных рассказов, описании содержания картин, что связано с припоминанием текста, подбором нужных слов, с необходимостью правильного речевого оформления мысли. Замедленный темп речи делает ее монотонной, плохо воспринимаемой слушателями.

А.И. Максаковым была предпринята попытка проследить возможности дошкольников в регуляции темпа речи. Полученные данные свидетельствовали о том, что дети легче ускоряют темп речи, чем замедляют его, темп во многом зависит от содержания высказывания, его сложности.

Одной из важнейших задач педагога является воспитание умеренного темпа речи. Необходимо учить детей произносить слова и фразы, не торопясь, выдерживая между фразами небольшие паузы, не допускать необоснованных остановок, вырабатывать плавность речи и умение осуществлять самоконтроль за собственным речевым высказыванием.

В построении высказывания чрезвычайно важна роль каждого элемента звуковой культуры речи, особую роль при этом играет интонационная характеристика произносимой речи (Н.М. Аксарина, М.И. Кольцова, Р.В. Тонкова-Ямпольская, О.И. Яровенко). *Интонация* — это сложный комплекс фонетических средств, выражающих смысловое отношение к высказываемому, и эмоциональные оттенки речи. Интонация является

средством эмоционально-волевого отношения говорящего к содержанию речи, обращенной к слушателям. Интонационная выразительность речи включает следующие компоненты: мелодика, темп, пауза, ритм, тембр и др. Интонационная выразительность речи обеспечивается умением изменять голос (повышать и понижать его тон, усиливать и понижать громкость), ускорять и замедлять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельное слово или группу слов, придавать голосу эмоциональноэкспрессивную окраску.

С помощью интонации говорящий отражает свое отношение к высказываемой мысли, передает свои чувства, переживания, доводит свое высказывание до полной завершенности. Задача воспитания интонационной выразительности речи заключается в том, чтобы учить детей изменять голос по высоте и силе в зависимости от содержания высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, менять темп и тембр речи; точно, осознанно выражать как свои, так и авторские мысли, чувства и настроения. Необходимо научить детей правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности. Параллельно с этим идет формирование умений правильно пользоваться темпом, громкостью произношения в зависимости от ситуации, отчетливо произносить звуки, слова, фразы, предложения (дикция).

Работа над интонационной выразительностью речи помогает избежать таких недостатков высказывания, как монотонность, нерасчлененность речи, нечеткость дикции, замедленный (или убыстренный) темп, так как от звукового оформления речи зависит понимание содержания и эмоционального смысла высказывания.

Воспитание звуковой стороны речи детей осуществляется в условиях детского сада в двух формах:

1. обучение на занятиях

2. воспитание всех сторон звуковой культуры речи вне занятий.

Главная роль в обучении принадлежит специальным занятиям, сочетающим показ-образец произношения с активным упражнением детей. Ведущей формой обучения являются коллективные (а не индивидуальные) занятия с детьми. Количество занятий определяется уровнем развития речи детей.

Фронтальные занятия, посвященные решению только задачи воспитания звуковой культуры речи можно проводить 1-2 раза в месяц. Помимо этого, отдельные упражнения со всеми элементами фонетики включаются в специальные комплексные занятия по развитию речи, которые поводятся во всех возрастных группах еженедельно. Наряду с работой над правильным звукопроизношением следует работать над всеми элементами звуковой стороны речи. В этих умениях заложено наиболее важное условие становления всех сторон речи и особенно ее связности.

На занятиях необходимо обеспечивать четкий показ образца для подражания, показ артикуляции звука. Восприятие образца должно быть полноценным. Наиболее целесообразно такое построение занятий, где подача образца, обеспечивающая полноценное его восприятие (включая артикуляцию), сочетается с последующими упражнениями. Важным условием успешного обучения на занятиях является также речевая активность самих детей на основе подражания образцу. Она выражается в повторении одних и тех же звуков и звукосочетаний.

Приемами, которые обеспечивали бы сочетание многократных повторений речевого материала с эмоциональной настроенностью детей являются общепринятые в работе с детьми младшего дошкольного возраста игровые приемы: использование элементов подвижной игры, сюрпризных моментов и ожидания; имитационные движения с элементами звукоподражания; чтение художественных произведений со

звукоподражаниями; использование наглядного материала. Важно умелое использование и правильное чередование этих приемов. Неоднократные повторения звуков и слов с этими звуками могут быть хоровыми и индивидуальными. Занятия с трехлетними детьми на первых порах целесообразно строить на хоровых ответах, так как малыши еще не умеют слушать своих товарищей. По мере того как дети овладевают умением заниматься в коллективе, возможно чередование и сочетание хоровых и индивидуальных ответов, ответов подгруппами.

Значительное место на занятиях по воспитанию звуковой культуры речи и на других занятиях по развитию речи занимают упражнения, направленные на развитие речевого слуха, речевого дыхания, четкой дикции. а также упражнения на формирование интонационной выразительности речи, воспитание умения пользоваться разной силой голоса, темпом и ритмом речи, Работа по воспитанию звуковой культуры может входить и в содержание других занятий (музыкальные, занятия гимнастикой и подвижными играми).

Воспитание звуковой культуры речи вне занятий может быть организовано с подгруппой детей, а также в индивидуальном порядке. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь детям своевременно овладеть всеми сторонами звучащей речи. В вечерние часы организуются индивидуальные и групповые подвижные, хоровые, речевые дидактические игры, например, с целью закрепления правильного произношения звуков, тренировки детей в длительном выдохе воздуха через рот. Для отработки дикции, силы голоса, темпа речи используются скороговорки, чистоговорки, загадки, потешки, стихи. Детей приучают изменять громкость голоса, темп речи в зависимости от условий общения, от содержания высказывания. Им предлагают произнести скороговорки или двустишия, придуманные самими детьми, не только четко и внятно, но и с различной степенью громкости (шепотом, вполголоса, громко) и скорости (медленно, умеренно, быстро). Эти

задания могут выполняться параллельно и варьироваться (например, произнести фразу громко и медленно, шепотом и быстро). Специальные задания побуждают детей пользоваться вопросительной, восклицательной и повествовательной интонацией, а это умение необходимо им при построении связного высказывания.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Раскройте понятие «звуковая культура речи и ее компоненты».
2. Охарактеризуйте звуковые и просодические элементы звуковой стороны речи.

Тестовые задания:

1. **Укажите особенности звуко- и словопроизношения, выбрав один наиболее точный ответ из 4-х предложенных.**

а)

- неустойчивость в произношении звука
- чрезмерное употребление усвоенного звука
- неправильность в произношении длинных и трудных слов.

б)

- пропуск трудных звуков или замена их более легким
- смягчение согласных звуков
- сокращение слов
- перестановка слогов

в)

- небрежность в произношении слов
- неправильная постановка ударения
- отклонения в орфоэпии
- сознательная замена звуков с целью придать слову другой смысл

г)

- неправильность произношения отдельных звуков
- пропуск отдельных слов
- быстрая нечеткая речь
- слабая артикуляция звуков

2. **Определите, чем обусловлена последовательность отработки звуков, выбрав один наиболее точный ответ из 4-х предложенных.**

1) Возрастающей ролью сознательного отношения к звуковой стороне слова.
2) Психологическими особенностями развития памяти и внимания
3) Некоторыми возрастными особенностями детей
4) Физиологическими особенностями развития речедвигательного аппарата.

3. **Укажите основные формы работы по звуковой культуре речи, выбрав один наиболее точный ответ из 4-х предложенных, укажите буквенное обозначение (А.Б.В.Г.) правильного ответа.**

1) дидактические игры
дополнительная работа по звуковой культуре вне занятий
музыкальные занятия

занятия по родному языку.

2) трудовая деятельность
занятия по родному языку

чтение художественных произведений
специальные упражнения.

3) дидактические игры

занятия по родному языку

чтение художественных произведений

специальные упражнения.

4) занятия по родному языку

дополнительная работа по звуковой культуре вне занятий

музыкальные занятия

специальные упражнения.

4. **Выберите этапы работы над звуками в правильной последовательности, выбрав один наиболее точный ответ из 4-х предложенных, укажите буквенное обозначение (А.Б.В.Г.) правильного ответа.**

а)

1. тренировка речедвигательного аппарата
2. показ и объяснение произношения изолированного звука
3. дифференциация звуков речи
4. упражнения в речевых навыках
5. закрепление звука во фразовой речи

2)

1. установка на внимание
2. показ и объяснение произношения изолированного звука
3. дифференциация изолированных звуков
4. сказки веселого язычка
5. закрепление звука во фразовой речи

3)

1. показ и объяснение произношения изолированного звука
2. тренировка речедвигательного аппарата

3. сказки веселого язычка
4. закрепление звуков в словах
5. упражнения в речевых навыках

4)

1. тренировка речедвигательного аппарата
2. дифференциация изолированных звуков
3. сказки веселого язычка
4. дифференциация звуков речи
5. закрепление звуков в словах

5. Определите заключительный этап работы с детьми над звуками речи:

1) развитие речедвигательного аппарата;
2) дифференциация смешиваемых звуков;
3) закрепление звуков в словах;
4) показ и объяснение произношения звуков.

Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И Яшина. - М. 1998, - С. 89-153.

2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - Спб: «Детство-Пресс», 2007.

3. Максаков, А.И., Тумакова, Г.А. Учите играя/А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. - М.: «Мозаика-Синтез», 2005.

4. Старжынская, Н.С., Дубшша, Дз.М. Методыка развщця роднай мовы/ Н.С. Старжынская., Дз.М.Дубшша. - Мн., 2008. - С. 58 - 99.

5. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. - М., 2006. С. 123 - 144.

Методика формирования у грамматического строя речи
у детей дошкольного возраста

Основные понятия: грамматический строй речи, морфология, синтаксис, словообразование.

Освоить грамматический строй речи - значит овладеть навыками построения высказываний с использованием операций изменения слов по формам, образования новых слов и построения словосочетаний и предложений.

Формирование грамматического строя устной речи дошкольника включает работу над *морфологией*, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), *словообразованием* (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), *синтаксисом* (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений).

Задачи грамматической работы в детском саду:

1. Обогащение речи дошкольника грамматическими средствами на основе активной ориентировки в окружающем мире и звучащей речи окружающих людей; исправление морфологических и синтаксических ошибок в речи детей.

2. Формирование у детей элементарного осознания морфологической и синтаксической структуры языка, воспитание чуткости и интереса к языковым явлениям. Только таким путем можно обеспечить успешное практическое усвоение детьми правил, системы морфологических и синтаксических средств.

3. Расширение сферы использования грамматических средств языка в разных формах речи и речевом общении. Предупреждение грамматических ошибок в речи детей - упражнение их в употреблении трудных форм, исключений из правил

Дошкольники усваивают грамматические формы родного языка в определенной последовательности, диктуемой потребностями общения со взрослыми и сверстниками, а также легкостью или трудностью их усвоения. Дети идут от конкретных форм к более абстрактным, от простой передачи внешних особенностей предметов (множественное число, размер) к сложной, соотносимой с предметной ситуацией (например, падежные формы, помогающие высказывать знания об ориентированности предметов в пространстве: *у стола, над столом, на столе* и т.д.).

Морфологический строй речи дошкольников включает почти все грамматические формы (за исключением некоторых); он усложняется с возрастом детей. Необходимо упражнять детей в правильном употреблении падежных форм, среди которых самой трудной является родительный падеж множественного числа (*слив, апельсинов, карандашей*). Надо показать дошкольникам разнообразные способы согласования существительного с прилагательными и глаголами, учить правильно употреблять глаголы в форме 1-го, 2-го и 3-го лица единственного и множественного числа, особенно с так называемыми «трудными» глаголами (*я хочу, ты хочешь, он хочет, мы хотим, вы хотите, они хотят*). Детей подводят к образованию повелительного наклонения глагола (иди*, беги, идем, бежим, пусть бежит, идемте*) и к образованию сослагательного наклонения (*играл бы, читал бы*).

В процессе обучения дети овладевают и умениями употреблять правильно и другие части речи: прилагательные, местоимения, наречия, числительные, союзы, предлоги.

Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов — простые и сложные. Необходимо обучать детей умению обдумывать словосочетания, затем правильно связывать слова в предложения. Дети усваивают разные способы сочетания слов в предложении, овладевают умением интонационно его оформлять.

В ходе обучения детей подводят к умению создавать новые слова на базе другого однокоренного слова — выводить одно слово из другого по смыслу и по форме — с помощью суффиксов (учить — учитель, дом — домик), приставок (писать — переписывать, списывать, выписывать; бежать — отбежать, забежать, пробежать), смешанным способом (стол — застольный, настольный; бежать — разбежаться, пробежаться).

Овладение разными способами словообразования помогает дошкольникам правильно употреблять название детенышей животных (зайчонок, лисенок), предметов посуды (сахарница, конфетница), направление действий (ехал — поехал — выехал) и т.п.

Грамматический строй речи дети усваивают практически, на основе восприятия речевых образцов, которые дошкольники неосознанно анализируют, и в процессе специально организованного обучения.

Речевые образцы педагог имеет возможность давать детям в процессе ежедневного общения и обучения связной речи. Ведущими при этом выступают методы: **наблюдение и беседа** в их сочетании. В процессе наблюдений педагог заботится о том, чтобы дети умели устанавливать существенные связи между явлениями, причинные, временные отношения и выражать их в речи. В этом случае речевая деятельность выступает как опосредованное звено в деятельности ребенка (познания, общения).

Для усвоения грамматического строя речи важную роль играет собственно речевая деятельность ребенка. Основная роль принадлежит **пересказу**. В процессе пересказа дети заимствуют сложные грамматические конструкции из авторского текста.

Целенаправленно знакомить детей с определенными морфологическими и синтаксическими конструкциями, формировать у них умение произвольно использовать грамматические средства в собственной речи позволяют **дидактические игры и упражнения.** Так, для формирования у дошкольников

умения правильно употреблять в речи существительные множественного числа в родительном падеже проводятся игры «Чего не стало?», «Чего не хватает Тане, чтобы пойти на прогулку?». С целью формирования умения строить предложения с однородными членами можно использовать сюжетно-дидактическую игру «Кого покатаем на машине». Формирование сложных синтаксических конструкций в высказываниях детей проводится в «ситуации письменной речи», когда ребенок диктует, а взрослый записывает его текст. Обучение словообразованию осуществляется в играх типа «Кто у кого?» (на образование названий детенышей животных), «Как назовем питомца?» (на образование кличек животных в зависимости от их внешнего вида) и т.п.

Активизирующее влияние на овладение грамматическим строем речи, как показали исследования А.Г. Тамбовцевой, оказывает игра-драматизация. Здесь сочетаются два мотива - коммуникативный и игровой. Игра-драматизация выступает как промежуточное звено при переходе от игровой деятельности к собственно речевой, от речи по подражанию к собственной продуктивной речи.

При целенаправленном практическом ознакомлении с морфологической структурой слова и синтаксическим строением фразы дети начинают осмысливать не только содержание речи, но и его форму. В грамматических играх и упражнениях начинает действовать контроль сознания ребенка над грамматическим оформлением мысли в речи.

В рамках указанных методов используются такие активные приемы обучения, как *образец речи* педагога, прямое *указание* на сложную грамматическую форму (Надо говорить: «Надел куртку?"), *сравнение* грамматических форм, *сопряженная* речь («Возле окна стоит ... пианино. Коля играет на ... пианино»), *отраженная* речь («Спроси у Сережи: у твоего пальто есть пуговицы?»), *исправление ошибки, подсказка* («Как называются машины,

которые летают в воздухе? - Самолет, вертолет »), *дидактические упражнения*, раскрытие словообразовательных связей («Холодильник создает холод, настольная лампа стоит на столе») и др.

Необходимо предлагать дошкольникам и задания оценочного и познавательного характера: можно ли так сказать? Почему так называется? Как правильно сказать? (Можно ли волка назвать Топтыгин? Почему Робина-Бобина прозвали обжорой?)

Сформированные грамматические умения реализуется в речевом общении детей со сверстниками и взрослыми, в связной речи. Педагог следит за правильностью речи воспитанников, исправляет ошибки, напоминает необходимые аналогии ("Надо говорить слоненок, как и мышонок, цыпленок").

В повседневных разговорах с детьми, на занятиях по другим образовательным областям воспитатель неназойливо обращает внимание детей на названия предметов, объектов, людей, объясняет, почему им дано такое название: «уборщица - убирает, строители подъемный кран - поднимает грузы» и т. п. Знакомя детей с названиями предметов, нужно показать трудные формы изменения слов, использовать их в сочетании с предлогами, местоимениями.

Важным условием формирования грамматически правильной речи у детей является тактичное исправление грамматических ошибок. Не надо повторять ошибку: лучше несколько раз произнести правильную форму, обратив на нее внимание ребенка: «Послушай, как надо говорить: *чище, длиннее, красивее*».

Очень важно пробудить у детей стремление говорить правильно, интерес к нормам литературной речи. Поэтому важно поощрять детей задавать вопросы о том, как правильно говорить, предложить ребенку подумать. Детей старшего дошкольного возраста можно подводить к

осознанному выбору правильной формы из нескольких вариантов, заинтересовывать их тем, какая же форма слова или фразы правильная.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятия «формирование грамматического строя речи».

2. Обоснуйте, в каких случаях эти методические положения правильны:

- трудные грамматические формы образует взрослый;

-трудные грамматические формы ребенок может образовывать самостоятельно.

3. В чем роль дидактических игр и упражнений в формировании грамматического строя речи детей?

Тестовые задания

1. **Выберите положение, относящееся к воспитанию грамматической правильности речи, верное применительно к детям дошкольного возраста**: а) формирование грамматической правильности устной речи опирается на изучение грамматических правил; б) необходимо познакомить детей к некоторой грамматической терминологией; в) исправлять грамматические ошибки детей не следует; г) формирование грамматической правильности устной речи опирается на практическое освоение грамматического строя языка.

2. **Определите, в каком разделе работы по формированию грамматического строя речи используются данные упражнения**: а) дидактическая игра «Кто у кого?»; б) игры-загадки о людях различных профессий; в) придумывание имен персонажам; г) подбор однокоренных слов.

А) Формирование синтаксической стороны речи.
Б) Ознакомление со способами словообразования.

В) Развитие словотворчества.

Г) Формирование морфологической стороны речи.

Литература.

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/М.М. Алексеева, В.И.Яшина. — М. 1998 .

1.1. Старжынская, Н.С., Дубшша, Дз.М. Методыка развщця роднай мовы/ Н.С. Старжынская, ДЗ.М. Дубшша. - Мн., 2008. - С. 105 - 125.

3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей/ А.Г. Арушанова. — М., 1999. С.

4. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. - М., 2006. С. 144 - 159.

Методика развития речи в процессе ознакомления с художественной литературой

Основные понятия: художественно-речевая деятельность, восприятие, воспроизведение, творчество, проза, стихи, басни, малые жанры фольклора, инсценирование и драматизация, центр речевой активности..

Литературные произведения для детей расширяют кругозор ребенка, открывают ему окружающий мир, раскрывают перед ним мир человеческих чувств.

В процессе слушания литературных произведений у детей дошкольного возраста наблюдается особый интерес к их звучанию. По утверждению К.И. Чуковского, маленьких детей тянет к ритмическому звучанию стихов, сказок, бодрому скандированию считалок и закличек. Постигая образный язык произведений, созданных «как народом, так и литературой», ребенок одновременно овладевает образностью и красотой родной речи.

Восприятие произведений литературного искусства сопровождается речевой деятельностью, которая имеет ярко очерченную художественную

направленность. Для ее определения Л.Я. Панкратовой и А.Е. Шибицкой был предложен термин «***художественно-речевая деятельность».*** В качестве основных компонентов художественно-речевой деятельности выделяют: *восприятие художественного произведения, его элементарный анализ, воспроизведение (репродукция) и элементарное словесное творчество*, которое связано с придумыванием сказок, рассказов, загадок, рифмованных строк и др.

Общей задачей художественно-речевой деятельности в учреждении дошкольного образования является возможность через литературное произведение открыть ребенку мир словесного искусства, воспитать интерес и любовь к книге.

Приобщение детей к художественной литературе развивает у них умение слушать и понимать произведение, эмоционально откликаться на отражаемые автором события, содействовать и сопереживать героям, сочувствовать им.

Основополагающим в воспитании будущего читателя является определение *круга детского чтения*, который, по мнению З.А. Гриценко зависит: от возраста читателя, его пристрастий и предпочтений; от знаний и информированности взрослых; от состояния и уровня развития самой литературы; от состояния фондов общественных и семейных библиотек. Наиболее существенными критериями отбора детских книг являются, как отмечал Л.Н. Толстой, *их художественность и интерес к одним книгам детей и взрослых.*

В первый круг детского чтения входят произведения устного народного творчества, в том числе и сказки. Полезно знакомить детей не только с произведениями устного народного творчества своего народа, но и с лучшими фольклорными образцами словесного искусства братских народов (русских, украинцев), а также народов всего мира.

Во второй круг детского чтения входят произведения русской классики, созданные специально для детей, или те, что перешли из "взрослого" в разряд "детского чтения. К ним, в первую очередь, относятся произведения А. Пушкина, Л. Толстого, А. Чехова, К. Ушинского, Я. Коласа, Я. Купалы, А. Блока, Ф. Богушевича, Ф. Тютчева, М. Богдановича, В. Гюго и др. Народный писатель Беларуси Я. Колас подчеркивал необходимость включения в круг детского чтения произведений писателей-классиков. Он отмечал, что при каждом новом прочитывании эти произведения открывают читателям "все новые мысли, настроения, чувства, идеи ... и надо как можно раньше прививать детям привязанность к этим писателям. А эта привязанность достигается только чтением".

В третий круг детского чтения, вошли произведения собственно детской литературы, то есть произведения, которые специально написаны для детей определенного возраста детскими писателями К. Чуковским, С. Маршаком, А. Барто, Э. Огнецвет, В. Виткой, Д. Хармсом и др.

Современного ребенка невозможно себе представить без захватывающих книг У. Диснея, Р. Киплинга, Л. Кэрролла и др. При отборе книг нужно учитывать, что литературное произведение должно выполнять познавательные, нравственные и эстетические функции, т.е. оно должно быть средством умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Специально организованная совместная художественно-речевая деятельность педагога и детей предполагает организацию таких форм работы, как: *занятия по ознакомлению с произведениями художественной литературы и фольклора, литературные утренники*.

Наряду с этими формами педагог организует в повседневной жизни *ситуации общения*, которые включают: *беседы на темы художественных произведений; рассматривание иллюстраций и репродукций; прослушивание лучших образцов словесного искусства в грамзаписи, просмотр диафильмов,*

литературных передач по телевидению, проведение литературных викторин.

Самостоятельная художественно-речевая деятельность детей в основном направлена на развитие их творческих способностей. Здесь определяющими формами работы являются*: театр кукол, театр теней, разные виды настольного театра, белорусская батлейка, игра-драматизация, самостоятельное составление интересных книг, рисование альбомов в соответствии с содержанием художественного произведения и др.*

Для овладения детьми искусством восприятия литературных произведений и более глубокого постижения их содержания существует целый ряд способов взаимосвязанной деятельности педагога и воспитанников, при этом обязательно учитывается возраст детей, их жизненный опыт, жанр произведения.

К ним относятся:

способ первоначальной ориентировки в эмоционально-образном содержании литературного произведения,

способ целостного и дифференцированного подхода к произведению,

способ самостоятельного поиска приемов его четкого исполнения, способ творческих отношений к литературным явлениям. (С.Н. Чэмортан).

Первоначальная ориентировка детей в художественном произведении начинается с подготовки дошкольников к более осознанному восприятию словесного искусства и решается с помощью таких методов, как: *вводная беседа, создание игровых ситуаций, наблюдение за предметами и явлениями действительности, использование наглядности, аудиовизуальных видов искусства.*

Выбор методов и приемов подготовки детей к восприятию художественного произведения зависит от наличия у них определенного опыта, уровня их литературной подготовки, характера художественного

произведения.

Ориентировка детей в художественном содержании произведений обеспечивается их четким прочтением или повествованием педагогом. Подготовка педагога к чтению художественного произведения вслух состоит из обычной рабочей разбивки текста, определения интонационной четкости. Для более выразительного чтения педагогу необходимо продумать, элементы артистичности - мимику, жесты; определить те места текста, которые необходимо будет скандировать и даже спеть. Рассказывая литературное произведение, необходимо умело использовать возможности своего голоса, избегать равномерных ударений. Повествование сказки может вообще носить свободный характер, но оно не исключает хорошего знания наизусть и обязательного использования типичных сказочных формул и оборотов: зачина, повторов, конца.

Читать или рассказывать литературное произведение нужно медленно, не торопясь, чтобы дети имели возможность наиболее тщательно осмыслить его содержание, почувствовать красоту языка, которой оно написано. На основе ориентировки детей в содержании литературных произведений педагог направляет внимание воспитанников на целостный и дифференцированный подход к их содержанию.

Совместная художественно-речевая деятельность педагога и детей организуется так, чтобы восприятие художественного произведения происходит в единстве его содержания и художественной формы. При этом дошкольники овладевают навыками и умениями элементарного эмоционально-образного анализа произведения, выражают свое эстетическое отношение к нему, определяют главных героев, характеризуют литературного героя и мотивируют к нему свое отношение, замечают образные средства языка. Н.А. Стародубова отмечает, что способность детей к образному анализу художественного текста сама собой не формируется. А если она

отсутствует, то дошкольники воспринимают только поступки героев, следят за ходом сюжета и пропускают в произведении все то, что им интересно. Именно поэтому, по ее мнению, необходимо учить детей осознанному восприятию, умению проникать в смысл книги.

Активному восприятию детьми художественного произведения способствуют такие методы, как *беседа после чтения, повторное чтение, моделирование и др.*

С целью активизации детей в процессе художественно-речевой деятельности ***используются приемы, которые органично объединяются с беседой.*** Ряд таких приемов разработан Л.А. Талер. Среди них выделяется так называемый *мнимый диалог детей с литературным героем.* Детям предлагают обратиться к герою с вопросами, при этом желательно, чтобы дошкольник сам сформулировал вопросы и дал ответ на них от имени героя.

Для более точного освоения этического и эстетического содержания литературного произведения воспитатель предлагает детям его *повторное чтение.* При этом необходимо помнить, что большие по размеру художественные произведения лучше воссоздавать не полностью, а останавливаясь только на основных эпизодах.

Кроме того, во всех возрастных группах в сочетании с беседой после прочтения произведения используются элементы драматизации. Особую значимость этот прием приобретает при ознакомлении со сказкой. Ее содержание так заинтересовывает ребенка, что ему сразу хочется перевоплотиться в сказочных персонажей, говорить их языком, выполнять их действия.

С целью более глубокого понимания и осмысления содержания художественного произведения, особенно сказки, во всех возрастных группах можно использовать *моделирование.* Отражение главных компонентов произведения в моделях-схемах способствует формированию у детей

способности к восстановлению последовательности развития сюжета в различных формах работы с текстом: чтение, изложение, сочинение рассказов и др. (О.М. Дьяченко).

Развитию навыков ориентации дошкольников в эмоциональном построении произведения, понимания его содержания и запоминания последовательности эпизодов, а также определения основных средств эмоциональной выразительности способствуют такие методы, как пересказ, имитация, драматизация. Ту же функцию выполняют следующие методические приемы: ***словесное рисование, словесная игра, составление психологической литературной характеристики героя и др.***

Пересказывать литературные произведения дети могут полностью, по частям, от имени одного из персонажей; совместно с педагогом, совместно с другими детьми, самостоятельно. Пересказывая литературное произведение, они передают логику событий, используя композиционные средства художественной выразительности, интонационно выражают свое отношение к главным героям, применяют типичные сказочные выражения, пословицы и поговорки.

Значительное влияние на самостоятельный поиск дошкольниками художественных средств выразительности исполнения литературного произведения оказывает *словесное рисование.* Оно помогает детям лучше представить образы героев произведения или место действия, передать не красками, а словами их черты, внешний вид.

Прием *словесной игры* помогает дошкольникам войти в образ, в те обстоятельства, где происходят события, С его помощью дети выражают свои представления о том, что они увидели, почувствовали, пережили.

Детям старшего дошкольного возраста доступен и такой прием, как *психологический анализ особенностей характера литературного героя.* С восторгом они определяют в тексте определенные черты его характера. В

процессе формирования у дошкольников творческих отношения к литературе педагог помогает им представлять то, о чем рассказывается в произведении, рассказывать текст эмоционально, проявлять во время повествование свое отношение к тем явлениям и событиям, которые отражаются в произведения, сочинять сказки, рассказы, использовать в своей речи меткие выражения и образные слова.

Метод имитации чаще всего используется в процессе игр-драматизаций по содержанию литературных произведений. Ребенок в ходе игры повторяет слова своего героя и тем самым обогащает свою речь.

Среди основных форм организации художественно-речевой деятельности определяют традиционные ***занятия по ознакомлению с художественной литературой, литературные утренники.***

Традиционные занятия начинаются со вступительной части, цель которой - подготовить детей к восприятию произведения. Для этого используются показ обложки, картинки; напоминание аналогичного сюжета; краткая вступительная беседа; использование малых жанров фольклора; припоминание знакомых произведений конкретного автора подобного жанра; показ предметной наглядности; элементы инсценирования, создания игровой ситуации; постановка проблемного вопроса; объяснение непонятных слов и др.

В основную часть входят само чтение художественного произведения, беседа с детьми по содержанию литературного произведения, рассматривание иллюстраций, упражнения в образной речи.

Основной целью заключительной части занятий является возвращение читателя непосредственно к тексту. Желательно, чтобы в памяти ребенка осталось само художественное произведение. Поэтому заканчивать занятия желательно повторным чтением всего произведения (если оно небольшого объема), или наиболее понравившихся детям эпизодов.

Занятия по ознакомлению с произведениями художественной литературы имеют несколько вариантов. Наиболее традиционное - это ознакомление ребенка с одним литературным произведением. Одним из вариантов проведения занятий является объединение повествование произведений одного литературного жанра на одну и ту же тему. Такое построение позволяет поощрять детей к сопоставлению различных художественных текстов. На этих занятиях дети имеют возможность объединить и сравнить новые картины и образы с уже известными, осмысленными ранее.

Используется и другое сочетание, которое предусматривает объединение на занятиях единой темой произведений различных жанров: рассказ, стихотворение, басня и т. д.

Наибольший интерес вызывает у детей объединение на одних занятиях произведений с противоположными сюжетами. Сочетание произведений, в которых отражены контрастные характеры или поступки помогает детям лучше понять их положительную или отрицательную качество.

В конце года в старшей группе можно проводить занятия с детской книжкой. Для этого необходимо, чтобы у каждого ребенка была собственная книжка. Дети находят на ней обложку, страницы, называют автора, название книжки.

При ознакомлении с произведениями на морально-этические темы желательно проводить с детьми занятия в виде сеансов активизирующего общения. Материалом для содержания этого общения могут выступать настоящие жизненные ситуации и поведение окружающих людей, прежде всего, самих воспитанников детского сада. Влияние морального осознания ребенка на саморегуляцию его поведения еще невелико. Но дети старшего дошкольного возраста уже могут оценивать как свое поведение, так и поведение окружающих людей, поэтому темы разговоров включают

соответствующие для определенной возрастной группы понятия: доброта, вежливость, бережливость, искренность. Темы разговоров могут быть конкретизированы и дополнены в зависимости от представлений, уровня воспитанности детей, предварительной работы с ними. Успех общения по содержанию художественного произведения зависит от того, насколько активно ребенок пойдет на взаимный контакт со взрослым. Моральный вывод при ознакомлении с такими произведениями делается самими детьми. По мнению В.Г. Белинского, та мораль, что положена в художественное произведение автором, говорит всегда сама за себя и воздействует силой художественной выразительности на чувства и сознание маленького человека одновременно. При этом педагогические комментарии, разумеется, необходимы, но главной целью в работе педагога является стремление к тому, чтобы общение на этические темы пробуждало активность переживаний детей, глубокое осмысление ими обсуждаемых поступков и правил общественного поведения. По мнению Е.О. Смирновой, взрослому необходимо показать ребенку, что в окружающей его жизни, в его отношениях с людьми можно увидеть те же проблемы, что и в прочитанных художественных произведениях. При этом педагогу желательно самому быть активным участником разговора, высказывать свои мнения о событиях, рассказывать о себе и своих знакомых; обратить внимание ребенка на него самого, его внутренний мир, дать ему возможность осмыслить и оценить свои действия, отношения, усилия.

Интересной формой ознакомления детей с литературным искусством является проведение книжкиной недели, в которой могут принимать участие дети всех возрастных групп. Проведение этой недели предполагает ежедневное ознакомление дошкольников с новыми книгами и их героями. В учреждение дошкольного образования приглашаются писатели и поэты, проводятся литературные утренники, викторины, театральные спектакли,

книжные выставки. Книжкина неделя в учреждении дошкольного образования превращается в настоящий праздник поэзии и прозы для детей дошкольного возраста.

Отдельно необходимо остановиться на проведении ***литературных утренников***. Литературные утренники могут быть посвящены творчеству известных белорусских писателей (Я. Купала, Я. Колос, В. Витка, С. Шушкевич) современным детским писателям, устному народному творчеству или какой-либо теме ("Зима", "Весна" и т.д.).

На литературном утреннике, посвященном творчеству писателя, дети читают стихи, поют песни, показывают отрывки из любимых произведений. Стихотворные тексты читают для детей и взрослые. Можно использовать технические средства: показать видеофильм, отрывки кинофильма, прослушать магнитофонную запись. Литературные утренники проводятся 2-3 раза в год. Структура ихследующая: вступительное слово педагога о жизни и творчестве писателя, показ его портрета, показ книг, чтение произведений, пересказ сказок, рассказов, беседы по содержанию знакомых книг, которые написаны этим писателем, литературные викторины, игры, инсценировки по содержанию знакомых стихов, рассказов, сказок, театрализованная деятельность (показ настольного, теневого, кукольного театров). Желательно, чтобы утренник включал перечисленные выше компоненты, их последовательность может иметь разные варианты. Педагог творчески подходит к предлагаемому материалу.

Знакомство дошкольников с поэтическими произведениями способствует развитию у них эстетического восприятия текста, чувства гармонии, красоты, воспитанию художественного вкуса, способности эмоционально откликаться на образную речь. Желательно, чтобы дошкольники не только услышали стихотворение, но и почувствовали его в своем сердце. К.И. Чуковский назвал такой процесс приобщения ребенка к

поэтическому словесному искусству «стихотворным воспитанием». Знакомство детей с поэтическими произведениями происходит не только в процессе специальных занятий, но и в повседневной жизни, во время подготовки к календарным и народным праздникам. Некоторые стихи запоминаются детьми непроизвольно во время коротких минуток поэзии, в процессе игры, на прогулке.

Заучивание стихов помогает дошкольникам почувствовать мелодию звучания художественного слова. На заучивание стихов наизусть, по мнению Р.И. Жуковской оказывают влияние такие факторы, как интерес к содержанию произведения, близость стихотворения детским интересам, индивидуальному вкусу, возможность проявить свои творческие способности, выразительное чтение стихотворения взрослыми, систематичность обучения, овладение детьми способами запоминания.

Для младших дошкольников подбираются стихи, небольшие по объему (1 - 2 строфы), близкие и доступные по содержанию, ритмичные. Они, как правило, обязательно имеют музыкальную рифму, передают определенное действие. Объем стихотворных текстов для детей старшего дошкольного возраста значительно больше. При этом педагог учитывает индивидуальные возможности каждого ребенка.

Часто знакомство маленьких деток с поэтическими произведениями происходит в процессе ежедневного общения.

Рассказывание педагогом стихов может сопровождаться движениями детей. Народная педагогика тесно соединила в единое целое художественное слово и конкретные действия, соответствующие содержанию произведения. Рассказывать такие малые шедевры устного народного творчества, как "Сорока-ворона», «Ладушки», «Кую-кую ножку» «Курочка-рябушечка» невозможно без выполнения определенных движений: сгибания и разгибания пальцев, хлопанья в ладошки, постукивания пальчиком на ноге, качания.

Занятия по заучиванию стихов дошкольниками имеют определенную структуру. Вначале желательно подготовить детей к восприятию поэтического произведения. Затем педагог четко читает стихотворение. После небольшой паузы идет его повторное чтение. Рассказывая стихотворение детям 4года жизни, педагог обыгрывает его отдельные строки, сопровождает повествование стихотворного текста соответствующими действиями. После того как педагог познакомит детей со стихотворением, можно вызвать 1-2 детей, когда они сами, того пожелают, повторить стихотворение самостоятельно. При рассказывании стихотворения детьми основное внимание педагога направлено на их стимулирование рассказывать дальше, на подсказывание слов или целых строк, которые ребенок не успел запомнить. С детьми 5и 6го года жизни после первого чтения проводится небольшая разъяснительная беседа по содержанию и форме поэтического произведения, затем воспитанников предупреждают о том, что они будут заучивать стихотворение наизусть. После повторного чтения стихотворение рассказывают дети. Сначала педагог обращается к тем, кто запоминает быстрее и лучше, а потом вызывает остальных. Стихотворение заучивается полностью. Не рекомендуется хоровое заучивание стихов. По мнению Л.И. Тихеевой, читая хором, дети скандируют стихи, отбивают рифмы, приобретают одну и ту же манеру крикливого чтения, которое лишает всякой индивидуальности.

На занятиях по ознакомлению с поэзией педагог использует разнообразные методы и приемы . К ним относятся: выразительное чтение стихотворения, многократное его повторение, сопровождение чтения различными движениями и действиями, наглядные, игровые приемы и др.

Отдельно необходимо остановиться на восприятии юмористических стихотворных произведений дошкольниками. Педагог обращает внимание детей на смешные строки в тексте, но не занимается их подробным

объяснением, иначе смешное перестает быть смешным. Веселое принимается не логикой, а особым чувством юмора

Психологи отмечают, что для того, чтобы улучшить запоминание стихотворений, необходимо менять форму их повторения: читать по частям, по лицам, включать чтение стихотворения в игру «Угадай, кто это». Для того чтобы все дети запомнили стихотворение, можно его повторить в свободное от занятий время. Большие по размеру стихи можно заучивать в течение двух занятий. На первом - педагог подводит детей к пониманию текста, читает стихотворение целиком, потом сообщает, что сегодня дети будут учить только часть стихотворения, с которой и ведет дальнейшую работу. На следующем занятии снова читается все стихотворение. Одного-двух детей вызывают повторить его первую половину. Потом заучивается вторая половина стихотворения, в конце занятий дети повторяют стихотворение целиком. Для того чтобы все дети запомнили стихотворение, можно его повторить в свободное от занятий время.

С помощью педагога дошкольники учатся не только запоминать стихотворение, но и уметь его четко исполнять. Подражая выразительному чтению педагога, дети пытаются читать стихи с соответствующей интонацией. Педагог показывает дошкольникам, где читать с умилением, где с нежностью, где с вопросительной или восклицательной интонацией. Стихи, которые написаны в диалогической форме можно читать по ролям и разыгрывать. После заучивания стихотворения педагог распределяет роли, объясняет детям, когда и какую часть стихотворения необходимо читать. Чтение по ролям развивает внимание ребенка, приучает его следить за текстом.

Детей старшего дошкольного возраста желательно на одних занятиях знакомит с несколькими стихами разных авторов на близкие темы. Одно стихотворение заучивается наизусть, а другие просто читаются. Например,

можно на занятиях послушать стихи В. Вербы «Бабушкины сказки», В. Витки «Бабины гости» и заучить стихотворение А. Деружинского «Бабушки». Дошкольникам очень интересно отыскивать в различных стихах слова, или выражения, которыми поэты передают одно и то же явление, сравнивать, сопоставлять языковые средства между собой.

Чтобы сформировать элементарное осмысление жанра, чтение и заучивание стихотворения целесообразно объединять с чтением рассказа или сказки. Например, заучивание стихотворения Д. Бичель-Загнетовой «Белая Русь» можно сочетать с чтением прозаического произведения В. Сухомлинского «Теперь я знаю, какая Беларусь».

В содержание художественно-речевых занятий в старшей группе входит знакомство детей с баснями. После четкого исполнения басни педагогом проводится короткая беседа, чтобы помочь детям понять специфику жанра.Чтобы помочь дошкольникам понять мораль этих произведений, педагог может напомнить им какой-либо подобный случай в реальной жизни, который поможет детям провести аналогию с содержанием басни.

Одним из средств активного восприятия и усвоения литературного произведения является иллюстрация. Ребенок еще не умеет читать и его первое знакомство с книгой происходит при помощи иллюстраций. Иллюстрация в книге - это первая встреча детей с миром изобразительного искусства и книжной графики. Выбирая книгу для детей, необходимо оценивать ее не только как литературное произведение, но и как неразрывный комплекс словесного и изобразительного искусств. Среди иллюстраторов детских книг есть прекрасные художники: Т. Березенская (сказки «Лисица-хитрица», «Жаронцы»), Е. Лось (В. Витка «Дударики»), Н. Поплавская (Р. Киплинг «Почему у Слоненка длинный нос») Н. Селещук (сборник сказок «Бацькау дар») и др. Широко известны такие русские иллюстраторы, как А. Пахомов, В. Лебедев, Е. Чарушинн, Е. Рачёв.

Рассматривание иллюстраций под руководством взрослых способствует эстетическому восприятию и лучшему осознанию текста литературного произведения. Для маленьких все содержание книги часто заключается в иллюстрациях (это так называемые книжки-картинки), где основноее место отводится яркому изображению и значительно меньшее небольшому стихотворному тексту. Рассматривая рисунки малыши в первую очередь обращают внимание на основные формы изображения, детали же остаются вне их внимания. Более того, ребенок младшего дошкольного возраста воспринимает изображение непосредственно и конкретно. Поэтому педагогу необходимо обращать внимание в первую очередь на прадметность и психологическую выразительность иллюстраций. Предметы и явления воспринимаются детьми как реально существующие, с которыми хочется действовать и разговаривать.

Рассматриванию иллюстраций могут быть посвящены специальные занятия. Разнообразие приемов, которые педагог использует во время их проведения, хорошо влияет как на восприятие малышами самой иллюстрации, так и на восприятие содержания всего литературного произведения. Сочетание художественного слова с игровыми приемами непосредственно влияет на активность восприятия, развивает наблюдательность и речь. Педагог своими вопросами включает детей в соревнование; «Кто точнее рассмотрит картинку. Если ребенок заявляет, что он больше никого не видит педагог подсказывает, что еще можно рассмотреть.

Младшим дошкольникам можно предложить определить, к какому стихотворению изображена картинка. Для детей младшего дошкольного возраста характерно активное восприятие иллюстрации. Они стремятся показать те позы и движения персонажей, которые отражены на картинке. Эту особенность необходимо учитывать и время от времени предлагать передавать в позах и действиях движения отраженных фигур.

Малышам даже можно предложить поставить себя на место действующего персонажа иллюстрации. Если ребенок таким образом "входит" в содержание иллюстрации, он в дальнейшем с большой заинтересованностью начинает рассказывать "о самом себе".

В среднем дошкольном возрасте для активизации восприятия детьми иллюстраций особую значимость приобретают вопросы педагога, которые направляют внимание дошкольников на определение изобразительных средств выразительности. Здесь, в первую очередь, педагог обращает внимание детей на характеристику персонажей, их позы, жесты, выражения лиц, постановку фигур.

При рассматривании иллюстраций очень важно умело сочетать вопросы с пояснениями и обобщениями педагога. Они должны быть, по возможности, образными и выразительными, чтобы создать у детей определенное настроение, вызвать соответствующие чувства.

С детьми пяти лет можно проводить сравнительное рассматривание иллюстраций к одному и тому же произведению, которые написаны разными художниками или выполнены различными полиграфическими способами. Если в четырех или пятилетнем возрасте дети только называют цвет, то шести-семилетних дошкольников уже можно подвести к определению света как средства передачи определенного настроения.

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к оценке картинок-иллюстраций. Они стремятся ответить на вопросы: "Понравилось ли не понравилась картинка? Почему? »

При рассматривании иллюстраций внимание дошкольников обращается на их связь с жанром произведения. Так, в юмористических произведениях юмор подается на иллюстрациях через соответствующие жесты, мимику персонажей, необычность ситуаций, деталей.

Художественное творчество, как и игру, определяет сам процесс

удовлетворения детей этой деятельностью, восторга ею. Художественная литература активно включается в ведущий вид деятельности детей - игру, в данном случае - игру-драматизацию. Драматизация - это разыгрыванне в ролях художественного литературного произведения, передача характерных черт его героев. Игры-драматизации дают широкий простор для выявления у детей творческих способностей, самостоятельности, инициативы. В играх-драматизациях дети отражают свои впечатления о литературном произведении, в художественных образах воплощают его персонажей, передают различные события, которые происходят в произведении. Содержание и характер этой игровой деятельности дошкольников, состав ее участников полностью зависит от сюжета художественного произведения, его композиции.

Живые интонации речи, выразительные и свободные движения, мимика, жесты придают играм детей естественность и правдивость. Все это, кстати, и свидетельствует о наличии у дошкольников способности к игре-драматизации. Поиграть ребенку в такую игру сначала предлагает педагог. Однако для этого дошкольнику необходимо глубоко осознать художественное произведение и хорошо знать его содержание, так как игра- драматизация является как бы завершением процесса его восприятия. Вообще глубокое осмысление дошкольниками содержания произведений словесного искусства в дальнейшем является одним из условий их успешной драматизации. По Н.С. Карпинской, дети дошкольного возраста точно и полно понимают содержание художественного произведения, определяют, план своих достижений по выполнению роли, однако у них отсутствуют умения и навыки творческой реализации этой роли в процессе игры. С целью развития творческих способностей воспитанников она предлагает учить специальным художественным умениям и навыкам, среди которых значительное место занимают навыки выразительности и образности речи. Дети учатся

соотносить свои личные речевые и изобразительные действия с действиями всего коллектива.

Для развития у детей творческих способностей можно предложить им следующие задания: выполнить с разной интонацией небольшую фразу или художественный текст (грустно, радостно, удивленно); сказать небольшую фразу с разной силой голоса; прочитать стихотворные строки определенным тоном и заданной тембровой окраской и др.

У детей 5 года жизни развитие творческих способностей происходит на специальных занятиях по художественно-речевой деятельности. В старшем дошкольном возрасте игры-драматизации проводятся во время самостоятельной художественно-речевой деятельности детей, обычно во второй половине дня. Дети старшей группы могут драматизировать произведения как для себя, так и для маленьких зрителей, для своих родителей.

После чтения или повествование художественного содержания педагогом дети пересказывают его, чтобы лучше запомнить сюжет. При этом не нужно указывать дошкольникам, как вести себя от имени того или иного героя произведения, чтобы не сдерживать их творческой самостоятельности. Все усилия педагога направлены на развитии у детей самостоятельного творчества при выполнении ролей и осмыслении содержания художественного произведения. В ходе специальной беседы педагог выясняет, как ребенок понимает свою роль, его герой по внешнему виду и характеру, нравится ли он ребенку; предлагает показать, как движется персонаж и др.

К игре-драматизации необходимо подготовить вместе с детьми атрибуты, элементы костюмов. Они занимают довольно значительное место в создании творческой игровой атмосферы, впечатления настоящего спектакля. Костюмы и атрибуты усиливают воображение детей, вносят радость и яркость в игру. В играх-драматизациях, которые проводятся на занятиях, принимают

участие все дети. Одни выполняют главные роли, другие - второстепенные. Игру-драматизацию можно проводить два-три раза, каждый раз с новым составом участников. В младших группах педагог сам распределяет роли между детьми. Распределение ролей в старших группах проходит коллективно. Педагог руководит игрой, напоминает и уточняет содержание художественного произведения, следит за точностью образов. Он может взять какую-нибудь роль и себе.

Инициаторами проведения игры-драматизации могут выступать и старшие дети. Кроме игры-драматизации в учреждении дошкольного образования проводится еще и инсценирование художественных произведений, которое представляет собой четкое и последовательное отражение литературного тэксту. В отличие от игры-драматизации инсценирование требует специального заучивания текста. Его проводят только с детьми старшей группы, обычно во время проведения литературных утренников, концертов, праздников. При инсценировании литературных произведений необходимо обязательно использовать декорации, атрибуты, костюмы. В инсценировании, как правило, есть ведущий, который произносит слова от автора. Инсценировать можно и стихотворные произведения, некоторые стихотворные жанры устного народного творчества. С инсцениравaнием художественных произведений дети могут познакомиться во время слушания художественного произведения по радио, на пластинке в исполнении настоящих мастеров художественного слова.

В каждой возрастной группе организуется центр речевой активности. Желательно, чтобы это место стало для дошкольников самым интересным и уютным. Основное место в центре речевой актывности занимает книжный уголок. Назначением книжного уголка является воспитание интереса и тщательного отношения дошкольников к книге, закрепления навыков пользования ею. Желательно разместить и оборудовать книжный уголок в

хорошо освещенном месте групповой комнаты. Книги в нем могут находиться на специальных книжных полках или в шкафу. Рассматривать их лучше всего за небольшими книжными столиками. Здесь можно поинтересоваться и детскими журналами, иллюстрациями художников к литературным произведениям. В книжном уголке можно поместить картины или репродукции к любимому художественному произведению, портрет писателя, которого дети хорошо знают. Вместе с тем книжный уголок становится местом для размещения различных тематических выставок. Организация книжного уголка в каждой группе имеет свои особенности. В младшей группе выставляются хорошо знакомые иллюстрированные художественные произведения, книжки-ширмы, книжки-картинки, наборы предметных картинок. В этой группе педагог сам следит за порядком. В присутствии детей раскладывает книги, ремонтирует их, показывает, как листать страницы, рассматривает с ними иллюстрации, наблюдает, чтобы дети брали книги чистыми руками. Для детей 5 года жизни кроме книг на полках выставляются альбомы с иллюстрациями, фотографиями. Дети могут производить такие альбомы вместе с педагогом или самостоятельно. В книжном уголке для старших дошкольников количество книг увеличивается. Хорошо, если в старшей группе имеется небольшая книжный шкаф для хранения книг, детских журналов, альбомов. Со старшего дошкольного возраста вводятся дежурства детей по книжному уголку. В обязанности дежурных входит работа по наведению и поддержанию порядка. По желанию детей дежурные выдают книги из книжного шкафа. Если это необходимо, дошкольники занимаются ремонтом книг, их обновлением.

Кроме того, в центре речевой активности в групповой комнате необходимо определить пространство, где можно было бы поиграть в различные литературные игры, литературные викторины, осуществить презентации-показы новой книги, сюжетно-дидактические игры по мотивам

детской поэзии и прозы, сюжетно-ролевые игры: «Библиотека» , «Книжная лавка», «Театр», «Концерт», режиссерские игры по мотивам литературных произведений и т.д.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. Что означает понятие "художественно-речевая деятельность дошкольников" ?
2. Назовите основные компоненты художественно-речевой деятельности дошкольников.
3. Раскройте цель работы по ознакомлению с художественной литературой в дошкольном учреждении?
4. Какие особенности восприятия литературных произведений характерны для детей младшего, среднего, старшего дошкольного возраста?
5. В чем заключается подготовка воспитателя к чтению и повествование художественных произведений
6. Раскройте содержание определенных критериев при выборе книг для
7. Дайте характеристику методов и приемов ознакомления дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора.
8. Докажите необходимость "стихотворного воспитания" (К.И. Чуковский) детей?
9. Отметьте основные отличия матодики заучивания наизусть стихов в младшем и старшем возрасте.
10. Какие формы работы с художественной литературой можно использовать вне занятий?
11. Раскройте особенности восприятия книжной иллюстрации детьми дошкольного возраста?
12. Раскажите методику ознакомления с книжной иллюстрацией в

разных возрастных группах?

Тестовые задания

Определите связь между структурными компонентами и приемами, приписав к каждому номера компонента буквенное обозначение приемов (приемов) соответствующих этому компоненту.

1Вводные разговор.

2.Чтение произведения.

3. Работа с текстом.

4. Заключительная беседа.

А) рассказ о событиях, которые отражены в произведении.

Б)загадки

В) вопросы, которые помогают понять сюжетно-смысловые ситуации.

Г) выразительное чтение или повествование

Д) рассматривание иллюстраций

Е) подведение результате

Ж) вопросы, которые направлены на выявление выразительных средств произведения

С) показ портрета писателя.

Определите показатели восприятия художественного произведения детьми.

А)

- Понимание смысла произведения;
- Определение структуры произведения;
- Умение выделить наиболее заповнившыяся слова из текста;
- Умение определить структуру произведения;

Б)

- Понимание содержания произведения, определение главного;

- Умение определить эмоциональный подтекст;
- Умение определить выразительные средства;
- Умение определить свое отношение к герою, к произведению в целом. В)
- Умение охарактеризовать каждую действующее лицо;
- Умение определить отношение автора к героям;
- Определение средств художественной выразительности;

Г)

- Определение главных героев, понимание их взаимоотношений;
- Умение выражать эмоциональное отношение к героям;
- Выделение выразительных средств.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений / М.М. Алексеева, В.И.Яшина. - М.: Академия, 1997.

2. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студентов фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. Заведений/ З.А. Гриценко.— М.: Академия, 2004.

Подготовка к обучению грамоте

Основные понятия: обучение грамоте, слово, звуковой анализ слова, слоговое строение слова, словесный состав предложения, подготовка руки к письму

Обучение грамоте - сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая требует определенного уровня развития психических процессов и способности ребенка управлять ими.

Психологические и лингвистические исследования показывают, что пятый-шестой год жизни является периодом наиболее высокой языковой

способности ребенка, его "лингвистической одаренности" (К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, С.Н. Цейтлин и др.). Поэтому и вводить дошкольника в звуковую систему родного языка, по мнению Л.Е. Журовой, надо начинать в среднем дошкольном возрасте.

Автором современного подхода к обучению детей грамоте стал известный психолог Д.Б. Эльконин. Обучение грамоте - это "своеобразное введение в изучение языка" (Д.Б. Эльконин). Чисто практические задачи обучения чтению переносятся на второй план, основные усилия сосредотачиваются на процессе речевого развития ребенка в целом, на формировании у детей нового отношения к речевой действительности.

При обучении грамоте язык, который ранее был только средством общения, впервые становится для ребенка объектом анализа. В этом существенное отличие задачи обучения грамоте от всех остальных задач развития речи дошкольника. Таким образом, главная *цель подготовки дошкольников к обучению грамоте* - введение ребенка в языковую действительность, формирование у него элементарного осознания этой действительности, некоторых ее свойств.

Курс обучения грамоте в детском саду включает подготовку детей среднего дошкольного возраста к овладению звуковым анализом (развитие фонематического слуха), обучение старших дошкольников звуковому анализу слова, а шестилеток, которые по каким-либо причинам остались в детском саду, - чтению. Кроме того, дошкольники знакомятся с основными языковыми понятиями. Они получают представления о слове как языковой единице, его слоговом строении, словесном ударении. Знания дошкольников расширяются, когда они знакомятся со словесным составом предложения.

В средней группе дети начинают знакомиться со *словом*: его функцией обозначения предметов, явлений, их качеств, свойств, действий и т.д., со звуковой формой слова. Это помогает им дифференцировать слово и предмет,

который этим словом обозначается. Значение языкового понятия "слово" показывается четырехлетним детям на различных примерах в процессе разговоров и бесед, во время выполнения упражнений и проведения дидактических игр ("Подскажи словечко" и др.).

В среднем возрасте дошкольники знакомятся с таким языковым понятием, как *звук*. Дети узнают, что слова состоят из звуков, звучат по-разному, звуки в словах произносятся в определенной последовательности, слова бывают длинные и короткие.

Педагог подводит детей к пониманию того, что слова звучат (жжжуууук, зззввоооннооk), потому, что в них есть звуки. Дети знакомятся с тем, что слова могут звучать по-разному (шкаф - стол) и похоже (шишка - мышка).

Уже в средней группе воспитанники получают начальное представление о том, что звуки в словах произносятся в определенной последовательности (сначала первый, потом второй и т.д.). Таким образом, четырехлетки получают элементарное представление о линейности языка. Далее дети знакомятся с тем, что слова бывают длинные и короткие.

Очень полезно "измерять" такие пары слов, как "слон" и "бабочка", "лев" и "муравей", дети убеждаются в независимости звучания названия предмета от самого предмета ("Слон большой, а название у него короткое, бабочка маленькая, а название - длинное").

Ознакомление детей четырех лет со звуком и с тем, что слова состоят из звуков, звучат по-разному и похоже, закладывает основу для развития фонематического слуха дошкольников.

В старшей группе на занятиях по развитию речи и подготовки к обучению дошкольники получают элементарные знания о *слоговом строении слова:* слова состоят из частей (слогов), количество слогов в словах разное, слоги идут друг за другом в определенном порядке, один слог в слове произносится громче, чем остальные, - это *ударный слог.*

Осознанию дошкольниками линейности слогового строения слова способствует дидактической игра "Живые слоги", в процессе которой дети принимают на себя роль разных слогов. Играя в "Живые слоги", дошкольники составляют различные слова, переставляя слоги (*мыш-ка - камыш*), «читают» слова с ударением на разных слогах (мокза к), что помогает им осознать словоразличительную роль ударения.

На занятиях по развитию речи и обучению грамоте в старшей группе дошкольники получают элементарное представление о *предложении*, словесном составе предложения, его линейности: слова в предложении произносятся в определенной последовательности друг за другом. Дети учатся делить на слова предложения из двух-четырех слов без предлогов. Наглядно представить словесный состав предложения, его линейность помогает дидактическая игра "Живые слова", которая имеет много вариантов.

Развитие фонематического слуха у детей - это, прежде всего, формирование у них умения интонационно выделять звук в слове, произносить слова с выделением заданного звука, называть звук изолированно. Интонационное выделение звука в слове - это особое произнесение слова, когда нужный звук произносится протяжней или громче остальных (мммак, рамма домм). Целенаправленное развитие фонематического слуха дошкольников начинается в средней группе.

Формирование умения звукового анализа слова. Задача введения детей в звуковую действительность решается в старшей группе.

Под звуковым анализом, по Д.Б. Эльконину, понимается, во-первых, определение последовательности звуков в слове; во-вторых, установление различительной функции звуков; в-третьих, выделение основных фонематических противоположностей, присущих данному языку. Для белорусского и русского языков характерно противопоставление гласных и согласных; твердых и мягких согласных звуков.

Главной целью первой ступени формирования звукового анализа является обучение детей определению последовательности звуков в слове. Выделять последовательность звуков в слове нужно при помощи неоднократного произнесения одного и того же слова с поочередным интонационным выделением каждого звука. Так, при анализе, например, слова *жук* ребенок должен произнести его три раза: жжжук, жуууук, жуК.

Реально представить анализируемое слово дает возможность картинка-схема звукового состава слова. На картинке-схеме помещен рисунок, слово-название которого ребенок должен проанализировать, и ряд клеточек под рисунком, количество которых соответствует количеству звуков в слове. Дети ведут указкой под схемой и в соответствии с ее движением произносят слово с последовательным интонационным выделением звуков, обозначая каждый из них фишкой. Рисунок помогает ребенку постоянно видеть предмет, название которого анализируется. Схема дает возможность определить количество звуков в этом слове. Модель слова, которая получается в результате звукового анализа, отражает отдельные звуки и их последовательность.

Дети узнают, что есть звуки, при произнесении которых воздух свободно проходит через полость рта, их можно спеть, громко крикнуть и сказать шепотом. Это гласные звуки. Основной критерий для различения гласных и согласных звуков - помеха или ее отсутствие при произнесении. Дошкольники знакомятся и с твердыми и мягкими согласными звуками.

Поскольку дошкольники предварительно учились выделять ударный слог, познакомились со слогообразующей ролью гласного звука, то логичным продолжением этой работы является выделение гласного звука в ударном слоге. Ударение скрепляет слово в единое целое, поэтому правильное выделение ударения при чтении в будущем позволит преодолеть послоговое произнесение слова и перейти к чтению целыми словами.

Одновременно дошкольники учатся устанавливать

словоразличительную функцию звуков. С этой целью они анализируют слова, которые различаются между собой одним звуком (*мак* и *рак*), в результате чего констатируют: "Стоит изменить в слове один звук, и меняется все слово". По мере того, как на занятиях вводятся сведения о твердости-мягкости согласных звуков, ударении, дети анализируют слова, которые рис).с - иотличаются именно этими звуками (угол - уголь, вазы - вязы, ири Работа над смыслоразличительной функцией звука происходит с использованием различного занимательного материала (потешек, загадок, метаграмм).

Для детей седьмого года жизни, которые по каким-то причинам остались в детском саду, программой предусмотрено обучение их чтению.

Детей знакомят с буквами как со знаками обозначения гласных и согласных звуков. Таким образом, звуковой анализ является основой для знакомства дошкольников с гласными и согласными буквами, основой для выкладывания слов из букв разрезной азбуки.

В последнее время разработан ряд других методик обучения грамоте, которыми может пользоваться педагог (Н.А. Зайцев, Е.Е. Шулешко, Г. Доман и др.).

В русле подготовки к обучению грамоте осуществляется и *подготовка руки ребенка к письму*. У детей формируются начальные навыки письма: ознакомление с графическими формами и движениями, связанными с графикой; приобретение графического опыта.

Для старших детей вводятся специальные упражнения на развитие запястья руки и мелких мышц пальцев, координации движений руки, пальцев, глаз, предплечья, глазомера (умения определять центр, середину подчинять движения руки, глаза контролю сознания); пространственных представлений (слева, справа, внизу, над, под линиями, между линиями); плавности, точности и ритма движений; умения проводить в течение полминуты безотрывные линии карандашом на бумаге).

Вопросы и здания для самоконтроля

1. Какова сущность подготовки к обучению грамоте и ее место в общей системе работы учреждения дошкольного образования?

2. Раскройте содержание и методику работы по ознакомлению детей со словом.

3. Каковы компоненты действия звукового анализа слова?

4. В чем состоит значение и особенности использования схем и моделей в процессе ознакомления детей со звуковым строением слова?

Тестовые задания

1. **Ответьте на поставленные вопросы путем выбора правильного ответа из числа предложенных:**

Цель обучения грамоте:

1) научить читать;

2) научить писать;

3) познакомить с речевой действительностью;

4) научить читать и писать.

2. **Звуковой анализ слова включает (выберите правильные ответы):**

1) определение первого звука в слове;

2) установление различительной функции фонем;

3) определение последовательности звуков в слове;

4) определение отдельных звуков в слове;

5) выделение основных фонематических противоположностей, свойственных данному языку.

3. Звуковой анализ слова проходит в своем формированиее несколько этапов. Разместите их по порядку (поставив порядковый номер рядом с буквой):

1) интонационное выделение последовательности фонем и общий

фонемных анализ слова с опорой на картинку-схему и фищки;

2) проведение звукового анализа слова с помощью проговаривания, но без опоры на наглядность - графическую схему, постепенный отказ от фишек;

3) дифференциация согласных фонем по твердости-мягкости и моделирование основных фонематических отношений в слове;

4) дифференциация гласных и согласных фонем; утановление места ударения в слове;

5) полный звуковой анализ слова во внутреннем плане.

Литература

Старжинская, Н.С. Обучение грамоте в детском саду/ Н.С. Старжинская. — Минск, 2000.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Особенности изобразительного творчества и условия его развития у детей дошкольного возраста

Основные понятия: художественное творчество, творческая деятельность, детский рисунок, творческий замысел, художественный образ, творческое воображение, индивидуальный подход.

Творчество - это определённая деятельность, создающая новые оригинальные предметы, имеющие общественное значение.

Изобразительное творчество связано с созданием произведений искусства, отражающих окружающую жизнь на основе переработки и отбора наиболее характерного, типичного при создании художественного образа.

Творческий процесс создания художественного образа включает в себя следующие основные этапы:

1. Возникновение идеи, замысла
2. Вынашивание замысла (уточнение, оформление идеи в конкретное содержание)

3. Реализация замысла (дальнейшая разработка содержания, воплощение его в конкретные формы).

4. Заканчивается творческий процесс появлением художественного произведения. Психологи подчеркивают, что изобразительное творчество - это выражение внутреннего духовного содержания в соответствующем ему чувственном образе.

Проблема развития детского изобразительного творчества рассматривалась в исследованиях искусствоведа А.В. Бакушинского, педагогов Г.В. Лабунской, Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой, Т.Г. Казаковой и др., психологов Е.И. Игнатьева, В.И. Кириенко, В.С. Мухиной, О.М. Дьяченко и др.

В книге «Детское творческое конструирование»(1999) Л.А. Парамонова выделяет три *особенности детского художественного творчества*.

- Первая особенность - ребенок создает иногда оригинальные рисунки, сочиняет стихи, мелодии, делает много «открытий» в процессе познания окружающих предметов и явлений. Новизна открытий и продуктов творчества субъективна, ребенок делает это для себя, что является первой важной особенностью его творческой деятельности.
- Вторая особенность - в эмоциональном отклике, стремлении искать, находить, много раз повторять найденный в рисунке, лепке, образ, пробовать другие варианты его решения, в увлеченности процессом нахождения и повторения способа изображения, создания сюжетной или декоративной композиции.
- Третья особенность - в стремлении ребенка экспериментировать с материалами, искать новые способы, комбинировать разные средства выразительности при создании образа в рисунке, лепке, аппликации. Его деятельность носит поисково-ориентировочный характер, а тенденция к использованию различных материалов и способов изображения придает ей

творческий интегрированный характер.

На каждой возрастной ступени изобразительная деятельность становится все более самостоятельной, свободной, творческой. Вот почему каждому педагогу необходимо знать данные особенности и учитывать их в работе с детьми.

Этапы изобразительного творчества дошкольников:

I этап - накопление первоначальных представлений

Приобретая социальный опыт, ребёнок выделяет наиболее значимое для себя и изображает его.

Нужно научить детей выбирать при рисовании тему, содержание, сюжет, объекты, которые определяют смысловой центр будущей композиции.

Педагог может организовать экскурсию, занятия, творческие игры; использовать методы ознакомления: наблюдение, обследование, беседа, рассказ.

II этап - период возникновения замысла

При уточнении будущего сюжета необходимо исходить из избранного ребёнком замысла и если есть необходимость в доброжелательной форме помочь ему определить главного участника действия, место действия, детали, сюжетную линию.

III этап - период реализации замысла

Проводится отбор и использование художественных средств.

Задача педагога - помочь ребенку найти те средства, которые в наибольшей степени соответствуют его возможностям и замыслу.

IV этап - окончательная оценка полученного результата и его обработка, если в этом есть необходимость

Достоинства детского рисунка: эмоциональность, искренность,

непосредственность выражения своих мыслей и чувств (как и у взрослых художников); содержательность, смелость, гуманизм, оптимизм содержания детского рисунка, выразительность.

*Критерии оценок детских творческих работ (*Н.А. Ветлугина).

Существует 3 группы критериев:

1. направлена на выявление отношения к творческой деятельности:

- искренность, правдивость передаваемых чувств;
- лёгкость вхождения в воображаемую ситуацию;
- способности к изобразительной деятельности;
- творческое воображение;
- потребность к творчеству.

2. качество способов творческих действий:

- изменение, дополнение, преобразование знакомого;
- создание нового образа или комбинация других;
- применение знакомого в незнакомой ситуации.

3. качество результатов творческой деятельности:

- использование адекватных изобразительных средств;
- индивидуальный детский почерк;
- соответствие детской продукции элементарным художественным требованиям.

Условия развития творчества

Одним из основных условий развития творческой личности дошкольника является *широкий подход к решению проблемы* (творчество: стиль жизни). Данная задача должна стать одной из основных в системе воспитания ребенка и решаться во всех сферах его жизни (в отношении к природе, сообществу, рукотворному миру, в том числе искусству) и во всех

видах деятельности. Художественная деятельность предоставляет для этого большие возможности. Дошкольный возраст сензитивен для развития воображения, и поэтому взаимодействующий с ребенком взрослый должен создать все условия для того, чтобы ребенок мог вести поисковую, исследовательскую деятельность. Взрослый не должен спешить давать ребенку ответы на поставленные вопросы.

Обогащение ребенка яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, который и служит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения.

Учет индивидуальных особенностей ребенка. Важно учесть и темперамент, и характер, и особенности некоторых психических процессов (например, доминирующий вид воображения), и даже настроение ребенка в день, когда предстоит творческая работа.

Создание атмосферы творчества. Ребенок должен чувствовать себя свободно, раскрепощено, комфортно. Это возможно, если на занятии или в самостоятельной художественной деятельности царит атмосфера доверительного общения, сотрудничества, сопереживания, веры в силы ребенка, педагогической поддержки.

Комплексное и системное использование методов и приемов. Система обучения детей изобразительной деятельности предусматривает приобретение и развитие навыков творческой активности. Эта система включает в себя программу требований к изобразительным навыкам и методику, основанную на воспитании у дошкольников наблюдательности, умения видеть в окружающей жизни многообразие красок, форм, движение. Освоение соответствующих знаний, умений и навыков при обучении художественной деятельности должно быть средством, а не конечной целью. Знания, умения должны осваиваться в связи с созданием образа, с необходимостью выразить

себя, свое отношение или характер изображаемого персонажа. Для этого знания, умения должны быть гибкими, вариативными, навыки - обобщенными, то есть применимыми в разных условиях.

Бережное отношение к процессу и результату детской деятельности.

Использование серии творческих заданий, не имеющих однозначного решения (задания, требующие от детей единой ориентировки в творческой деятельности; задания, предполагающие целенаправленные действия на поиски нужного решения; задания, рассчитанные на самостоятельность творческого действия по обдумыванию замысла, планированию своих действий, отбору выразительных средств).

Материальное обеспечение изобразительной деятельности дошкольника (разнообразие основных и дополнительных материалов, свободный доступ к ним).

Сочетание разных форм работы с детьми.

В процессе творческой деятельности изменяется роль педагога: от сотворчества - к созданию условий для самостоятельного, активного поиска способов изображения, когда педагог стимулирует проявление инициативы, эмоционально поддерживает творческие возможности каждого ребенка. Это способствует обогащению содержания изобразительной деятельности новыми художественными образами, развитию способностей в каждом возрастном периоде: от создания цветового образа - к графическому; от ритмичного расположения линий, мазков, форм - к передаче сюжетной композиции в рисунке, лепке, аппликации как реалистического, так и сказочного характера.

Все эти условия необходимо создавать в учреждениях дошкольного образования и по возможности в семье.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое изобразительное творчество?

2. Назовите особенности детского художественного творчества.

3. Какие этапы проходит изобразительное творчество ребенка в своем развитии?

4. Определите психолого-педагогические условия развития изобразительного творчества ребенка.

Тестовые задания

1. Назовите фамилию исследователя, который определил особенности детского художественного творчества:

а) Т.С. Комарова, б) Н.П. Сакулина, в) Л.А. Парамонова,

г) Н.А. Ветлугина.

2. Что не относится к показателям качества творческих действий, выделенных Н.А. Ветлугиной.

1) внесение дополнений, изменений, преобразований в знакомый материал;

2) создание новой комбинации из усвоенных старых элементов;

3) следование образцу, предложенному воспитателем;

4) применение известного в новых условиях.

2. Какой из перечисленных вариантов не является показателем качества продукции детского художественного творчества:

1) нахождение адекватных выразительных средств для воплощения образов;

2) схематичность изображения, использование шаблонного изображения;

3) своеобразие манеры исполнения и выражения своего отношения;

4) необычность способов изображения для детей данного возраста.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной

деятельности / Г.Г. Григорьева. - М., 1999. С. 96-136.

2. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. - М., 2006. С. 14-21.

Формы организации изобразительной деятельности в учреждении дошкольного образования

Основные понятия: изобразительная деятельность, занятия, интегрированные занятия, самостоятельная изобразительная деятельность, индивидуальные занятия, совместная деятельность.

Организованные занятия проводятся под руководством педагога. Они входят в обязательную «сетку» недельных занятий. Эти занятия проводятся систематически по заранее разработанному плану и в порядке нарастания сложности.

Различают два типа занятий по изобразительной деятельности: занятия *на тему, предложенную воспитателем* (освоение нового программного материала, повторение пройденного), и на *тему, выбранную каждым ребенком* (по его замыслу).

Выбор того или иного типа определяется *характером учебного задания, уровнем* изобразительных *умений и навыков* детей, *их возрастными особенностями.*

В младших группах *освоение нового* программного материала занимает *меньше* места, чем *занятия по закреплению* приобретенных умений и навыков. При этом вторая половина занятия обычно отводится для работы детей по собственному желанию.

Во второй младшей группе примерно треть занятий может быть отведена рисованию или лепке на свободные темы, выбранные самими малышами. *Основная цель* таких занятий — *закрепление* приобретенных *умений и навыков* и воспитание *способности самостоятельно использовать*

освоенные приемы.

В средней группе повторение пройденного программного материала — *закрепление навыков* изображения *продолжает занимать центральное место*, однако увеличивается количество времени на освоение нового программного материала.

В старшей и подготовительной группах *основное место* отводится работе *по замыслу* детей. Цель таких занятий — развитие умений самостоятельно определять тему работы, применять освоенные приемы изображения.

Занятия по изобразительной деятельности с дошкольниками можно дифференцировать не только по типу, но и по виду. Одно и то же занятие можно отнести к разным видам, в зависимости от критерия выделения. Так, по содержанию изображения различают *рисование по представлению, по памяти, с натуры, а так же предметное, сюжетное и декоративное*.

Часто в дошкольных образовательных учреждениях проводятся *интегрированные занятия,* объединяющие разнообразные виды художественно-эстетической деятельности: музыкальную, театральноигровую, речевую, изобразительную деятельность дошкольников. Главная цель таких занятий - возможность развивать ребенка целостно, во взаимосвязи интеллектуальной и чувственной сфер.

Во всех видах художественной деятельности можно выделить общие психические процессы: образы восприятия, постепенно накапливаясь, формируют сенсорный опыт, являющийся основой развития способностей как художественно-эстетических, так и интеллектуальных; эстетически окрашенные образы восприятия формируют представления, которые также будут эстетическими. Сопровождение процесса восприятия предметов и явлений поэтическими, цветовыми, музыкальными характеристиками

позволяет развивать наглядно-образное мышление дошкольников. Однако сама сущность эстетического восприятия еще не обеспечивает полноценного развития детей. Оно может быть достигнуто при следующих педагогических условиях:

- общность целей интегрируемых в занятиях художественных деятельностей;
- отбор учебного материала с точки зрения его доступности, наглядности, жизненности;
- применение эффективных и технологичных методов и приемов, способствующих комплексному воздействию на мысли и чувства ребенка;
- при знакомстве с явлениями искусства сохранение специфических особенностей каждого из искусств и художественных деятельностей;
- обеспечение образовательной, развивающей и воспитывающей функций педагогического процесса на комплексных занятиях.

Как правило, такие занятия являются определенным итогом работы всего педагогического коллектива, но для детей они всегда должны быть неожиданными, иметь эффект новизны.

Экскурсии. Природа, памятники, музеи, празднично украшенная улица - места проведения экскурсий. Задача педагога - продумать содержание экскурсии с учетом законов детского восприятия, воспитательных задач. Следует заранее определить и изучить место проведения экскурсии, способ размещения детей вокруг объекта наблюдения, поскольку важно не только сообщить дошкольникам новые знания, но и вызвать у них эстетические чувства.

Организованные развлечения как форма работы с детьми дошкольного возраста проводятся один раз в две недели. Содержание развлечений разнообразно. Полезны для эстетического развития развлечения, сочетающие разные виды искусств. Подбирается разнообразный материал (литературный,

музыкальный, изобразительный и т. п.) на выбранную тему. Дети читают стихи, поют песни, водят хороводы и т. д. Такие вечера развлечений доставляют дошкольникам радость, приобщает к национальной культуре, воспитывают эстетические чувства.

Велика роль развлечений в развитии детской самостоятельности, творческой инициативы, находчивости и сообразительности. В непринужденной обстановке дети охотно включаются в художественную деятельность.

При организации развлечений необходимо обратить внимание на следующие моменты: воспитательные и образовательные задачи, функции развлечения; приемы, применяемые ведущим для активизации детского восприятия; психологический настрой детей, формирование их эмоционально-эстетического отношения к предстоящему развлечению; целесообразность подбора материала (по принципу доступности и художественности): музыка, литературные произведения, различные виды изобразительного, оформительское искусство; активность, культура поведения, впечатления детей: что понравилось, что запомнилось.

Самостоятельная изобразительная деятельность - процесс выражения индивидуальных особенностей ребенка, его отношения к окружающему миру и к себе (в посильной для него форме). Самостоятельная художественная деятельность потому и самостоятельная, что возникает по инициативе детей для удовлетворения *их индивидуальных потребностей.* Самостоятельная деятельность отвечает потребностям детей, выявляя их художественные наклонности. И хотя дети не всегда правильно поют, не очень точно двигаются, но увлеченность их велика, поскольку делается это по их собственному желанию и инициативе. Для воплощения имеющегося у них замысла дошкольники нуждаются в определенных умениях и навыках,

способах самостоятельных действий. Вот почему так важно учитывать связь между музыкальными занятиями и самостоятельной деятельностью детей.

Праздники и развлечения, внося в жизнь дошкольника яркие впечатления, также находят отражение в самостоятельной деятельности. Например, дети в своих играх повторяют различные понравившиеся им фрагменты праздничных ситуаций. Вот почему так важно соблюдение принципа художественности при отборе материала для утренников и развлечений: дети должны переносить в свою деятельность только образцы подлинного искусства. Деятельность воспитателя в рассматриваемой области можно определить как педагогическое воздействие, включающее:

- наблюдение за художественными проявлениями детей;
- стимулирование способов самостоятельных действий;
- содействие проявлениям самостоятельности в разных видах художественной деятельности;
- поощрение любых форм самостоятельной художественной деятельности.

Важную роль в успешном проведении ***коллективных занятий*** занимает предварительная работа, подготовка оборудования, материала и организация детей. При организации коллективных занятий, прежде всего, учитываются характерные особенности совместной деятельности детей каждого возраста, уровень их сотрудничества.

В младшей группе на первых занятиях педагог объединяет индивидуальные работы детей в общую, обыгрывая и мотивируя свои действия: «Нужен коврик для куклы Кати», «Петушок проголодался». После воспитатель использует игровые ситуации, которые мотивируют необходимость объединения индивидуальных работ детей и исполнения совместных действий: «Вылепим палочки и построим заборчик, чтобы цыплята не разбежались». Эффективным является и рисование на общем

фоне: «Дождик, дождик кап, кап...», аппликация на общих листах: «Цветы на лугу». В конце занятия педагог благодарит детей от имени героев. На коллективных занятиях педагог даёт детям знать, что красота общей работы зависит от того, насколько аккуратно каждый старается выполнить свою часть работы. На коллективных занятиях совершенствуются технические умения детей.

В средней группе педагог предлагает детям самим договориться между собой, кто что будет лепить (рисовать, вырезать). Педагог, используя разнообразные приёмы (советы, поощрение, напоминание), приучает детей работать согласованно, помогать друг другу на протяжении всех занятий. В конце занятий педагог предлагает детям обыграть выполненные образы, процесс игры тем самым помогает придать общей работе динамичность. Выразительность и лучше увидеть и исправить *её* слабые стороны. Педагог напоминает детям о необходимости ритмично заполнять весь лист однородными элементами, которые чередуются.

В старшей группе дети уже владеют опытом совместных действий: распределяют между собой части задания, помогают один одному, обсуждают отдельные технические или изобразительные приёмы, умеют обратиться к товарищам с просьбой и поблагодарить за услугу. Коллективная деятельность старших дошкольников при целенаправленном руководстве приобретает творческий характер. Вместе с содержанием дети учатся активно обсуждать и средства его реализации: композицию. Цвет, материал, способы создания, а также приёмы, которые содействуют выразительности образов. На занятиях педагог вначале проводит с детьми беседу и уточняет, что конкретно они будут рисовать, предлагает детям обсудить, как и где объекты будут изображены на листе. После выясняется вместе со всеми, с каким материалом они будут работать. Таким путём последовательного подбора тематики коллективных занятий с учётом возросших изобразительных умений детей

педагог постепенно расширяет возможности действий детей. Дети продолжают работать по два, втроём, вчетвером, подгруппами, все вместе. Большинство коллективных работ дети выполняют большими подгруппами, когда они работают над одной композицией. После выполнения работы педагог предлагает детям отойти и посмотреть на неё издалека. Так как это даёт возможность увидеть всю композицию, а также её композиционные и технические недостатки, когда их можно исправить, педагог предлагает детям самим решить, как это можно сделать. В случае затруднения помогает советом.

Индивидуальная работа с детьми проводится по двум направлениям:

1. С отстающими детьми, если дети не усвоили знания о новых произведениях, а также с замкнутыми, застенчивыми, с рассеянным вниманием.

2. Работа с одарёнными детьми, проявляющими устойчивый интерес к произведениям изобразительной деятельности.

Индивидуальная работа с детьми дошкольного возраста способствует преодолению и сглаживанию специфических трудностей, испытываемых ребенком в ходе обучения на фронтальных занятиях, она строиться на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей развития ребенка.

Чтобы ребенок увлекался изодеятельностью, с удовольствием и совершенствовался в своем творчестве, взрослый своевременно должен помогать ему. *Приемы оказания помощи* могут быть разными: совет, указание, объяснение, вариативный показ, поощрение. Можно использовать иллюстрационный материал, художественное слово, предварительное рассматривание, наблюдения и т. д.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие формы организации изобразительной деятельности в учреждении дошкольного образования вы можете назвать?

2. Перечислите типы и виды занятий по изобразительной деятельности.

3. В чем заключается отличие самостоятельной изобразительной деятельности от организованных занятий с детьми?

4. По каким направлениям проводится индивидуальная работа с дошкольниками по изобразительной деятельности?

Тестовые задания

1. Определите, какими бывают виды занятий по содержанию изображения.

1) Предметные.

2) Декоративные.

3) Предметно-декоративные.

4) Сюжетные.

2. Сделайте анализ методологические аспектов индивидуализации обучения в изобразительной деятельности (В.А. Силивон «Индивидуализация обучения в изобразительной деятельности») по схеме:

- понятие индивидуализации обучения в изобразительной деятельности;
- цель, задачи индивидуализированного обучения;
- доминирующие формы и принципы индивидуализированного обучения;
- значимость индивидуализации обучения в изобразительной деятельности.

3. Определите, какие виды занятий будут преобладать в работе со старшими дошкольниками.

1) Занятия по натуре, по памяти и по представлению.

2) Занятия по замыслу, по словесному описанию.

3) Занятия по образцу, по условию, по чертежу.

Литература

1. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду/ Т.С. Комарова. - М., 1991. с. 129-137.

2. Силивон, В.А. Индивидуализация обучения в изобразительной деятельности / В.А. Силивон. Мн., 2000.

3. Комарова, Т.С., Савенков, А.И. Коллективное творчество дошкольников / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. - М., 2005.

Развитие изобразительных способностей у детей дошкольного возраста

Основные понятия: способности, задатки, структура способностей, одаренность, склонность, талант, изобразительное творчество, эстетические чувства.

Способности — индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и являются условием успешного выполнения той или другой деятельности. Всегда проявляются в деятельности. Основой способностей являются задатки.

*Виды способностей**:***

- *Общие* - обеспечивают быстроту и легкость в приобретении знаний, создают предпосылки для решения многих задач.
- *Специальные* — обеспечивают достижение высоких результатов в определенном виде деятельности.

Способность к изобразительной деятельности - специальная способность. Она характеризуется следующими показателями: высокая эмоциональность; творческое воображение; яркость зрительного восприятия;

образная память; чувства формы и цвета.

Одаренность - сочетание различных высокоразвитых способностей.

Любые задатки, перед тем как стать способностями должны пройти определенный путь развития. Структура способностей:

Ведущее качество - творческое воображение.

Опорные качества:

1. образное восприятие, образная память
2. анатомо-физиологические особенности зрительного анализатора
3. более гибкое, чёткое строение мелкой моторики.

Дополнительное качество - эмоциональная настроенность на деятельность. Процесс создания образа складывается из двух частей: формирование зрительного представления и его воспроизведения *(*Г.В. Лабунская, Н. П. Сакулина). Первую часть деятельности называют ориентировочной, а вторую - исполнительской (Д.А. Ветер, Н.П. Сакулина). Разные по характеру, они требуют от человека проявления различных качеств (свойств) личности, т.е. способностей. Анализируя разные общественные функции рисунка, и, определяя среди всех две главные - изобразительную и выразительную, Н.П. Сакулина соответственно выделяет две группы способностей к изобразительной деятельности: *способность к изображению и способность к художественному выражению.*

Способность к изображению состоит из трех компонентов:

1. Восприятие и связанное с ним представление. Чтобы научиться изображать, надо овладеть особым способом восприятия: видеть предмет в целом (воспринимать содержание и форму в единстве), а форму - в то же время расчлененно (строение, цвет, положение в пространстве, относительную величину).
2. Овладение средствами графического воплощения образа

(овладение комплексом умений и навыков изображения, формы, строения, пропорциональных отношений, положения в пространстве).

Без овладения этими графическими навыками, умениями способность к изображению нельзя сформировать.

3. Овладение техникой рисунка. Технические умения и навыки тесно слиты с графическими, являются их составной частью. Однако Н.П. Сакулина выделяет их в отдельную группу в силу их специфичности и подчиненности главным - графическим.

Из трех компонентов способности к изображению центральным является второй - овладение графическими умениями.

Для успешного развития способности к изображению необходимо иметь задатки в области зрительных и осязательных ощущений и двигательной сферы - владение мелкими и дифференцированными движениями рук (кисти руки, пальцы), отмечает Н.П. Сакулина.

В этой же работе Н.П. Сакулина выделяет **показатель** уровня развития способности к изображению - степень реальности изображения и делает выводы о возможностях создания реалистического изображения ребенком, дошкольником. Она подчеркивает, что способность к изображению в дошкольном возрасте не может развиваться в полной мере, и детский рисунок следует только приближать к возможно большей правдивости и полноте отражения реальной действительности. По отношению к детскому рисунку можно говорить о тенденциях реализма.

Т.С. Комаровой по проблеме сенсорного воспитания дошкольников были изучены взаимосвязи сенсорного воспитания и обучения детей изобразительной деятельности, представлено содержание, доказана возможность развития ряда их сенсорных способностей. По существу, *разработана структура сенсорных способностей,* проявляющихся и формирующихся в изобразительной деятельности в условиях развивающего

обучения детей:

1. Способность целенаправленного аналитико-синтетического восприятия изображаемого предмета.

2. Способность формирования обобщенного представления, отражающего признаки и свойства многих предметов, которые могут быть переданы в изображении.

3. Способность создания изображения предмета на основе имеющегося представления согласно материалу, технике и изобразительным возможностям данного вида деятельности.

4. Способность совершать комплекс движений под контролем зрения.

5. Способность восприятия создаваемого и законченного изображения и сенсорной оценки его согласно имеющемуся представлению.

6. Способность создания изображения на основе оперирования представлениями, т.е. привлечения накопленного ранее сенсорного опыта, и преобразование его при помощи воображения.

К настоящему времени структура способности к изображению определена довольно полно и четко. Структура художественно-творческих способностей требует дальнейшего изучения и уточнения.

Относительная определенность содержания и структуры способностей к изобразительной деятельности дает возможность довольно четко сформулировать соответствующие задачи руководства изобразительной деятельностью.

Правомерность постановки соответствующих задач обусловлена и тем, что большинство вышеназванных исследователей данной проблемы разработали с большей или меньшей степенью полноты методику формирования этих способностей (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина, В.А. Езикеева и др.).

Этапы развития способностей

Первый этап начинается с того момента, как ребенок впервые взял в руки материал для изображения. В педагогической литературе этот этап называется *доизобразительный.* Т.к. ребенок еще не создает изображение предмета, у него нет желания и замысла что-либо изобразить.

На доизобразительном этапе важную роль играет ассоциативное мышление.

Дети путем нахождения ассоциаций, находят сходства между простейшими формами и линиями с определенными предметами.

Однако ассоциации ребенка не устойчивы, поэтому задача воспитателя - напоминать детям о том сходстве, которое они установили.

Ассоциации помогают перейти к работе по замыслу, когда дети целенаправленно повторяют ту форму, которая у них получилась случайно.

С появлением сознательного изображения предметов начинается *изобразительный период* в развитии способностей. Ребёнок уже ставит цель, а потом рисует.

Деятельность приобретает творческий характер. Перед детьми ставятся задачи систематического обучения.

Однако первые изображения детей схематичны и просты, в них отсутствуют некоторые детали и признаки. С развитием мышления развивается и характер изображения предметов. Дети способны передавать пропорции, форму, цвет и движение предметов.

В развитии способностей ребенок от обучения простому изображению предмета идет к передаче этого предмета во взаимодействии с другими, т.е. от предметного изображения он переходит к сюжетному.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сформулируйте определение понятия способность.
2. Назовите структуру изобразительных способностей.

3. Сделайте анализ диагностики по определению способностей детей к изобразительной деятельности (Асновы выяуленчага мастацтва і караушцтва выяуленчай дзейнасцю дашкольшкау. Мн., 1996. (Приложение 1, 2) и

представьте в таблице.

Критерии	Показатели уровней способностей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень

4. Кратко охарактеризуйте этапы развития изобразительных способностей в дошкольном возрасте.

Тестовые задания

1. Какое из перечисленных определений способностей правильное?

1) Способности - это свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности.

2) Способности - это психологические качества, которые необходимы для выполнения деятельности и в ней проявляются.

3) Способности - это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

4) Способности - это ансамбль свойств человеческой личности, обеспечивающий относительную легкость, высокое качество овладения определенной деятельностью и ее осуществление.

5) Способности - это врожденные анатомо-физиологические особенности организма, являющиеся предпосылками возможного развития.

2. Какой компонент отсутствует в структуре способностей к изобразительной деятельности?

1) Ведущее свойство (воображение).

2) Ведомое свойство (интерес).

3) Опорное свойство (особая умелость руки, зрительная чувствительность).

4) Фон (эмоциональный настрой).

3. Что является первым показателем наличия способностей к изобразительной деятельности?

1) Интерес к изобразительным материалам.

2) Хороший результат выполненной работы.

3) Устойчивая склонность к данному виду деятельности.

4) Наличие необходимых навыков и умений.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. - М., 1999. С. 79-96.

2. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество / Т.Г. Козакова. - М., 2006. С. 180-197.

Содержание изобразительной деятельности детей дошкольного возраста

Основные понятия: изобразительные умения, изобразительные материалы, технические приемы, способы изображения, объекты изображения, рисование, лепка, аппликация, конструирование.

Изобразительная деятельность - одна из самых интересных для детей дошкольного возраста. ***Рисование, лепка, аппликация и конструирование*** - **виды изобразительной деятельности**, основное назначение которой - образное отражение действительности.

Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

Рисование — одно из любимых занятий детей, дающее большой *простор для проявления их творческой активности*. Тематика рисунков может быть разнообразной. Ребята рисуют все, что их интересует: отдельные предметы и сцены из окружающей жизни, литературных героев и декоративные узоры и т. д.

В детском саду используются в основном цветные карандаши, акварельные и гуашевые краски, обладающие разными изобразительными

возможностями.

Карандашом создается линейная форма. При этом постепенно вырисовывается одна часть за другой, добавляются различные детали. Затем линейное изображение раскрашивается. Такая *последовательность создания рисунка* облегчает *аналитическую деятельность мышления ребенка.* Нарисовав одну часть, он вспоминает или видит на натуре, над какой частью следует работать дальше. Кроме того, линейные контуры помогают в раскрашивании рисунка, ясно показывая границы частей.

В рисовании красками (гуашью и акварелью) создание формы идет от красочного пятна. В этом плане *краски* имеют *большое значение* для развития *чувства цвета и формы*. Красками легко передать цветовое богатство окружающей жизни: ясное небо, закат и восход солнца, синее море и т. п.

Своеобразие **лепки** как одного из видов изобразительной деятельности заключается *в объемном способе изображения.* Лепка является разновидностью скульптуры, которая включает работу не только с мягким материалом, но и с твердым (мрамор, гранит и др.) Дошкольникам доступно овладение приемами работы лишь с мягкими пластическими материалами, легко поддающимися воздействию руки, — *глиной* и *пластилином.*

Дети лепят людей, животных, посуду, транспорт, овощи, фрукты, игрушки. Разнообразие тематики связано с тем, что *лепка*, как и другие виды изобразительной деятельности, в первую очередь выполняет *воспитательные задачи*, удовлетворяя *познавательные и творческие потребности ребенка.*

Пластичность материала и объемность изображаемой формы позволяют дошкольнику овладеть некоторыми *техническими приемами* в лепке *скорее*, чем в рисовании. Например, передача движения в рисунке является сложной задачей, требующей длительного обучения. В лепке решение этой задачи облегчается. Ребенок сначала лепит предмет в статичном положении, а затем сгибает его части в соответствии с замыслом. Передача

пространственных соотношений предметов в лепке также упрощается — объекты, как в реальной жизни, расставляются друг за другом, ближе и дальше от центра композиции. Вопросы перспективы в лепке попросту снимаются.

В процессе **занятий аппликацией** дети знакомятся с простыми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезывают и наклеивают. Создание силуэтных изображений требует *большой работы мысли и воображения*, так как в силуэте отсутствуют детали, являющиеся порой основными признаками предмета.

Занятия аппликацией способствуют *развитию математических представлений*. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т. д.) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям.

В процессе занятий аппликацией у дошкольников развиваются *чувства цвета, ритма, симметрии* и на этой основе формируется *художественный вкус*. Им не надо самим составлять цвета или закрашивать формы. Предоставляя ребятам бумагу разных цветов и оттенков, у них воспитывают умение *подбирать красивые сочетания.*

Выполнение *аппликативных изображений* способствует *развитию мускулатуры руки, координации движений*. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезывать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

Конструирование из различных материалов больше других видов изобразительной деятельности *связано с игрой*. Игра часто сопровождает процесс конструирования, а выполненные детьми поделки обычно

используются в играх.

В детском саду применяются такие *виды конструирования*: из строительного материала, наборов конструкторов, бумаги, природного и других материалов.

В процессе конструирования дошкольники приобретают *специальные знания, навыки и умения*. Конструируя из строительного материала, они знакомятся *с геометрическими объемными формами*, получают представления *о значении симметрии, равновесия, пропорций.*

При конструировании из бумаги уточняются знания детей *о геометрических плоскостных фигурах*, понятия *о стороне, углах, центре.* Ребята знакомятся с приемами видоизменения плоских форм путем сгибания, складывания, разрезания, склеивания бумаги, в результате чего появляется новая объемная форма.

Работа с природным и другими материалами позволяет детям проявить свои *творческие способности,* приобрести *новые изобразительные навыки.*

Все виды конструирования способствуют развитию *конструктивного мышления* и *творческих способностей детей.* Ребенку надо заранее представить создаваемый предмет (мысленно или на основе имеющегося образца), форму его частей, мысленно примерить имеющиеся у него готовые формы, выявить их пригодность и после этого использовать (соединять отдельные части, добавлять детали, если требуется — применять раскраску).

Занятия по изобразительной деятельности, кроме выполнения учебных задач, являются важным средством всестороннего развития детей. Обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию способствует умственному, нравственному, эстетическому и физическому воспитанию дошкольников.

Решение задач, предусмотренных в рамках программы по приобщению детей к художественному творчеству возможно лишь при условии комплексного подхода в обучении детей изобразительной деятельности, т.к.

художественное развитие детей дошкольного возраста происходит путем приобщения ребенка к искусству, разным видам изобразительной деятельности. Поэтому, чтобы сохранить целостность восприятия методики обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности, считаем необходимым кратко остановиться на проблеме взаимосвязи видов изобразительной деятельности в решении вопросов художественного развития. В разработке теоретических основ взаимосвязи видов изобразительной деятельности существуют две тенденции (Т.Г. Казакова, Е.А. Флерина).

Первая заключается в том, что построение системы занятий в определенной последовательности объясняется чередованием видов и подвидов, в котором изображение предметов предшествует передаче сюжета (предметное рисование, например, предшествует сюжетному рисованию, как и предметная лепка — сюжетной); теми навыками и умениями, которые дети осваивают в процессе обучения.

Вторая тенденция заключается в том, что в основе взаимосвязи видов изобразительно» деятельности лежит формирование художественнообразного начала в рисовании, лепке, аппликации. При этом существенное значение имеют отбор художественно-выразительных средств в каждом виде изобразительной деятельности, их четкая дифференциация и интеграция. При таком подходе к проблеме взаимосвязи происходит объединение процесса освоения детьми технических навыков, умений в исполнительской деятельности с процессом формирования художественно-образного начала в рисунке, лепке, аппликации. Такой путь формирования более эффективен для художественного развития ребенка, так как происходит обогащение детей разными способами изображения. Этот процесс требует создания поисковых ситуаций, когда дети ставятся перед необходимостью выбора того или иного способа изображения (графического, пластического, декоративносилуэтного),

чтобы достичь большей выразительности образа.

Взаимосвязь видов изобразительной деятельности наиболее эффективна при условии сочетания занятий разного типа: одновидовые (по каждому виду изобразительной деятельности — рисование, лепка, аппликация), тематические (на которых происходит сочетание разных способов изображения в передаче одной темы), комплексные (в которых происходит взаимосвязь видов художественной деятельности).

Взаимосвязь видов изобразительной деятельности имеет свою специфику у младших и старших дошкольников, так как эта деятельность детей данных возрастов различна.

Специфика деятельности заключается в том, что каждый вид не расчленен на отдельные подвиды (что имеет место в старшем дошкольном возрасте), поэтому нельзя еще выделять рисование, лепку предметов с натуры, сюжетное, декоративное. Структура изобразительной деятельности отличается отсутствием четких границ между восприятием, исполнительством, творчеством. Поэтому мы говорим только о предпосылках творчества, его первых проявлениях, освоении простейших технических умений. Все эти процессы еще не развернуты, происходит их становление.

Взаимосвязь видов изобразительной деятельности может строиться на дополнении одних изобразительных средств другими (например, рисование усиливает образную основу аппликации или, наоборот, аппликация - рисования; лепка в дополнении к рисованию передает более полно содержание). Этот тип взаимосвязи обоснован тем, что у детей младшего дошкольного возраста ограничен объем изобразительных средств. Сама деятельность еще не развернута.

Рисунок, лепку, аппликацию не всегда целесообразно рассматривать изолированно, так как результат каждого вида деятельности сам по себе незначителен. Только включение деятельности ребенка в ситуацию

совместных действий со взрослым (сотворчество) создает условия для формирования художественно-образного начала.

При освоении сенсорных основ деятельности возможна более тесная связь аппликации и рисования. Эта взаимосвязь может быть разной по временным периодам: а) аппликация предшествует рисованию, ребенок знакомится с формами, силуэтами, обводя рукой их очертания перед раскладыванием и наклеиванием; б) рисование дополняет аппликацию на одном занятии для усиления образной выразительности (например, если дети наклеили куколку-неваляшку из частей, то обязательно захотят нарисовать ей глаза, «чтобы она могла видеть ребят»).

Взаимосвязь видов изобразительной деятельности помогает детям овладеть необходимыми навыками, умениями. Процесс обучения им происходит на занятиях рисованием, лепкой, аппликацией как основных по этим видам деятельности. В данном случае устанавливается последовательность типов занятий: от занятий по каждому виду к занятиям, где возможны сочетания разных видов (с большим или меньшим акцентом). Эта форма взаимосвязи в младшем дошкольном возрасте приобретает свое наиболее простое воплощение. Роль педагога возрастает, от него требуется умелое сочетание всех видов деятельности: не допускать нарушения принципа систематичности и последовательности при овладении новыми для ребенка материалами, техническими умениями в работе с ними. И в то же время вводить новые формы организации занятий, устанавливать взаимосвязь между видами изобразительной деятельности.

В среднем дошкольном возрасте происходит усложнение структуры изобразительной деятельности. Формирование замысла у детей среднего дошкольного возраста связано с проявлением интереса, любознательности к содержанию рисунка, лепки, аппликации. В этот период происходит развитие сюжета, который чаще всего обусловлен игровыми ситуациями, в связи с чем,

методы педагогического руководства процессом изобразительной деятельности носят в основном игровой характер. Благодаря этой специфике создаются наиболее благоприятные условия для установления взаимосвязей между видами изобразительной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте происходит более четкая дифференциация видов, поэтому намечаются задачи по обучению детей рисованию, лепке, аппликации, сюжетным, декоративным. Решить все программные задачи по каждому виду и подвиду можно только при условии их взаимосвязи. Рассмотрим их специфику в старшем дошкольном возрасте.

Взаимосвязь видов может строиться по тематическому принципу, когда одна тема выполняется средствами рисунка, лепки, аппликации. Принцип тематизма интересен тем, что перед детьми раскрываются изобразительные возможности художественных материалов каждого вида деятельности.

Тематизм может иметь место на занятиях, разных по формам организации: а) изображение одной темы на отдельных занятиях; б) изображение темы с помощью средств образной выразительности, присущих разным видам деятельности на одном занятии. При таком сочетании происходит формирование у детей обобщенных способов действий, создаются поисковые ситуации.

Взаимосвязь видов изобразительной деятельности может определяться спецификой какого-либо одного вида, который выполняет доминирующую роль. Другой выступает в качестве вспомогательного для усиления выразительности образа. При таком типе взаимосвязи ребенок учится сравнивать, сопоставлять, пробовать различные средства изображения. Он становится в ситуацию поиска, выбора. Такого типа взаимосвязи устанавливаются между лепкой и рисованием, рисованием и аппликацией и т. д.

На занятиях дети должны приобрести опыт комплексной

деятельности, объединяющей все виды. Это обогащает их самостоятельную художественную деятельность, которая возникает по инициативе детей и тесно связана с игрой. В процессе игры ребенку часто требуется использовать изобразительные умения для оформления атрибутов, украшения силуэтов, объемных форм и т. д. В таких условиях особенно отчетливо проявляется воспитательное значение сближения видов изобразительной деятельности.

При планировании *необходимо предусматривать различные типы занятий: не только по отдельным видам (рисованию, лепке, аппликации), но и занятий, предоставляющих детям возможность при решении одной*

задачи использовать изобразительные средства разных видов деятельности.

Установление взаимосвязи всех видов изобразительной деятельности обеспечивает в значительной степени осуществление индивидуально - дифференцированного подхода к детям и учет их возрастных возможностей. Каждый ребенок (в условиях целенаправленного воспитания) отдает предпочтение тому или иному виду изобразительной деятельности. Поставленный в ситуацию возможного выбора при решении учебной задачи, он получает оптимальные условия для своего художественного развития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите содержательные приоритеты изобразительной деятельности дошкольников.
2. Каким видам изобразительной деятельности обучают детей в учреждениях дошкольного образования?
3. В чем заключаются особенности, содержание, техника выполнения разных видов изобразительной деятельности?

Тестовые задания

1. Показатель, характеризующий художественно - творческую активность ребенка в изобразительной деятельности

1) динамичность художественного образа
2) самостоятельность и оригинальность замысла
3) художественно-образное восприятие произведений искусства, умение рассказать о сюжете предъявляемого изображения

2. При грамотной организации обучения активное включение в процесс изодеятельности ребенка регулируется

1) целями занятия
2) специальными изобразительными способностями
3) потребностями ребенка

3. Какое качество характеризует работы дошкольников?

1) выразительность образов
2) высокий уровень технической грамотности
3) глубина мысли, широта общения
4) аналитический подход к выполнению работы

Литература

1. Григорьева, Г.Г.Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. - М., 1999. С. 79-96.

2. Казакова, Т.С. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.С. Козакова. - М., 2006. С. 122-131.

Методика обучения детей дошкольного возраста обобщенным способам изображения

Ключевые понятия: *способы изображения**,** изобразительные умения, изобразительные материалы, технические приемы, объекты изображения, рисование, лепка, аппликация, конструирование.*

Понятное окружающим изображение может быть создано только на основе отчетливых *представлений* о предметах и явлениях. Отсутствие у детей отчетливых представлений о предмете сделало бы невозможным формирование обобщенных способов изображения. Процесс восприятия предмета перед его изображением должен быть организован и направлен педагогом с тем, чтобы дети, прежде всего, восприняли те свойства предмета, которые особенно важны для последующего изображения, а именно: форму, строение, величину, цвет (Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Н.П. Сакулина, В.А. Силивон, Л.Б. Горунович, Е.В. Горбатова).

Сложившееся в процессе *обследования* представление потом воплощается в рисунке с помощью изобразительных средств. Большое

значение имеет первое ознакомление детей со способами действия карандашом или кистью при изображении, на основе чего складывается представление о нужном способе. То или иное рисовальное движение будет обусловлено своеобразием формы предмета. Обведение предметов круглой формы требует плавного, неотрывного движения, постепенно, равномерно поворачивающегося по кругу. Обведение жестом предметов прямолинейного контура производится по направлению сторон предмета, с остановкой движения на углах и изменением направления движения.

Важным в обучении способам изображения имеет *овладение определенными движениями*, позволяющими передать различные формы (округлые, прямоугольные). Обучая детей рисованию этих форм, важно подчеркивать различия в движении руки, фиксируя внимание на положении руки и на двигательных ощущениях; вместе с тем подчеркивать сходство движений руки при обследовании и рисовании предметов одинаковой формы. Однако и внутри одной и той же группы форм есть отличия. Эти отличия вызывают различное движение руки при обследовании предметов и затем при их изображении. Так, в группе округлых предметов выделяются предметы круглой формы (шар, мяч и т.д.) и предметы овальной и эллиптической формы (лимон, яйцо, огурец и др.) Обучая детей изображению округлых форм, следует подчеркивать различный способ движения руки при рисовании форм, разных по пропорциям. Круг рисуется плавным, неотрывным, постепенно закругляющимся движением, а при рисовании предметов овальной формы нужно изменять направление движения - переходить от движения по одной дуге к движению по другой дуге (вначале идет равномерное закругление, затем закругление приостанавливается, дуга несколько выпрямляется, потом снова следует равномерное закругление и снова выпрямление).

Ориентировочно-исследовательская деятельность не ограничивается только выяснением условий и способов выполнения задания. Она протекает и

в процессе выполнения рисунка, когда осуществляется сверка производимого действия с образом, сформированным при ознакомлении с заданием, и коррекция выполняемого действия в соответствии с этим образом.

Некоторыми способами изображения дети овладевают самостоятельно в процессе деятельности, без обучающего воздействия взрослых. Однако такой путь нельзя считать эффективным. Для формирования способа изображения важно продумать и осуществить правильный и вместе с тем четкий, понятный показ действия с инструментом, движения руки. Однако не всякий воспринятый образец действия ребенок может сразу правильно воспроизвести. Чтобы добиться полного соответствия, необходимо неоднократное воспроизведение движения при соотнесении его всякий раз с образом, представлением движения, образовавшимся на основе его восприятия.

Используя подражание как способ обучения обобщенным способам изображения, нужно как можно больше активизировать детей, развивая их самостоятельность в усвоении двигательного опыта. В связи с этим педагог должен показать тот или иной прием выполнения движения только в том случае, если этот прием дается детям впервые. Если же он знаком и его следует только напомнить, то нужно предложить вспомнить движение, необходимое для изображения. В ряде случаев полезно, предлагая детям нужный способ действия, показать его в воздухе рукой с карандашом или кистью (например, показать, подняв руку с инструментом, как они его держат, или показать в воздухе способ движения руки, необходимый для рисования предмета круглой формы и т.д.). Такие приемы активизации детей эффективно сказываются на усвоении ими движений: проделав движение в воздухе, дети увереннее действуют на листе бумаги. Для усвоения, способов действия нужно, чтобы ребенок не только зрительно воспринял действия педагога, но и повторил их. Обобщенные способы изображения усваиваются путем

целенаправленного обучения в условиях специально организованных упражнений. В результате многократных повторений способ выполнения действия совершенствуется, вырабатываются и автоматизируются более рациональные способы.

Таким образом, при формировании обобщенных способов изображения используются следующие условия: организация ориентировочноисследовательской деятельности, обучение навыкам на основе подражания (организация показа двигательного образца), проведение упражнении с целью отработки движений руки, повторение детьми словесной инструкции, запоминание правил и регуляция с их помощью движений. Все эти способы должны использоваться в единстве. Организуя показ того или иного движения, одновременно нужно объяснить способ действия. Это помогает осознанию воспринимаемого образца, и последующий процесс подражания строится на сознательной основе. Иногда для закрепления осознанности действия после показа и объяснения педагога можно предложить кому-то из детей повторить инструкцию, другому показать движение, объясняя, как он действует. Выработка обобщенных способов изображения требует опоры на детский опыт, активизации ранее полученных навыков и умений, привлечения детей к активному использованию этих умений (показ у доски). Применение психологически обоснованных способов обучения позволяет эффективно формировать двигательную основу изображения — технические навыки и умения у детей дошкольного возраста.

Обобщенные способы изображения:

1. конструктивный - (из частей) - в основном в младшем и среднем возрасте, но встречается и в старшей группе. Отличие: у старших дошкольников больше деталей, частей тела (уши, шея, ступни ног);

2. от самого интересного ко всему остальному (изображение создается от самой интересной части);

3. силуэтно-контурный (средний, старший дошкольный возраст);

4. пластический (у старших дошкольников с 5-5,5 лет (улавливают и передают положение корпуса животного, позу, движения - как у профессионального художника);

5. от общего к частному (у старших дошкольников);

3 приема нанесения контурной линии:

- «пошаговый» (короткие штрихи),
- слитный (непрерывная линия), - быстрая, уверенная линия.

6. путем упрощения, обобщения и стилизации (рыбка, петушок).

Направления работы педагога по обучению обобщенным способам изображения

1. вариативность образца;
2. индивидуальная дифференцированная помощь;
3. активное поощрение творческих проявлений.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите обобщённые способы изображения.
2. Почему необходима вариативность использования разных способов создания образа?
3. Какие методические приемы может использовать педагог по обучению дошкольников обобщенным способам изображения?

Тестовые задания

1. Составьте сравнительную таблицу обобщённых способов изображения, включающую название, характеристику и зарисовку соответствующего образа.
2. Задача, направленная на обучение детей формообразующим движениям в рисовании объектов и явлений окружающей действительности

1) учить детей изображать предметы круглой, овальной, четырех

угольной и треугольной формы (фрукты, овощи, грибы, игрушки, дома, деревья)

2) учить детей располагать изображения на всем листе, на одной линии, на широкой полосе

3) познакомить детей со способами работы акварелью

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. - М., 1999. С. 97-107.

2. Силивон, В.А. Природа детского рисунка / В.А. Силивон. - Мн., 2000. С. 97-106.

Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями изобразительного искусства.

Основные понятия:произведение искусства, графика, живопись, народная игрушка, архитектура, скульптура, дизайн, рассматривание, искусствоведческий рассказ, декоративно-прикладное искусство, дизайн, средства выразительности.

При отборе произведений изобразительного искусства для рассматривания с дошкольниками необходимо чётко представлять о чём это произведение, какую основную мысль выразил художник, для чего он создал своё произведение, как передал содержание (какие художественные средства использовал). Правильный отбор произведений искусства является одним из условий эстетического воспитания дошкольников и оказывает существенное влияние и на формирование первоначальной мировоззренческой направленности, гражданских чувств, любви к Родине, родной природе, интереса к народам других стран и континентов, происходит гуманизация личности ребенка.

Основные требования к отбору произведений искусства:

- доступность возрасту, учёт возрастных психофизических и индивидуальных особенностей;
- разнообразие стилевой манеры;
- доступность содержания для детского восприятия;
- художественная ценность; разнообразие используемых художником средств выразительности (цвет, линия, колорит, композиция, ритм и т.д.)
- положительное-эмоциональное воздействие на ребёнка;
- содержание должно носить воспитывающий характер.

Применяются разнообразные формы работы с детьми по организации

восприятий произведений искусства: занятия; экскурсии в музей; художественная деятельность, индивидуальная работа (если дети не усвоили знания о новых произведениях, а также с замкнутыми, застенчивыми, с рассеянным вниманием, работа с одарёнными детьми, проявляющими устойчивый интерес к произведениям изобразительной деятельности).

организация выставок; развлечения, также самостоятельная

Организуя процесс ознакомления ***с графикой***, решаются следующие задачи:

1. Вызвать интерес у детей к произведениям графики. Стимулировать желание рассматривать, эмоционально откликаться на настроение художественно-изобразительного образа, учиться чувствовать красоту.
2. Формировать представление у детей о картине, как способе отражения окружающего мира, передаче художником своего отношения к этому миру, своих переживаний, чувств.
3. Познакомить детей с выразительными средствами графики (цветом, формой, композицией, художественными техниками).

Условия восприятия произведения графики:

1. Наличие у детей интереса на воспринимаемые графические образы.
2. Доступность произведений восприятию и изучению детьми
3. Яркая выразительность образов, составляющих произведение.
4. Соответствие содержательной стороны произведений возрастным и индивидуальным особенностям восприятия.
5. Профессионализм педагога.
6. Эстетическое оформление.
7. Соблюдение педагогом педагогических принципов (научности, систематичности, вариативности, последовательности, целесообразности,

природосообразности, преемственности)

Эффективность усвоения дошкольниками в процессе ознакомления с графикой зависит от созданных взрослыми педагогических условий, руководства, и правильного отбора произведений.

- произведения должны быть высокохудожественными как по содержанию, так и по форме выражения;
- художественные образы картин должны быть понятны детям, вызывать живой отклик, ассоциации и интерес;
- картины должны быть разнообразны как по содержанию, так и по средствам художественной выразительности.

Формы работы: экскурсия, занятия, занятия - виртуальные экскурсии (слайд-шоу, видеофильма, слайдов), занятия-беседы с использованием репродукций, занятие-развлечение (для закрепления материала), игра (*«Мастерская»* - дети делятся на художников и экспертов; *«Галерея»* - дети выполняют по очереди роли экскурсовода и посетителей.

Задачи ознакомления детей дошкольного возраста с ***живописью*** можно разделить на 4 группы:

- содержательная, объединяющая задачи, ставящие целью обучение детей умению понимать, что изображено на картине. О чём рассказал художник в своём произведении, что хотел выразить.
- изобразительно-выразительная. Педагог учит детей воспринимать и оценивать художественные средства. Используемые живописцем, как он изобразил действующих лиц, выразил замысел, раскрыл содержание произведения).
- эмоционально-личностная. В неё входят задачи, решая которые педагог формирует у детей умение давать эстетическую оценку произведению. В этом ему могут помочь такие вопросы: «каково отношение самого художника к замыслу?», «Что вам понравилось в картине?», «какое она

вызвала настроение?».

- воспитательная. Задача направлена на то, чтобы педагог мог наметить, какие нравственно-эстетические качества, познавательные интересы формировать, какие чувства воспитывать в процессе обучения детей восприятию искусства.

Система работы по ознакомлению дошкольников с произведениями живописи была разработана Р.М. Чумичевой, Н.А. Курочкиной.

Ознакомление дошкольников с живописью происходит в 3 этапа:

1этап: искусствоведческий рассказ педагога.

Структура рассказа: сообщить название картины и фамилию художника; о чём написана картина; что самое главное в картине, как оно изображено (цвет, построение, расположение); что изображено вокруг главного в произведении и как с ним соединены детали; что красивого показал своим произведением художник; о чём думается, что вспоминается, когда смотришь на эту картину (приём вхождения в картину).

2 этап: постановка вопросов более обобщённого характера.

Задачи: развивать умение самостоятельно анализировать содержание картины; выделять выразительные средства; формировать умения «читать» картины; мотивировать эмоционально-личностное отношение к произведению (О чём картина? Почему так думаете, расскажите и т.д.). Вопросы способствуют развитию умения рассуждать, анализировать, делать выводы.

На этом этапе используются приёмы точных установок, который учит логически рассуждать и открывает путь к самостоятельному поиску ответа (прежде чем ответить на вопрос о чём картина, внимательно посмотри, что на ней изображено, что самое главное, как художник это показал).

Приём композиционных вариантов. Педагог словесно или наглядно показывает, как меняется содержание картины, чувства.

3 этап:

Задачи: сравнение изображённого с личным опытом; развитие разнообразных ассоциаций, эмоций чувств.

Приём мысленного создания картины по названию, данному художником. Используются игровые элементы, стимулирующие желание ребенка рассказать о понравившейся картине.

Методы и приёмы ознакомления с живописью: пояснение, сравнение, тактильно-чувственный, метод оживления детских эмоций с помощью литературных и песенных образцов, игровые приёмы.

Необходимость знакомства детей со ***скульптурой*** связана не только с ее воспитательной стороной. В процессе восприятия дети усваивают язык скульптуры, ее выразительные средства и способы изображения. Кроме того, ребенок постигает социальный опыт, накопленный человечеством.

Знакомство детей со скульптурой может иметь место во всех возрастных группах. В младшей и средней - это в основном предметы скульптуры малой формы. В старшем дошкольном возрасте детей можно знакомить и с монументальной скульптурой. Создание лепного образа всегда связано с передачей пластики, которую дети постигают не сразу. Но уже в старшем дошкольном возрасте дети начинают понимать плавность очертаний формы. Для этого при рассматривании скульптуры детей учат движениям руки в воздухе показать линию перехода одного объема в другой. Производя зрительный охват всей скульптуры, они вычленяют ее части. Под руководством взрослого ребенок дошкольник приходит к заключению, каким образом можно добиться плавного перехода одной формы в другую - путем заглаживания формы в другую - путем заглаживания формы пальцами или путем постепенного наращивания объема. Под влиянием скульптуры дошкольники быстрее осваивают изображение фигур в действии. Их работы становятся ярче, выразительнее. Скульптура своим глубоким содержание, выразительными средствами обогащает ребенка социальным опытом,

развивает умение воспринимать прекрасное, закладывает первоначальные основы художественного вкуса.

Виды скульптуры, с которыми знакомят дошкольников:

- Монументальная - памятники историческим людям или историческим событиям, монументы, витражи, городская и парковая скульптура, фонтаны и т.д.
- Станковая - по своим масштабам почти совпадает с размерами натуры, ей свойственна психологическая характеристика образа. Представлена чаще всего это портреты, группы людей.
- Скульптура малых форм - это фигурки небольшого размера, выполненные из различных материалов - фарфора, дерева, кости, из пластмассы. К скульптуре малых форм можно отнести и некоторые виды игрушек, изображающие людей и животных. Созданное художником произведение может повторяться и этой особенностью скульптура малых форм граничит с прикладным искусством.

Скульптуру которую можно рассмотреть со всех сторон называют круглой. Если же объёмное изображение лишь частично выступает над плоским фоном, то оно называется рельефом.

Первая функция изделий ***декоративно-прикладного искусства***, с которой можно знакомить детей, - практическое использование предметов, выполненных народными мастерами.

Необходимо обратить внимание на другую, оформительскую функцию ДПИ. Изделия мастеров придают уютность помещению, украшают его.

Являясь средством украшения, некоторые изделия, одновременно могут быть сувенирами. Это третья функция предметов ДПИ.

Успешное руководство декоративной деятельностью детей воспитателю обеспечивает знание основных художественных закономерностей ДПИ**.**

1. Единство и взаимосвязь содержания и формы, художественности

и функциональности, зависимости формы изделия от его назначения и материала.

Эта закономерность хорошо усваивается детьми при сравнении предметов, близких по значению, но имеющих свои специфические особенности, вызванные климатическими условиями, традициями, способом жизни народа.

2. Объединение традиционности с творческим характером ДПИ, единство устойчивых мотивов с их интерпретацией каждым народным мастером, поиск новых форм, содержания на традиционной основе.

В ДУ целесообразно иметь несколько вариантов изделий, украшенных мотивами определенной росписи.

3. Коллективная природа народного творчества.

Она обусловлена, прежде всего тем, что им занимается не один человек, а коллектив, семья, мастерская, деревня.

4. Обобщенность и конкретность. Отсутствие натурализма. Стилизация и простота.

Народные мастера никогда не создают реальных цветов, животных, птиц. Форма предметов всегда несколько условная, стилизованная, упрощенная.

Выразительность, традиционность, высокий художественный уровень - вот доминирующие черты художественных изделий.

Знания об ***архитектуре*** как виде искусства дети получают, *знакомясь с родным городом, поселком, деревней*. В ходе *экскурсий, прогулок*, наблюдений воспитатель целенаправленно обращает внимание дошкольников на разнообразие внешнего вида зданий. Постепенно дети начинают понимать, что внешний вид здания зависит от его назначения, замечать разницу между жилыми, промышленными и общественными зданиями.

Так, жилые дома оформляются с помощью балконов, лоджий, входов,

цветочниц, используются различные формы оконных и дверных проемов. Промышленные здания отличаются более крупными размерами, дополнительными высотными построениями (элеваторы, камины), техническими коммуникациями, иногда расположенными под землей (трубопровод, рельсы, транспорт). В зависимости от технологии производства промышленные здания могут иметь много окон (часовой завод) либо глухие стены (холодильник). Общественные здания отличаются необычными формами, объемами, цветовым решением, характером оформления фасадов. Часто общественные здания отделывают с помощью разных видов изобразительного искусства (скульптура, монументальная живопись, декоративная роспись, мозаика).

После цикла экскурсий, прогулок, благодаря которым дошкольники приобретут определенные представления о современной архитектуре, можно *провести беседу "Как жили наши предки".*

На прогулках детей знакомят и с *архитектурой малых форм:* останавливаются около домов, любуются их красотой, вспоминают, как называются люди, проектирующие здания.

Понятна детям и красота *ландшафтной архитектуры* — архитектуры парков, скверов, заповедников.

Постепенно подводим детей к пониманию зависимости между внешним видом архитектурного строения и его назначением.

Дети строят свои постройки по образцу, схеме, модели и архитекторы разрабатывают макеты зданий. В работе дошкольника и архитектора важна форма, красота, прочность. Отличие в том, архитектор строит здания для удобства людей.

Ознакомление детей с дизайном. Дети взаимодействуют с предметным миром спонтанно и под руководством педагога. При этом они узнают назначение предметов и их свойства (особенности формы, цвета,

конструкции, фактурные качества и др.).

Первое знакомство с людьми, создающими красивые предметы для использования их в быту, может произойти в *беседе "Где работают художники?"* Малыши рассматривают посуду, отмечают разнообразие декора, любуются красивыми цветовыми сочетаниями. Педагог сообщает детям, что всех художников, создающих красивые и удобные вещи для использования в быту, называют *дизайнерами.*

Сразу после беседы можно провести *рисование на тему "Мы - художники".* Дети по желанию рисуют узоры ткани, украшают посуду, одежду и др. В конце занятия дети рассказывают, какие вещи у них получились, удобно ли ими пользоваться, красивые ли они. Знания дошкольников о дизайне и дизайнерах расширяются на следующих занятиях по изобразительной деятельности: "Украсим одежду", "Ткани для платья", "Чайная посуда" и т.д.

От знакомства дошкольников с дизайном отдельных вещей можно перейти к *знакомству с дизайном жилья*. Дети узнают, что есть такие художники, которые умеют делать помещения для жилья, работы, отдыха и красивыми, и уютными.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. С какими произведениями искусства знакомят детей дошкольного возраста (младшая, средняя, старшая группы)?
2. Как усложняются задачи ознакомления детей с искусством по возрастам?
3. Каковы основные методы и приёмы ознакомления с различными видами искусства? Определите их общность и специфику.
4. Какие существуют требования к отбору произведений искусства?

Тестовые задания

1. Кто из исследователей разработал систему ознакомления детей дошкольного возраста с живописью?

1) Н. А. Ветлугина, Н.П. Сакулина

2) ТС. Комарова, Н.П. Сакулина;

3) Т.Г. Казакова, Г.Г. Григорьёва;

4) Р.М. Чумичева, Н.А. Курочкина.

2. Какой из перечисленных вариантов относится к показателям уровня эмоционально-личностного отношения дошкольников к произведениям искусства:

1) не вникает в вопрос «Почему тебе понравилась картина» связывает свой выбор с жизненным опытом;

2) объясняет, почему понравилось произведение, какое настроение вызвала картина, но не проявляет особого желания поделиться впечатлениями;

3) отвечает на вопросы, что изображено на картине, о чем она, использует в речи эпитеты, образные сравнения;

4) эмоционально реагирует на произведение искусства, но проявляемая эмоциональность не связана с произведением.

3. Составьте блок-схему усложнения программных задач восприятия дошкольниками произведений искусства, специфику методических приёмов; показатели усвоения программы.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. григорьева. - М., 1999. С. 198 -212.

2. Казакова, Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т.Г. Казакова. - М., 1983. С. 96-105.

Методика обучения детей дошкольного возраста способам и приемам лепки

Основные понятия: виды лепки, приемы лепки, способы лепки, выразительные средства, произведения скульптуры, народная игрушка, рельеф, стеки, каркасы.

Виды лепки.

Предметная лепка - это изображение отдельного предмета.

Сюжетная лепка - это изображение нескольких предметов, связанных между собой.

Декоративная лепка - это лепка посуды и предметов декоративного искусства (свистульки, матрешки и др.). К декоративной лепке относят и создание рельсов, т.е. украшение плоской формы разнообразными объемными деталями

Способы и приёмы лепки:

Младшая группа - раскатывание палочек продольными движениями о доску, между ладонями; скатывание шариков вращательными движениями; сплющивание.

Применяется информационно-рецептивный метод, т.е. подражательный, повторяющий формообразующие движения. Значение имеет не только показ, но и объяснение. Воспитатель поясняет каждое действие. Для лучшего закрепления того или иного способа изображения педагог предлагает перед лепкой произвести необходимые движения в воздухе. Необходимым условием является введение игровых приёмов, обыгрывание тех предметов, которые дети будут лепить.

Содержание работы с детьми: палочки, столбики, колечки, яблоки, колобок, печенье.

Средняя группа - добавляются новые способы: вдавливание, растягивание (оттягивание), прищипывание, сглаживание (примазывание).

Используется полный или частичный показ с объяснением. Используются приёмы, расширяющие представления об окружающем: рассматривание предметов, наблюдение явлений окружающей жизни. Приём обыгрывания темы и результата. Приём сравнения помогает детям правильно передавать пропорции.

Педагог должен научить детей вычленять форму предмета с помощью обследующего жеста, формировать способы обследования, сравнивать предметы между собой, определяя сходства и отличия.

Старшая группа - добавляются способы: вытягивание деталей из целого куска; ленточный способ, скульптурный способ изображения, лепка из целого куска (пластический).

Приёмы: заглаживание поверхности, налепливание, углубления, рельефы, вытягивание.

Дети должны уметь пользоваться стеками, уметь передавать движение. Используется частичный показ, рассматривание предметов, наблюдение, беседы.

Методика обучения лепке в разных возрастных группах

Первая младшая группа

Обучение в первой младшей группе имеет *свои особенности.* Так, в начале года, когда дети еще не привыкли к занятиям, их объединяют маленькими группами (по 5—6 детей). Педагог садится рядом и медленно, размеренно показывает и объясняет необходимые действия с глиной.

Первые занятия по лепке проводят в течение *5—8 мин с каждой подгруппой.*

После ознакомления с материалом приступают *к фронтальным занятиям со всей группой.* На данном этапе применяется *информационнорецептивный метод*, т.е. *подражательный, повторяющий формообразующие движения*. Значение имеет не только показ, но и

объяснение. Поэтому педагог поясняет каждое свое действие. Часть занятий можно проводить, демонстрируя процесс изображения знакомых детям предметов. *Длительность таких занятий со всей группой* — не более *10—12 мин.* Педагог лепит не более 2—3 предметов, чтобы детям не надоело наблюдать за работой. Занятие заканчивается чтением потешки.

Необходимое условие при обучении малышей — *введение игровых приемов*, обыгрывание тех предметов, которые они будут лепить.

Занятия по лепке в первой младшей группе носят *предметный характер*, т. е. дети лепят отдельные фигурки, не связанные сюжетом. По мере приобретения навыков работы с глиной дети *могут лепить и по собственному замыслу*, но эти занятия *сложны для малышей*; поэтому подводить детей к лепке по собственному замыслу надо постепенно, активизируя их мыслительные процессы разнообразными методами и приемами обучения, скажем, с помощью наводящих вопросов.

Важный момент в проведении занятия — *оценка деятельности детей.* Педагог обязательно рассказывает детям, как они работали во время занятия и как выполняли правила лепки, в целом занятию дает положительную оценку (хвалит всех).

Вторая младшая группа

Во второй младшей группе задачи изобразительного и технического характера связаны с дальнейшим обучением детей различать и лепить шар, цилиндр, диск, ориентировать в величине, составлять из них несложные фигуры.

Основное место педагог отводит *информационно-рецептивному* и *репродуктивному методам*. Вместе с детьми он рассматривает шары, мячи, фрукты, карандаши и другие знакомые предметы. Важно, чтобы при этом они *подержали предметы в руках, ощутили объем, размер*. Можно предложить *покатать предмет между ладонями*: если он шарообразной формы —

круговыми движениями, если цилиндрической — продольными.

Подобным образом, *обследуются и предметы, состоящие из нескольких частей*, например кукла-неваляшка. В таком случае внимание ребят педагог направляет сначала на форму основных частей — туловище, голова, а потом — более мелких, дополняющих образ, — руки.

Такое активное знакомство с формой предмета не только *подводит к пониманию формы*, но *и позволяет понять строение*. Одновременно *уточняются пропорциональные соотношения* между частями: туловище по размеру самое большое, голова меньше, чем туловище, а руки совсем маленькие.

Кроме того*, анализируется и количество частей*: одно туловище, одна голова, две руки.

Почти все эти задачи ставились в первой младшей группе; во второй младшей группе знакомство с основными геометрическими телами включает *и первоначальное обобщение*: усвоив форму шара или цилиндра, увидеть их в дальнейшем в других предметах (шар — в яблоке, апельсине, ягодах; цилиндр — в столбике, в заготовке для бараночек и др.).

На первых занятиях по лепке воспитателю целесообразно показать *приемы изображения и объяснить их.*

Обучение детей во второй младшей группе (также и детей от 2 до 3 лет) должно предусматривать *развитие детской самостоятельности.* Поэтому в тех случаях, *когда приемы знакомы*, их *не показывают*.

С помощью игровой ситуации дети *лучше понимают образ*, который они создают, что очень важно, так как основная цель занятия — научить детей создавать в лепке *выразительный образ*, пользуясь разными средствами.

Анализ детских работ в конце занятия весьма ответственный момент в процессе обучения. Но, как и в первой младшей группе, педагог *анализирует* в основном *не качество отдельных изображений, а общий результат*

(некоторым детям можно указывать на недостатки).

Все приемы обучения, которые использует воспитатель, направлены на развитие умственной активности и самостоятельности с помощью разнообразных способов лепки.

Средняя группа

Для успешного прохождения используют *приемы, активизирующие внимание* ребят во время лепки, а также *приемы, расширяющие представления* об окружающем.

В группе и во время прогулок организует *рассматривание предметов и наблюдение явлений окружающей жизни*, которые предлагает ребятам для изображения. Педагог направляет внимание детей *лишь на основную форму, на элементарные пропорции* и *строение* и *только на те действия*, которые они *могут понять*, а потом *изобразить*. Например, рассматривая птичек, педагог обращает внимание на овальное туловище, на круглую голову, на маленький клюв в сравнении с головой, на плоский хвост, на то, где голова, где хвост.

Чтобы дети запомнили строение предмета, *проводится обследование*. Наглядные объяснения педагога (где туловище, где голова и т. д.) повторяют дети. У них *должно сложиться представление о предмете в целом*: форма, ее части, пропорциональные соотношения. Тогда, выполняя задание, дети осознанно будут решать поставленную задачу.

На первых этапах обучения педагог *объясняет и показывает способ лепки, полный или частичный*. В основном же детям показывают *незнакомые способы лепки или те*, которые *недостаточно освоены*.

В средней группе педагог учит детей *применять некоторые выразительные средства*: изображать не только основную форму предмета, но и характерные детали. Рассматривая предметы, он направляет внимание детей на такие *особенности*, как углубление (яблоко), вытянутый черенок

(кабачок) и т. п.

Помогут *создать более яркий образ*, кроме наблюдений за живыми объектами, и *метод «рассматривание игрушек, выполненных педагогом* (скульптуры малой формы, фигурки), *обыгрывание темы и результата работы.*

Правильные пропорции дети научатся передавать, освоив *прием сравнения*. Умение сравнивать части, детали изображения дети используют при лепке разных предметов, например корзиночки из колец: лепят дно-диск и 4 столбика одинаковой длины. Из трех составляют корзинку, а четвертый используют для ручки.

Более выразительный образ можно создать *с помощью стеки-палочки.* Педагог показывает, как *режут ею глину на части, снимают лишнюю, наносят* на некоторые предметы *мелкие детали, узоры.*

Особого внимания требуют *занятия по замыслу*, которые подготавливаются всей предшествующей работой.

Расширяя представления детей о форме, пропорциях предмета, способах лепки, педагог, *анализируя результаты работы,* проводит *короткую беседу*, с тем, чтобы ребята задумались над конечным результатом.

С*таршая группа*

В старшей группе педагог применяет методы и приемы, которые определяются конкретной темой и общими задачами.

С первых этапов обучения *используется натура,* что для детей довольно сложно, так как все время приходится сравнивать с образцом свое изделие.

Полный показ приемов в старшей группе почти *не применяется,* так как дети знакомы с изображением исходных форм. Показа требуют *лишь те способы изображения*, с которыми *дети еще не встречались.*

Дети лепят *по представлению*. Основная задача этих занятий —

развивать самостоятельность в решении образа, воспринятого ранее, творческая активность в способах лепки.

Для создания отчетливых представлений нужно, чтобы у детей накапливался опыт. Воспитатель проводит с детьми *наблюдения за живыми объектами*, читает *художественную литературу*, рассматривает *иллюстрации*, а также *скульптуру малой формы, народные игрушки, муляжи* и т. д.

Сюжетная лепка также требует особых приемов обучения. Как правило, сюжет, который дают детям для лепки, включает знакомые предметы.

В связи с этим *показ способов лепки и объяснение последовательности изображения отпадают*, а предварительная подготовка к занятию может заключаться в *рассматривании предметов, чтении художественной литературы, рассматривании иллюстраций, картин*. Внимание детей обращается на *форму предметов.*

Во время *беседы* в начале занятия *уточняется композиционное решение*. На результаты лепки оказывает влияние *ситуация, которую создает воспитатель.*

Анализ работ в конце занятия проходит *в виде беседы*. Воспитатель задает вопросы о форме и пропорциях изображенных предметов.

Если дети лепили *по представлению*, то педагог предлагает рассказать, что изображено, хорошо ли передана форма, какими способами лепили. Если ребята *лепили с натуры,* педагог при анализе направляет их внимание на изображение формы, пропорций, просит сравнить с натурой.

Работы, выполненные *по замыслу детей*, анализируются *несколько иначе*: *сначала* рассматривается *замысел в целом, потом* разбираются *форма, пропорции, изображение движения, способы лепки.*

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сформулируйте определение видов лепки (предметная, сюжетная,

декоративная).

2. Поясните технику выполнения способов лепки: целостный, конструктивный, скульптурный (пластический), жгутиковый, пластинчатый и т.д.

3. Назовите приемы достижения выразительности образа в лепке.

4. Как усложняются способы и приемы лепки в разных возрастных группах?

Тестовые задания

1. В учреждении дошкольного образования дошкольники усваивают следующие способы лепки животных и человека:

1) конструктивный, декоративный, комбинированный
2) конструктивный, пластический, комбинированный
3) конструктивный, пластический, декоративный
4) гончарный, пластический, комбинированный

2. Какой способ лепки дошкольники осваивают одним из первых:

1) конструктивный (по частям)
2) комбинированный (смешанный)
3) скульптурный (пластический)
4) гончарный

3. Составьте блок-схему усложнения задач обучения, содержания работы с детьми, усложнения способов и приемов лепки (по возрастным группам).

Литература

1. Горунович, Л.Б., Братская, Т.Б. Пути развития детского изобразительного творчества / Л.Б. Горунович, Т.Б. Братская. - Мн., 1996. С. 28-30.

2. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной

деятельности / Г.Г. Григорьева. - М., 1999. С 276-304.

Методика обучения детей дошкольного возраста способам и приемам аппликации

Основные понятия:аппликация, художественно-творческие способности ребенка, средства выразительности, коллаж, флористика, способы создания аппликации, аппликация без наклеивания, наклеивание подготовленных форм, способ обрывания, способы вырезывания.

Аппликация (от латинского applicatio — накладывание) — это способ создания художественных изображений из различных фигур, вырезанных из какого-либо материала и наклеенных или нашитых на соответствующий фон. В аппликации употребляются самые различные материалы: кожа, войлок, сукно, береста, мех, ткань, соломка, бумага.

На занятиях дошкольники знакомятся со свойствами разных материалов, учатся различать геометрические фигуры, цвета, устанавливать соотношение частей по величине и объединять части в целое, выделять строение, положение предмета в пространстве, ориентироваться на листе бумаги. Каждый ребенок практически усваивает понятие о ритме, симметрии, гармонии. Эти представления дошкольники целенаправленно применяют в практической деятельности.

Аппликация может быть *предметной, сюжетно-тематической и декоративной.* Каждый из этих видов ставит перед ребенком определенные задачи, связанные со специфическими особенностями деятельности, которые заключаются в целенаправленном применении изобразительных и технических умений по вырезанию, раскладыванию и наклеиванию изображений в соответствии с условиями задания. Это по-новому выявляет и активизирует опыт ребенка в области аппликации, стимулирует и развивает

его самостоятельность и творчество.

В *предметной аппликации* дети овладевают умением вырезать из бумаги и наклеивать на фон отдельные предметные изображения, которые в силу специфики деятельности передают несколько обобщенный, даже условный образ окружающих предметов или их отображений в игрушках, картинках, образцах народного искусства.

Сюжетно-тематическая аппликация предполагает наличие умения вырезать и наклеивать различные предметы во взаимосвязи в соответствии с темой или сюжетом («Цыпленок клюет зерна», «Колобок отдыхает на пеньке», «Рыбки плавают в аквариуме», «Грачи вьют гнезда на дереве»).

Декоративная аппликация — вид *орнаментальной деятельности*, во время которой дети овладевают умением вырезать и объединять различные элементы украшения (геометрические, растительные формы, обобщенные фигуры птиц, животных, человека) *по законам ритма, симметрии*, используя *яркие цветовые сопоставления*. На этих занятиях ребенок учится стилизовать, декоративно преобразовывать реальные предметы, обобщать их строение, наделять образцы новыми качествами.

Создание аппликации — это сложный процесс, связанный *с умением вырезать разнообразные формы предметов из цветной бумаги,* раскладывать их на основе, устанавливать последовательность и взаимосвязь объектов по законам композиционного и цветового строя, аккуратно наклеивать вырезанные фигуры на бумагу другого цвета.

Обучение аппликации предполагает ознакомление с материалом, приобретение умения вырезывать разнообразные формы, располагать их на листе в определенном порядке и наклеивать в соответствии с образом и сюжетом.

Основные задачи обучения аппликации следующие:
различать геометрические формы, знать их названия (круг, квадрат,

овал, прямоугольник, треугольник, ромб);

знакомить с основными, дополнительными цветами и их оттенками, овладевая умением составлять гармоничные сочетания;

знать величины и количество: большие, маленькие формы; одна форма больше (меньше) другой, одна, несколько, много форм;

развивать композиционные умения: ритмично располагать одинаковые формы в ряд или чередовать две или несколько форм; строить изображение в зависимости от формы листа — на полосе, квадрате, прямоугольнике, круге;

составлять изображение предмета из отдельных частей;

располагать предметы в сюжетной аппликации.

Усвоение основных приемов вырезывания:

1) разрезание бумаги по прямой, по сгибам и на глаз;

2) вырезывание округлых форм путем закругления углов, симметричных форм из бумаги, сложенной вдвое, несколько раз, гармошкой;

3) вырезывание несимметричных форм — силуэтное и из отдельных частей; г) вырезывание по контуру;

5) создание формы путем обрывания (отщипывания) кусочков бумаги.

Усвоение основных приемов наклеивания (пользование кистью, клеем, тряпочкой; умение последовательно наклеивать формы).

Рассмотрим содержание программного материала для разных возрастных групп.

Занятия аппликацией начинают проводить ***со второй младшей группы***; в первой младшей группе дети готовятся к этим занятиям в играх с цветной мозаикой, по своему желанию или по показу воспитателя раскладывают формы в ряд, чередуя по цвету, составляя из них несложные предметы — домик, цветок и др.

Так, во второй младшей группе ребята учатся *правильно раскладывать*

и наклеивать готовые фигуры на бумагу, *повторяя или чередуя их по цвету, окраске,* составлять изображения знакомых предметов из отдельных частей.

В ***средней группе*** происходит *освоение приемов вырезания правильных геометрических фигур,* а также *реальных предметов,* состоящих из этих фигур или их комбинаций (шар, мяч, дом, лодка с парусом).

В ***старшем дошкольном возрасте*** дети усваивают приемы симметричного и силуэтного вырезания для изображения разных групп предметов и составления декоративных композиций.

Вторая младшая группа

Овладение навыком выполнения аппликации начинается *с наклеивания нескольких фигур в один ряд на полосе бумаги*. Даже это несложное задание требует знания особенностей новой изобразительной формы, ее названия и цвета, умения располагать формы в горизонтальном ряду, навыка правильно намазывать клеем и приклеивать формы на нужном месте.

На первых занятиях иногда основную сложность для малышей представляет процесс наклеивания: надо *научиться правильно держать кисть, набирать немного клея, аккуратно намазывать* форму с обратной стороны, пользуясь при этом специальной клеенкой, раскладывать формы на место намазанной стороной, прижимать их тряпочкой, не сдвигать, класть кисть только на подставку. На первых порах техника наклеивания полностью поглощает внимание детей.

Дальнейшее *усложнение* программного материала происходит *за счет введения кругов другого цвета и расположения их по чередованию цветов.* Затем вносится новая форма — *квадрат*.

Постепенно *усложняется и композиция аппликаций* — дети располагают и наклеивают формы по *углам квадрата* и *по краю круга*. Эти элементы формы наглядно выделены самой формой и легко осознаются ребенком. Наклеивание в центре для детей младшей группы еще сложно.

Наряду с освоением принципов ритмичного расположения одного или двух элементов программой предусмотрено *наклеивание предметных изображений*, сначала состоящих из одной, затем из 2—3 частей (например, гриб, флажок, снеговик, домик и др.).

Таким образом, для детей данного возраста каждое задание по аппликации, так же как и по рисованию, лепке, должно быть *связано с конкретным образом*. Задача воспитателя — ко всем декоративным заданиям по наклеиванию геометрических форм подобрать соответствующие предметные названия — «украсить платочек» (квадрат), «расписать тарелку» (круг) и др.

Средняя группа.

Основное усложнение заданий заключается *в развитии композиционных умений* (наклеивание формы в различных сочетаниях) и *освоении навыка пользования ножницами.*

Расположение элементов зависит *от содержания задания*. Так, елочные бусы или флажки изображаются на изогнутой нити, а части снеговика или пирамидки постепенно уменьшаются в размерах. В декоративных работах расположение элементов зависит от формы украшаемого узором листа.

Композиция узора остается и в этой группе довольно элементарной — *заполнение углов, краев*, которые выделены самой формой. Появляется и новая, *более сложная задача — украшение центра* формы.

Усложняются композиционные задачи и в *наклеивании предметов,* состоящих *из отдельных частей*. В изображение вводится *больше деталей,* так как дети этого возраста способны выделять из общей формы основные части, например у дома — окна и дверь, снеговик стоит на снегу, на голове у него шапка или ведро и т. д.

Новая задача, стоящая в средней группе, — *освоение навыка резания*

ножницами. По программе этим навыком дети средней группы овладевают *в первом квартале*. Они учатся разрезать по прямой полосы шириной 3 — 4 см, чтобы результат достигался после 1 — 2 движений лезвий.

Овладев навыком резания по прямой линии, дошкольники учатся *вырезывать округлые формы*. Педагог показывает прием закругления углов квадрата или прямоугольника, который дает возможность сохранить нужные размеры и правильную форму.

Из полученных *округлых форм составляют предметы* — гриб, самолет, башенку, снеговика.

Старшая группа

Аппликационные работы *в полном объеме* проводятся в старшей группе, когда дети самостоятельно вырезывают и наклеивают формы, хотя иногда они даются готовыми для декоративных работ.

Основной задачей в старшей группе является *овладение разнообразными приемами вырезывания*, которые необходимы для изображения предметов, имеющих различные очертания.

Вначале вырезывание *прямоугольных и округлых* форм продолжается *на тех же темах*, что и в средней группе, *но с большим количеством деталей* (снеговик в шапке, с лопатой в руках, на голове намечаются глаза, нос; самолет со звездами на крыльях и т. п.). Затем вводятся предметы *с более мелкими частями* (цыплята, кролики и др.).

В этой группе дети учатся вырезывать некоторые формы *из бумаги, сложенной вдвое*, что требуется при изображении, например, ветки с листьями, ушей у зайца. Использование этого приема экономит время и позволяет создать интересные и выразительные композиции. Вырезывание предмета из сложенной вдвое бумаги облегчает *получение симметричной формы*. Пользуясь этим приемом, дошкольники вырезывают простые формы — вазы, листья, овощи и фрукты.

В старшей группе дети знакомятся *с приемом создания формы путем обрывания краев бумаги*, что дает возможность передать особенности фактуры — пушистость снега, меха.

Развитию навыков вырезывания способствует постоянно совершенствующаяся способность дошкольников к целенаправленным наблюдениям, выделению характерных качеств предметов. Тематика детских работ постепенно расширяется.

В декоративные композиции включаются не только узоры из готовых геометрических форм, но и разнообразные растительные формы — листья, цветы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите виды аппликации, которым обучают детей в учреждениях дошкольного образования, поясните их специфику.
2. Сформулируйте задачи обучения дошкольников аппликационной деятельности.
3. Какие основные приемы обучения аппликации использует педагог в процессе образовательной работы с детьми?
4. В чем заключается значимость коллективных работ по аппликации?

Тестовые задания

1 . Основным видом аппликации в детском саду является:

1) аппликация из бумаги
2) аппликация из природного материала
3) аппликация из соломы
4) аппликация ткани

2 .Способом обрывания в аппликации можно изобразить:

1) только пушистых животных (птиц)
2) все предметы «мягкой» фактуры

3) только «постройки» из снега

4) только кроны деревьев

3.В какой группе программа рекомендует начинать знакомство детей с такими способами аппликационной деятельности, как обрывание и флористика:

1) старшая группа;

2) первая младшая группа;

3) средняя группа;

4) вторая младшая группа.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г.Г. Григорьева. - М., 1998. С. 304-337.

2. Богатеева, З.А. Занятия аппликацией в детском саду / З.А. Богатеева. - М., 1988.

Методика проведения разных видов и типов занятий по конструированию

Основные понятия: конструктивная деятельность, виды конструирования, типы конструктивных занятий, конструктивные материалы, навыки конструктивной деятельности, конструктивнотворческие способности, способы конструирования.

В зависимости от того, из какого материала дети создают свои постройки и конструкции, различают:

- конструирование из строительных материалов;
- конструирование из бумаги, картона, коробок, катушек и других материалов;
- конструирование из природного материала.

Конструирование из игровых строительных материалов является ***наиболее доступным*** и ***легким видом*** конструирования для дошкольников.

Детали строительных наборов представляют собой правильные геометрические тела (кубы, цилиндры, бруски и т. д.) с математически точными размерами всех их параметров. Это дает возможность детям с наименьшими трудностями, чем из других материалов, получить конструкцию предмета, передавая пропорциональность его частей, симметричное их расположение. Существует множество наборов для всех возрастных групп детского сада: настольных, для игр на полу, во дворе. Среди них тематические («Архитектор», «Подъемные краны», «Юный кораблестроитель», «Мосты» и др.), которые используют как самостоятельный вид материала для конструирования, а иногда и в качестве дополняющего основной строительный набор.

Как правило, в строительных наборах отдельные элементы крепят путем наложения друг на друга, приставления одного к другому. Кроме строительных наборов, рекомендуются «Конструкторы», имеющие более прочные способы соединения. Чаще всего используются деревянные с наиболее простыми способами крепления. Применяются и металлические, у которых крепления более сложные - с помощью винтов, гаек, шипов и т. д.

В игре «Конструктор» дети учатся решать более сложные конструктивные задачи, знакомятся с различными способами соединения деталей, создают всевозможные подвижные конструкции, тогда как строительные наборы предназначены для сооружения в основном неподвижных построек.

Конструирование из бумаги, картона, коробок, катушек и других материалов является ***более сложным видом*** конструирования. Впервые дети знакомятся с ним в средней группе.

Бумага, картон даются в форме квадратов, прямоугольников, кругов и т. д. Прежде чем сделать игрушку, нужно *заготовить выкройку, разложить и наклеить на ней детали*, украшения, *сделать нужные надрезы* и только *затем сложить и склеить игрушку*. Весь этот процесс требует умения измерять, пользоваться ножницами. Все это значительно сложнее, чем конструирование построек путем составления их из отдельных готовых форм.

Природный материал в качестве строительного можно использовать для игр детей, начиная *со второй младшей группы*. Это прежде всего *песок, снег, вода*. Из сырого песка дети строят дорогу, домик, садик, горку, мосты, с помощью форм (песочниц) - пирожки и др. В более старшем возрасте дети замораживают подкрашенную воду, приготавливая цветные льдинки, которыми украшают участок. Из снега делают горку, домик, снеговика, фигурки зверей.

Используя в своих играх природный материал, дети знакомятся с его свойствами, учатся заполнять свободное время интересной деятельностью. Они узнают, что песок сыпучий, но из сырого песка можно лепить, воду можно наливать в разную посуду, и на холоде она замерзает и т. д.

Начиная *со средней группы*, дети делают ***игрушки из природного материала***: веток, коры, листьев, каштанов, шишек сосны, ели, ореховой скорлупы, соломы, желудей, семян клена и т. д.

Особенности поделок из этого материала в том, что используется его естественная форма. Качество и выразительность достигается умением подметить в природном материале сходство с предметами действительности, усилить это сходство и выразительность дополнительной обработкой с помощью инструментов.

Особенно большое значение эта деятельность имеет для развития фантазии у ребенка.

Перечень различных видов конструирования в детском саду показывает,

что каждый из них имеет свои особенности. Однако основы деятельности едины: в каждой ребенок отражает предметы окружающего мира, создает материальный продукт, результат деятельности предназначается в основном для практического применения.

В средней группе *проводятся* игры и занятия со строительным материалом, изготовление поделок из бумаги, природного и других материалов, вводится *новый вид занятий - конструирование из бумаги, коробок, катушек и других материалов.*

Бумагу и картон широко применяют в работе с детьми (как отдельно, так и в сочетании с другими материалами) для изготовления аппликации, поделок, игрушек, сувениров, для оформления занятий, игр, праздников и т.п. Это один из самых доступных, дешевых, легких в обработке материалов, занятия с которым не только интересны, но и полезны для детей дошкольного возраста.

В процессе работы с этими материалами дети знакомятся с разными видами бумаги и картона, их свойствами, выразительными особенностями, инструментами необходимыми для выполнения изделия, видами технологических действий, последовательностью работы, историей, возможным применением изделий.

Дошкольники знакомятся с разными сортами бумаги и картона. Детей обучают *некоторым операциям с бумагой*: сгибать лист пополам, добиваясь совпадения при сгибе сторон и углов, приклеивать мелкие части (окна, дверь, трубу и т. п.) к основной форме.

Обучая детей *приклеивать мелкие детали,* надо уделить *особое внимание самому способу наклеивания*: как намазать клеем деталь, как пользоваться салфеткой, проверить, хорошо ли, правильно ли наклеено.

В уголке изобразительной деятельности должны быть цветные карандаши, клейстер, бумага определенной формы и разного цвета, чтобы

дети могли сами сделать альбом, какую-либо игрушку, как делали на занятии. Детскими игрушками из бумаги можно дополнить постройки из строительного материала, например, гирляндами флажков украсить катера. Домики, грузовики, автобусы использовать в различных сюжетных играх.

Программа обучения детей ***в старшей группе*** предусматривает следующие виды конструирования: из строительных наборов, бумаги, различных коробок и природного материала. Но задачи в обучении конструированию усложняются.

Дети продолжают учиться анализировать образцы готовых поделок, конструкций, выделять в них существенные признаки, группировать их по сходству основных признаков, понимать, что различия основных признаков по форме и размеру зависят от назначения предмета.

У детей вырабатывается умение самостоятельно рассматривать предметы, знать порядок пользования ими без помощи педагога. Они должны уметь выделять основные этапы создания конструкций и самостоятельно планировать их изготовление, объективно оценивать качество своей работы и работы товарищей, находить причины неудач.

Большое внимание педагог должен уделять играм детей с элементами конструирования, где закрепляются приемы, с которыми они познакомились на занятиях. Необходимо при этом поощрять творческую инициативу, выдумку, фантазию и изобретательность. И в старшей группе дети выполняют работы по образцам, по условиям, на тему и по собственному желанию.

Для конструирования из бумаги ребята должны научиться сгибать бумагу пополам*, вчетверо, в разных направлениях* (по диагонали, по средней линии, по диаметру в круге), сглаживая сгибы, делать надрезы по начерченным линиям до следующего сгиба или линии. Эти навыки помогут детям выполнять более сложную работу.

Любые изделия, которые изготавливают дети, должны находить

применение в их играх. Можно устроить музей, рассматривать и анализировать с детьми их же работы. При этом надо выделять наиболее интересные, выразительные изделия, обращать внимание на удачное использование материала, на творческое отношение к работе.

Основными приемами обучения являются следующие (разработаны Л.В. Куцаковой, Л.А. Парамоновой):

1. *Показ* педагогом *приемов изготовления* конструкции или игрушки. Пояснения помогают детям усвоить не только действия, необходимые для выполнения конструкции, но и построение занятия, общий порядок работы.

Прежде чем приступить к практическому выполнению задания, необходимо рассмотреть предмет или образец, выделить основную и дополнительные части, затем продумать процесс изготовления, отобрать нужный материал, подготовить его (например, сделать выкройку из бумаги, подобрать и наклеить отдельные элементы оформления и т. д.) и только затем сложить и склеить игрушку. При этом определяют, из какого материала нужно выполнить конструкцию, в какой последовательности.

Образец или картинка с изображением предмета могут быть Использованы на занятиях, на которых дается лишь объяснение, или когда возникает необходимость помочь детям проконтролировать свою работу, уточнить представление о предмете, или в конце занятия в качестве модели наиболее удачного и правильного решения конструктивной задачи для сравнения с работами детей.

2. *Объяснение задачи с определением условий*, которые дети должны выполнить без показа приемов работы.

3. *Показ отдельных приемов конструирования* или технических приемов работы, которыми дети овладевают для последующего использования их при создании построек, конструкций, поделок. Например, в

постройке - как сделать перекрытие на высоких устоях, как добиться устойчивой конструкции; в бумажном конструировании - как склеивать стороны закрытого куба или бруска; в работе с конструктором - как крепить колеса на осях с помощью гайки; в работе с природным материалом - из какого материала лучше сделать отдельные части, в каких случаях лучше применить для скрепления пластилин, клей, как пользоваться шилом и т. д.

4. *Анализ и оценка процесса работы детей* и *готовой продукции* также являются приемами обучения конструированию, при этом выясняется, какие способы действий они усвоили, какими нужно еще овладеть.

Элементы анализа и контроля могут иметь место *в ходе выполнения детьми работы* или *по окончании той или иной операции*. Например, при изготовлении коробки, корзинки они учатся складывать большой квадратный лист бумаги на 16 маленьких квадратиков. После выполнения этой операции надо проверить, все ли выполнили ее правильно, почему допущена та или иная ошибка, как ее исправить. При подготовке выкройки коробки проверить, правильно ли она выполнена, в нужных ли местах намечены линии для надрезов. А уж затем переходить к следующему этапу работы.

При этом необходимо, чтобы на занятиях педагог *общался со всей группой и с каждым ребенком отдельно, чтобы проверить, усвоил ли он новый материал. При оценке коллективной работы* отдельных групп детей педагог должен учитывать не только качество готовой продукции, но и сам процесс совместной деятельности, поощряя проявление уважения к работе товарищей, инициативу в придумывании оригинальной конструкции.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите виды конструктивной деятельности дошкольников.
2. Какие типы конструктивных занятий проводятся в учреждениях дошкольного образования с детьми?
3. В чем заключается специфика конструирования из бумаги и

природного материала?

4. Какая предметно-развивающая среда должна быть создана для организации детского конструктивного творчества?

Тестовые задания

1. Конструирование из бумаги в технике оригами требует:

1) полного показа воспитателем последовательности работы;

2) полного поэтапного показа воспитателем последовательности работы;

3) частичного показа наиболее сложных моментов в изготовлении поделки;

4) достаточно устного указания воспитателя о последовательности выполнения поделки.

2. Кто из перечисленных авторов занимался вопросами конструирования в учреждении дошкольного образования?

1) Л.В. Куцакова, Л.А. Парамонова;

2) Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина;

3) Л.Б. Горунович, В.А. Силивон;

4) Т.С. Комарова, Р.Г. Казакова.

3. Подберите примеры конструктивных заданий по условиям для детей разных возрастных групп или составьте их самостоятельно.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. - М., 2000. С. 304-337.

2. Куцакова, Л.В. Конструирование и ручной труд в детском саду / Л.В. куцакова. - М., 1999, с. 5-9, 69-79, 97-111.

3. Парамонова, Л.А. Детское творческое конструирование / Л.А. Парамонова. - М., 1999.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ

Разработка проблем экологического образования как нового направления дошкольной педагогики

Основные понятия: экологическое воспитание детей дошкольного формирование экологических представлений; формирование субъективного отношения к природе; формирование умений и навыков экологически ориентированного поведения в природе

Исторический анализ показал, что методика ознакомления дошкольников с природой как самостоятельное научное направление в дошкольной педагогике стала интенсивно развиваться в 80-е годы XX века. Это подтверждается появлением большого количества научных статей, пособий, программ, характеризующих результаты исследований разных аспектов методики ознакомления дошкольников с природой. Исследования проводились в основном по следующим направлениям:

- **познавательное развитие дошкольников в процессе ознакомления с природой.** В этом направлении работали: Т.В. Христовская («Ознакомление старших дошкольников с изменениями в природе (на примере роста растений)»), С.Е. Шукшина («Педагогические основы формирования у д. 5-6 лет элементарных представлений о человеческом организме»), Т.В. Земцова («Умственное воспитание старших дошкольников в процессе ознакомления с явлениями неживой природы (на материале тепловых явлений)»), Л.С. Игнаткина («Формирование у дошкольников представлений о росте и развитии животных»), Е.Ф. Терентьева («Формирование у детей шестилетнего возраста первоначальных знаний о единстве организма и среды»).

- **нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с природой.** В этом направлении работали А.А. Петрикевич («Воспитание гуманного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста. Программа и методические рекомендации», «Исследование нравственного потенциала экологического воспитания дошкольников»). З.П.

Плохий («Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни (на материале животного мира)»), М.К. Ибраимова («Педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного возраста заботливого отношения к животным»)

- эстетическое развитие дошкольников в процессе ознакомления с природой. В этом направлении работали: Е.К. Янакиева **(**«Ознакомление с природой как средство обогащения изобразительной деятельности детей 4-5 лет»), Ш.К. Алиева «Ознакомление с природой как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста (дети 4-5 лет).

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации, прежде всего, системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе экологической культуры личности.

На современном этапе проблемами экологического воспитания дошкольников занимаются И.А. Комарова, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова и др. Результаты их исследований показывают, что на этапе дошкольного возраста **целью экологического воспитания** является формирование только первоначальных основ экологической культуры.

Этой цели можно достигнуть, если решаются следующие **задачи:**

1. Формирование у дошкольников адекватных экологических представлений.

2. Формирование у дошкольников субъективного отношения к природе.

3. Формирование у детей практических навыков и умений разнообразной деятельности в природе.

Первая задача - **формирование у дошкольников адекватных экологических представлений** - предполагает, что ребенок будет знать, что и как происходит в мире природы, между природой и человеком, как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности.

Учитывая, что в дошкольном возрасте преобладают

нагляднодейственная и наглядно-образная формы мышления, следует предположить, что только специально отобранные и адекватные возрасту сведения о природе могут обеспечить понимание и усвоение дошкольниками экологических понятий. Решение данной задачи предполагает работу в следующих направлениях: формирование представлений о взаимосвязи живого организма со средой обитания; формирование представлений о морфофункциональной приспособленности организма к среде обитания; формирование представлений о взаимодействии человека с природой.

Второй задачей экологического воспитания является **формирование у ребенка субъективного отношения к природе.**

Для решения задачи педагогический процесс следует **направлять** на расширение возможности проявлять ребенком свое ***нравственное, эстетическое и познавательное отношение.***

Достижение определенного уровня эстетического отношения к природе обеспечивается, если выявляются эстетическая ценность всего многообразия природных объектов и явлений, их эстетическая неповторимость и выразительность и если формируется способность у ребенка эмоционально и деятельностно откликнуться на встречу с природными объектами: чувством, оценкой, творческим действием с ними или их образами.

Развитие отношения к природе тесно связано с особой организацией педагогического процесса, основанной на нравственно-положительных переживаниях ребенка в различных жизненных ситуациях, на прогулках, экскурсиях, занятиях и пр. Педагог должен уметь вызывать у детей сострадание к живому существу, желание позаботиться о нем, радость и восхищение от встречи с природой, удивление, гордость за правильный поступок, удовольствие от хорошо выполненного поручения. Важно научить оценивать ребенка свои поступки и поступки сверстников, взрослых в процессе общения с природой с точки зрения экологической целесообразности.

Познавательное отношение к природе обеспечивается, если процесс экологического воспитания опирается на следующие ориентиры:

познавательная активность ребенка в процессе восприятия экологической информации. Необходимо формировать у ребенка высокую восприимчивость к сведениям о мире природы, показать каким путем эти сведения можно использовать; обучение детей элементарным приемам и правилам самостоятельных наблюдений в природе. Самостоятельно добытые сведения о «тайнах природы» оказываются наиболее личностно значимыми, стимулируют дальнейшую познавательную активность дошкольников, обеспечивают развитие их интереса к миру природы.

3. Третья задача - **формирование у дошкольников практических навыков и умений разнообразной деятельности в природе** - предполагает именно природоохранительный и непрагматический характер деятельности, который формируется через овладение навыками и умениями практической деятельности с конкретными природными объектами.

В процессе реализации данной задачи работа осуществляется по следующим **направлениям:** формирование навыков и умений эстетического поведения к природе; формирование навыков и умений взаимодействия с природными объектами в условиях антропогенной среды; формирование навыков и умений природопользования в естественной среде; формирование навыков и умений природоохранительной деятельности.

Эстетическое поведение в природе предполагает наличие умения эстетического освоения природного объекта, умения наслаждаться их красотой, умения проводить время среди природы, не мотивируя это хоть какой-либо ощутимой пользой. Эстетическому освоению мира природы способствует изобразительное и литературное творчество детей на тему природы. В процессе рисования пейзажа, отдельного животного или растения органично постигаются цвета, их сочетания, формы, пропорции, размеры, симметрия и т.д. Изображение объектов природы актуализирует ассоциации, размышления о совершенстве мира природы, его хрупкости и уязвимости. Эстетическому усвоению природы может служить литературное творчество детей на тему природы. Стихи и рассказы могут посвящаться и временам года, и элементам ландшафта, и конкретным растениям, животным, и явлениям неживой природы (облако, дождь и т.д.). Углублять эстетическое освоение природы можно с помощью музыки, пластики, декоративноприкладного

искусства и т.д.

Формирование у дошкольников ***умений и навыков взаимодействия с природными объектами в условиях антропогенной среды*** тесно связано с проблемой содержания комнатных растений и домашних животных. Целесообразно познакомить детей с особенностями их содержания, т.е. создания природным объектам условий пригодных для их роста и развития, условий приближенных к естественным. Особенно важно формирование умений правильного поведения со своими и чужими домашними животными, с бездомными и дикими животными антропогенный среды.

Необходимость выработки ***умений и навыков природопользования в естественной среде*** связана с тем, что каждый человек является индивидуальным природопользователем. Поведение человека в природе чаще всего связано с получением «даров природы» (ягоды, семена, цветы, грибы и т.д.). Важно формировать у дошкольников умение бережной деятельности. Например, сбор ягод - увлекательное занятие и для дошкольников. Надо обращать внимание детей на то, что при сборе ягод следует оставлять на кустарнике пару самых крупных ягод, т.к. в них содержатся самые крупные, добротные семена. Можно знакомить дошкольников и с технологией сбора грибов и лекарственных трав.

Умения и навыки природоохранительной деятельности также можно формировать у детей дошкольного возраста. Они в состояние оказывать посильную помощь миру природы. Забота о благополучие тех или иных природных объектов порождает особые ощущения включенности в мир природы, психологического единства с этим миром. Примером заботы о природных объектах может служить подкормка животных в трудный для них зимний период, В целом формирование навыков природоохранительной деятельности направлено на выработку экологического непрагматизма.

Педагогический процесс экологического воспитания требует решения всех перечисленных задач в единстве, но реализация задач экологического воспитания возможна только при условии экологической культуры самого педагога и его готовности осуществлять эту деятельность.

Анализ существующих специальных программ по экологическому образованию дошкольников показал, что по содержанию, целям и задачам их можно условно подразделить **на три основные группы**:

1. программы экологической (в основном биоэкологической) направленности
2. программы эстетико-культурно-экологической направленности
3. программы социально-экологической направленности.

Для программ первой группы характерно акцентирование внимания на вопросах классической экологии (ознакомлении е детей с некоторыми взаимосвязями живых объектов и окружающей среды, экосистемами и т.п.). К ним можно отнести программы «Юный эколог» (С.Н. Николаева), «Мы» (Н.Н. Кондратьева), «Паутинка» (Ж.Л. Васякина), «Экологическая дорожка» (А.В. Королева), «Наш дом - природа» (Н.А. Рыжова) и др. Например, ядром содержания программы **«Мы»** являются «знания о человеке в его связи с природой, другими людьми, представления о человеке и природе как высших ценностях, знания о гуманном отношении к живому и умения его осуществлять». В каждом разделе программы представлены знания как основа экологического сознания, умения экологически ориентированных деятельностей, опыт гуманного отношения к природе. А С.Н. Николаева в программе **«Юный эколог»** выделяет два аспекта содержания экологического воспитания: передачу экологических знаний и их трансформацию в отношение. Автор подчеркивает, что в основе содержания программы лежат «адаптированные на дошкольный возраст ведущие идеи экологии; организм и среда, сообщество живых организмов и среда, человек и среда». Программа состоит из двух подпрограмм: «Экологическое воспитание дошкольников» и «Повышение квалификации работников ДОУ».

Для **второй группы программ** характерен акцент на эстетическом и нравственном воспитании детей, вопросы самой экологии как бы отходят на второй план. Объекты природы рассматриваются с позиций «стихий» (огонь, вода, воздух, земля). К данной группе, прежде всего, можно отнести программы «Семицветик» (В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова), «Планета - наш дом»

(И.Г. Белавина, Н.Г. Найденская), «Мир вокруг нас» (Т.И. Попова), «Природа и художник» (Т.А. Копцева) и др. Например, цель программы **«Семицветик»** - «способствовать становлению более совершенного человека в нравственном, мировоззренческом, творческом плане» Авторы выделяют следующие тематические блоки: «Планета Земля», «Небо», «Искусство», «Светочи». Программа Т.И. Поповой **«Мир вокруг нас»** определена как «программа культурно-экологического образования и нравственного воспитания детей» и представляет собой адаптацию идей других программ подобного типа на региональном уровне.

Третья группа программ выделяется по преобладанию социальной направленности (социальной экологии, экономики, валеологии и т.п.)

В качестве примеров программ этой группы могут быть рассмотрены программы «Мы - земляне» (Н.Н. Вересова), «Надежда» (Т.В. Потапова), «Экономика и экология» (Л.М. Кларина) и др. Например, Л.М. Кларина в своей программе **«Экономика и экология»** отмечает, что данные разработки направлены на совершенствование экономического, экологического и социального сознания детей. Проблемы экономики и экологии увязываются автором через вопросы использования природных ресурсов и анализ потребностей человека. Многие детские сады используют в работе персонажей, придуманных автором - Гном Эконом, Фея Экологии.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем состоит интегративная основа экологической культуры?
2. Что важнее: представления о природе или отношение к ней?
3. Почему знания, отражающие связь организма со средой, можно считать доступными для дошкольников?

Тестовые задания

1. Какое из суждений, перечисленных ниже, не относится к понятию «экологическая культура»:

1) развивается на протяжении всей жизни;
2) закладывается в дошкольном детстве;
3) становление происходит при участии и под руководством

взрослого;

4) рассматривается как врожденное свойство личности;

5) охватывает практику бытовой и профессиональной деятельности.

2. Автор программы и методических пособий по экологическому воспитанию дошкольников?

1) С.Н. Николаева;

2) С.Л. Новосёлова;

3) В.А. Шишкина;

4) Н.С. Старжинская.

3. Кто является автором программы экологического образования детей «Мы»?

1) Н.Н. Кондратьева;

2) Н.А. Рыжова;

3) А.А. Петрикевич;

4) Н.Н. Вересов.

4. Экологические понятия, которые могут быть использованы при построении методики экологического образования дошкольников:

1) взаимосвязи живого организма со средой обитания;

2) морфофункциональной приспособленности организма к среде обитания;

3) взаимодействия человека с природой;

4) цепи питания в экосистемах;

5) все ответы верны и должны рассматриваться в комплексе;

Литература

1. Дерябо, С.Н. Экологическая педагогика и психология. / С.Н. Дерябо, В.А. Ясвин. - Ростов на Дону, 1996. - 476 с.

2. Мир природы и ребенок. (Методика экологического воспитания дошкольников) / Под ред. П.Г. Саморуковой. - М., 2000. - 319 с.

3. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: Учебное пособие для вузов и ср. пед. Заведений. / С.Н. Николаева - М., 1999. - 181 с.

4. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / С.Н. Николаева.- М., 2002. - 336 с.

5. Стреха, Е.А. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста // Лекции по методикам дошкольного образования / Под ред. Н.С. Старжинской / Е.А. Стреха. - Мн.: БГПУ, 2004. - С. 50 - 59.

Теоретические основы отбора содержания знаний о природе для детей дошкольного возраста

Основные понятия: ***с****истема знаний и, систематизация знаний о природе.*

Одна из основных задач обучения - формирование у подрастающего поколения системы знаний, умений. Еще К.Д. Ушинский утверждал: «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой, на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто».

Значение систематизации знаний заключается в том, что:

- именно системность знаний обеспечивает их быструю мобилизацию при решении практических и познавательных задач. С процессом формирования системных знаний современная педагогика и психология связывает и овладение рациональными способами познания,
- способствует формированию умственных способностей и прежде всего системности мышления.
- обеспечивает более быстрое и осознаваемое усвоение новых знаний.

Все эти перечисленные преимущества системных знаний заставляют и педагогов - дошкольников обратиться к вопросам о том в какой степени возможно решать задачи формирования системы знаний (или знаний системного характера) у детей дошкольного возраста.

Во многих работах педагогов и психологов (В.В. Давыдов, Н.Н. Подъяков, А.А. Люблинская и д.р.) говорится о том, что у детей дошкольного возраста необходимо формировать хотя и небольшие, но элементарные системы знаний.

Обратимся к понятиям «систематизация» и «система знаний». Под **систематизацией** принято понимать объединение предмета или знаний о них путем установления существенных связей; установление порядка между частями целого на основе определенных закономерностей, принципов или правил. Систематизация знаний о предметах и явлениях действительности возможна в силу существования связей между предметами и явлениями в самой действительности. Она есть отображение объективной зависимости, связывающей в одно целое, как предметы различных областей действительности, так и мир в целом.

Исходя из определения сущности систематизации как логической, умственные операции можно определить признаки системности знаний. Знания могут быть определены как **система**, если они включают: знания о самих предметах, объектах или явлениях действительности (их структуре, свойствах, качествах и т.д.) и знания о существенных связях между ними.

Учитывая это, можно сделать вывод о том, что систематизация знаний возможна на разной степени их глубины и обобщенности: и на **эмпирическом** уровне, когда основное содержание знаний представлено в форме представлений (образов ранее воспринятых предметов и явлений) и на более высоком - **теоретическом** уровне, когда знания имеют форму понятий, а связи характеризуются как глубокие закономерности.

Система знаний у человека о тех или других областях действительности не остается не изменой. Она все время углубляется, расширяется в процессе обучения или по мере накопления жизненного опыта. Это обстоятельство учитывал К.Д. Ушинский, выдвигая положения о том, что «...истинная педагогика... дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее материал, тем выше становится система и, наконец, достигает отвлеченности логических и

философских положений». О постепенном расширении системы знаний говорил и психолог Ю.А. Самарин.

Анализ содержания программ для дошкольных учреждений показал, что основными направлениями систематизации знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста являются:

1) **Формирование системы знаний о совокупностях растений и животных, занимающих определенную территорию** с характерным ландшафтом, почвой, влажностью и т.д. (лес, луг, водоем, поле, сад, огород и т.д.). Растения и животные в этих совокупностях объединены сложными зависимостями, в основе которых лежит приспособление к использованию природных ресурсов. Внешне эти связи имеют достаточно наглядное выражение: пространственная близость - общность занимаемого пространства, определенный подбор растений и животных, ярусное расположение растений и т.д.

2) **Обобщение и разделение (классификация) растений и животных на группы по основным признакам внешнего вида и характеру взаимодействия со средой:** классификация живого на растения и животных, растений - на травы, кустарники и деревья (с последующим выделением более мелких групп, например, лиственные и хвойные деревья или группировка растений по месту обитания); группировка животных по основным особенностям внешнего вида, среды обитания, приближающаяся к основным единицам систематики животных (классам).

Дети легко определяют особенности таких групп животных, как звери, птицы, рыбы, насекомые, правильно соотносят те или иные виды животных к указанным группам. Внутри больших групп возможно выделение более мелких группировок (например, по способу питания - хищные, растительноядные, всеядные животные, по способу перезимовки - зимующие, оседлые и перелетные птицы, и т.д.).

3) **Формирование системы знаний о сезонных изменениях природы**. Ознакомление детей с сезонными изменениями в природе традиционно, еще со времен К.Д. Ушинского, входит в содержание работы с

детьми дошкольного возраста (впервые конкретное содержание наблюдений за сезонными изменениями в природе были разработаны Е.Н. Водовозовой - ученицей и последовательницей К.Д. Ушинского).

Следует заметить, что все три названные нами системы знаний в свою очередь могут быть связаны между собой.

Остановимся более подробно на систематизации знаний о сезонных изменениях в природе.

Сезонные изменения природы в наших широтах, как известно, вызываются изменением количества солнечной энергии в разные периоды года, обусловленным характером орбиты вращения земли вокруг Солнца и положением оси Земли по отношению к орбите: меняется продолжительность дня и ночи, высота Солнца над горизонтом, а это в свою очередь вызывает изменения в состоянии растительного и животного мира. Большинство этих изменений имеет яркое внешнее выражение (например, расцвечивание листьев и листопад, отлет птиц осенью, бурный рост и пышное цветение растений весной и летом и т.д.).

Программа для учреждений дошкольного образования с достаточной последовательностью направляет внимание педагога на формирование знаний детей о сезонных изменениях природы - от выделения наиболее ярких единичных признаков сезона (для детей младшего дошкольного возраста) к выделению основных характерных признаков сезона - с детьми среднего возраста и формированию знаний о последовательности сезонных изменений, их закономерной повторяемости и связях между явлениями природы - у детей старшего дошкольного возраста.

Основные знания о сезонах включают: неживая природа, состояние растений, изменения в жизни животных, в труде взрослых, в быту и деятельности детей.

Обобщение и систематизация накопленных знаний проходит **ряд этапов.**

На первом этапе задачи систематизации знаний включаются в ход обобщающих наблюдений на прогулке, экскурсии, занятиях. Систематизация в

этом случаи опирается на непосредственное восприятие природных объектов или явлений, что дает возможность оживать уже имеющийся опыт детей.

На втором этапе систематизации проводится обобщающая беседа о том или другом сезоне с использованием календарей природы, гербариев, поделок. Обобщение в этом случае идет на словесно - логическом уровне, однако с некоторой опорой на наглядный материал. В ходе такой беседы используются приемы сравнения: явления данного сезона сравниваются с явлениями предыдущего сезона.

Третий этап - сравнение всех четырех времен года. Как и на предыдущем этапе, систематизация знаний строится на основе установления временных и причинно-следственных связях (непосредственных и опосредованных) между состояниями неживой природы и состоянием растений, изменения образа жизни животных, трудом и бытом людей. Поэтому сезоны сравниваются последовательно по: а) продолжительности дня и ночи, характеру температуры, типичным осадкам; б) состоянию покрова земли; в) наиболее важным и ярким фазам развития растений или их состоянию (по сезонам); г) типичным изменениям в жизни животных (насекомых, земноводных птиц, птиц, зверей); д) труд взрослых в природе; е) в жизни детей (в том содержании, которое зависит от сезона, - одежда, игры и развлечения).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. На каком уровне возможна систематизация знаний у дошкольников о природе?

2. Что может включать система знаний о животных (растений) для детей дошкольного возраста?

3. Какой метод и формы организации работы используются на первом этапе систематизации знаний о природе?

Тестовые задания

1 .Разработкой проблемы систематизации знаний о природе у дошкольников занимались:

1) Маневцова Л.М., Саморукова П.Г., Терентьева Е.Ф.

2) Дрязгунова В.А., Жуковская Р.И., Комарова Р.И., Стреха Е.А.

3) Матвеева А.К., Филиппюк Г.С., Васильева А.И., Ветрова Н.И.

2. Научная разработка системных знаний о природе для дошкольников (укажите неверный ответ):

1) о растениях;

2) о живом организме;

3) о сезонных изменениях в природе;

4) об организации природоохранной деятельности.

Литература

1. Маневцова, Л.М. Формирование системных знаний о сезонных изменениях в жизни животных у детей старшего дошкольного возраста // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду: Межвуз сб. науч. тр. / Л.М. Маневцова. - Л., 1985.

2. Саморукова, П.Г. Систематизация знаний детей о природе / П.Г. Саморукова. // Дошкольное воспитание. - 1973. - № 4.

3. Терентьева, Е.Ф. Формирование системных знаний о животных у детей старшего дошкольного возраста / Е.Ф. Терентьева. // Подготовка детей старшего дошкольного возраста к школе: Межвуз. сб. науч. тр. - Горький, 1984.

4. Терентьева, Е.Ф. Формирование у детей старшего дошкольного возраста системы элементарных знаний о приспособлении животных к условиям среды / Е.Ф. Терентьева. // Содержание обучения и воспитания детей в детском саду: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Логиновой. - Л., 1978.

5.

Создание условий для ознакомления детей дошкольного возраста с природой на участке учреждения дошкольного образования

Основные понятия: озеленение участка учреждения дошкольного образования, защитные насаждения, декоративные древеснокустарниковые насаждения, вертикальное озеленение, газоны, цветники, огород, плодово-ягодный сад.

В каждом учреждении дошкольного образования есть участок, на котором дети проводят значительную часть времени, особенно, в теплое время года. Хорошо озелененный участок - это одно из важнейших условий организации работы с детьми по ознакомлению с природой и экологическому воспитанию дошкольников. Особое значение имеет хороший участок в городском учреждении дошкольного образования, так как нередко он продолжительное время является единственным местом общения детей с природой.

Озеленение участка имеет санитарно-гигиеническое и воспитательнообразовательное значение.

1. **Санитарно-гигиеническое значение**.

- обогащение воздуха кислородом, уменьшают содержание в нем вредных для человека углекислого газа, углеводов и их производных, в том числе канцерогенных веществ.

- уменьшение значительного количества пыли, уменьшая ее концентрацию на огражденной территории в 2-3 раза. Пылезащитными свойствами обладают не только густокронные деревья и кустарники, но и лужайки, цветники, огород и вообще вся территория, засаженная зеленью.

- очистка воздуха от вредных микроорганизмов и насекомых. Высокая фитонцидная активность, характерна для березы, дуба, черемухи, сирени, черной смородины, хвойных деревьев. Сильными бактерицидными свойствами обладают лук, чеснок, горчица, хрен. Летучие вещества черемухи убивают комаров, мух, мошек и слепней в течении нескольких минут.

- смягчение колебаний высоких летних и низких зимних температур,

- установление умеренной влажности воздуха,
- снижение солнечной радиации,
- снижение силы ветра,

- защита участка и здания от уличного шума,

- успокаивающее действие на ребенка.

2. **Воспитательно-образовательное значение.**

Правильно озелененный участок учреждения дошкольного образования рассматривается как условие для воспитательной и образовательной работы с детьми, для решения задач умственного, трудового, нравственного и эстетического характера.

Требования к планированию озеленения участка.

В нормативно-правовом акте «Санитарные правила и нормы устройства и содержания детских дошкольных учреждений» во втором разделе «Участок» в пункте 2.4. отмечается, что площадь зеленых насаждений не должна быть менее 50% всей территории.

Все требования можно подразделить на три группы:

1. Требования к организации ландшафтной среды: контраст; зонирование территории учреждении дошкольного образования; сочетание открытого солнечного пространства и теневых участков; сочетание особенностей рельефа участка с размещением игрового оборудования; зонирование рельефа участка (склон, засеянный травой, плато, посыпанное гравием, горка с деревом или кустарником на вершине).

2. Требования к размещению озеленения: учет характера подземных и наземных коммуникаций; бережное отношение и сохранение существующих зеленых насаждений; не следует перегружать участок посадками; следует учитывать расстояние до здания учреждения дошкольного образования, в нормативно-правовом акте «Санитарные правила и нормы устройства и содержания детских дошкольных учреждений» указывается, что кустарники следует высаживать не ближе 5 м, деревья - не ближе 10 м от здания; группы деревьев и кустарников на участке размещают с учетом солнечного освещения так, чтобы создать обрамление площадкам различного назначения.

3. Требования к подбору растений для озеленения участка дошкольного учреждения: не следует применять для озеленения опасные

деревья и кустарники (с вредными ядовитыми плодами, с колючками), растения, засоряющие при цветении территорию учреждения, растения, привлекающие большое количество насекомых; следует использовать растения с пестрыми и ярко окрашенными листьями, имеющие разный осенний наряд и форму кроны.

Виды озеленения участка д/у

Защитные насаждения

Для защиты участка учреждения дошкольного образования от улиц и дорог на его границе создаются плотные полосы из деревьев и кустарников. Такие защитные насаждения украсят участок и надежно защитят от ветра, пыли, шума, выхлопных транспортных газов и копоти. В нормативноправовом акте «Санитарные правила и нормы устройства и содержания детских дошкольных учреждений» записано, что по внешнему периметру земельного участка должна располагаться полоса деревьев или кустарниковых насаждений шириной 5 м. Обычно растения в живой изгороди высаживают в один ряд: это проще и дешевле, но двурядная посадка лучше она плотнее и, кроме того, дает возможность получить более прочную и более красивую изгородь. Посадка деревьев и кустарников в три ряда применяется в тех случаях, когда требуется создать защитные полосы, например, если участок дошкольного учреждения выходит на магистраль, в межквартальный или внутриквартальный проезд.

Декоративные древесно-кустарниковые насаждения

Деревья и кустарники определяют облик участку, придают ему рельеф и объемность. Виды декоративных древесно-кустарниковых насаждений: линейные (аллеи, шпалеры), групповые (однородные, смешанные), одиночные посадки.

Вертикальное озеленение

В оформлении участка большое значение имеет вертикальное озеленение. Оно заключается в декорировании вьющимися растениями фасадов зданий, балконов, оград, арок, пергол (увитая зеленью беседка или

коридор из легких решеток на столбах или арках), в создании цветочных пирамид, колонн. Вертикальное озеленение дает возможность увеличить площадь под зелеными насаждениями, изолировать друг от друга площадки различного назначения, затенить места для занятий детей, защитить их от ветра. Для вертикального озеленения широко используются виноград, клематисы, травянистые растения (душистый горошек, ипомея, настурция).

Газон - это площадь с естественным или искусственно созданным сомкнутым травянистым покровом. Он служит фоном, на котором располагаются остальные элементы как растительные, так художетсвенно-архитектурные. Его можно использовать для озеленения возле цветника, бассейна, беседки. Зеленый цвет газона оказывает благотворное воздействие на детей, снижает возбуждение, дает отдых утомленному зрению.

Виды: цветущий газон (мавританский и пестроцветный); злаковый газон (партерный и луговой).

Цветочно-декоративные насаждения

На участке обычно цветочно-декоративные растения располагаются в нескольких местах: при входе, вдоль дорожек, возле здания, на игровых площадках и т.д.

Требования к цветникам: для цветника подбирают растения, которые могли бы цвести с ранней весны до поздней осени; растения должны быть неприхотливы, т.е. не требовать сложного ухода; для того чтобы ранее указанные условия были соблюдены, следует подобрать для цветника однолетние, двулетние и многолетние растения; красота и изящество цветника зависит от подбора растений по окраске.

Виды цветников: клумба, партер, бордюр, рабатка, цветочная композиция, альпийская горка, миксбордер.

Огород

В зависимости от величины земельного участка и количества детей огород может быть общим для всех групп и отдельным для каждой из них.

Место для него выбирают открытое, солнечное, защищенное с северной стороны постройками, забором или живой изгородью. На огороде разбивают

грядки длиной 2,5-3 м. Такая длина позволяет размещать вдоль них всех детей во время посева, рассматривания всходов, выращивания рассады и т.д. Ширину грядки следует делать не больше 70 см, чтобы дошкольники могли во время работы достать рукой до ее середины. Высота гряд зависит от особенностей почвы и климата данной местности. Расстояние между грядками - 50-60 с, а ширина главных дорожек огорода - 1 м.

Для выращивания на участке следует брать такие культуры, которые неприхотливы к почве и просты в уходе, быстро всходят, растут и поспевают, интересны для наблюдения: для детей младшего дошкольного возраста подбирают культуры, у которых семена и луковицы достаточно крупные, чтобы дети могли сажать их сами, например, лук, горох, бобы, редис: для детей среднего дошкольного возраста подбирают те же овощные культуры, что и в младшей группе, однако, для формирования представлений о разнообразии растений, об их особенностях следует дополнительно садить разные сорта лука, салата, редиса, кабачков: для детей старшего дошкольного возраста подбирают разнообразные культуры: зеленые культуры (щавель, укроп, салат, ревень, спаржа), пряно-вкусовые (мята перечная, тмин, любисток и т.д.), луковые (лук-батун, лук репчатый, шнитт-лук, чеснок), капустные (капуста белокочанная, кольраби, цветная и т.д.), плодовые (кабачок, тыква, огурец, томат, дыня и т.д.), корне- и клубнеплодные (морковь, репа, редис, свекла, брюква, картофель), бобовые и кукуруза (горох, фасоль сахарная кукуруза), хлебные злаки (пшеница, рожь, ячмень, овес).

Плодово-ягодный сад

Для сада следует выбирать участки, защищенные от ветра, использовать возвышенные участки, чтобы избежать избыточного увлажнения почвы. Для посадки необходимо отобрать наиболее неприхотливые плодово-ягодные растения, хорошо развивающиеся в данной местности: плодовые культуры (яблоня, груша, вишня), ягодные культуры (земляника садовая, смородина (черная, красная, белая), не колючие сорта малины, ежевики.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Составьте перечень растений для пестроцветного газона.

2. Какие растения вы можете порекомендовать для такого вида цветника как партер?

3. Для цветника идет подбор растений по окраске в соответствии с законом гармонических контрастов и законом гармонии колеров. В чем их сущность?

Тестовые задания

1. Что не относится к цветникам:

а) клумбы б) рабатки в) бордюры г) альпийские горки д) партеры е) куртины

2. Плотность посадки деревьев на 1 га (площадь участка учреждения дошкольного образования на 280 мест) составляет:

1) 80 штук

2) 150-160 штук

3) 300 штук.

Литература

1. Курина, А.Л. Биологические основы озеленения участка детского сада. / А.Л. Курина. - М., 1974. - 92 с.

2. Озеленение участка детского сада. / Л.Т. Вихрова, И.А. Макарова, В.А. Корчагина, Н.Л. Мельникова. Изд. 3-е, доп. - М., 1972. - 96 с.

3. Пантелеев, Г.Н. Эстетика участка дошкольного учреждения. / Г.Н. Пантелеев. - М., 1988. - 110 с.

4. Пенькова, Л.А. Ландшафтный дизайн детского сада. / Л.А. Пенькова, Е.Н. Безгина, Т.Г. Евфратова. - М., 2008. - 112 с.

Создание условий для ознакомления детей дошкольного возраста с природой в помещении учреждения дошкольного образования

Основные понятия: уголок природы, экологическая комната, зимний сад, экологический музей, лаборатория в учреждении дошкольного образования.

Природа с ее необычайным разнообразием явлений, животных, растений производит на детей сильное впечатление. Непосредственное

общение с природой дает ребенку более яркие представления, чем книжки, картинки и рассказы взрослых.

В учреждениях дошкольного образования создаются уголки природы для:

1. Организации деятельности детей: постоянного ***общения*** детей с растениями и животными, проведения ***интересных наблюдений за растениями и животными, организации труда детей по*** уходу за животными и растениями в течение всего года (полив, рыхление, удаление пыли, размножение растений, посев, посадка, кормление животных, уборка клеток, и т.д.), для организации ***игровой деятельности*** (игры с комнатными растениями направлены на закрепление знаний о внешнем виде растений, их названий и особенностей строения), для организации ***экспериментальной деятельности*** детей.

2. Умственного воспитания детей: в уголке природы сосредоточивают внимание детей на небольшом количестве объектов (наиболее типичных), что обеспечивает более ***глубокое их познание,*** в процессе наблюдений и ухода за обитателями уголка природы, постепенно у детей формируются прочные ***осознанные знания*** о животных и растениях (внешний вид, название, повадки, условия существования, потребности, особенности строения и т.д.), дошкольники имеют возможность длительно рассматривать обитателей уголка природы, осуществлять трудовые навыки и умения, а это в свою очередь способствует развитию важных качеств ума - наблюдательности, любознательности, на основе знаний и навыков, которые приобретают дети, формируются ***познавательный интерес к природе,*** формируются такие мыслительные процессы, как анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.

3. Нравственного воспитания детей: формируются важные ***нравственные качества***, такие как доброта, отзывчивость, ответственность, добросовестность, трудолюбие и т.д., формируются нравственные (бережное, заботливое, гуманное, осознанное, сознательное и т.д.) ***отношения к природе,*** дети упражняются в оказании помощи, содействия растениям и животным.

4. Эстетического воспитания детей: красивые, яркие, здоровые растения и животные способствуют развитию ***эстетического восприятия, эстетические чувства.***

5. Трудового воспитания детей: формируются знания об орудиях труда по уходу за растениями и животными, формируются навыки и умения ухода за растениями и животными

6. Хорошо оборудованный и удачно расположенный уголок природы у***красит групповую комнату и создаст благоприятный микроклимат в помещении.***

При подборе обитателей уголка природы в дошкольном образовательном учреждении следует учитывать ряд важных **требований.** Это поможет избежать ошибок и обеспечит эффективность образовательного процесса с детьми дошкольного возраста.

1. Растения и животные должны быть типичными для той или иной систематической или экологической группы. Это дает возможность познакомить детей с основными, типичными чертами, условиями или образом жизни, характерными для большой группы растений и животных.

2. Растения и животные должны быть внешне красивыми, яркими, привлекательными, способными вызвать и удержать еще не очень устойчивое внимание детей дошкольного возраста.

3. Необходимо иметь несколько экземпляров одного вида растений и животных. Это дает возможность детям увидеть в объектах не только общие, но и индивидуальные признаки, подводит ребят к пониманию разнообразия и неповторимости живых организмов.

4. Растения и животные должны быть абсолютно безопасны для здоровья детей, т.е. не должно быть ядовитых, колючих, агрессивных, вызывающих аллергию у детей.

5. Животные должны быть здоровые и иметь справку от ветеринара.

6. Уголок природы - место труда и наблюдений детей. Уход за его обитателями по качеству, характеру труда, затрачиваемым силам и времени должен быть доступен детям дошкольного возраста (при помощи педагога).

Поэтому подбираются неприхотливые растения и животные, не требующие для своего содержания сложного оборудования и создания специфических условий.

7. Необходимо учитывать возможности нормальной жизнедеятельности, роста и развития растений и животных в условиях помещения учреждения дошкольного образования с его повышенной температурой, сухостью воздуха, наличием шума и т.д.

8. Подбор растений и животных должен быть осуществлен ***с*** учетом возрастных особенностей детей.

Уголок природы в младшей возрастной группе. При подборе обитателей уголка природы следует учитывать, прежде всего, особенности восприятия детьми предметов (выделяют яркие признаки и свойства), а также образовательные задачи учебной программы. Малыши должны научиться узнавать и называть 2-3 растения, их основные части (лист, стебель, цветок).

Дети второй младшей группы привлекаются к уходу за растениями: поливают водой, приготовленной педагогом (он же определяет и дозировку), обтирают влажной тряпочкой крупные листья растений. Наблюдая за животными, малыши учатся узнавать их по внешним ярким признакам: частям тела, характеру движения, издаваемым звукам и т.д.

В соответствии с эти в уголок природы младшей группы помещают растения, имеющие четко выраженные основные части (стебель, листья, цветок), ярко, обильно и долго цветущие, имеющие ярко окрашенные листья. Это могут быть обыкновенная (или зональная) герань (пеларгония), бальзамин (Ванька мокрый, недотрога, огонек), гибискус (китайский розан) и др. Привлекают внимание детей и растения, имеющие пестро окрашенные листья, - аукуба («золотое» или «колбасное» дерево), колеусы. Аукуба и китайский розан (небольших размеров), кроме того, имеют достаточно крупные и крепкие листья, на которых можно учить детей второй младшей группы первым несложным приемам поддержания растений в чистоте. Из названных видов для наблюдения в течение года вносят 3 - 4 растения.

Животные для уголка природы младшей возрастных групп подбираются

такие, с которыми ребенок не может вступить в непосредственный тактильный контакт, имеющие яркую окраску, издающие приятные звуки, не пугающие детей, ведущие активный образ жизни на протяжении года. Это могут быть рыбка в аквариуме и птичка в клетке. Рыбку следует подбирать неприхотливую, охотно поедающую корм, достигающую достаточно крупных размеров, чтобы дети могли рассмотреть все части ее строения. Примером может быть золотистый или серебристый карась. Из птиц можно содержать певчих птиц, с веселым нравом, неприхотливых к пище, имеющих яркое оперение. Этим требованиям отвечает. Например, канарейка.

Уголок природы в средней группе. В средней группе у детей формируют умение видеть разнообразие свойств и качеств предметов и их частей (разнообразие формы, цвета, величины, характера поверхности и т.д.). Дети овладевают более сложными приемами сравнения, учатся устанавливать различия и сходство предметов, обобщать предметы по тем или иным признакам.

Усложняются знания о растениях и животных. Дети четче различают особенности растений, знакомятся с условиями, необходимыми для их жизни. Число растений, которые узнают и называют дети, возрастает. Ребенок пятого года жизни, знакомясь с животными, отмечает своеобразие их внешнего вида, строения, движения, способа питания; устанавливает и первые связи - зависимость характера движения от особенностей строения конечностей.

В процессе ухода (вместе с педагогом) за обитателями уголка природы дети овладевают несложными умениями: поддерживать растение в чистоте, правильно поливать его, мыть поилки и кормушки для животных, давать корм. Наблюдая за растениями и животными, подмечают яркие проявления в росте, развитии растений и животных.

Расширение и усложнение программных задач в средней группе требует пополнения уголка природы новыми обитателями. Комнатные растения должны иметь разную форму и величину листьев, разный характер листьев (характер поверхности листьев и их хрупкости). При этом дети учатся устанавливать способ ухода за комнатными растениями в зависимости от

величины листа и характера его поверхности. Дети в этом возрасте овладевают новыми приемами поддержания растений в чистоте: обливают из мелкосетчатой лейки или опрыскивают из пульверизаторов растения с мелкими листьями, обтирают влажной кисточкой листья, имеющие зазубрины, сухой кисточкой - опушенные листья и т.д. В дополнение к растениям, названным для уголка природы младших групп, в средней группе помещают агаву (с сочными листьями, имеющими зазубрины по краям), бегонию-рекс, аспарагус, душистую герань (с узорчатыми, опушенными листьями) и др. Одновременно в уголке природы может быть до 5-6 видов растений.

Животные для уголка природы средней группы подбираются такие, чтобы дети могли отмечать своеобразие внешнего строения, движения, способов питания. В средней группе следует содержать в аквариуме два вида рыбок, отличающихся по внешнему виду и повадкам. Например, разновидности золотой рыбки (вуалехвост и телескоп) или медлительного прудового карася и подвижную верхоплавку. Из птиц в уголке природы средней группы следует остановиться на той, которую рекомендовали для детей младшего дошкольного возраста - канарейке. Постоянным обитателей в уголке природы средней группы могут стать млекопитающие - морская свинка и хомячок.

Уголок природы в старшей группе (5-6 лет). В старшей группе продолжается формирование умений наблюдать, сравнивать предметы, обобщать и классифицировать их по различным признакам. Основным содержанием наблюдений становятся рост и развитие растений и животных, изменения их по сезонам. Дети должны знать, что растения для своего роста нуждаются в свете, влаге, тепле, почвенном питании; разные растения нуждаются в разном количестве света, влаги.

Продолжается ознакомление детей с растениями, с особенностями их внешнего строения: не только с разнообразием листьев, но и стеблей, цветков. В содержание познавательных задач о растениях включают знания о некоторых способах их вегетативного размножения, в частности стеблевыми черенками.

Все это требует пополнения уголка природы новыми растениями: с разными потребностями в свете, влаге, тепле, с разнообразными листьями, цветками, стеблями (вьющимися, стелющимися), с разными способами размножения. Это могут быть 2 - 3 вида традесканций, комнатный виноград, вьющийся плющ, зигокактус, эпифиллюм, примула, амариллис, кливия и др. Они имеют разнообразные по форме и характеру листья, стебли, цветы, у них разные потребности в свете и влаге. Одновременно в уголке природы может быть до 7-8 видов растений.

При подборе животных для уголка природы старших детей необходимо учитывать основную программную задачу - обеспечить формирование первоначальных знаний об основных видовых признаках таких групп животных, как: птицы, рыбы, звери, земноводные, пресмыкающиеся; о дифференцированных потребностях этих животных.

В уголке природы можно содержать: из аквариумных рыб - живородящих и икромечущих (гуппи, меченосец, скалярия), из птиц предпочтение следует отдавать тем, которые выводят потомство в неволе (канарейка, волнистый попугайчик), из пресмыкающихся - черепаху, из млекопитающих - хомячка, морскую свинку.

Уголок природы в старшей группе (6-7 лет). Основная задача ознакомления с природой детей этого возраста - формирование элементарных знаний о существенных зависимостях в мире природы: зависимости растений от комплекса условий, зависимости внешнего строения и образа жизни животного от условий среды обитания. Дети знакомятся с постоянно повторяющимися закономерными изменениями в жизни растений и животных в разные сезоны, с основными периодами их роста и развития.

В содержание знаний о растительном мире включаются знания о некоторых способах вегетативного размножения растений. Дети должны уметь видеть существенные признаки предметов, общие и индивидуальные, их вариативность. В соответствии с этим при подборе растений и животных уголка природы обращается особое внимание не только на разнообразие их строения, но и на приспособленность к определенным условиям среды.

Чтобы дети усвоили, как поливать различные растения, в зависимости от условий их обитания в естественной среде, в уголок природы следует поместить растения:

р резко отличающиеся по своим потребностям во влаге: циперус, котоый в течение 10 месяцев в годурастет в очень влажной почве (вазон помещают в воду); кактусы (1 -2 вида неколючих кактусов), требующие очень небольшой и редкой паливки, традесканции - с большой потребностью во влаге; узамбарские фиалки, поливать которые следует весьма умеренно, и др. В умеренной поливке зимой нуждаются многие субтропические растения, находящиеся в это время на родине в относительном покое, - герани, фуксии и др.

- разных географических зон. О связи условий роста и развития растений, находящихся в уголке природы, с условиями их существования в природе свидетельствуют такие растения, например, из семейства лилейных и амариллисовых, - амариллис, кливия, кринум и др. Начало зимы для этих растений - период покоя, когда полив их почти прекращается.
- с разными способами вегетативного размножения комнатных растений весьма разнообразно: побегами (герани, фуксия, бегонии и др.); листовыми черенками (узамбарская фиалка, бегония-рекс и др.); размножение луковицами (кринум, амариллис), размножение делением куста (аспидистра, аспарагус и др.). Большой интерес вызывают у детей так называемые живородящие растения - камнеломка, хлорофитум и др. Все они имеют отпрыски, растущие не из корневища, скрытого в земле, а появляющиеся на других частях растений (усы у камнеломки, цветочная стрелка у хлорофитума).

При подборе животных для уголка природы следует учитывать требования для предыдущей возрастной группы (5-6 лет), стоит только стремиться к большему разнообразию. Например, содержать не только сухопутную черепаху, но и водную.

Размещение объектов в уголке живой природы.

1. В учреждении дошкольного образования уголок природы

организуется для каждой группы отдельно. Расположить его можно ***в групповой комнате или в раздевальном помещении.*** Последний вариант особенно хорош - растения и животных будут видеть родители, вместе с детьми наблюдать за ними, обсуждать разные моменты, связанные с их жизнью. Родители могут увидеть, как дети трудятся в уголке природы, что немаловажно для единства воспитания дошкольников в семье и учреждении дошкольного образования.

2. Объекты уголка природы размещаются ***в светлой части комнаты*** так, чтобы они хорошо были освещены. Окно для уголка природы должно быть обращено на юго-запад, юг или юго-восток.

3. Объекты уголка природы размещаются ***на низких столах и подоконниках,*** чтобы они не загораживали свет из окна.

4. К каждому объекту должен быть ***свободный подход*** для наблюдений и ухода за ним.

5. Размещая обитателей в уголке природы, следует в первую очередь позаботиться о том, чтобы были учтены их ***биологические особенности и потребности.*** Так, ***одни комнатные растения*** - растения субтропиков и пустынь (герань, кактусы и др.) нуждаются в большем количестве солнечного света, их следует поставить на самое светлое место, ***другие*** - обитатели тропических лесов и болот (например, традесканция, аспидистра, плющ, узамбарская фиалка, бегония) плохо переносит прямые солнечные лучи, их помещают в затененное место, около окон северной стороны, в простенках между окнами. Биология ящерицы и лягушки такова, что террариум с ящерицей следует ставить на хорошо обогреваемое солнцем место, а террариум с лягушкой - в прохладное и затененное место.

6. Растения уголка не следует располагать около открывающихся для проветривания окон, форточек, около источников отопления, так как резкие колебания температуры вредны для них.

7. Аквариумы размещают перед окнами, избегая, однако, яркого освещения их летом.

8. Клеточки с птицами держат подальше от форточек: они не

выносят сквозняков.

9. При размещении растений и животных необходимо учесть и эстетическую сторону: уголок природы должен радовать глаз, украшать интерьер.

Экологическая комната - это специально выделенное помещение для объектов живой природы и предназначенное для проведения комплексных занятий по экологии, релаксационных целей, труда по уходу за животными, наблюдений и самостоятельных детских игр. Экологическая комната должна быть красивой, удобной, но без яркого оформления: не следует расписывать стены, развешивать картины, искусственные цветы. Все внимание находящихся в комнате детей должно быть сосредоточено на объектах природы. В оптимальном варианте экологическая комната подразделяется на ряд **функциональных зон:** зона животных, зона растений, зона коллекций, зона обучения, зона библиотеки.

Зона животных. При подборе видового состава животных экологической комнаты следует учитывать следующие аспекты:

- ***экологический*** **—** представлены животные различных сред и условий местообитания (водные, летающие, приспособленные к условиям обитания в жарких и холодных странах и т.д.;

систематический представлены животные разных систематических групп (птицы, звери, земноводные, рыбы и т.д.).

В просторно экологической комнате может быть размещено несколько ***аквариумов, вольер для птиц, террариум, клеточки для млекопитающих.***

Зона растений**.** При подборе растений следует учитывать следующие аспекты:

- ***географический -*** представлены растения разных стран, континентов, географических зон; естественные места их произрастания наносятся в виде системы значков на настенную географическую карту;
- ***экологический -*** представлены растения, произрастающие в разных условиях (светолюбивые, теневыносливые, засухоустойчивые или влаголюбивые и т.д.), их размещение в экологической комнате зависит именно от этих особенностей;
- ***биологический -*** представлены растения различных жизненных форм (древовидные, кустарниковые, травянистые, лианы).

Зона обучения должна быть хорошо освещена. В ней размещаются столы, сидя за которыми дети могут рисовать, лепить, работать с дидактическими пособиями. Расположение столов не должно копировать школьный подход - они располагаются по кругу или буквой «П», то есть так, чтобы педагог работал не «над», а вместе с детьми, что важно для реализации принципов педагогики сотрудничества: диалоговой формы обучения. За столами дети находятся только тогда, когда они выполняют определенную практическую работу. Другой тип занятия, например, чтение литературных произведений, может проводиться на ковре. Такие участки тоже должны быть предусмотрены.

Зона коллекций предназначена для знакомства детей с различными природными объектами, для развития у них навыков классификации объектов по различным признакам и сенсорных навыков. Коллекционный материал служит и в качестве наглядного материала. Коллекции следует располагать в специальных шкафах или полках на уровне, доступном для взгляда ребенка. Для формирования зоны коллекций следует учитывать следующие аспекты:

д***оступность объектов для сбора, разнообразие, краеведческий аспект, страноведческий аспект, природоохранный аспект, безопасность.***

Зона библиотеки - это уголок, в котором собраны разнообразные красочные книги, энциклопедии для детей. В зоне библиотеки могут быть размещены игры и игрушки используемые на занятиях по экологии.

Экологический музей

Музейная работа - это новое направление работы учреждений дошкольного образования. Экологические музеи играют огромную познавательную и воспитательную роль. Они могут создаваться коллективом детей, родителей и педагогов. Музеи могут играть большую роль в сотрудничестве учреждений дошкольного образования и семьи. Для музея может быть выделено отдельное помещение или отдельные участки *рекреационных холлов и групп.*

В музее могут быть представлены ***постоянные и временные экспозиции***. Экспозиция - это выставка материалов по определенной системе. Например, в постоянной экспозиции может быть ***три отдела***: «Природа нашего края», «Экзотические природные явления», «Природоохранная деятельность детского сада». Временные экспозиции могут быть связаны с темами экологических занятий. Например, тема «Вода в природе и жизни человека». Для изучения этой темы можно оформить соответствующие настенные панно: «Где в природе есть вода», «Кому нужна вода», «Вода в природных явлениях», «Как человек использует воду», «Как вода работает на человека», «Кто в море живет», «Кто на болоте живет», «Где воды мало и кто может подолгу обходиться без воды».

При формировании музея необходимо строго соблюдать правило «Не навреди природе!». Здесь не должно быть специально пойманных жуков, бабочек, сорванных красивых цветов, листьев, коры и т.д. Это очень важный воспитательный момент, на который следует обращать внимание и родителей.

Один из критериев деятельности музеев - это разнообразие форм работы. В музее могут проводиться занятия, экскурсии, работа кружков, тематические вечера, выставки, конкурсы, праздники и развлечения,

театрализованная деятельность, беседы о нашем крае.

Лаборатория - это новый элемент развивающей предметной среды. Она создается для развития у детей познавательного интереса, интереса к исследовательской деятельности и способствует формированию научного мировоззрения. В лаборатории дети проводят исследования, наблюдения и опыты.

Учреждения дошкольного образования используют под лаборатории обычные подсобные посещения, оборудованные столами, шкафами. Оформление лаборатории не требует больших дополнительных затрат, но обязательно наличие водоснабжения в данном помещении. В лаборатории хранятся основное и дополнительное оборудование и материалы.

Работа в лаборатории начинается с экскурсий, во время которой дети знакомятся с хозяином - например, дедушкой Знаем, с оборудованием и правилами поведения.

Зимний сад - это специально подобранное помещение или его часть, оформленная растениями и всем тем, что дарит атмосферу природы (например, камни и валуны, коряги, поленья и т.д.), а также с корректно подобранными условиями для растений и оборудованием (свет, влагообразование и т.д.). Зимний сад может быть устроен при наличии большого и хорошо освещенного помещения. Высокий потолок, изобилие дневного света, повышенная влажность создают хорошие условия для выращивания экзотических (тропических) растений: различные пальмы, кофейное дерево, лавр хорошо дополняют ассортимент местной флоры. Большого внимания заслуживают сорта цитрусовых, выращиваемые в помещении (лимон, мандарин).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем заключается экологический подход в содержании растений в учреждении дошкольного образования?
2. Как правильно подобрать животных для экологической комнаты?
3. Какие растения можете порекомендовать для зимнего сада в учреждении дошкольного образования?

Тестовые задания

1. Педагогическая оценка уголка природы (найдите неверный ответ):

1) непосредственное общение с объектами уголка природы способствует расширению и уточнению природоведческих знаний детей;

2) в процессе взаимодействия детей с живыми объектами уголка природы у детей воспитывается бережное и заботливое, осознанноправильное отношение к животным и растениям;

3) уголок природы предназначен исключительно для создания интерьера в группе;

4) в процессе труда в уголке природы у детей формируются трудовые умения и навыки по уходу за животными и растениями.

2. Требования к размещению растений и животных в уголке природы (найдите неверный ответ):

1) учет биологических особенностей живых объектов;

2) размещение объектов с учетом их эстетического восприятия;

3) обеспечение свободного доступа к объектам уголка природы;

4) размещение растений и животных по принципу «заполнения свободного пространства».

3. Постоянные обитатели уголка природы (найдите неверный ответ):

1) аквариумные рыбы;

2) комнатные растения;

3) бабочки;

4) декоративные птицы.

Литература

1. Ванин, С.А. Зоосад - в детский сад. / С.А Ванин - СПб, 2005. - 112 с.

2. Живой уголок в детском саду. - Мн., 2000. - 144 с.

3. Марковская, М.М. Уголок природы в детском саду / М.М. Марковская. - М., 1989. - 144 с.

Наблюдение как основной метод ознакомления с природой детей дошкольного возраста

Основные понятия: наблюдение, дошкольное детство, учреждения дошкольного образования.

В современной педагогике и психологии наблюдение рассматривается в различных аспектах: как один из психических процессов, как один из видов познавательной деятельности; как один из методов обучения

Все эти аспекты правомерны и нельзя рассматривать наблюдение как метод обучения вне понимания сущности наблюдения как деятельности. Существует три точки зрения на определения сущности деятельности наблюдения.

1. В педагогике и психологии ***наблюдение*** чаще всего определяют ***как*** целенаправленное, планомерное, более или менее длительное ***восприятие*** человеком предметов и явлений окружающего мира. Автором данной точки зрения является психолог А.А. Смирнов.

2. Другая точка зрения представлена в высказываниях С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова. Не отрицая сенсорной основы наблюдения, они переносят центр тяжести в определении наблюдения на интеллектуальные процессы. Так Б.М. Теплов образно называл наблюдение «думающим восприятием». С.Л. Рубинштейн считал, что стадии развития наблюдения - это ступени осмысления наблюдаемых процессов.

3. Подлинное решение этого вопроса лежит в основе утверждения Б.Г. Ананьева, который считал, что «наблюдение есть сложная психическая деятельности, в которой «восприятие, мышление и речь соединяются в единый и целостный акт умственной работы».

Наблюдение как деятельность является продуктом длительного развития в процессе воспитания и обучения и формируется уже в дошкольном возрасте.

Логинова В., Матвеева А., Саморукова П. в процессе исследования определили основные линии развития наблюдения на этапе дошкольного возраста:

1. По мере развития наблюдения меняется соотношение включенных в деятельность наблюдения сенсорных и интеллектуальных процессов. На ранних стадиях развития ведущее значение имеют сенсорные процессы - различные виды восприятия. Результатом его является накопление образов (представлений) предметов, явлений (представлений о внешнем виде растений, животных). По мере развития наблюдения усиливается значение интеллектуальных процессов - мышления, памяти, воображения, речи. В результате ребенок может наблюдать изменения предмета, устанавливать причины этих изменений. Кроме того, на основе ранее полученных представлений он может воссоздать картину целого или определить состояние предмета по воспринимаемой части или свойству.

2. Вторая линия в развитии деятельности наблюдения - изменение его структуры, становление и совершенствование ее отдельных компонентов. Деятельность наблюдения в развитом виде характеризуется наличием целей, задач, способов решения той или иной задачи, мотивов, планирования и т.д.

Наблюдение, как метод - это специально организованное педагогом целенаправленное, более или менее длительное и планомерное, активное познание детьми объектов и явлений природы.

В процессе ознакомления дошкольников с природой и экологического воспитания их **метод наблюдения является основным, ведущим**. Так как включение различных органов чувств в процессе наблюдения обеспечивает полноту и конкретность формируемых знаний, а основной запас накопленных ребенком знаний - это представления, т.е. образы воспринятых им ранее объектов и явлений. Систематическое использование наблюдений в процессе ознакомления с природой приучает ребенка приглядываться, подмечать особенности и приводит к развитию наблюдательности, а значит, способствует решению одной из важных задач умственного воспитания. Наблюдение является неисчерпаемым источником эстетических впечатлений и эмоционального воздействия на детей. В процессе наблюдений происходит усвоение разных знаний о свойствах и качествах, о структуре и внешнем строении, о причинах изменения и развития объектов, о сезонных явлениях.

Виды наблюдений

В зависимости от места проведения: наблюдения в естественной обстановке живой природы (во время экскурсий и целевых прогулок); наблюдение в специально организованных условиях (во время прогулки на участке д/у, на занятии, в уголке природы и т.д.).

В зависимости от количества детей: индивидуальные наблюдения, групповые наблюдения; фронтальные наблюдения.

В зависимости от содержания: наблюдения за животными, наблюдения за растениями, наблюдения за явлениями неживой природы, наблюдения за сезонными изменениями, наблюдения за погодой, наблюдения за трудом взрослого в природе и т.д.

В зависимости от времени, затрачиваемого на наблюдение: кратковременное, длительное.

В зависимости от повторности наблюдения за одним объектом: первичное наблюдение, вторичное (повторное).

В зависимости от того по чьей инициативе проводятся: наблюдения, возникающие по инициативе детей, наблюдения плановые, специально организованные педагогом.

В зависимости от цели: распознающее наблюдение, наблюдение за изменением и развитием объектов и явлений природы, воссоздающее наблюдение.

Особенности организации наблюдений за природой с детьми разных возрастных групп

1) младший дошкольный возраст

Известно, что внимание детей привлекают яркие и подвижные объекты, поэтому лучше первые наблюдения организовывать за животными, а не за растениями. В этом возрасте еще не умеют держать поставленную перед ними цель, точно следовать предложенному плану и подводить итог наблюдения. Объем формируемых представлений тоже должен быть довольно ограниченным.

В связи с этим ***на первом этапе*** в начале наблюдения основной задачей

педагога является привлечение внимания детей к объекту. Для этого можно использовать разнообразные игровые сюрпризные приемы. Ставя задачу наблюдения, очень хорошо связать с последующей игрой, изобразительной деятельностью, трудом.

На ***втором этапе*** организуется рассматривание объекта. Учитывая, что, прежде всего внимание детей привлекают ***действия животного,*** педагог различными приемами побуждает его к активному поведению: кормит, играет; обращая ***внимание детей на то, как*** ест животное, как смотрит, какие издает звуки и т.д. и побуждает детей назвать то или иное действие. Используя ***приемы обследования***, педагог помогает детям выделить сенсорные признаки. Со второй половины года можно использовать прием сравнения. Педагог подбирает 2 животных или растений и предлагает сравнить их. Можно сравнивать живой объект с изображением на картине. Основной задачей сравнения является установление признаков отличия одного объекта от другого. Малыши видят, что объекты природы отличаются друг от друга по величине, цвету, характеру движений и т, д. Используются приемы ***подражания*** движениям, звукам. С трех летнего возраста можно включать в наблюдение отдельные ***поисковые действия.*** Важно, чтобы во время наблюдения дети вели себя свободно, естественно, чтобы они могли проявлять свое отношение к животным и растениям. Многое здесь зависит от педагога. Когда педагог дает возможность всем детям активно действовать, свободно высказываться, проявлять свои чувства, малыши получают большую радость от общения с природой.

На ***третьем этапе*** в конце наблюдения, чтобы усилить эмоциональные впечатления детей от общения с животным или растением, целесообразно спеть им песенку, прочитать стихотворение, связанные с темой наблюдения или поиграть в такую игру, где действует соответствующий персонаж.

2) средний дошкольный возраст

Объем представлений, которые формируются в ходе наблюдения, значительно расширяется. Дети продолжают знакомиться с особенностями внешнего вида некоторых растений и животных, выделяют составные части,

характерные признаки каждого из них, узнают о некоторых приспособлениях животных и растений к окружающей среде.

На первом этапе в начале наблюдения педагогом ставится познавательная задача наблюдения, которая нередко связана с практической деятельностью

На втором этапе педагог использует различные приемы, помогающие сосредоточить внимание на особенностях внешнего вида, жизненных проявлений, установить необходимые связи и отношения. Широко используются ***вопросы*** к детям, которые теперь не обязательно связаны с действиями животного во время кормления, игры. Дети в состоянии слышать вопросы и отвечать на них, отвлекаясь от проявлений животного. Кроме ***вопросов, направленных на уточнение знаний*** об основных особенностях: Кто это? Что это? Какого цвета? Какой формы?, следует задавать поисковые вопросы, направленные на установление детьми элементарных связей и отношений между объектами. Особое внимание следует уделять формированию у детей умения рассказывать о результатах наблюдения. С этой целью педагог продумывает ***приемы активизации речи детей.*** Используется ***прием сравнения*** по признакам отличия и сходства и ***прием актуализации личного опыта ребенка***. Рекомендуется использовать загадки, потешки, стихи, связанные с содержанием занятия, а также организовать несложные трудовые действия.

На третьем этапе в конце наблюдения с помощью вопросов следует выяснить, как дети усвоили представления о наблюдаемом объекте, знания о способах ухода за ним и т.д. Вопросы следует формулировать так, чтобы они были интересны детям и вели к обобщению полученных знаний

3) старший дошкольный возраст

Дети в этом возрасте продолжают знакомиться с особенностями внешнего вида, образом жизни, движением, питанием, сезонными изменениями, защитой от врага, ростом и развитием. Вместе с тем важной задачей является установление связей между внешним видом животного, его образом жизни, средой обитания и способами ухода за ним. Это требует от

педагога усложнения методики организации и проведения наблюдения.

На первом этапе в начале наблюдения педагогом ставится познавательная задача

На втором этапе педагог задает детям разнообразные ***вопросы,*** которые могут быть направлены на припоминание, сопоставление, поиск. Чаще используется ***сравнение*** по общим (сходным) признакам, что дает возможность подводить детей к усвоению элементарных понятий. Детям предоставляется большая самостоятельность в использовании ***обследовательских действий***, но педагог должен стремиться к тому, чтобы эти действия были осознанными. Широко используются трудовые действия, обеспечивающие формирование навыков и умений по уходу за растениями и животными.

На третьем этапе наблюдение заканчивается обобщением. Результаты наблюдения дети отражают в речи и в дальнейшем используют в различной деятельности (трудовой, игровой, изобразительной и т.д.)

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Почему наблюдение является ведущим методом ознакомления дошкольников с природой?
2. В каких случаях наблюдение носит экологический характер, а в каких нет?
3. Что важнее для развития отношения: содержание наблюдений или форма их организации их организации, приемы, которыми они осуществляются?

Тестовые задания

1. Назовите исследователей, занимающихся вопросами организации наблюдений детей дошкольного возраста

1) Дрязгунова В.А., Жуковская Р.И., Комарова Р.И., Стреха Е.А..
2) Филиппюк Г.С., Васильева А.И., Ветрова Н.И., Николаева С.Н.
3) Ашиков А.В., Кондратьева Н.Н., Николаева С.Н., Рыжова Н.А.

2. Метод ознакомления дошкольников с природой, обеспечивающий непосредственное восприятие объекта природы:

1) моделирование;

2) наблюдение;

3) рассматривание картин;

4) подвижная игра.

3. Отметьте классификацию видов наблюдений детей дошкольного возраста:

1) распознающие, за ростом и развитием объектов природы, воссоздающие

2) первично-ознакомительные, углубленно-познавательные, обобщающие

3) установочные, эвристические, итоговые

4. Выберите тему наблюдения с детьми старшей группы:

1) “Части тела человека и животного”

2) —Золотая рыбка в аквариуме”

3) —Осенние изменения в природе”

4) —Черенкование комнатных растений —

Литература

1. Золотова, Е.И. Методика проведения наблюдений за животными / Е.И. Золотова // Знакомим дошкольников с миром животных / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. - М., 1982.

2. Логинова, В. Развитие наблюдения у детей дошкольного возраста / В. Логинова, А. Матвеева, П. Саморукова // Дошкольное воспитание - 1970. - № 6. - С.23.

3. Оветисян, Л. Наблюдение как метод ознакомления детей с природой / Л. Оветисян. // Дошкольное воспитание - 1986. - № 1. - С. 10.

4. Саморукова, П.Г. Роль деятельности и руководство ею в развитии наблюдений детей старшего дошкольного возраста / П.Г. Саморукова // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. - Т. 319.

5. Филлипюк, Г.С. Психологические особенности развития наблюдения у детей дошкольного возраста / Г.С. Филлипюк // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. - Т. 194.

Фиксация наблюдений природы детьми дошкольного возраста

Основные понятия: наблюдения, календарь погоды, календарь природы, дневник наблюдений, ментальные, графические, практические способы фиксации наблюдений.

Фиксация наблюдений - это закрепление того, что дети наблюдали.

Наблюдаемые явления фиксируются для того, чтобы лучше ***запечатлились в памяти детей*** и могли быть воспроизведены в нужный момент. В момент наблюдения в основном функционирует зрительная память. При фиксации же наблюдаемых явлений участвуют и другие виды памяти - двигательная, слуховая, обонятельная, тактильная. Постоянная, систематическая фиксация наблюдаемых явлений ***помогает развивать у детей наблюдательность, внимание, умение присматриваться к явлениям природы, замечать*** какие изменения происходят в природе со сменой времен года. Ведь для того чтобы фиксировать увиденное, ребенок должен хорошо рассмотреть, запомнить, не упустить важные детали. Фиксация наблюдаемого помогает ***осмыслить последовательность и взаимосвязь природных явлений***, ***развивает мышление.*** Фиксируя увиденное, необходимо анализировать явления, выделять главное, чтобы отразить его в своих дневниках, календарях. Это предполагает участие в работе не только проекционных, но и ассоциативных зон мозга, что стимулирует развитие основных мыслительных операций. Этой же цели служит обсуждение увиденного в процессе фиксации. Оно способствует ***развитию внешней и внутренней речи***, уточнению и конкретизации наблюдаемого явления.

Формы фиксации. Фиксация природных изменений осуществляется в календарях погоды, календарях природы, дневниках наблюдений. Название той или иной формы зависит от того, что наблюдают и фиксируют дети. Если предметом их деятельности является погода, точнее изменения погоды, то данная форма должна называться ***календарем погоды***. Если наблюдения ведутся за изменениями природы (неживой и живой в целом), то эта форма называется ***календарем природы***. Для фиксации наблюдений за отдельными объектами природы, находящимися в уголке природы или на участке, ведутся

дневники наблюдений. Например, можно вести дневники наблюдений за сезонной жизнью дерева, за ростом и развитием лягушки, за распусканием веточек тополя и т.д.

Существующие **способы фиксации** наблюдений можно разделить на несколько видов:

1. **Ментальные способы фиксации наблюдений.** Ментальными называются разнообразные способы фиксации увиденного в памяти детей. К ним относятся приемы умственных операций, которые облегчают запоминание, увеличивают продолжительность хранения полученной информации и ускоряют извлечение ее из памяти. Например: прием - ребенок **рассматривает объект** природы и **составляет о нем устный рассказ**; прием - ребенок внимательно **рассматривает объект** (явление), отворачивается **и, не глядя, дает его описание**. После этого педагог снова предлагает рассмотреть объект (явление) и самостоятельно внести исправления и уточнения. Как вариант исправления и дополнения могут делать другие дети или прием сравнения, который способствует более прочной фиксации образа в памяти детей и т.д.

2. Г**рафические способы фиксации наблюдений:** использование готовых форм; изобразительные (зарисовывание, схемы, рисунки-прогнозы, обведение объектов, фотографирование и др.); письменные (запись рассказа педагога, запись рассказа ребенка, подбор литературного произведения).

3. П**рактические способы фиксации наблюдений:** фиксация натуральных объектов (гербаризация, объемное сохранение растений); фиксация времени протекания наблюдаемых процессов; фиксация звуков природы

Методика руководства ведением календарей и дневников наблюдений.

Методика работы с детьми по ведению календарей и дневников соответствует их возрастным особенностям и включает два аспекта: организация наблюдения природы и фиксация наблюдаемого.

Большими педагогическими возможностями обладает ***недельная***

методика ознакомления дошкольников с сезонами. Она заключается в следующем: одну неделю каждого месяца - вторую или третью - во всех группах планируются:

- ежедневное наблюдение за погодой
- рассматривание растительности и покрова земли
- наблюдение за животными, которых можно встретить в данный момент сезона на участке и в округе дошкольного учреждения
- ежедневная работа с календарем.

Таким образом, основу этой методики составляют ежемесячно повторяющиеся недельные циклы наблюдений за комплексом сезонных явлений природы - явлений растительного, животного мира и неживой природы.

Наблюдая за погодой, дети ***учатся*** выделять:

- отдельные явления (светит солнце, идет дождь или снег, дует ветер и др.)
- степень их интенсивности и другие характеристики (солнце ярко или тусклое, греет сильно или слабо, дождь мелкий, моросящий или крупный, проливной, ветер сильный или слабый и т.д.). Дети наблюдают не только сами явления погоды, но и их влияние на окружающие предметы: от дождя появляются лужи, асфальт становится мокрый, темный, блестящий, листья на деревьях сверкают, солнце делает все предметы яркими, дает от них тень и т.д.

Наблюдения за погодой включают ***три параметра***:

- ***определение состояния неба и осадков***. Небо может быть голубым, чистым, на нем может ярко светить солнце, но оно может быть облачным. Могут идти снег или дождь, может сверкнуть молния, появиться радуга.
- ***наличие или отсутствие ветра***. Ветер - это перемещение воздуха в пространстве, ветер невидим. Его можно ощутить кожей, почувствовать телом (продувает насквозь), заметить по изменением других предметов (качаются ветки деревьев, наклоняются в одну сторону,

развеваются волосы, летит пыль, мусор и др.

- ***степень тепла и холода***. Ее можно определить градусником, однако дошкольникам, еще незнакомым с этим прибором, лучше обнаружить ее по собственной одежде, которая всегда подбирается по состоянию погоды.

Можно выделить несколько отчетливых температурных градаций, которым соответствует определенная одежда и словесное обозначение. Например, жарко - на девочках сарафаны, тепло - на девочках платья с длинным рукавом, холодно - на детях курточки, очень холодно - дети в зимней одежде. Такая градация доступна дошкольникам: они постоянно проживают ее - сами одеваются на прогулку, раздеваются, возвращаясь в помещение.

Еженедельно наблюдения за погодой по всем ее компонентам должны быть организованы живо, разнообразно, чтобы активность детей не снижалась, а интерес возрастал. Этому может способствовать постоянное изменение приемов, с помощью которых осуществляется наблюдение. Можно использовать, например, такую последовательность приемов:

Понедельник - наблюдения только начинаются после трехнедельного перерыва, поэтому основной - вопросы педагога к детям (Какого цвета небо? Что на нем есть? и т.д.)

Вторник - дети помнят, как они вчера наблюдали за погодой, поэтому педагог в качестве главного приема может использовать сравнение (Посмотрите на небо. Оно такое же, как вчера или другое? Оно такого же цвета или другого? и т.д.)

Среда - педагог использует игровые приемы: выносит на улицу куклу, мишку, любого другого персонажа любимого детьми, просит детей рассказать ему о погоде (по той же схеме). Использует разные предметы для определения ветра (ленточки. Ветряки), игровые действия (поставили ладошки солнцу, спрятали их и др.). Можно включить загадки-описания, короткие стихотворения.

Четверг - педагог меняет тактику: в присутствии всех на прогулке дает поручение двум-трем детям самим понаблюдать за погодой, а потом рассказать всем. В конце прогулки все слушают рассказ детей,

«контролируют» и корректируют его.

Пятница - педагог может «случайно забыть» о наблюдении погоды, «вспомнив» об этом, когда все вернутся с прогулки в раздевалку: «Мы же с вами не понаблюдали за погодой!» Может быть, кто-нибудь из вас заметил, какая сегодня погода?» Прием рассчитан на то, что за четыре предшествующих дня самостоятельность детей в этих наблюдениях повысилась, они сами заметить погодные явления.

Суббота и воскресенье - старшим дошкольникам дается домашнее задание: наблюдать погоду в выходные дни, запомнить ее или зарисовать значками, чтобы в понедельник сообщить всем, последний раз отметить ее в календаре погоды.

В середине недели к наблюдению погоды присоединяется ***рассматривание растений и покрова земли***, их сезонного состояния. Педагог выбирает одно листопадное дерево, которое тщательно рассматривают, выделяя следующие моменты: есть ли на нем листья или нет; их много или мало; где их больше на дереве или под ним, какого цвета листья на дереве, а какого под ним. Подробное рассматривание одного дерева важно потому, что оно из месяца в месяц изображается в календаре природы: по рисункам дети видят все последовательные изменения в состоянии растений в разные времена года.

Обращается внимание детей и на ***покров земли*** - он всегда имеет сезонный облик. ***Осенью*** уменьшается количество цветущих растений, трава вянет, жухнет, земля оголяется, покрывается опадающими листьями, появляется слякоть. ***Зимой*** земля однообразна - покрыта снегом, в некоторых местах льдом. Меняется лишь толщина снежного покрова, поэтому ее надо замерять снегомером - специальной палкой в 1,5 м длиной с условными делениями. Детям интересно измерять глубину снега на участке, возле забора, где его наметает ветер, на дорожке, в сугробе. Главные замер, который будет представлен в календаре природы, делается там, где не будут ходить люди, а снег не счищают. Зимние месяцы отличаются друг от друга фактически лишь толщиной снежного покрова. ***Весной*** покров земли иной: сначала тает снег и

лед, появляются проталины, затем постепенно оживает растительность, появляются первоцветы, зелень. Цветы весной и летом растут последовательно, каждый в свое время, поэтому покров земли ежемесячно имеет свои особенности. Все это нужно изобразить в календаре природы, показать особенности данного месяца и сезона.

В конце недели (четверг, пятница) педагог организует ***наблюдение за животными участка*** дошкольного учреждения и ближайшего природного окружения: насекомыми, птицами, лягушками, ящерицами. Особенно интересны насекомые, поведение которых имеет ярко выраженный сезонный характер: когда тепло порхают бабочки, летают жуки, шмели, мухи, и, наоборот, они исчезают в холодный осенний и зимний период; в начале осени, пока тепло, их можно видеть активными, при похолодании - обнаружить лишь в местах затаивания. Там, где много птиц, осенью и весной можно заметить смену их состава, что также является ярким признаком того или другого сезона. Животных, которых дети смогли заметить, необходимо изобразить в календаре природы.

Недельная методика ознакомления дошкольников с сезонными изменениями природы в силу своего ограниченного по времени и компактного осуществления экономит время, а периодичность, регулярная повторяемость ее развивают интерес к наблюдениям у детей и педагогов, создает яркие представления очевидных изменений в природе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие варианты оформления календарей природы и дневников наблюдений вы можете предложить?

2. Какие способы объемного сохранения растений вы знаете?

3. Продумайте приемы умственных операций, которые облегчают запоминание, увеличивают продолжительность хранения полученной информации и ускоряют извлечение ее из памяти.

Тестовые задания

1. Способы фиксации наблюдений за природой в учреждении дошкольного образования (найдите неправильный ответ)

1) дневники наблюдений за ростом и развитием растений и животных;

2) фотографирование и видеосъёмка;

3) календари природы и календари погоды;

4) рисунки детей.

Литература

1. Дрязгунова, В.А. О фиксации наблюдений за явлениями природы / В.А. Дрязгунова. // Воспитательно-образовательная работа с детьми 6 лет. - Тула, 1989. - С. 57-76.

2. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: Мир растений./ А.И. Иванова. - М., 2005. - С. 10-36.

3. Лысенко, В.Д. Календари природы и дневники наблюдений в детском саду //Лекции по дошкольной педагогике. / В.Д. Лысенко. - Мн., 1986.

4. Николаева, С.Н. Как вести календарь погоды. / С.Н. Николаева. // Дошк. восп. - 1983. - № 6.

5. Организация работы с дошкольниками по программе «Пралеска». Блок «Человек и природа» / Сост. Шурпач Г.В., Точиленко З.Г. - Мозырь, 2006.

Труд детей дошкольного возраста в природе

Основные понятия: труд в природе, виды труда в природе, формы организации труда детей в природе в условиях учреждения дошкольного образования: трудовые поручения, коллективный труд, дежурство в уголке природы.

Значение труда детей дошкольного возраста в природе:

1. Труд в природе создает благоприятные условия для физического развития, совершенствует движения, стимулирует действие разных органов, укрепляет нервную систему.

2. Большое значение имеет труд в природе для умственного и сенсорного развития детей. В этом труде, как ни в каком другом, сочетаются умственные и волевые усилия. Выполняя те или иные трудовые действия, дети сталкиваются с различными свойствами почвы, растений и познают эти

свойства. Рассматривая и обследуя почву, растений, наблюдая за поведением животных, дети выделяют такие их признаки и повадки, которые важны для выполнения предстоящего трудового действия. Умение анализировать свойства почвы, растений позволяет правильно регулировать затрату физических усилий, выбирать соответствующие орудия труда, вырабатывать определенные умения, координировать свои движения. Например, при прополке отличать внешние признаки культурных растений от внешних признаков сорняков, позволяет вырабатывать правильный захват сорняков рукой.

3. Труд в природе связан с расширением кругозора детей, получением доступных знаний. Например, о почве, посадочном материале, трудовых процессах, орудиях труда на основе собственного опыта, наглядно убеждаться в потребностях живых организмов. Например, дети узнают о том, что влага - источник питания, она поддерживает растения в определенном жизненно активном состоянии. Дети начинают понимать зависимость организма от среды, последовательность роста и развития животных и растений: появление всходов, облиствление, цветение, плодоношение. В процессе труда усваиваются закономерности и связи: последовательные, временные, причинные в жизни природы.

4. Систематическая коллективная работа объединяет детей, воспитывает у них трудолюбие и ответственность за порученное дело, доставляет радость.

5. Работая на участке (в саду, на цветниках, на огороде), а также в уголке природы, дети овладевают простейшими практическими навыками общения с сельскохозяйственным инвентарем.

6. В процессе труда в природе дети усваивают приемы ухода за растениями (полив, рыхление, прополка, удаление пыли, посев, посадка, сбор урожая и т.д.).

7. Труд в природе способствует развитию таких важных качеств ума, как наблюдательность и любознательность.

8. Через содержание труда, направленного, например, на

выращивание цветов происходит формирование эстетического восприятия у детей.

Труд в природе имеет лишь в том случае воспитательное и образовательное значение, если его организация и содержание отвечают определенным педагогическим и гигиеническим требованиям.

Педагогические требования к организации труда в природе:

1. Важно организовывать разнообразный по содержанию труд в природе. Это труд по уходу за разными животными: птичками, рыбками, млекопитающими); труд за растениями (полив, поев, посадка, рыхление, прополка, и т.д.); труд на участке (в саду, на огороде, в цветнике) и в уголке природы. Только разнообразный труд вызывает у детей интерес и желание в нем участвовать.

2. Практические умения и навыки необходимо формировать в единстве со знаниями. Осознанность труда предполагает раскрытие перед ребенком его цели, результатов, способа их достижения.

3. Трудовая деятельность в природе должна постепенно усложняться.

4. Труд в природе должен быть регулярным.

Гигиенические требования к организации труда в природе:

1. Труд в природе должен быть посильным. Физические усилия не должны вызывать переутомления, т.к. это вызывает отрицательное отношение к труду.

2. Продолжительность труда зависит от его характера и возраста детей. Младший дошкольный возраст: 5-7 мин. Средний возраст - 10-15 мин., с небольшим отдыхом в зависимости от характера труда, старший возраст - 15-25 мин с перерывом или со сменой характера труда.

3. Правильная поза ребенка в процессе труда в природе. Например, при переноски воды в лейках, ведрах необходимо равномерно нагружать как правую, так и левую сторону. При работе лопатой, граблями важно контролировать, чтобы ребенок держал тело выпрямленным. Также необходимо контролировать, чтобы дети не находились в долго в одной позе.

Для этого надо чередовать один вид работы с другим. Например, рыхление почвы и перенос воды.

4. Безопасность. Орудия труда (рыхлители почвы, грабли, лопаты и т.д.) должны быть безопасными и соответствовать росту и силам ребенка. Инвентарь для труда в природе должен быть не игрушечным, а настоящим.

Виды и содержание труда в природе.

1) труд по уходу за растениями.

Вторая младшая группа

Основные трудовые действия, к выполнению которых педагог постепенно приучает детей: полив растений, рыхление, прополка, посев, посадка

Полив растений. Обучение поливу начинается с игры в песочек, когда дети научаются выделять свойства влажного и сухого песка, наблюдая переход из одного состояния в другое. Ребенка приучают к тому, что перед поливом следует обследовать почву в горшке и определить - сырая эта почва или влажная. Наряду с развитием у детей тактильного восприятия следует постепенно совершенствовать и зрительное восприятие - влажная почва более темная. При поливе растения ребенку этого возраста трудно установить достаточный уровень поливки, поэтому педагог определяет количество воды в лейке для полива одного растения. При организации полива следует обращать внимание на правильность расположения лейки во время полива - носик лейки ставится на край горшка и медленно наклоняется.

Рыхление. Привлечение детей этого возраста к рыхлению очень важно для овладения простейшим орудием - палочкой: ребенок учится координировать движения, устанавливать темп, совершать определенные физические усилия. Дети привлекаются к рыхлению не для помощи, а в воспитательных целях. На первых порах важно выработать у ребенка правильность выполнения действий при рыхлении и неторопливый темп.

Прополка. Данный вид труда требует точности зрительного различения и тонких движений рук. К прополке дети привлекаются только в воспитательных целях и лишь тогда когда растения достигли значительной

величины. Педагог предварительно выпалывает наименее контрастные сорняки, жгучие, колючие, перед прополкой организует рассматривание с детьми культурных растений и подробно их обследует. Начинать прополку с хорошо знакомого детям культурного растения - лука. Это растение не похоже на сорные растения. После этого организуется прополка 2-3 видов контрастных сорняков. Детей надо учить правильным приемам прополки: захватывание, удержание, вырывание сорняков. Надо показывать детям способ вырывания сорняков с корнем: брать пальцами каждую травинку у самой земли, перед выдергиванием немного раскачать, затем выдернуть, стряхнуть землю.

Однако в действиях детей часто можно наблюдать такие ошибки: захватывают растений всей горстью и срывают только наземные части (стебель, листья).

Посев. Дети сеют крупные семена (бобы, фасоль, горох, настурцию и т.д.) в подготовленную педагогом почву. Усваивают последовательность: почву надо полить, положить семена и закопать их.

Посадка. Для посадки выбирается лук. Обращается внимание детей на то, какой стороной посадочный материал стоит погружать в почву.

Средняя группа

Полив растений. Дети этого возраста могут самостоятельно поливать растения, но делать это они должны под непосредственным контролем воспитателя (в начале года). Контроль важен не только потому, что дети из- за интереса к самому действию могут без конца поливать одно и тоже растение, но и потому что они сразу не могут выполнить правильно задание. У них еще нет критериев правильной поливки. На первом этапе следует указать, что следует поливать растение до тех пор, пока вода не дойдет до краев горшочка или до сделанной взрослым отметки. Наличие ориентира еще больше оживляет работу и заинтересовывает детей.

Рыхление. Дети способны установить состояние земли: уплотненная или рыхлая - не только с помощью осязания (нажатием кончиками пальцев на поверхность земли), но и зрительно, замечая глянцевитость, заплывчатость

поверхности. По мере усвоения этого навыка ребенок начинает зрительно контролировать движения своей руки. Дети различают положение растений посаженных в ряд, в шахматном порядке, видят свободные от растений междурядья и соответственно этому направляют палочку. В этом возрасте детям можно поручать рыхление растений, находящихся далеко друг от друга, крупных растений.

Прополка. Дети среднего дошкольного возраста еще недостаточно хорошо различают культурные и сорные растения, не знают их названия, еще плохо владеют приемами выдергивания сорняков и часто захватывают их в горсть, из-за чего часто вместе с сорняками выдергивают культурные растения. Поэтому обучение прополке надо проводить на грядке со знакомыми растениями (лук, бобы, фасоль). После того, как дети более или менее овладели приемами выдергивания травы, им следует предлагать прополку незнакомых, но имеющих простое строение растений - свекла, затем - более сложные - морковь.

Удаление пыли с листовой пластины. В этом возрасте дети осваивают такой способ удаление пыли с листовой поверхности, как протирание влажной тряпочкой. Предварительно дети осматривают растение и, проводя пальцем по поверхности листа, выясняют, есть ли на нем пыль. Для удаления пыли выбирают растения с достаточно большими кожистыми листьями и показывают, как правильно надо удерживать лист при протирании влажной тряпочкой, чтобы не повредить его.

Посев гороха, редиса, моркови, свеклы, настурции, ноготков.

Посадка лука, тюльпанов, нарциссов.

Старшая группа

Полив растений. В этом возрасте дети приучаются к поливу крупных растений, растущих в кадках, ящиках. Сложность - в определении количества воды. Путем проб и ошибок и с использованием щупа определяется количество воды для полива.

Рыхление. Продолжается формирование навыков рыхления растений высаженных в ровные ряды, находящихся друг от друга на большом

расстоянии (свекла, картофель, морковь). Начинают обучать рыхлению растений, посаженных в шахматном порядке (томаты, огурцы)

Прополка. Если в среднем дошкольном возрасте дети привлекаются к прополке лишь после того, как растения немного подрастут и у них сформируются все основные органы, то со старшими дошкольниками начинать прополку целесообразно значительно раньше. В этом случае появляется возможность наблюдать растения в разные периоды роста. Вначале детей следует учить обращать внимание только на свойства культурных растений, после накопления определенного опыта дети при участии взрослого начинают ориентироваться в свойствах сорняков: специфический запах (укроп - пряно горький запах, бобы, горох - сладкий запах); характер поверхностного покрова. Например, наличие жестких волосков.

Посев крупных и мелких семян.

Посадка рассады томатов, капусты, цветочных культур, лука разных сортов и луковичных декоративных растений, картошки.

2) по уходу за животными

Дети младшего дошкольного возраста совместно с педагогом кормят рыбок, птичку в уголке природы, на участке подкармливают птиц.

В средней возрастной группе дети помогают педагогу чистить клетки, менять воду в аквариуме, моют поилки, кормушки.

Старшие дошкольники моют кормушки, поилки, поддоны, самостоятельно кормят животных в уголке природы и на участие в зависимости от их потребностей, участвуют в подготовке корма: моют и нарезают ножом листья, чистят вареные овощи, принимают участие в заготовке корма, самостоятельно чистят клетки, вольеры. Террариумы, совместно с воспитателем меняют воду в аквариуме.

Труд в природе организуется в **форме** поручений, коллективного труда и дежурства в уголке природы. Выбор форм зависит от:

- объема работы. При небольшом объеме работы выбирают индивидуальные поручения, дежурства, при большом - коллективный труд,

групповые поручения.

- возраста детей. В младшем возрасте предпочтение отдается индивидуальным поручениям, в среднем - групповым поручениям и коллективному труду, в старшем - дежурствам и коллективному труду.

1) трудовые поручения

- Используются во всех группах
- Особое значение имеет в младшем дошкольном возрасте, когда деятельность только осваивается
- У педагога есть возможность научить ребенка трудовым действиям, оказать ему помощь, проконтролировать выполнение трудовой операции, оценить деятельность, учесть индивидуальные особенности ребенка
- Весь процесс выполнения поручения ребенок выполняет сам.

Все это способствует формированию трудовых умений, воспитанию ответственности за порученное дело, настойчивости, аккуратности, привычки к трудовому усилию.

2) коллективный труд

- Используется в работе с детьми среднего дошкольного возраста
- Дает возможность формировать трудовых навыки у всех детей группы

Объединяет детей

Ф Формирует умение принимать общую цель труда, договариваться, планировать, согласовывать действия

- Помогать друг другу
- Оценивать работу.

По своей структуре коллективный труд может быть организован как общий и совместный.

Труд рядом

- Участвует вся группа детей
- Все дети получают одно задание
- Результаты труда всех детей объединяются в один общий

результат.

Например, дети рыхлят растения на грядке.

Общий труд

- Участвует вся группа детей
- Группа подразделяется на подгруппы
- Каждая подгруппа получает свое задание
- Результаты труда всех детей объединяются в один общий результат.

Например, уборка уголка природы: одна подгруппа удаляет пыль с листовой поверхности растений, протирает цветочные горшки, вторая - моет поддоны, протирает полки, третья - занимается аквариумом, клетками и т.д.

Совместный труд

- Участвует группа детей
- Процесс труда разделен на операции, каждая из которых осуществляется одним из участников или группой детей
- Каждый подгруппа выполняет свою операцию и передает объект труда дальше.

Например, одни дети перекапывают землю, другие - разравнивают и делают бороздки на грядке, третьи - поливают и т.д.

3) дежурства в уголке природы

и Используется в работе с детьми старшей группы

- Предполагает поочередное выполнение дежурными постоянного и определенного круга обязанностей
- Совершенствуются навыки труда в природе
- Формируются общественные мотивы труда.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как усложняется содержание полива растений в разных возрастных группах?
2. Какой наиболее сложный способ организации коллективного

труда в природе?

3. Продумайте приемы руководства трудом детей в природе в старшей группе.

Тестовые задания

2. Формы организации труда детей в природе (найдите неправильный ответ)

1) дежурства;

2) поручения;

3) соревнование;

4) коллективный труд.

3. Особенности трудовых поручений в младшей группе детского сада (найдите неверный ответ):

1) включают одно трудовое действие;

2) непродолжительные по времени;

3) проводятся индивидуально;

4) высокая степень самостоятельности детей.

Литература

1. Воспитание дошкольников в труде. / Под ред. В.Г. Нечаевой. - М., 1983. - С. 162—171.

2. Лысенко, В.Д. Приобщаем детей к труду./ В.Д. Лысенко. - Мозырь, 2004. - 61 с.

3. Маркова, Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. / Т.А. Маркова. - М., 1991. - С. 41—49.

4. Стреха, Е.А. Труд в природе как средство социализации личности ребенка дошкольного возраста // Культурно-психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе: сб. науч. тр. В 2 ч. Ч. 2 / Бел гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол Н.С. Старжинская, Е.А. Панько, И.Г. Добрицкая и др.; науч. ред. Л.А. Кандыбович; отв. ред. О.В. Леганькова, Е.И. Комкова, Е.Н. Цубер. - Минск: БГПУ, 2009. - С. 112 - 114.

Использование экспериментов в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой

Основные понятия: понятие «опыт» и «эксперимент», виды эксперимента. Требования к проведению экспериментов. Содержание природоведческих экспериментов.

Опыт - это наблюдение, которое проводится в специально организованных условиях. ***Эксперимент —*** исследование каких-либо явления или объекта природы путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования или же через изменение течения процесса в нужном направлении.

Природоведческие опыты и эксперименты в работе с дошкольниками используются для того, чтобы знания детей о природе более осознанными; для формирования познавательного отношения к природе; для развития наблюдательности; для формирования представлений о скрытых свойствах и качествах объектов природы; для формирования представления о причинноследственных, пространственно-временных связях существующих в природе.

Проводятся опыты и эксперименты чаще всего с детьми старшего дошкольного возраста. В работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста педагог использует лишь отдельные поисковые действия.

Виды экспериментов

Эксперименты можно классифицировать в соответствии с разными критериями:

по характеру объектов, используемых в эксперименте: с растениями; с животными; с объектами неживой природы; направленные на познание организма человека;

по причине их проведения: случайные, запланированные, поставленные в ответ на вопрос ребенка;

по характеру включения в педагогический процесс: эпизодические, систематические;

по продолжительности: кратковременные, длительные;

по характеру мыслительных операций: констатирующие, т.е. позволяющие увидеть одно состояние объекта или одно явление; сравнительные, т.е. позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта; обобщающие эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам;

по характеру познавательной деятельности детей: иллюстративные; поисковые; решение экспериментальных задач;

по способу применения: демонстрационные, фронтальные;

по характеру действии, осуществляемых в эксперименте: реальный эксперимент; модельный эксперимент; мысленный эксперимент.

Требования к проведению экспериментов

1. Поскольку в подавляющем большинстве природоведческих экспериментов в качестве объектов наблюдений выступают живые организмы, ведущим требованием является принцип ***«Не навреди».*** Категорически запрещаются эксперименты, наносящие вред растениям, животным и человеку. Так, в одном методическом пособии содержится описание такого опыта: «Оторвите мухе крылья и бросьте на паутину; понаблюдайте, как паук опутает муху паутиной, и будет высасывать ее содержимое».

В процессе экспериментов не стоит пытаться заставить животное делать то, что для него не свойственно. Например, если кошка не ест, не пытайтесь впихнуть конфету - животное может укусить.

В экспериментах с растениями тоже следует избегать воздействий, наносящих вред, а именно: не поливать длительное время, выносить на мороз, вызывать солнечные ожоги. Воздействие данных экстремальных факторов лучше рассмотреть в процессе наблюдений в естественной среде, а не в специально организованном наблюдении.

2. Эксперименты должны быть ***безопасными для детей.*** Во время опытов любые, на первый взгляд самые безобидные, процедуры могут

являться причиной травм детей. В связи с этим необходимо уделять очень большое внимание соблюдению правил безопасности, усилить контроль за поведением детей. Если возникает хотя бы минимальная опасность (например, работа со свечой или горячей водой), опыты лучше проводить демонстрационные. Совершенно недопустимы опыты, в которых создается реальная угроза жизни и здоровью детей - работа на высоте, использование удобрений и ядохимикатов, прямой контакт с ядовитыми растениями и грибами и т.п.

3. Эксперименты всегда должны строиться ***на основе, имеющихся представлений,*** которые дети получили в процессе наблюдений, труда. Детям должны быть ясны их цель и задачи. Поэтому педагог должен просто и четко формулировать стоящую перед детьми задачу (что хотим узнать). Например, «Тепло ли траве под снегом или нет».

4. ***Объект,*** выбранный для эксперимента должен ***максимально соответствовать целям и задачам,*** решаемым в ходе эксперимента. Выбирая объект, надо отдать предпочтение тому, у кого данный признак выражен ярче. Например, нахохливание птиц зимой во время мороза лучше всего показать на примере воробьев, снегирей, а не ворон и сорок.

Объект, выбранный для экспериментирования должен быть типичным для данной группы объектов и содержать все необходимые части. Так, для запланированного наблюдения неправильно приносить котенка без хвоста, щенка с разорванным ухом или растение, выросшее в условиях недостатка света. При знакомстве с дефективными объектами у детей складываются неправильные представления об их строении и функциях. Кроме того, дефект отвлекает внимание детей, вызывает не относящиеся к делу вопросы и нежелательные эмоции.

5. Важно, чтобы в постановке и проведении экспериментов дети были ***активными участниками*** (подбирали вазы для веток, наливали воду, определяли куда лучше поставить и т.п.)

6. Необходимо ***осуществлять руководство*** экспериментом: продумывать вопросы, обращать внимание на существенное, учить

рассуждать, сравнивать факты.

7. Для проведения сравнительных экспериментов, чтобы заметить происходящие изменения, следует брать ***2 объекта***: один - опытный, второй - контрольный. Например, одни посевы поливаем, а другие - нет.

8. Во время экспериментов необходимо ***уравнять все условия***, кроме одного, значение которого следует выяснить. Например, проводя опыт по выявлению необходимости света для роста растений, педагог выбирает два одинаковых растения, осуществляет одинаковый уход за ними, но одно растение ставит в темное место, а другое - остается на свету.

9. При обсуждении результатов эксперимента педагог должен подводить детей к ***самостоятельным выводам и суждениям***.

10. Один и тот же эксперимент необходимо ***проводить дважды***, чтобы дети все осознали до конца и убедились в правильности выводов, а также, чтобы в повторном опыте могли поучаствовать все дети, которые в первый раз не проявили к нему интерес.

11. В процессе длительных опытов необходимо ***фиксировать*** наиболее характерные этапы в дневнике наблюдений (в виде рисунков, моделей). Это с одной стороны, помогает детям отмечать состояние, условия и устанавливать причины изменений, а с другой поддерживает интерес детей к происходящему.

12. При проведении природоведческих экспериментов всегда есть некоторая ***вероятность несовпадения реальных результатов с ожидаемыми.*** Иногда все это связано с тем, что не были соблюдены некоторые нюансы методики проведения эксперимента, но чаще всего обусловлено непредсказуемостью поведения живого объекта. Например, нельзя узнать заранее, станет ли брать пищу котенок, взойдут ли посеянные семена, приживется ли пересаженное растение, поэтому педагог должен быть постоянно готов к незапланированным явлениям. Всегда надо помнить: непредусмотренный результат не является неправильным. Отличительная особенность природоведческих экспериментов заключается в том, что их результат всегда бывает правильным, т.е. таким, каким должен быть в

сложившихся условиях. Если он не соответствует ожидаемому, значит:

- не соблюдены какие-то условия,
- неудачно подобран объект,
- не учтено его физиологическое состояние и т.п.

Например, ветки деревьев, срезанные в декабре, скорее всего, не распустятся, потому что растения находятся в это время в состоянии физиологического покоя.

Педагог должен обсуждать с детьми тот результат, который получился в реальной жизни, и не пытаться подогнать его под представления, которые кажутся правильными. Нужно приучить себя и детей видеть природу такой, какова она есть. Зачастую увиденный результат бывает более интересным, чем запланированный. Важно помнить, что природа никогда не обманывает, никогда не ошибается.

13. Важно уделять внимание вопросам ***гигиены***. Детей следует приучать после окончания работы мыть руки и приводить в порядок свое рабочее место и оборудование.

Содержание природоведческих экспериментов

Содержание знаний о природе, представленное в программе позволяет педагогу отобрать материал, который возможно дать детям, организуя эксперименты.

В дошкольных учреждениях проводят опыты и эксперименты:

с с предметами неживой природы, направленные на изучение изменения агрегатного состояния воды под влиянием температуры; выявление свойств и качеств песка, глины, почвы, воды, льда, снега, воздуха; изучение свойств света, звука, теплоты,

- ***с растениями,*** направленные на изучение основных потребностей растений (в свете, влаге, тепле, почвенном питании); изучение функций частей растения (дыхание, питание); познание дифференцированных потребностей растений;
- ***с животными,*** направленные на изучение приспособлений животных к условиям окружающей среды (движение, защита от врагов); на

познание дифференцированных потребностей животных;

- ***направленные на познание организма человека,*** направленные на изучение назначения органов чувств, функционирование носа, языка, уха, глаза, руки.

Методика организации и проведения экспериментов

В методике организации экспериментов можно четко выделить ***4 этапа***:

1. Осознание проблемной ситуации и постановка познавательной задачи
2. Поиск путей решения проблемы
3. Выполнение работы и проведение наблюдения.
4. Обсуждение итогов и формулирование выводов.

Осознание проблемной ситуации и постановка познавательной задачи. Эксперимент используется как способ решения познавательной задачи.

- Эти задачи могут быть выдвинуты ***самими детьми***, постоянно задавая взрослым свои вопросы «почему», «отчего». Например, на запрет взрослого не есть снег, дети говорят: «А почему нельзя есть снег?» Бесполезно утверждать, что снег грязный: он такой чистый, искристый, сверкающий... Убедительно эту проблему можно решить путем постановки эксперимента. Для этого надо растопить снег и посмотреть на мутную воду, которая образовалась. Для убедительности эту воду можно профильтровать с последующим рассматриванием грязного фильтра.

- Познавательную задачу может поставить перед детьми и ***педагог.*** В дошкольном учреждении эксперименты незаметно вплетаются во все виды деятельности и составляют с ними единое целое. Например, готовясь к посадке семян на огороде, педагог спрашивает детей: «Как нужно подготовить землю? Обязательно ли ее вскапывать? А нельзя ли посадить семена в невскопанную землю?». Гуляя на участке, педагог обращает внимание детей, что на тропинке трава не растет. Пробует копнуть палочкой и убеждается, что на дорожках земля твердая, а рядом на обочине - рыхлая. Подводит детей к выводу: раз такую почву не может раскопать сильный человек, значит, и слабому растению трудно через нее пробиться.

- Иногда проблемная ситуация может быть обнаружена ***совместно.*** Например, прочитав сказку «Мороз Иванович», педагог спрашивает «Почему Маша пожалела травку, а Мороз Иванович хитро улыбнулся и сказал, что травке под снегом не холодно. Почем он так сказал? Ведь у Маши руки от снега закоченели? Так холодно под снегом или тепло?». Дети вовлекаются в проблемную ситуацию: «Мороз Иванович укрывает травку снегом, а у Маши руки закоченели?». Постепенно удивление перерастает в любопытство, а оно - в познавательный интерес. И тут наступает время спросить детей: «А как мы узнаем тепло под снегом или холодно?».

Это будет следующим этапом постановки эксперимента - п***оиск путей***

решения проблемы.

В результате анализа жизненной ситуации и осознания познавательной задачи под руководством педагога выдвигаются предположения о возможных способах решения проблемы. Предложения, высказанные детьми, часто бывают противоречивыми и самыми невероятными. Например, ребенок предлагает «Закопайте меня в снег, я посижу там и скажу, тепло под снегом или холодно». Из всех способов может быть выбран или самый подходящий, причем его может предложить и педагог, или самый противоречивый. Иногда целесообразно специально закладывать в методику эксперимента возможность совершения ошибки. На таком приеме базируется рекомендация Ф. Фребеля не заставлять детей поливать свои индивидуальные грядки, а разрешать им работать, как захочется. Когда разница между растениями, получающих разный уход, станет достаточно заметной, педагог обсуждает с детьми, почему одни растения растут лучше, другие - хуже. Проанализировав причины, дети сообща приходят к выводу, что это зависит от качества ухода, и далее выясняют, какие условия необходимы для жизни растений.

Выполнение работы и проведение наблюдения.

Одним из методических требований проведения экспериментов является организация максимальной активности детей. Но иногда педагогу приходится решать задачу: как сделать, чтобы детям, у которых в силу возрастных особенностей не сформированы необходимые навыки, казалось, что они работают самостоятельно. Система дошкольного воспитания накопила много таких ***приемов***: работа руками детей; дробление одной процедуры на несколько мелких действий, поручаемых разным детям; совместная работа педагога и детей; помощь педагога детям; работа педагога по указанию детей; допуск педагогом неточности в работе.

Обсуждение итогов и формулирование выводов.

Специфика данного этапа заключается в том, что, несмотря на имеющуюся у детей потребность проговаривать свои действия, у дошкольников слово еще не стало сигналом сигналов (И.П. Павлов). Дети пока мыслят образами, поэтому зачастую не могут выразить словами то, что, в

общем, понимают неплохо. Например, знакомясь с магнитом, они быстро сообразят, как вытащить скрепку из стакана с водой, но наверняка будут испытывать затруднения при необходимости дать словесное описание соответствующих свойств магнита. Отказаться от формулировки выводов, как и от постановки цели, невозможно, так как это лишает эксперимент его познавательной ценности.

В связи с этим в дошкольном учреждении словесный отчет об увиденном и формулирование выводов не должны копировать опрос школьников. Независимо от выбранной формы, педагог должен:

п побуждать детей к самостоятельным выводам. Лучше всего сделать так, чтобы дети в непринужденной форме поделились с педагогом радостью открытия или решили какую-то экспериментальную задачу.

- ***выслушать все высказывания детей,*** задавать дополнительные вопросы, которые могут дать направление мысли, постоянно оказывать помощь детям в подборе слов и построения предложений.
- ***не торопиться формулировать выводы самостоятельно,*** если дети ошибаются.

п помочь осознать возникшее противоречие, если дети делают неправильные или недостаточно четкие выводы. Этому помогут ***дополнительные наблюдения, опыты или эвристические рассуждения.*** Важно, чтобы каждое ошибочное предположение о причинах наблюдаемых явлений природы было опровергнуто, чтобы дети были подведены к правильному пониманию сущности того или иного явления.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Подберите примеры каждого вида эксперимента.
2. Организация таяния снега - это будет опыта или эксперимент?
3. Какие типы экспериментальных задач доступны дошкольникам?

Тестовые задания

1. Виды экспериментов по характеру действий (найдите ошибку):

1) реальный
2) демонстрационный

3) модельный.

2. Какой из типов экспериментальных задач является наиболее сложным для детей дошкольного возраста:

1) «как доказать, что ...»

2) «сколькими способами можно осуществить это действие.»

3) «предскажите, что получится, если .»

Литература

1. Дыбина, О.В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. / О.В.Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. - М., 2001.

2. Иванова, А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошк. учр. / А.И. Иванова. - М., 2003. - 56 с.

3. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. - М., 2003. - 64 с.

4. Тугушева, Г.П. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: Методическое пособие. / Г.П. Тугушева, А.Е. Чистякова. - СПб, 2008. - 128 с.

5. Экспериментальная деятельность детей 4-6 лет: из опыта работы / авт.-сост. Л.Н. Менщикова. - Волгоград, 2009. - 130 с.

Демонстрация моделей в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой

Основные понятия: «модель» и «моделирование», виды моделей: по содержанию, по внешнему виду, по месту расположения, по способу использования, по характеру моделирования.

Процесс познания окружающего мира непрост для ребенка-дошкольника. Начинается он с чувственного восприятия. Однако многие явления природы невозможно воспринимать непосредственно. Часто на

основе чувственного познания требуется «построить» в сознании абстрактное, обобщенное представление об объекте или целом явлении природы, составить схему изучаемого явления. Например, учебная программа предусматривает формирование у детей понимания связи между развитием растения и условиями его существования, овладение детьми элементарными понятиями, такими как «рыбы», «птицы», «звери», «растения» и т.д. Решить успешно эти задачи педагогу помогает метод демонстрации моделей.

Модели - это материальные заместители реальных предметов, явлений природы, отражающие их признаки, структуру, взаимосвязи между структурными частями или между отдельными компонентами.

Модель дает возможность создать образ наиболее существенных сторон объекта и ***отвлечься от несущественных в данном конкретном случае.*** Например, для выбора способа удаления пыли с растения важно выделить такие признаки, как количество листьев, характер их поверхности, величина. Несущественны для данной деятельности их цвет, форма. Модель как вид наглядности может быть использован ***во всех возрастных группах,*** в том случае, когда надо выделить в объектах и явлениях природы существенные признаки и связи. Демонстрация моделей используется ***при условии предварительного ознакомления детей с объектами природы*** при помощи других методов.

Моделирование рассматривается как совместная деятельность педагога и детей по построению (выбору или конструированию) моделей. Цель моделирования - обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними.

Виды моделей

Модели можно классифицировать по разным ***критериям***:

по содержанию: модели объектов, модели процессов, модели биоценозов

по внешнему виду: модели плоскостные, модели объемные

по месту расположения: модели настенные, модели настольные, модели

напольные

по способу использования: модели статические, модели динамические

по характеру моделирования: модели предметные, модели предметносхематические, модели схематические.

Названные критерии классификации не исключают друг друга. Модель может быть одновременно предметно-схематической, плоскостной и динамической либо настенной, объемной и статической.

Направления использования моделей в процессе экологического воспитания

1 направление - формирование у детей представлений об органах чувств, с помощью которых познают природу (глаза, уши, нос, язык, рука). А.А. Петрикевич - «пять наших помощников»

2 направление - формирование представлений об общевитальных признаках всех живых организмов (дыхание, рост и развитие, движение, питание, размножение, чувствительность). Это способствует осознанию ребенком своей взаимосвязи с природой, формированию понятия «живой» и воспитанию гуманного отношения к растениям и животным.

3 направление - формирование знаний детей о природе:

- характер строения животного и способ его передвижения (ходит (бегает), прыгает, ползает, плавает, летает)
- характер строения животного и способы защиты (мимикрия, кожные выросты и т.д.)
- классификация животных по видам (рыбы (среда обитания, строение, покров, способы размножения, дыхание, передвижение), звери, птицы, насекомые)
- стадии развития животных (рыбы, лягушки, птицы)
- строение растений (стебель, лист, корень, цветок)
- потребности растений в свете, тепле, влаге
- стадии развития растений
- трофические связи в природе
- свойства и состояния объектов неживой природы.

4 направление - формирование знаний, умений и навыков последовательного выполнения трудовых операций по уходу за растениями и животными

5 направление - формирования умения фиксировать свои наблюдения в природе (облачность, осадки, ветреность и т.д.) и в процессе опытов.

6 направление - формирование умения составлять рассказ о растениях и животных.

7 направление - знакомство с правилами поведения в природе (С.Н. Николаева, Л.П. Молодова)

8 направление - использование в играх детей.

9 методике использования моделей можно четко выделить **3 *этапа***:

1 этап - обогащение знаний и предварительный анализ реальности. В модели ребенок может отразить лишь то, что он знает о природном объекте или явлении.

2 этап - перевод реальности в знаково-символический язык и построение моделей:

- анализ имеющихся в опыте моделей
- описание новых объектов природы с помощью готовой модели, ранее усвоенной детьми
- организация сравнения двух объектов между собой, обучение выделению признаков различия и сходства и отбор моделей, замещающих эти признаки
- постепенное увеличение количества сравниваемых объектов природы до трех-четырех
- обучение детей моделированию существенных и значимых для деятельности признаков (например, отбор и моделирование признаков растений, определяющих способ удаления пыли с растений уголка природы)
- создание моделей элементарных понятий, например, таких как

«рыбы», «птицы», «домашние животные», «дикие животные», «растения», «живое», «неживое» и т.д.

- ***этап*** - оперирование моделями в соответствии с потребностями и задачами деятельности. Например, в игровой деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Почему календари природы являются моделями?

2. Приведите пример игры с использованием моделей.

3. Продумайте схематические модели, характеризующие класс «Рыбы».

Тестовые задания

1. Какие виды моделей используются в процессе ознакомления дошкольников с природой?

1) Предметные, предметно-схематические, графические.
2) Предметные, схематические.
3) Географические карты, глобус, макеты.

2. Моделирование с детьми дошкольного возраста в системе экологического образования и воспитания - это...

1) направление
2) метод
3) прием
4) форма
5) результат

3. К графическим моделям относятся:

1) календарь наблюдений за погодой
2) глобус
3) сюжетные картинки в книжке
4) гербарный материал

Литература

1. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: Мир растений./ А.И. Иванова. - М., 2005. - С. 37-47.

2. Развитие познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста методом наглядного моделирования. - Мн., 1993.

3. Сапогова, Е.Е. Операция моделирования как условие развития воображения у дошкольников. / Е.И. Сапогова. // Вопросы психологии. - 1993. - № 3. - С 24-31.

Ознакомление детей дошкольного возраста с природой в игре

Основные понятия: дидактические игры в ознакомлении детей дошкольного возраста с природой: предметные игры, словесные игры, настольно-печатные игры. Подвижные игры. Сюжетные игры для ознакомления детей дошкольного возраста с природой. Использование игр с природными материалами.

Дидактические игры

В процессе ознакомления дошкольников с природой используются такие виды дидактических игр как предметные, словесные, настольнопечатные.

Предметные игры - это игры с использованием различных предметов природы (листья, фрукты, овощи, семена и т.д.).

В работе ***с детьми младшего и среднего дошкольного возраста*** в процессе использования предметных игр решаются следующие задачи:

1. Учить находить предметы по сходству.
2. Находить предметы по слову-названию.
3. Выделять отдельные признаки растений.
4. Узнавать предметы с помощью одного органа чувств (на ощупь, на вкус, по запаху) и называть их.
5. Группировать предметы по внешнему признаку (окраске, форме и т.д.).
6. Находить целое по части.
7. Находить по описанию.
8. работе ***с детьми старшего дошкольного возраста*** в процессе использования предметных игр решаются следующие задачи:
1. Находить предметы с помощью одного анализатора (на ощупь, по

вкусу, по запаху).

2. Находить целое по части и часть по целому.

3. Описывать предметы и находить их по описанию. Эта задача усложняется за счет того, что дети описывают предметы, воспринятые не только зрительно, но и с помощью осязания.

4. Группировать предметы по месту их произрастания.

5. Группировать предметы по использованию их в жизни. Задача усложняется тем, что признаки, лежащие в основе группировки, нельзя воспринимать чувственным путем.

6. Составлять целое из частей. Данная задача требует от детей знания внешнего вида и частей растений. Например, листья и плоды, наземные и подземные части растений.

7. Устанавливать последовательность стадий развития растений. Этот наиболее сложная задача. Чтобы ее выполнить дети должны узнавать изменяющиеся внешние признаки предметов растительного мира и научиться связывать их с определенными периодами развития растения.

Предметные игры природоведческого содержания делятся на: игры для ознакомления детей с овощами и фруктами; игры по ознакомлению с комнатными растениями; игры по ознакомлению с деревьями и кустарниками.

Игры для ознакомления с овощами и фруктами

д детей младшего и среднего дошкольного возраста: «Найди, что покажу», «Найди, что назову», «Угадай, что в руке», «Чудесный мешочек», «Угадай, что съел»

- детей старшего дошкольного возраста: «Вершки и корешки», «Загадай, мы отгадаем», «Угадай, что в мешочке», «Созрело - не созрело», «Съедобно - не съедобно», «Детки на ветке», «Что сначала, что потом», «Магазин «Семена», «Магазин «Овощи фрукты».

Игры для ознакомления комнатными растениями

- детей младшего и среднего дошкольного возраста: «Что изменилось», «Найди такой же», «Угадай растение по описанию», «Найди

растение по названию», «Чего не стало», «Опиши, я отгадаю», «Продайте то, что назову»

- детей старшего дошкольного возраста: «Отгадай, что за растение», «Узнай растение», «Магазин «Цветы»

Игры по ознакомлению детей с деревьями и кустарниками.

- младшего и среднего дошкольного возраста: «Найди листок, какой покажу», «Найди в букете такой же листок», «Найди листок», «Найди свой дом», «Все по домам», «Кто быстрее найдет березу (ель, дуб)», «Найди листок как на дереве», «Найди дерево по описанию», «Беги в дом, какой назову»
- детей старшего дошкольного возраста: «Угадай, какой наш дом», «Кто где живет», «К названному дереву беги», «Лесник», «Найди дерево по семенам»

Словесные игры - это игры, содержанием которых являются разнообразные знания, имеющиеся у детей и само слово.

Проводятся они для закрепления знаний детей о признаках тех или иных предметов и явлений природы, классификации, систематизации и обобщения знаний о природе, развития внимания, сообразительности, быстроты реакции, связной речи

Словесные игры условно можно подразделить на 4 группы:

1 группа. Словесные игры, с помощью которых формируют ***умение выделять существенные (главные) признаки*** предметов, явлений природы. Например, игра «Отгадай-ка», в процессе которой педагог или ребенок описывает предмет или явление природы, все остальные отгадывают.

2 группа. Словесные игры, которые используются для развития у детей ***умения сравнивать, сопоставлять предметы природы, делать правильные умозаключения.*** Например, игра «Так бывает или нет?», в процессе которой детям предлагается послушать ситуацию и ответить на вопрос: так бывает или нет? - Яблоко не соленое..., - На дерево залез не бегемот...

Или игра «Закончи предложение», когда детям предлагается закончить

предложение, начатое педагогом или другим ребенком: - Лимоны кислые, а клубника ., - Собака лает, а кошка., - Трава зеленая, а небо., - Птица летает, а змея.

3 группа. Словесные игры, с помощью которых развивается умение ***обобщать и классифицировать предметы природы по различным признакам.*** Например, игра «Назови одним словом». Детям предлагается назвать одним словом: - Снегирь, ворона, синица, воробей - птицы; - Марс, Юпитер, Венера, Земля - планеты; - Береза, тополь, дуб, ель - деревья и т.д.

Игра «Найди лишнее слово». Детям предлагается выслушать названия четырех предметов и явлений природы, назвать лишнее и объяснить почему оно лишнее: - Лето, осень, день, весна; - Роза, ветка, ромашка, колокольчик; - Береза, сирень, тополь, липа

4 группа. Словесные игры, которые ***развивают внимание, сообразительность, быстроту мышления, выдержку.*** Например, игра «Повтори-ка!» проводится как по изучению растительного, так и животного мира. В процессе игры один из играющих называет какое-либо растение или животное. Например, «ромашка». Следующий игрок повторяет слово «ромашка» и добавляет свое название - «роза». Третий называет два предыдущих и добавляет свое. Побеждает тот, кто без ошибки повторит больше названий.

В игре «Летает - не летает» ведущий быстро и четко произносит слова, а дети должны имитировать полет или хлопать в ладоши, когда ведущий называет того кто летает. Например, синица, корова, стриж, столб, дорога, воробей, дом, дятел, машина, стрекоза, девочка, бабочка, газета, ласточка и т.д.

Настольно-печатные игры - это игры типа лото, домино, парные картинки и т.д.

В этих играх уточняются, систематизируются, классифицируются представления детей о растениях, животных, явлениях неживой природы.

Особенности настольно-печатных игр:

- Игры традиционно сопровождаются словом, которое либо претворяет восприятие картинки, либо сочетается с ним (у детей формируется

умение по слову восстанавливать образ), а это требует быстрой реакции и мобилизации знаний.

- Данные игры предназначены для небольшого числа играющих и используются чаще в повседневной жизни.
- Для детей младшего дошкольного возраста выбираются игры, в которых картинки с изображениями овощей, фруктов, животных подбираются попарно или на общую карту.
- Для старших дошкольников выбираются игры, в которых дети классифицируют предметы и делают обобщения.

Домино с картинками различной тематики («Ягоды и фрукты», «Океан»)

Лото

- карты из 2-4 частей разной тематики

к карты из 6-8 частей разной тематики (растительный мир, орудия труда, животный мир и др.)

- карты из 8-12 частей разной тематики («Хто дзе жыве?», «Соседи по планете», «Когда это бывает?» и др.)

Викторины электронные различной тематики («В мире загадок», «Звери и птицы» и др.)

Картинки разрезные:

- на 2 части разрезанные по прямой предметные картинки («овощи», «фрукты» и др.) для детей младшего дошкольного возраста.
- на 4-8 частей разрезанные по прямой предметные и сюжетные, различной тематики (средний и старший дошкольный возраст)
- на 4-6 частей по прямой, контурные
- на 8-16 частей, сюжетные, разделенные прямыми и изогнутыми линиями

Парные картинки:

- предметные, разной тематики: «Насекомые», «Домашние животные», «Животные леса» и др.
- на соотнесение (сравнение): найди отличия, ошибки

- на сопоставление реалистических и условно-схематических изображений

Компьютерные игры:

программы «Лес», «Построй домик», «Урожай», «Помоги птенчику» и др.

Методика обучения настольно-печатным играм

Каждой новой игре детей надо обучать. Обучение носит поэтапный характер.

Младший дошкольный возраст

1 этап. Педагог проигрывает игру вместе с детьми. По ходу игры он сообщает одно правило и тут же эго реализует. При повторных проигрываниях и сообщает дополнительные правила.

2 этап. Педагог перестает быть активным участником игры - он руководит со стороны: помогает детям, направляет игру.

3 этап. Дети играют самостоятельно. Педагог лишь наблюдает за действиями детей.

Средний и старший дошкольный возраст.

4 этап - перед игрой педагог рассказывает содержание игры, предварительно вычленяя 1-2 важных правила. По ходу игры он еще раз подчеркивает эти правила, показывает игровые действия, дает дополнительные правила.

5 этап - дети играют самостоятельно. Педагог наблюдает за игрой, помогает, исправляет ошибки, разрешает конфликты

6 этап - когда интерес к игре угасает, педагог дает новый вариант игры.

Подвижные игры

Подвижные игры природоведческого характера связаны с

- ***подражанием движениям животных,***

Например, «Мыши и кот», «Волки и овцы», «Гуси-лебеди» «Цапли и лягушки»

п подражанием движениям и звукам, издаваемым животными

Например, «У медведя во бору»,

и их образу жизни, поведению

Например, «Наседка и цыплята», «Спящий пес»,

- ***отражением явлений неживой природы***

Например, «Солнышко и дождик», «Мороз»

- ***отражением существующих взаимосвязей в природе***

Например, в игре «Кошки-мышки» именно кот ловит мышей, «Цапли и лягушки» - цапли ловят лягушек, «Волк и овцы» - овцы убегают от волка.

Сюжетные игры

Николаева С.Н., Комарова И.А. для активизации игровой самостоятельной деятельности дошкольников предлагали использовать ***сюжетные игры***. В их пособии «Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников» выявлены ***три типа игровых обучающих ситуаций (ИОС)***:

и ИОС с игрушками аналогами

- ИОС с литературными персонажами
- ИОС-путешествия.

ИОС с игрушками аналогами строятся на использовании игрушек-аналогов, т.е. таких игрушек, которые изображают животных и растения. Существует огромное количество игрушек-животных (мягких, резиновых, пластмассовых и т.д.) и очень ограниченное количество игрушек-растений (пластиковые елочки, овощи, деревянные грибы, деревья, искусственные цветы).

Главный смысл использования такого рода игрушек - это сопоставление живого объекта с неживым аналогом.

Игрушка способствует осознанию специфики живого и выработке умений правильно и по-разному действовать с живым объектом и предметом. Например, дети могут взять игрушечную рыбку в руки и не могут - живую, которая плавает в аквариуме, которая плавает в аквариуме.

Построение ИОС с игрушками аналогами сводится к сопоставлению

живого объекта с его игрушечным аналогом по внешнему виду, способу функционирования. Игрушки аналоги используются в тех случаях, если нет возможности осуществить действенный контакт (птичка, рыбка).

Примерные темы: «Рыбки живые и игрушечные», «Сравнение живой рыбки и заводной», «Сравнение игрушечной елки с живой елью», «Сравнение кур с деревянной богородской игрушкой «Клюющие курочки».

- ***ИОС с литературными персонажами***

В учреждениях дошкольного образования педагоги часто используют кукол Буратино, Незнайка, Айболит и др., что помогает привлечь внимание к теме занятия, однако их дидактическая цель невелика. Между тем можно широко использовать характер персонажей, настроение, манеры поведения. Например, Незнайка часто не знает и поэтому попадает в сложные ситуации и тогда нужна помощь детей.

Примерные темы: «Карлсон рассказывает о птичьих гнездах», «Карлсон учится выращивать комнатные растения», «Айболит осматривает комнатные растения», «Айболит рассказывает о комнатных растениях», «Айболит рассматривает животных - обитателей уголка природы», «Айболит рассказывает о лекарственных растениях», «Колобок знакомит с жизнью лесных обитателей», «Чиполино помогает выращивать лук»

- ИОС-путешествия.

По сути это игра-путешествие. В каждом конкретном случае дошкольники в качестве экскурсантов, путешественников, туристов бываю во многих местах. Педагог берет на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группой. В таких играх используются различные атрибуты: самодельные фотоаппараты, бинокли, подзорные трубы. Фотографирование предполагает изготовление «Фотографий - рисунков.

Педагог должен разработать сюжет, создать воображаемую ситуацию для ролевого взаимодействия с детьми, подготовить атрибуты.

Примерные темы: «Посещение зоопарка», «Путешествие в Африку», «Фотоохота в лесу», «Прогулка в лес», «Путешествие на север» и т.д.

Игры с природными материалами

В отечественной педагогике проблемой игр с природными материалами занимались Е.И. Тихеева, Л.И. Чулицкая, Е.А. Флерина, С.Т. Шацкий, В.Г. Нечаева, Е.И. Корзакова и др.

Теоретические основы игр с природными материалами представлены в психолого-педагогических исследованиях В.М. Васильевой, М.Д. Игрицкой, Е.И. Корзаковой, К.М. Лобановой, Е.А. Флериной и др. Значимость данного вида игр они видели в решении важных задач сенсорного воспитания, в развитии чувственного опыта детей, в совершенствовании таких жизненно важных психических процессов, как ощущение, восприятие, являющихся первыми ступенями в познании окружающего мира. В исследовании Е.А. Стреха основное внимание уделялось разработке содержания игр с природными материалами, направленных на экологическое воспитание детей дошкольного возраста.

Игры с природными материалами являются самым доступным и естественным способом формирования конкретных представлений о природе. Педагог через игру с ребенком может ненавязчиво сообщить о свойствах и качествах природных материалов, обратить внимание на закономерности, существующие в природе, на то, как неживая природа влияет на строение и состояние объектов живой природы. Изучение неживой природы в процессе игр с ее объектами на полисенсорной основе помогает ребенку ознакомиться с признаками, качествами и свойствами, которые невозможно объяснить с помощью слов и иллюстраций. Играя, например, с водой, дошкольники замечают, что вода плотнее воздуха, потому движения в ней требует больших усилий, чем по воздуху. В этом дети убеждаются, совершая одинаковые движения рукой в воздухе и в воде.

Организация игр с природными материалами проходит три этапа:

1. этап - игры, направленные на познание свойств;
2. этап - игры, направленные на изменение состояния природных материалов;
3. этап - игры, направленные на использование природных

материалов в конкретной детской деятельности.

Игры с водой

Например, «Туча», «Ты неси, неси река», «Тише воды», «Буря в стакане», «Ловись рыбка, большая и маленькая», «Тонет не тонет», «Была вода, им нет воды», «Попробуй удержать»

Игры со снегом и льдом

Игры «Печатание на снегу», «Хождение по следам», «Рисуем следами»

Игры с песком

Например, игра «Дождик из песка», «Горы из песка», «Ветер дует на песок», «Дождь идет», «Отпечатки», «Узоры на песке», «Угощения», «Секреты дождевого червячка», «Секреты подводного царства», «Всплывет - не всплывет»/

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие воспитательно-образовательные результаты можно получить с помощью игр природоведческого содержания?
2. К какой классификации игр, принятой в дошкольной педагогике относятся игры с природными материалами?
3. Какова методика проведения подвижных игр?

Тестовые задания

1. Назовите исследователей, занимающихся вопросами использования игры в процессе ознакомления дошкольников с природой.

1) Дрязгунова В.А., Жуковская Р.И., Комарова И.А., Стреха Е.А..
2) Матвеева А.К., Филиппюк Г.С., Васильева А.И., Ветрова Н.И.
3) Ашиков А.В., Кондратьева Н.Н., Николаева С.Н., Рыжова Н.А.

2. Особенности руководства дидактической игрой природоведческого содержания в младшей группе детского сада (найдите неверный ответ):

1) название игры;
2) объяснение содержания и правил игры до её начала;
3) выполнение с детьми игровых действий;

4) положительная оценка деятельности детей.

Литература

1. Дрязгунова, В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями. / В.А. Дрязгунова. - М., 1981.

2. Комарова, И.А. Дидактические игры экологического содержания для детей дошкольного возраста. / И.А. Комарова, Н.А. Ярошева. // Игра дошкольника. - Могилев, 1997.

3. Нифадьева, Л.А. Подвижно-дидактические игры в природоведческой работе с дошкольниками. / Л.А. Нифадьева. // Игра дошкольника. - Могилев, 1997.

4. Стреха, Е.А. Познаем мир природы: учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Е.А. Стреха - Минск, 2010. - 16.с. + 32 с.

5. Стреха, Е.А. В мире природы: Учебно-наглядное пособие. / Е.А. Стреха. - Мн., 2005. - с. 29.

6. Стреха, Е.А. Малыши в мире природы: Учебно-наглядное пособие. / Е.А. Стреха. - Мн., 2009.

7. Стреха, Е.А. Игры с природными материалами в экологическом воспитании дошкольников. / Е.А. Стреха. - Минск, «Зорны верасень, 2007. - 80 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Характеристика современных технологий предматематической и предлогической подготовки дошкольника

Основные понятия: технология алгоритмизации процесса формирования и развития элементарных математических представлений у детей. Технология использования знаково -символической деятельности в процессе развития элементарных математических представлений дошкольников. Технология реализации идей интеграции.

Разработка и выбор технологий предматематической и предлогической подготовки дошкольников зависит от того, что подлежит освоению и от определения направления развития мыслительной деятельности ребенка.

Относительно первого положения следует выделить то содержание, освоение которого обеспечивает активность познавательных действий (практических и мыслительных); выход ребенка на познание связей и зависимостей предметов и явлений окружающего мира. А это освоение таких свойств как форма, величина, количество; способов оценки прерывных и непрерывных величин через сравнение, счет, измерение; установление отношений и зависимостей отдельных предметов и групп предметов по разным свойствам.

Относительно второго положения, у ребенка следует развивать умение: выбирать и осуществлять деятельность, используя активные поисковые (исследовательские) действия:

- соотносить действия с результатом;
- стремиться к конечной цели на основе прогнозирования (если так, то....);
- объективно оценивать результат.

Технология, при реализации которой ребенок стремится к активной деятельности, а взрослый ожидает от него положительного результата, называется проблемно-игровой. В процессе применения этой технологии ребенок не ограничен в поисках практических действий, экспериментировании, общении по поводу хода развития ситуации,

разрешения противоречий, исправления ошибок, проявления радости и огорчений.

Дошкольникам интересна в меру сложная, но доступная деятельность. При использовании проблемно-игровой технологии обычно исключается показ и подробное объяснение, исключается гиперопека ребенка. Ребенок вынужден, его это увлекает, самостоятельно находить способ достижения цели и в случае отсутствия данного умения - овладеть им здесь же, в этой ситуации, при этом ребенок принимает помощь взрослого: подсказку, участие в выполнении или уточнении действий, речевых способов оценки и т.д.

Сравнить, соединить, уменьшить, увеличить, измерить - воспринимается ребенком как особо необходимое в данной ситуации, в данный момент и стимулирует его активность.

Главным компонентом проблемно-игровой технологии является активный, осознанный поиск ребенком способа достижения результата на основе принятия им цели деятельности и самостоятельного размышления по поводу предстоящих практических действий.

Забота взрослого - обеспечить активность ребенка в деятельности. Достигается это через:

- мотивацию (доступную, реальную, жизненную);
- участие ребенка в выполнении интересных, в меру сложных действий;
- проявление эмоций, особенно познавательных;
- использование экспериментирования, решения творческих задач.

Средствами проблемно-игровой технологии являются:

- логические и математические игры;
- проблемные ситуации;
- логико-математические сюжетные игры;
- экспериментирование и исследовательская деятельность;
- творческие задачи, вопросы и ситуации.

1. Современные логические и математические игры разнообразны. Это:

- Настольно-печатные игры: «Сосчитай», «Числовой ряд», «Цвет и форма», «Логический домик», «Найди и назови», «Логорифмочки» и др.
- Игры на объемное моделирование: «Уголки», «Куб-хамелеон», «Тетрис», «Кубики для всех», «Геометрический конструктор» и др.
- Игры на плоскостное моделирование: «Танграм», «Волшебный круг», «Монгольская игра», «Пифагор», «Соты», «Игрушки - складушки» и др.
- Игры на составление целого из частей: «Чудо-цветик», «Дроби», «Собери картинку», «Пазлы» и др.
- Игры забавы: лабиринты, перевертыши.

Целью применения этих игр является познание эталонов (цвет, форма), моделей, овладение способами познания (сравнением, обследованием, счетом, классификацией, сериацией и др.), накопление логикоматематического опыта, развития мышления, сообразительности, смекалки.

В каждой из игр участвующий поставлен пред необходимостью осознания цели, осуществления практических действий, получения результата. Основными принципами организации таких игр является отсутствие принуждения, развитие игровой динамики, поддержки игровой атмосферы, переход от простых действий к сложным.

Освоение игр идет поэтапно:

На начальном этапе ребенок играет со взрослым, который побуждает его к активности, наблюдает как ребенок воспринимает сущность игры, владеет ли действиями сравнения, обобщения, измерения, сосчитывания, классификации и т. д.

По мере освоения игр, ребенок вносит изменения в сюжет, проявляет элементы творчества, преобразует ход поиска ответов. Это второй этап.

Результатом освоения игры становится развитие у ребенка интереса к познанию, к участию в играх («Хочу играть», «Хочу новую игру»). Ребенок

становится более настойчивым в деятельности, способным к проявлению инициативы. (Третий этап)

2. Проблемные ситуации рассматриваются не только как средство активизации мышления, но и как средство овладения поисковыми действиями, умением формировать собственные мысли о способах достижения цели и предполагаемом результате. В процессе решения проблемных ситуаций происходит освоение новых математических знаний, способов действий.

Структурным компонентом проблемной ситуации являются проблемные вопросы, которые заставляют ребенка задуматься, установить связи объектов по форме, соотношению частей, количественному значению и т.д. Например, «Как разрезать квадрат на треугольники?» «Сколько способов ты можешь предложить?».

В проблемные ситуации для детей дошкольного возраста включаются занимательные вопросы, задачи, задачи-шутки.

Проблемная ситуация может быть составлена взрослым или заимствована из литературы, а ее разрешение осуществляется детьми при помощи взрослого. Разрешение ситуации происходит поэтапно: обсуждение проблемы, осмысление ее детьми, выдвижение гипотез, их практическая проверка. Одна и та же проблемная ситуация может повторяться с усложнением и варьированием. Изменение ситуации способствует повышению интереса к проблеме, содействует формированию предмета представлений.

3. Сюжетная логико-математическая игра рассматривается в качестве аналога современного занятия это могут быть такие игры, как «Навестим кота Леопольда», «Как звери готовились к новому году», «Кто где живет» и др. Для них характерна игровая направленность деятельности, насыщение проблемными ситуациями, включение элементов экспериментирования.

Играя в логико-математические игры совместно со взрослыми. Дети познают свойства и отношения предметов по форме, размеру, массе, расположению в

пространстве; познают числа и цифры; порядок следования, преобразования, сохранения количества. Логико-математические игры являются эффективным дидактическим средством. Они способствуют развитию внимания, памяти, речи, воображения и мышления ребенка, создают положительную эмоциональную атмосферу. Побуждают детей к общению, коллективному поиску.

В ходе логико-математических игр допустимо свободное взаимодействие и общение ребенка со взрослым и сверстниками, сюжетность. Играя, дети осваивают средства и способы познания, соответствующую терминологию, логические связи, зависимости.

Для сюжетных логико-математических игр характерны:

- наличие завязки-сюжета, действующих лиц, следование сюжетной линии на протяжении всего занятия;
- наличие схематизации, преобразования познавательных задач на выявления свойств и отношений. Зависимостей и закономерностей;
- абстрагирование от несущественного, выделение существенных свойств
- овладение действиями сравнения, воссоздания, группировки, классификации, сериации,
- возможность обсуждения выбора материала. Действий для достижения цели.

4. Исследовательская деятельность и экспериментирование

Исследовательская деятельность - особый вид интеллектуальнотворческой деятельности. Главный путь развития исследовательского поведения ребенка - собственная исследовательская практика. Она чаще всего осуществляется в детском экспериментировании. В деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий разными способами на окружающие его предметы и явления с целью их более полного познания и освоения.

Детское экспериментирование - это активно-преобразующая деятельность. Эта деятельность не задается взрослым, а строится самим дошкольником. Мотивом детского экспериментирования является получение новых знаний и сведений об объекте. Детское экспериментирование важно не только для развития познавательных процессов и мыслительных операций, но и для формирования самостоятельности, расширения математических представлений о числе, счете, измерении, форме, пространстве.

В детском экспериментировании проявляется собственная активность детей, которая ведет к развитию самостоятельности, развитию творческих способностей.

В процессе экспериментирования дети осваивают действия по измерению, преобразованию различных материалов и веществ, знакомятся с приборами (часы, термометр, весы, магнит и др.).

Одним из основных условий развития деятельности экспериментирования является наличие специально созданной предметноразвивающей среды, куда помещаются приборы и материалы в соответствии с той проблемной ситуацией, которую дети разрешают вместе с педагогом. Например, при решении проблемы «Независимость объема от формы сосуда» используются различные емкости одинаковой вместимости, но разные по высоте, ширине, линейки, веревочки, ленточки, мензурки, стаканы, кружки и т.д. Наличие разных материалов позволяет ребенку действовать вариативно. Развивающая среда дает ребенку возможность практики действовать с объектами и с помощью своих действий получать, закреплять математические знания и умения. В специально оборудованной среде ребенок получает возможность действовать самостоятельно и общаться со взрослыми и сверстниками.

Методика развития деятельности экспериментирования включает несколько этапов.

На первом этапе преобладает совместная с педагогом деятельность. Здесь важно уточнить представления детей о свойствах и качествах материала, с которым они будут действовать, мотивировать предстоящую

деятельность. Далее педагог предлагает детям проблемную ситуацию, ставит цель, совместно с детьми определяет этапы исследования. Дети выдвигают предположения о результатах исследования, обосновывают их. Затем проводится сам эксперимент. Дети с помощью педагога фиксируют результаты и обсуждают их. (Что мы сделали? Что получилось? Почему?) общий вывод формулирует педагог на основе высказывания детей. Например, при формировании понимания независимости числа от качественных признаков дети отмечают, что на первый взгляд больше больших треугольников, а маленьких меньше, а вот когда сосчитали, то определили, что больших 5, а маленьких - 6. Вывод делает воспитатель, что только сосчитав, можно определить, какое множество больше, а какое меньше, и что число не зависит от величины сосчитываемых элементов.

Беседы о предстоящих экспериментах и предполагаемых результатах помогают детям в построении плана эксперимента, развивают умение предвидеть результат.

В качестве результатов экспериментальной деятельности выступают:

- Новая информация об исследуемом объекте, его свойствах, качествах, строении, связях с другими объектами.
- Знания о способах исследования и его результатах.
- Освоения принципа сохранения качества, величины (в прерывных и непрерывных множествах).
- Познавательное и личностное развитие.

5. Особое место в проблемно-игровой технологии занимают творческие задачи, вопросы и ситуации. Они активно входят в практику образовательного процесса благодаря развитию метода обучения ТРИЗ. Творческие задачи (вопросы, ситуации) имеют много решений, но не имеют четкого алгоритма (последовательности) решения. Эти средства, прежде всего, направлены на развитие смекалки, сообразительности, воображения, творческого мышления. Они способствуют переносу имеющихся представлений в иные условия деятельности.

В процессе решения творческих задач ребенок учится устанавливать

разнообразные связи, выявлять причину по следствию, преобразовывать имеющиеся элементы. Но самое главное - в процессе решения творческих задач ребенок начинает испытывать удовольствие от умственной работы, от осознания собственных возможностей.

Существуют определенные трудности в выборе задач для детей. Если задача простая - ребенку скучно, если сложная - он отказывается ее решать. Существует несколько уровней трудности задач. Первый - ребенок может решить задачу самостоятельно. Второй - самостоятельно решить не может, но с помощью наводящих вопросов решает сам. Третий - не может решить, но может понять ход решения и ответ. Четвертый - не может ни решить, ни понять ход решения, ни понять ответ. Следует давать задачи первых трех уровней сложности, причем третий уровень решать вместе. Это воспитывает в ребенке уверенность в своих силах.

Дошкольникам целесообразно предъявлять творческие задачи, ставить творческие вопросы после того, как необходимые для решения представления у ребенка уже имеются. Например, творческая задача «Нарисуй кошку, не рисуя ее» предполагает одним из вариантов зарисовку какой-либо части, по которой можно догадаться о целом (знание о зависимости части и целого). Или задача «Нарисуй медведя в квадрате со стороной в три клетки, но так, чтобы он был самым большим» (требуется осознание относительности величины).

Творческая задача «Как нарисовать круг, если карандаш рисует только квадраты?» может быть решена через осознание структуры геометрических фигур: чем больше углов, тем больше фигура похожа на круг. Эта задача третьего уровня для шестилеток. Можно предложить решить ее практическим способом: множество квадратов накладывать друг на друга, моделируя круг, или же выстраивать из них замкнутую в круг линию.

Результатом включения в образовательный процесс творческих задач, ситуаций, вопросов развивает у детей творческие способности, содействует уточнению и углублению представлений о свойствах, связях, отношениях и зависимостях.

Таким образом, проблемно-игровая технология позволяет ребенку самостоятельно и инициативно осваивать настольно-печатные игры, игры-забавы, логические и математические головоломки, заниматься экспериментированием. Дает возможность сочетать самостоятельные и совместные со взрослым игровые действия, обсуждать их результативность, проектировать ход игры и т.д. Взрослый мотивирует деятельность детей, создает положительное настроение стремление находить способы решения, отгадывать и догадываться, включаться в коллективное решение игровых задач.

Вопросы - задания для самоконтроля:

1. Перечислите средства проблемно-игровой технологии.
2. Назовите этапы развития деятельности экспериментирования у детей дошкольного возраста.

Тестовые задания

Литература.

1. Жытко, 1.У і шш. Гуляем, навучаем, ра3еіеаеМ, щ 3НаеМіМ дзяцей з матэматыкай / 1.У. Жытко. Мшск, 1998.
2. Михайлова, З.А. Тории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб., 2008.
3. Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: хрестоматия. В 6 ч. / сост. З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая. СПб., 1994.

Методика формирования и развития у детей счетной деятельности.

Основные понятия: разные виды счета (количественный, порядковый), различные анализаторы, дидактический материал на разных этапах обучения.

Одной из важнейших задач предматематической подготовки детей дошкольного возраста является обучение счету.

Счет - это деятельность с присущей всякой деятельность с присущей всякой деятельности компонентами: наличием цели, средства и результата.

Цель - определить мощность множества, ответить на вопрос сколько?

Средством является операция считывания, а результатом - итоговое число. Сущность деятельности счета заключается

Специфика деятельности счета заключается в том, что сосчитываются конкретные множества (предметы, звуки, движения), воспринимаемые различными анализаторами. Устное название слов - числительных по порядку не есть счет, т.к. отсутствует цель и нет результата.

Особую роль в развитии счетной деятельности имеют двигательный и речевой компоненты. На начальном этапе присутствует развернутое внешнее действие, ребенок дотрагивается до предметов, передвигает их, указывает пальцем, движением головы, делает обобщающий жест в виде кругового движения. Громкое проговаривание слов - числительных, помогает раздробить множество, более четко выделить каждый элемент, и вместе с движением осознать, что последнее слово - числительное относится ко всему множеству и является итоговым числом.

Обучение детей счету является сложным и длительным процессом. Эта работа требует от взрослых настойчивости, последовательности и системности. Обучение дошкольников счету будет более успешным, если будет использоваться разные формы, методы, и средства. Разрешение проблемных ситуаций, игры и упражнения, учебно-познавательные книги и рабочие тетради, творческие задачи, экспериментирование, моделирование, схематизация стимулировать естественную активность познания ребенком чисел и цифр, развивать познавательный интерес, воспитывать ценностное отношение к познанию.

Овладение счетом основано на представлениях о свойствах и отношениях равенства и неравенства (больше - меньше) столько - же, поровну, одинаково. Начиная работу по обучению счету следует подвести ребенка к пониманию образования числа на основе сравнения множеств, помощь овладеть процессуальным и итоговым счетом, научить различать и использовать количественный и порядковый в разных видах деятельности.

В дошкольном возрасте дети знакомятся со счетом и числами в пределах первого десятка. Работа по обучению счету начинает с пятилетнего возраста.

Познавая количественные отношения, дети среднего возраста усваивают, что любое последующее число образуется путем добавления единицы к предыдущему. Процесс показа образования числа осуществляется на основе сравнения двух множеств, путем нарушения равенства добавлением одного элемента.

Практические действия с конкретными множествами: выделение из множества отдельных элементов, создание множеств из отдельных элементов, непосредственное установление взаимно однозначного соответствия между двумя множествами - способствуют формированию у детей начальных представлений о числе.

В процессе ознакомления со счетом следует придерживаться определенного алгоритма вопросов и действий, чтобы дети не просто механически запоминали правильный порядок называния числительных, но понимали смысл счетной операции, таким образом, учились дифференцировать процесс счета и итог счета.

Например, педагог предлагает детям помочь кукле Тане накрыть стол для гостей и расставить посуду. Воспитатель говорит, что придет зайчик, медвежонок и лисичка, и каждому из них нужно поставить блюдце. Сколько блюдец поставили? Давайте сосчитаем.

Воспитатель считает блюдца и, используя обобщающий жест, называет итоговое число - всего три блюдца. Дальше воспитатель предлагает поставить столько же чашек, - считает. После того, как пересчитаны блюдца и чашки, детям задают вопросы: сколько чашек, сколько блюдец, чего больше, чего меньше поровну.

На начальных этапах дети не сосчитывают итоговое число (на основе счета воспитателя) и производят обобщающий жест. Но уже здесь следует знакомить детей с правильными количественного счета: правильно называть первое слово числительное, согласовывать слово числительное с существительным (один, одна, одно), называть слова числительные в строгом порядке их следования в натуральном ряду, использовать обобщающий жест, именовать только итоговое число, отвечать на вопрос сколько только

числительным, при счете не пропускать элементы сосчитываемого множества, не считать один предмет дважды, считать слева направо, правой рукой.

При ознакомлении детей с образованием каждого последующего числа следует использовать интересный, привлекательный для ребенка материал, продумывать игровые, проблемные ситуации и придерживаться следующего алгоритма:

1. Представляет детям первое множество, мощность которого выражена известным детям числом (например, 4). Задает вопрос: Что это? Сколько?
2. Представляем второе множество, мощность которого равна мощности первого (4) Задаем вопросы: Что это? Сколько?
3. Сравниваем множества по количеству входящих в них элементов. Вопросы: Чего больше? Чего меньше? Поровну, по сколько? (4)
4. нарушаем равенство путем добавления к одному из множеств одного элемента.
5. Сравниваем множества. Вопрос: Чего больше теперь?
6. Пересчитываем большее множество. (Считает воспитатель, интонационно выделяя итоговое число, и напоминает правила счета) Вопрос: сколько?
7. Сравниваем числа: которое число больше, которое число меньше, на сколько?
8. Возобновление равенства.
9. Счет второго множества.
10. Сравниваем множеств на количественной основе, через число. Сколько? Чего больше? Чего меньше? (поровну по 5).

В процессе ознакомления с порядком образования числа дети учатся определять связи и отношения между смежными числами. Определить отношениями между числами, значит выявить какое число больше, а какое меньше, определить связи - выявить, на сколько одно число больше другого.

При этом важно обратить внимание детей на то, с какого предмета начали счет, чтобы не посчитать один и тот же предмет дважды и не

пропустить ни одного. А вот от того, в каком направлении ведем счет (слева направо, справа на лево, снизу вверх, сверху вниз) число не зависит, результат всегда один и тот же.

Детей среднего и старшего возраста учим читать, не только предметы, но и звуки, движения, а так же на ощупь.

При обучении счету на слух используются музыкальные инструменты (металлофон, ксилофон, музыкальный треугольник, музыкальный молоточек) с чистыми одиночными звуками. Шумовые не используем. На начальных этапах источник звука не прячется от детей, а затем можно его прятать за ширму. Следует объяснить детям, что считать звуки следует соотносить слова - числительные с каждым из них, так же как и при счете предметов.

При счете прыжков, наклонов, приседаний, подбрасывания мяча, детям следует дать указание, что слово - числительное следует произносить в определенный момент движения, чтобы дети недосчитали одно движение два

раза (наклонения, сказал один, выпрямился - два). В старшем возрасте можно соединить счет звуков со счетом предметов или движений.

Для обучения счету на ощупь используется специальный материал - карточки с нашитыми пуговицами или наклеенными небольшими предметами. В работе с детьми среднего возраста используются карточки с линейно размещенными множествами, в старшем - хаотично. Расстояние между предметами не меньше двух пальчиков ребенка.

1. Правой рукой находим с левого края первый предмет, границу множества;
2. Прячем под левую руку;
3. говорим «один» и запоминаем;
4. Правую руку передвигаем в правую сторону, находим следующий предмет;
5. Левой рукой прикрывает его;
6. Говорим «два»; запоминаем и т.д.
7. Сказать о результатах.

Сначала дети действуют с открытой карточкой, а затем она прячется в мешочек или под салфетку.

Счет звуков, движений, счет по осязанию содействует расширению у детей представлений о многообразии множеств, развивает представление о числах, как показатели мощности множества, развивает внимание, память, мышление.

В процессе ознакомления со счетом используется разнообразный материал: картинки, игрушки, геометрические фигуры, листья, катешки, ракушки, предметы быта, счеты, кубики с цифрами, цветные счетные палочки, Кюизенера, блоки Дьенеша, графы и др.

8. старшем дошкольном возрасте дети овладевают измерительной деятельностью с помощью условной мерки. При измерении дети дают функциональную зависимость числа (результата измерения) от величины мерки.

количественную характеристики разным величинам, познают

В процесс обучения количественному счету след использовать дидактические («Живое домино», «Сосчитай - ка», «Не ошибись», «Найди пару», «Лото», «Домино» и др.), сюжетно - ролевые («Магазин», «Ателье», «Дом»), строительные, подвижные игры.

При ознакомлении с порядковым счетом, детей подводят к пониманию того, что не всегда нужно знать обо всем множестве, а только о месте какого - либо предмета в ряду. Воспитатель объясняет назначение порядкового счета и порядковых числительных, показывает разницу между количеством и порядковым счетом, учит правильно отвечать на вопросы: сколько, на каком по счету месте, который по счету. На начальных этапах используются однородные множества, элементы которых отличают по качественным признакам (матрешки в разноцветных сарафанчиках, елочки разной высоты, флажки разного цвета и др.), а затем и разнородные множества (игрушки, геометрические фигуры). В доступной форме необходимо объяснить, что при определении общего количества, не важно в каком направлении ведется счет, главное не пропустить предмет и не сосчитать его дважды. А вот при ответе на вопрос «На каком по счету месте?» направление счета имеет решающее значение. На начальных этапах ознакомления с порядковым счетом следует добиваться, чтобы дети произносили порядковые числительные вслух, запоминали их (первый, второй, третий).

Алгоритм действий:

1. Предложение всего множества. Вопросы: Что это? Сколько?
2. Определение, на котором по счету месте находится определенный элемент, считая слева направо. (Использовать спор двух персонажей).
3. Игра «Что изменилось?», меняем местами предметы и определяем, на каком по счету месте он находится.

Может быть и другой вариант, когда элементы множества появляются постепенно. Воспитатель говорит, что матрешки идут на прогулку: первой идет матрешка в красном сарафане, второй - в голубом, третьей - в зеленом и т.д. задает вопрос: Какая по счету матрешка в зеленом сарафане? Синем? Затем меняет матрешек местами и определяет их порядковые номера.

В процессе ознакомления с порядковым счетом следует использовать чтение, в сочетании с театрализацией сказок («Репка», «Теремок» «Рукавичка»), стихов («Айболит», «Федорино горе», «Телефон»), где есть перечисление объектов. Для закрепления порядкового счета можно использовать дидактические игры («Чего не стало», «Живое домино», «Кто быстрее», «Стань там, где я скажу»), а так же разные познавательнопрактическую, элементарную трудовую, бытовую деятельность.

Ознакомление детей с цифрами как графическими знаками, обозначающими число, не вызывают у детей затруднений. Дети рано начинают распознавать их, на начальных этапах, но не воспринимают как условный знак числа, поэтому детям следует разъяснить, что обозначает каждая цифра, создать ее образ. Ознакомление с цифрой начинается только тогда, когда дети овладевают количественным счетом в определенных границах.

Приметы ознакомления с цифрой:

- сосчитать множество и объяснить детям, что это количество можно обозначить специальным знаком - цифрой. Показать цифру;
- изучить конфигурацию; из каких линий, деталей она состоит. Например, единица, «Это цифра один, она состоит из одной длинной палочки и одной короткой, которая пишется слева, под углом»;
- предложить детям вспомнить, где они видели подобную цифру, прорисовать ее в воздухе;
- изобразить цифру с помощью собственного тела;
- найти цифру на специально заготовленных рисунках;
- подставить цифру к множеству;
- выложить из палочек, полосок бумаги и т.д.

Детей старшего дошкольного возраста знакомят с цифрой нуль. Наличие предметов показывается соответствующей цифрой, их отсутствие - тоже цифрой ноль. Запись числа десять состоит из двух цифр: единица и нуль.

Для закрепления знаний о цифрах могут быть использованы дидактические игры: «Рассеянный художник», «Наведи порядок», «Дом»,

«Магазин», «Ателье», «Путешествие». Компьютерные игры «Мост», «Полянка». Чтение стихов Г. Внеру, С. Маршака также окажет благотворное влияние на познание детьми цифр.

Современное ознакомление детей с цифрами способствует осмыслению ими числа как показателя количества, расширению возможностей применения чисел в практической деятельности.

Дети среднего возраста учатся не только считать, но и отсчитывать - самостоятельно создавать множество по образцу или названному числу. Отсчитывая из большого берется определенная часть, сначала дети отсчитывают по образцу, т.к. им сложно запомнить, они забывают его, путают. Образцом служит множество предметов, числовые фигуры, цифры; они м. б. индивидуальными или коллективными.

Обучение отсчету начинается с показа его приемов, объяснения способов действия:

- сосчитать предметы, изображенные на образце, запомнить число.
- предметы брать молча, правой рукой.
- отложив (когда действие совершено)
- завершить действия, ребенок дает словесный отчет о том, что он сделал («Я отсчитал три елочки»).

На начальном этапе образец служит средством контроля за результатом действия. Детей приучают внимательно слушать указания, выполнять упражнения, рассказывать о том, что сделано. Усложнения, м.б. размещение полученного множества на плоскости стола, листа. (Отсчитай пять квадратов и положи вниз листа). Затем детей учат отсчитывать по одному и двум заданным числам, воспитатель постоянно напоминает детям, что числа следует запомнить. Здесь дети не только отсчитывают множества, но и различают их в заданном месте.

В старшем возрасте могут быть использованы такие приемы как зрительный и слуховой диктант.

Воспитатель часто сталкивается с тем, дети воспринимают как большую ту грушу, где предметов меньше, но они большого размера или занимают

много места. На основе сравнения, счета детей убеждают, что число не зависит от качественных и пространственных признаков.

Детей среднего возраста знакомят количественным составом числа из единиц в пределах трех, а старших дошкольников - в пределах пяти.

Для этого используются однородные и разнородные множества. В процессе обучения следует придерживаться алгоритма:

1. Представляется множество (Например, геометрические фигуры) 3 шт. Вопросы: Что это? Сколько?
2. Анализ множества (один квадрат, один треугольник, один круг)
3. Выводы по анализу. Его делает воспитатель. (Правильно у нас 3 геометрические фигуры: один - квадрат, один - треугольник, один - круг. Значит, три - это один, один и еще один).

В процессе ознакомления с составом числа из единиц можно использовать цифры, чтобы дети наглядно видели, что любое число удерживает в себе количество единиц равное самому числу.

В старшем дошкольном возрасте работа продолжается - алгоритм тот же. Познавательно - практическая, игровая, бытовая деятельность, чтение литературных произведений позволяют более глубоко познать число, усвоить связи и отношения между смежными числами, а в дальнейшем овладеть вычислительной деятельностью.

Детей старшего дошкольного возраста знакомят с составом числа из двух меньших чисел (до десяти). Алгоритм изучения состава числа включает в себя следующие действия:

1. Представление множества и определение его мощности.
2. Деление множества на подмножества. В вазе яблоки и груши.
3. Определение мощности каждого подмножества. Сколько яблок? (три). Сколько груш? (две).
4. Воспитатель делает вывод, что пять - это три и два.

Дальше можно предложить детям самостоятельно определить остальные варианты состава числа пять.

В процессе ознакомления с количественным составом числа следует

использовать зарисовку, моделирование, экспериментирование и т.д.

Таким образом, работа по формированию количественных представлений осуществляется на протяжении всего дошкольного возраста в процессе разнообразных практических действий с множествами.

Вопросы - задания для самоконтроля:

1. Дайте определение что такое «множество», «число», «цифра».
2. Назовите элементы счетной деятельности.
3. Перечислите исследователей, занимавшихся проблемой формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста.

Литература.

1. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. М., 1974.
2. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / сост. В.В. Данилова. М., 1987.
3. Михайлова, З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб., 2008.
4. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., 1988.

Методика формирования у детей умения выделять, показывать и называть параметры величины, сравнивать предметы по величине

Основные понятия: величина предметов, действия наложения и приложения, с помощью предмета-посредника, мерки.

Понятие величины рассматривается в математике как одно из основных, фундаментальных математических понятий. Возникло оно в глубокой древности и на протяжении развития человеческого общества претерпело ряд изменений, обобщений конкретизаций.

Величина - одно из свойств окружающих объектов, по которому их различают. Общее понятие величины включает в себя ряд более конкретных понятий, таких как длинна, ширина, высота, толщина, масса, площадь. Особенность величины заключается в том, что ее можно измерить и выразить

числом.

Величина характеризуется следующими свойствами: сравнимостью, относительностью, изменчивостью, транзитивностью, ассоциативностью.

Исследованиями в области формирования у детей представление о величине занимались А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Р.П. Березина, В.К. Котырло, Е.В. Проскура, Л.Н. Павлова, Р.Л. Непомнящая, Т.В. Тарунтаева, Д.С. Чеснаускене и др.

Исследования психологов и педагогов доказывают, что познание величины жизненно необходимо ребенку, т.к. позволяет комфортно чувствовать себя в окружающей обстановке. Осознание величины оказывает положительное влияние на умственное развитие ребенка, т.к. связано с развитием способности распознавать, сравнивать, обобщать, делать выводы, умозаключения. Познание величины как пространственного признака предмета тесно связано с восприятие - важнейшим сенсорным процессом, который направлен на опознание и обследование объекта, раскрытие его особенностей.

Но познание величины осуществляется не только на основе восприятия, обследования, но и на основе включения специальных слов, участия мыслительных процессов: сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Способность воспринимать величину предметов начинает формироваться в раннем возрасте в процессе предметных действий. У детей этого возраста, м.б. выработаны реакции на предметы разной величины, но дети еще не умеют пользоваться мышечным чувством (обследовать), поэтому при оценке величины допускают ошибки.

Для детей раннего возраста характерно и то, что усвоенное качество величины закрепляется ребенком за конкретным предметом, который находится в их опыте, который им хорошо знаком («Моя кукла большая»).

Маленькие дети часто вообще игнорируют признак величины. Они могут пытаться уложить большую куклу в маленькую кровать, усадить большого зайца в маленькую машинку. Это объясняется тем, что у ребенка не развит глазомер, и он еще не может соотнести два предмета по величине.

Дети раннего возраста воспринимают величину недеференцированно, т.е. не выделяют конкретные параметры величины, а ориентируются на общий объем. Поэтому при обозначении величины чаще всего пользуются словами «большой - маленький». Причиной этого является так же и то, что взрослые вместо конкретного определения величины, используют общие термины.

К полутора годам ребенок уже оценивает разницу в величинах и может построить сериационный ряд (по образцу). К двум - трем годам он делает этого уже без ошибок. Но, говорит Л.А. Венгер, только на пятом году жизни ребенок приходит к тому, что может и описать его, т.е словами обозначить отношения между элементами ряда.

Многочисленные исследования посвящены константности и они утверждают, что дошкольник может определить размер на расстоянии и из разного положения.

Дети дошкольного возраста с трудом овладевают пониманием того, что многие предметы характеризуется тремя измерениями. Исследователи (Р.Л. Березина, В.К. Котырло) отмечают, при условии обучения дети могут их выделить, но только в том случае если эти параметры ярко представленные.

Березина Р.Л., Лебедева З.Е. разработали систему ознакомления детей с величиной.

1 этап. Сравнение двух предметов контрастных размеров по одному признаку.

2 этап. Соизмерение двух предметов с помощью третьего Л.Н. Павлова доказала, что уже на пятом году жизни доступно понимание мерки, как предмета с помощью которого можно сравнить две величины: Г.В. Тарунтаева доказала, что у детей можно сформировать понятие и мерка, но что бы это произошло следует использовать вариативность.

Голубева Н.А. изучила потенциальные возможности детей в определении величины на глаз. Дети раннего возраста способны определить разницу в величине, если объект отличается на 1/5, а дошкольники - до 1/10.

Все исследователи доказывают необходимость специальных упражнений в дифференцировке протяженностей и осуществления

изменений.

Работа по ознакомлению детей с величиной начинается в раннем возрасте, детей знакомят с такими характеристиками величины как большой - маленький, высокий - низкий, учат практическому сравнению двух предметов по этим признакам. Происходит это в процессе общения взрослого с ребенком, в игровой, познавательно - практической, художественно - речевой деятельности.

Особенностью детей этого возраста является то, что слова «большой - маленький» использует как универсальные для определения любой характеристики величины. Поэтому взрослому следует помощь ребенку уточнить его знания, ощущения, научить правильно называть параметры величины предметов. В работе с детьми этого возраста активно используется движения. Для показа «большой» разводятся руки в стороны или производится круговое движение, высокий - низкий подниманием или опусканием рук.

Дидактические игры.

Детей четвертого года жизни продолжаем знакомить с величиной. Их учат обследовать величину предметов зрительно и осязательно параметрами величины (длинный - короткий, широкий - узкий, толстый - тонкий) осуществляется на основе сравнения. Сравнение - это основной способ познания величины. Для сравнения используется специальный учебнодидактический материал контрастных размеров. На начальных этапах используются плоские параметры одинакового или разного цвета (ленточки, полоски бумаги, шнуры, веревочки и др.), а в дальнейшем может использоваться предметы ближайшего окружения.

Требования к дидактическому материалу:

1. Отличаться по одному признаку величины.
2. Сравниваемый параметр д.б. ярко выражен, разница д.б не менее 1/5 от большого размера.
3. реально характеризовать предмет.
4. демонстрационный материал размещать так, чтобы был хорошо

виден каждому ребенку.

В процессе ознакомления с величиной следует использовать различные приемы: показ (два - три раза), называние параметра, а показывая протяженности одним за движением: длинна - слева направо, или справа - налево, ширина - поперек, высота - только снизу - вверх, толщина - сведением или разведением пальцев или рук, величина вообще - круговым движением.

В процессе ознакомления с параметрами величины следует придерживаться алгоритма:

1. Создание проблемы (Кто первый доберется до дома бабушки Красная Шапочка или Волк). В которой следует выяснить какой объект длиннее, а какой короче, выше - ниже и т.д.

2. Показать протяженность и обозначит специальными словами.

3. Вопрос. Как узнать какая дорожка длиннее а какая короче? Вот и проверим.

4. Сравнение двух полосок с помощью приемов наложения или приложения.

Правила:

n подравнять сравниваемые предметы с одной стороны.

• показ повторить несколько раз, каждый раз смещая линию показа.

5. Результат сравнения выразить словами. «Верхняя полоска длиннее, а нижняя - короче ».

В процессе ознакомления с разными параметрами величины нужно давать детям возможность действовать с раздаточным материалом, т.к. практические действия обеспечивают всесторонние обследование параметра каждым ребенком.

После ознакомления с неравными величинами, показываем, что предметы т.б. одинаковых размеров, равными.

Детей пятого года жизни учим сравнивать два предмета по двум параметрам одновременно: разные по ширине и длине, ширине и высоте. Практические действия по сравнению и обследованию дети выполняют легко, затруднения испытывают, когда рассказывают о результатах сравнения.

В процессе ознакомления с величиной предметов познавательно - практическая, элементарная трудовая, игровая, изодеятельность.

После того, как дети овладеют попарным сравнением предметов по двум - трем признакам с помощью предметов наложения и приложения, их знакомят с опосредованным способом сравнения.

Программой определена задача, что у детей пятого года жизни следует формировать умение сравнивать два предмета при помощи третьего, выступающего в роли мерки. Детей среднего возраста знакомят с тем, что если нет возможности, при определении величины, использовать практические приемы наложения или приложения, то можно использовать предмет - посредник. Для того, чтобы узнать одинаковые ли длинны имеют стол воспитателя и детская кровать в спальне, дети используют третий предмет - посредник (веревку, палку, ленту). Посредник должен быть длиннее обоих сравниваемых предметов или равным по длине большому предмету. Ребенок поочередно прикладывает предмет - посредник к сравниваемым протяженностям и фиксирует на нем карандашом или фломастером длину каждого предмета. Затем сравниваются «метки» и делается выводы о том, что длиннее, а что короче. Аналогично с помощью предмета - посредника сравнивается емкость сосудов. В процессе ознакомления с соизмерением может также использоваться и специальный материал - картинки с изображением однотипных объектов, но разных по величине и цвету (лодки, домики, часы, шары и др.). Разница в изображенных предметах должна быть небольшой - 1/10 от большего размера. Для соизмерения по длине, высоте, ширине используются полоски картона, ленточки, для соизмерения по величине в целом - геометрические фигуры. Для осуществления процесса заготавливаются три мерки, наибольшая из которых должна равняться наименьшему объекту. Мерки должны быть разноцветными и не совпадать по цвету с изображенными на картине предметами.

В процессе обучения детей соизмерении следует придерживаться алгоритма.

1. Показываем картинку с двумя предметами, ставим проблему:

определить, какой предмет больше, какой меньше.

2. Выслушиваются предложения детей по этой проблеме.

3. Выбираются условные мерки - геометрические фигуры.

4. Переносим поочередно мерки на объект, свершаем практические действия.

5. Вывод о результатах сравнения.

Обучение соизмерению с помощью третьего предмета подводит детей к осознанию в будущем измерения с помощью условий мерки, а затем и абсолютной.

Важным моментом в процессе ознакомления детей с величиной является ознакомление детей с порядком настроения сериационного ряда. Начиная с раннего возраста, детей упражняют в размещении предметов в порядке возрастания или убывания.

Сериационный ряд - это упорядоченный ряд. Где каждый элемент занимает свое, строго определенное место в соответствии с величиной. Основными характеристиками упорядоченного ряда является неизменность и равномерность.

Сериация, как способ познания свойств и отношений позволяет:

- выявит отношения порядка (возрастание, убывания);
- установит последовательность взаимосвязи: каждый последующий элемент ряда меньше или больше предыдущего;
- установит взаимообразные отношения;
- открыть закономерности следования и порядка.

Дети дошкольного возраста осваивают сериацию в процессе выстраивания по порядку конкретных предметов. Исходным условием для овладения сериации является освоенность сравнения (наложение, приложение).

Алгоритм обучения построению сериационного ряда:

1. Показ построения на демонстрационном материале.

2. Словесное описание ряда.

3. Самостоятельное построение детьми.

4. Обыгрывание.

5. Описание самостоятельно построенных рядов.

Для выполнения сериации необходимо;

1. Выявить основание сериации, то есть выделить признак, по которому необходимо упорядочить предметы (длинный, широкий, высокий, толстый или величину в целом).

2. Определить направление ряда (по нарастанию или убыванию величины).

3. Выбрать из всех имеющихся начальный элемент самый большой или самый маленький, зависимости от направления ряда.

4. Для продления ряда каждый раз из оставшихся предметов выбирать самый большим или самый маленький.

Усложнение сериационного задания обеспечивается путем:

- постепенного увеличения числа объектов, которые необходимо упорядочить;
- уменьшение величины различий между соседними элементами ряда;
- увеличением числа различных признаков в предметах сериации.

В практике используются различные дидактические материалы: рамки - вкладыши (с прорезью разной величины игрушки - вкладыши матрешки, бабочки, сериационный набор М. Монтессори брусочки с прорезями, палочки Кюизнера, природный материал, специальные полоски, ленточки, веревочки и т.д.).

Детей старшего дошкольного возраста знакомят с деятельностью измерения. Дети учатся измерять линейные величины, объем жидких и сыпучих тел с помощью условий мерки. Использование условной мерки, хотя и упрощает деятельность измерения, не изменяют ее сути, которая заключается в сравнении какой - либо величины с определенной величиной того же рада, называемой единицей измерения в каждом конкретном случае. Условная мерка подбирается с учетом особенности измеряемого объекта. При

этом ребенку представляется достаточная, но не безграничная свобода выбора.

Обучение измерению ведет к возникновению у детей более полных и точных представлений об окружающей действительности, влияет на совершенствование познавательной деятельности. Дети учатся более точно дифференцировать параметры величин, познают некоторые математические связи, зависимости, отношения и т.д.

Объекты для измерения и мерки специально подбираются взрослым. На начальных этапах подбираются такие объекты и такие мерки, чтобы мерка укладывалась равное число раз, без остатка.

Измерению целесообразно придавать практическую, проблемную направленность. Задания, предлагаемые в такой форме, активизируют детей, способствуют переносу освоенного на другие ситуации.

В процессе измерения любых объектов дети действуют с измеряемой величиной (объектом измерения), меркой (средством измерения) и результатом (определенным количеством мерок, числом). Эти три компонента находятся в зависимости.

Введение измерения осуществляется по разному: можно организовать экскурсии в магазин, ателье, можно объяснить необходимость измерения или создать проблемную ситуацию, поставить детей в условия, когда они сами придут к выводу о необходимости измерения.

Алгоритм измерения линейных величин.

1. Измерять протяженность с самого ее начала, правильно установить точку отсчета.
2. У конца мерки сделать отметку (мелом, карандашом).
3. Отложить фишку.
4. Спросить: сколько мерок отложено? Сколько фишек? Чего больше, чего меньше? Поровну, столько - сколько (1)
5. Прикладывать мерку к отметке, (измерять длину слева направо, высоту с верху - снизу вверх измерение вести по прямой, не сдвигать мерку),

Окончив измерение:

6. Пересчитать фишки и сказать о результатах: что измерено и каков результат. (Длина стола равна 3 мерки. Наша мерка уложена 3 раза).

На начальных этапах используются фишки (мелкие предметы, так как детям сложно одновременно выполнить измеримые действия и счет мерок).

Вопросы - задания для самоконтроля:

1. Какие виды детской деятельности можно использовать в процессе ознакомления с величиной.
2. Какие способы измерения доступны ребенку.
3. Перечислите непосредственные и опосредованные приемы сравнение предметов по размеру.

Литература.

1. Михайлова, З.А. Тории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб., 2008.
2. Тарунтаева, Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. М., 1980.
3. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., 1988.
4. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников Е.И. Щербакова. М., 2005.

Методика формирования у дошкольников представлений о геометрических фигурах

Основные понятия: геометрические фигуры, алгоритм обследования геометрических фигур, дедуктивный и индуктивный способы формирования обобщающих понятий (четырехугольник, многоугольник). Трансфигурация.

Одним из свойств окружающих предметов является их форма. Форма - это ограничение предмета в пространстве, все точки соприкосновения предмета с пространством. Форма - это основное зрительно и осязательно воспринимаемое свойство, которое помогает отличить один предмет от другого.

Человеком создана система эталонов для обозначения форм конкретных

предметов, это система геометрических фигур. Геометрическая фигура - это множество точек на плоскости. Если геометрическая фигура соприкасается с одной плоскостью, то такую фигуру называют плоской, планиметрической (круг, квадрат, овал) - если соприкасается с несколькими плоскостями - то это объемная, пространственная, стереометрическая фигура (куб, конус, цилиндр, шар).

С помощью геометрических фигур проводится анализ окружающего мира. Удовлетворяется потребность в том, чтобы разобраться в многообразии форм.

В системе геометрических фигур сконцентрирован обобщенный опыт сенсорной деятельности человека. Форма воспринимается зрительноосязательно - двигательным путем.

Ознакомление детей с формой предметов всегда было в центре внимания психологов, педагогов и методистов прошлого (А.А. Каменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори, Ф.Н. Блехер, Е.И. Тихеевой и др.) и настоящего (Л.А. Венгер, С.Н. Шабалин, Т.Н. Игнатович, А.Г. Рузская, Е.С. Роголева, Кислюк Холмоновская и др.). Все исследователи отмечают, что познание детьми формы как свойства - процесс длительный и сложный.

Представление о форме предмета, как границе между предметом и окружающим пространством, возникают у детей очень рано. Опыты показали, что по форме ребенок опознает ту бутылочку, из которой пьет уже в два - четыре месяца (Л.А. Венгер). В раннем возрасте ребенок способен опознать знакомые предметы независимо от их пространственного размещения (стул, кукла - лежит, стоит - узнает). Но распознать геометрическую фигуру, если она находится не в привычном положении, не может. Например, если показать квадрат в виде ромба - не узнает. Т.Н. Игнатовой.

Исследования Холмовской показывают, что ребенок раннего возраста равнодушен к названиям геометрических фигур.

Для детей двух - трех лет основным опознавательным признаком фигуры является поверхность, плоскость. Они берут фигуру в руки, манипулируют, играют с ней. В этом возрасте дети могут выделить среди

других отдельную геометрическую фигуру, могут выбрать по образцу, но при условии, что они контрастны по форме (круг и квадрат, прямоугольник и овал), если схожи - то затрудняются, путают их (прямоугольник и трапеция).

Освоение формы предметов и геометрических фигур в этом возрасте проходят в активной деятельности: сооружают башни из кубиков, загружают предметы в машины, перекладывают их, подбирают геометрические фигуры и соотносят с прорезью соответствующей формы (игры - вкладыши).

Дети трех - четырех лет начинают отличать геометрические фигуры от предметов, выделяя их форму. Называя фигуры, говорят «кружок», «кубик», «шарик». Дети обследуют фигуры осязательно - двигательным путем, стараясь провести пальцем, рукой по контуру. Начинают воспринимать структурные элементы геометрических фигур (углы, стороны), при этом абстрагируются от цвета, величины. Однако зрительное восприятие геометрических фигур все еще остается беглым, неточным, т.к. взгляд ребенка не сосредоточивается на контуре или плоскости. В силу этого дети продолжают путать похожие фигуры.

Дети четырех - пяти лет способны овладеть обследовательскими действиями, выделить структурные компоненты геометрических фигур. Обследование становится точным и результативным. В этом возрасте у детей складываются точные представления о фигуре, они успешно устанавливают сходства и различия форм предметов с геометрическими фигурами, могут отобразить формы в продуктивной деятельности.

В пять - шесть лет дети воспринимают геометрические фигуры зрительно, осязательно - двигательное обследование становится ненужным. В процессе зрительного обследования они фиксируют контур, выделяют углы, вершины, стороны и на этой основе включают фигуру в группу округлых или угольных фигур, группируют, классифицируют, упорядочивают, систематизируют их. Распознавая геометрическими фигурами и их свойства, ребенок способен давать словесные характеристики формам предметов и геометрическим фигурам. С.Н. Шабалин в своем исследовании определил последовательность освоения детьми дошкольного возраста формы предметов

и геометрических фигур. Выделил три этапа:

Первый. Этап опредличивания (до 1,5 - 2 лет). Ребенок воспринимает геометрические фигуры как обычные предметы, игрушки и называет их именами этих предметов: цилиндр - стакан, треугольник - косынка, квадрат - окошко:

Второй. Этап сравнения (2-4 года). Дети уже не отождествляют геометрическую фигуру с предметом, а сравнивают предмет с геометрической фигурой, геометрическую фигуру с предметом, отражают сравнение в речи: «Это - как плата чек», «Треугольник - как парус», «Круг как колесо».

Третий. Этап (5-6 лет), когда геометрическая фигура становится эталоном, с которым сравниваются окружающие предметы, их части и определяется их форма: мяч - шар, морковь - конус, тарелка - круг.

Т.о. восприятие формы ребенком дошкольного возраста осуществляется на основе одновременного обследования ее зрительным, осязательным и двигательным способом с называнием особенностей.

Лебедевой З.Е., Непомнящей Р.Л. определена последовательность в формировании знаний о геометрических фигурах:

1. .Демонстрация геометрической фигуры и называние ее.
2. Обследование геометрической фигуры путем конкретных математических действий.
3. Показ нескольких одинаковых по форме геометрических фигур, но разных по цвету и величине, их сравнение. При этом обращается внимание детей на независимость формы от величины и цвета фигуры.
4. Сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по форме образцу.
5. Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона.
6. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т.д.).
7. Закрепление свойств геометрических фигур с помощью

измерения, лепки, рисования, выкладывания, трансфигурации и др.

Работа по ознакомлению детей с формой и геометрическими фигурами начинается в раннем возрасте. Программой определено, что детей следует знакомить с плоскопечатными и объемными фигурами: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, трапеция, ромб, шар, куб, цилиндр, призма, конус, пирамида и формировать представления о них на уровне узнавания, действия и пассивного словаря. В различных видах деятельности детям дается возможность действовать с фигурами, правильно называя их.

Опыт восприятия формы предмета и геометрических фигур накапливается детьми, прежде всего в играх, в процессе манипулирования разнообразными фигурами. Это м.б. такие распространенные и полезные игры как «Чудесный мешочек», «Найди такую же», «Подбери пару», «Подбери ключик замочку» и др. такие несложные игры позволяют ребенку совместно со взрослым выделять, показывать, а возможно и называть фигуры, находить им подобные в окружающей обстановке: «Вот это круг, а это круглое колесо», «Это квадрат, а это квадратные часы». Как известно из теории сенсорного воспитания, это наиболее эффективный путь познания свойств предметов.

Знакомству с геометрическими фигурами и формами содействует познавательно - практическая деятельность (задания «Найди такие же кубики и построй башенку», «Прокати шарик в ворота» и т.д.), опытно - экспериментальная (изменение формы, вылепленной из влажного песка; по имеющимся сгибом складывают кубики из разверток и др.), художественная деятельность - аппликация, рисование, лепка.

В процессе целенаправленной систематической работы к трем годам дети овладевают простыми предметно - показательными действиями: соотнесение, выбор, сравнение, простейшие преобразования и изменения.

Дети младшего возраста познают геометрические фигуры на более высоким уровне, они учатся обследовать их осязательно - двигательным путем под контролем зрения. Количество геометрических фигур остается прежним, изменяется характер изучения. Для этого включаются следующие

действия:

- обведение пальцем по контуру;
- проглаживание поверхности ладошкой;
- проверка на устойчивость, на возможность прокатывания;
- сравнение с помощью практических приемов наложения и приложения.

Для придания интереса познанию геометрической фигуры следует не просто показать, назвать и дать возможность детям ее обследовать, а создать из этой фигуры образ. Рассказать историю, сказку, в которой бы с этой фигурой - образом происходили какие - то события, приключения (круг - это ягодка, шар - колобок, квадрат - пуговица, картина и т.д.). Взрослый должен позаботиться создать такие условия, чтобы обследовательские органично вошли в повествование. В процессе работы по ознакомлению с фигурой важно правильно показать, продемонстрировать ее. Воспитатель всегда держит, использует разные по величине и цвету фигуры, учит детей при обследовании предмета держать его в левой руке, указательным пальцем правой руки обводить его по контуру.

В процессе ознакомления с геометрическими фигурами в младшем возрасте используется прием попарного сравнения, сравниваются плоскостные с плоскостными, плоскостные с объемными, объемные с объемными. Например, сравнивая шар и куб, дети находят общее и разное в этих предметах. По заданию воспитателя ребенок берет шар в руки, приглаживает его, убеждается, что у него нет углов, его можно катить. Аналогично уточняются и обобщаются знания о кубе: у куба есть углы, стороны (грани), он устойчив, его невозможно прокатить. Из кубов, можно строить домики, башенки. Дети сравнивают шары, кубы разных цветов и размеров, тем самым воспитатель подводит их к выводу, что форма не зависит от цвета, величины.

В методике обучения детей среднего возраста отличительным является более детальное обследование геометрических фигур, дети учатся характеризовать фигуры на количественной основе, считая стороны, углы,

вершины, знакомятся с характером соотношения сторон. Сравнивая геометрические фигуры, дети выявляют отношения идентичности и подобия, эквивалентности.

От непосредственного сравнения геометрических фигур, дети переходят к словесному описанию их форм, к общему. Порядок рассматривания, сравнения, описания может быть таким: что это, какого цвета, какой величины, чем отличаются, чем похожи?

В среднем возрасте детей знакомят с линиями (прямая, кривая, ломаная, дуга, полудуга), учат выделять их в предметах, геометрических фигурах. Например, в круге, овале - можно увидеть дугу, полудугу, кривую; в трапеции, прямоугольнике - прямую, ломаную. Дети учатся чертить линии с помощью линейки, Шаблонов. Математические планшеты - дощечки с натянутой резинкой - так же могут быть использованы для знакомства с линиями и фигурами.

Для развития у детей младшего и среднего возраста навыков обследования, накапливания соответствующих представлений организуются разные дидактические игры. Так с целью условия названий и уточнения основных особенностей отдельных фигур м.б. использованы игры «Назови геометрическую фигуру», «Домино фигур», «Угадай, что это?», «Чудесный мешочек» и др.

В старшем возрасте обследование геометрической фигуры становится еще более подробным и дательным. Вся работа по формированию представлений и понятий строится на сравнении и сопоставлении их моделей, модели сопоставляются уже не попарно, а сразу три - четыре фигуры. Так, уточняя представления о прямоугольнике, детям показывают несколько прямоугольников, разных по размеру, изготовленных из разных материалов, разного цвета. При этом обращается внимание на то, что форма не зависит от размера, цвета. Дети выявляют особенности этой фигуры: попарно равны, стороны тоже равны. Проверяют это стр. 6

В старшем дошкольном возрасте дети свободно изучают, называют плоские и объемные геометрические фигуры, различают однородные и

разнородные фигуры по конфигурации и соотношению сторон, активно используют их в играх.

Для более подробного и детального изучения фигур, в работе с детьми используется измерение с помощью условий мерки и дети еще раз убеждаются, что у квадрата и ромба все стороны равны, а у прямоугольника и трапеции - только боковые противолежащие.

Детям старшего дошкольного возраста так же предлагается зарисовка геометрических фигур в тетради в клеточку. При зарисовке детям даются точные, четкие указания: что рисовать, какого размера, в какой количественности.

В старшем возрасте продолжается работа по обучению детей выкладыванию геометрических фигур из палочек. На начальных этапах дети выкладывали геометрические фигуры по образцу, в старшей же группе - по представлению, их учат видоизменять выложенные предметы путем перекладывания одной или нескольких палочек.

Трансфигурация становится важным моментом в расширении у детей геометрических представлений. Для этого используются специальные игры: «Пифагор», «Волшебный круг», «Монгольская игра» и др.

Параграммой определена задача сформировать у детей старшего дошкольного возраста обобщенные понятия - четырехугольник, многоугольник, треугольные округлые фигуры.

На основе выявления существенных, уже известных детям, признаков их подводят с общением. Сравнивая разные по цвету, величине квадраты, прямоугольники, квадраты, ромбы, трапеции, дети устанавливают, что у всех этих геометрических фигур есть по четыре угла, четыре вершины, четыре стороны. Это количество является их общим свойством, общим признаком, который положен в основу определения четырехугольника. Дети начинают осознавать, что какой - бы формы не была фигура, но если у нее четыре угла, четыре стороны, четыре вершины - четырехугольник.

Важным моментом в систематизации геометрических знаний является знакомство с многоугольниками. Можно показать детям пятиугольник или

шестиугольник, не называя его, дать возможность обследовать, сравнить с известными формами и придумать название. Воспитатель, обобщая ответы детей, дает правильные названия. Действия с разнообразными по форме фигурами позволяют подвести детей к обобщению: все фигуры, имеющие по три и более углов, сторон, вершин, можно отнести к группе многоугольников. Все практические и интеллектуальные действия должны быть направлены на познание структурных элементов геометрических фигур, их особенностей, и главное на осознание того, что одни фигуры оказываются в соподчиненном отношении к другим. Понятие четырехугольник - является обобщением таких понятий как квадрат, ромб, трапеция и др., а в понятие многоугольник входят все треугольники, четырехугольники, пятиугольники и т.д., независимо от их вида и размера. Подобные взаимосвязи и обобщения доступны детям, поднимают их умственное развитие на наиболее высокий уровень.

Зарисовка, преобразования, классификация, экспериментирование, решение занимательных задач, помогают ребенку овладеть этими сложными понятиями.

Группировка и классификация геометрических фигур.

Классификация является одним из важнейших способов познания окружающей деятельности.

Классификация - распределение множества элементов по классам. В процессе классификации выявляются и устанавливаются определенные свойства (цвет, форма, величина). Классификация позволяет познать общие характеристические свойства классов и отношений между классами.

Детей дошкольного возраста знакомят с классификацией по признакам - сложное условное действие, которое включает:

- выделение оснований классификации, то есть общих признаков предметов, по которым будет производиться разбиение (цвет, форма, величина, принадлежность)
- распределение объектов с разными свойствами в разные классы;
- объединение объектов с одинаковыми, торжественными свойствами в одно целое, в один класс.

Первым шагом в освоении детьми классификации является образование групп предметов, группировка, то есть выделение из совокупности тех предметов, которые обладают одинаковыми (то есть объединение их в группах). Эта работа начинается в группах раннего возраста.

На начальных этапах это могут быть такие упражнения: из множества геометрических фигур выбрать все круглые, все квадратные, все красные геометрические фигуры, выбрать все маленькие геометрические фигуры.

В процессе группировки дети осваивают алгоритм группировки:

1. Выделить необходимые свойства: (это красный кубик)
2. Отыскать среди других кубиков такой же (по образцу или слову)
3. Присоединить к первому (и этот такой же красный кубик)
4. Обобщить и назвать множество, групп (вот как много красных кубиков).

Сначала дети осваивают умение образовать группы на основе одного свойства, а потом на основе 2-3 и более свойств.

В результате таких упражнений дети начинают понимать, что различать предметы, геометрические фигуры, обладающие 1 общим признаком, можно объединить в группы.

Вторым шагом в освоении детьми классификации является распределения предметов с разными свойствами в разные группы.

Общее свойство каждой группы педагог определил словом или знаком. В ходе таких упражнений дети усваивают, что любые 2 объекта одной группы одинаковые по общему свойству, а любые 2 объекта из разных групп - различны.

В дальнейшем детей учат классификации по 2-3 признакам.

Для этого используются дидактические игры «Посели геометрическую фигуру в домик».

Задания, которые получают дети, состоят в том, чтобы разделить (разложить) все предметы по указанному признаку (цвет, форма, величина), определить количество полученных групп, назвать общее свойство каждой группы.

Детям старшего дошкольного возраста предлагаются упражнения, которые помогают ребенку самостоятельно найти основание классификации. Задача, стоящая фигура перед ребенком заключается в том, чтобы разделить любую совокупность так, чтобы вместе оказались все одинаковые предметы.

В процессе освоения классификации ребенок движется от умения объединить вместе предметы с одними свойствами и выделять общие свойства группы (большой листок, в большую вазу) к умениям распределять предметы с разными свойствами в разные группы, разбивать совокупность на группы по заданному освоению классификации, а затем самой выделять основание классификации.

Вопросы - задания для самоконтроля:

1. Что такое геометрическая фигура?
2. Перечислите виды геометрических фигур, которые изучаются детьми дошкольного возраста.
3. Назовите практические приемы обследования геометрических фигур, которые используются в работе с детьми младшего, среднего, старшего дошкольного возраста.

Литература.

1. Михайлова, З.А. Тории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб., 2008.
2. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., 1988.
3. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников Е.И. Щербакова. М., 2005.

Система формирования пространственных ориентировок у детей раннего и дошкольного возраста.

Основные понятия: ориентировка в пространстве на себе, от себя, от других объектов. Ориентировка в двухмерном пространстве (на листе бумаги).

Пространство - это форма существования материи, не зависящая от

нашего сознания, объективная реальность. В общем понимании в понятие пространственной ориентации включается: оценка расстояния, размера, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося, т.е. ориентировка на местности. Это:

- определение «точки стояния», т.е. своего местонахождения по отношению к окружающим объектам (людям), например, «Я стою справа от окна»;
- определение местоположения объектов относительно человека, ориентирующегося в пространстве, «окно справа, а дверь слева от меня»;
- определение пространственного расположения одного объекта относительно другого, пространственных отношений между ними, «справа от куклы, сидит мишка, а слева лежит мяч».

Одним из основных условий развития умения ориентироваться в пространстве является движение. При передвижении пространственная ориентация происходит постоянно; человек выбирает маршрут, сменяет направление, планирует способ передвижения и т.д.

Исследованиями в области формирования пространственных представлений и ориентировок занимались М.В. Вовчик-Блакитная, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин, Р.Н. Говорова, О.М. Дьяченко, Т.А. Мусейибова, Э.Я. Степаненкова и др.

Они показали, что восприятие пространства возникает к концу первого месяца жизни ребенка, когда он начинает фиксировать предмет глазами на расстоянии (1 - 1,5 м). Постепенно у детей формируются умение наблюдать за движущимися предметами (2-4 месяца) на расстоянии 4-7 м, а к концу первого года жизни овладевают умением следить за предметом, движущимся по кругу. Видение движущегося предмета становится для ребенка стимулом его собственных движений - поворот головы, движение рук, ног, повороты туловища и др. Уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства: сначала воспринимает предметы, которые находятся в горизонтальном положении, а когда начинает сидеть, стоять, потом ходить приучается следить за предметами, находящимися в вертикальном положении.

С развитием вертикального положения тела (умение стоять) и собственным передвижением (ходьбой) расширяется практическое освоение пространства ребенком. Передвигаясь, он осваивает расстояние от одного предмета до другого, ускоряет или замедляется движение, изменяется направление, что преобразует всю структуру его пространственной ориентировки. Начинается новый период в развитии восприятия пространства, пространственных признаков и отношений предметов окружающей действительности.

Практический опыт освоения пространства позволяет ребенку постепенно овладеть и словом, обобщающим этот опыт. Однако ведущую роль в познании пространственных отношений в раннем и младшем дошкольном возрасте играет непосредственный жизненный опыт ребенка. Он накапливается в разнообразных видах деятельности (игровой, изобразительной, элементарной трудовой и т.д.). По мере его накопления движущей силой в формировании пространственных представлений становится слово.

Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета (Т.М. Мусейибова).

В раннем возрасте ребенок ориентируется в пространстве на основе чувственной системы отсчета, т.е. по сторонам собственного тела. В дошкольном возрасте ребенок осваивает словесную систему отсчета по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево. В период школьного обучения дети овладевают системой отсчета по сторонам горизонта: север, юг, запад, восток. Освоение каждой следующей системы отсчета базируется на прочном знании предшествующей. Исследования Т.А. Мусейибовой показали, что пространственные направления ребенок соотносит с определенными частями собственного тела: вверху-где голова, внизу - где ноги, впереди - там, где лицо, сзади - там, где спина, направо - там, где правая рука, нога, ухо, а налево - где левая часть тела. Ориентировка на собственном теле служит опорой в освоении ребенком пространственных направлений.

Из трех парных групп основных направлений, соответствующих основным осям человеческого тела, фронтальной (вперед-назад), вертикальной (вверх-вниз) и саггитальной (направо-налево), раньше всех выделяется верхняя, что объясняется вертикальным положением тела ребенка. Вычленение нижнего происходит позднее. Особую трудность для дошкольников вызывает различение направо-налево, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой сторон тела. Ребенок постепенно овладевает пониманием парности пространственных направлений, их словесным обозначением и практическим различением.

Осваивая пространство, ребенок как бы «практически примеривает» реальное расположение объектов к точке отсчета (собственному телу). Только прислонившись, дотронувшись рукой до предмета, ребенок может определить, где он находится.

В дальнейшем он зрительно оценивает расположения объектов, находящихся на расстоянии. Непосредственное передвижение к предмету заменяется поворотом туловища, указательным движением руки в нужном направлении, которое сменяется легким движением головы и, наконец, только взглядом, обращенным в сторону предмета. Это является показателем того, что от практически действенного способа пространственной ориентации ребенок постепенно переходит к зрительной оценке пространственной размещенности предметов. Такой тип ориентировки в пространстве характерен для детей трех-четырех лет.

В пять лет даже удаленные объекты определяются ребенком как расположенные впереди или сзади, справа или слева от него, т.к. площадь выделяемых ребенком участков (переднего, заднего, правого, левого) увеличивается. Постепенно местность начинает осознаваться ребенком как целое.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что дети дошкольного возраста испытывают определенные трудности в восприятии пространственных отношений между предметами. Даже детям шести-семи лет трудно найти парные группы предметов по признаку их одинакового

размещения. Сами предметы и их признаки (цвет, размер, количество) оказываются более значимыми, чем их пространственное размещение.

Выделяются три этапа восприятия пространственных отношений между предметами. На первом этапе ребенок еще не вычленяет пространственных между отдельными предметами, не осознает связи между ними, воспринимает как «отдельности». Например, детям трех-пяти лет давали две карточки, на которых изображены три объекта, различно расположенных относительно друг друга. «Карточки одинаковые - здесь мишка и здесь мишка, тут зайчик и тут, матрешка и вот матрешка. Большинство детей вообще не замечали разницы в размещении и говорили, что группы одинаковые.

На втором этапе оценка пространственных отношений еще весьма относительна, хотя и не безразлична детям. Ориентировка путем «практического примеривания» тормозит осознание ребенком пространственных отношений между предметами. Например, «Куклы стоят не рядом, они далеко стоят, совсем отдельно. Надо поставить их вместе, тогда будет рядом». Ребенок стремится установить контактную близость при расположении предметов: рядом, друг за другом.

На третьем этапе не смену определения пространственных отношений приемом контактной близости приходит зрительная оценка этих отношений. Значительную роль в этом играет слово, в речи детей появляются предлоги «возле», «под», но отсутствуют в речи даже старших дошкольников слова «между», «напротив», «над».

Выделение пространственных отношений между предметами является процессом длительным и сложным, который не завершается к концу дошкольного возраста, а продолжает совершенствоваться и в школьный период.

В последние годы появился ряд исследований, доказывающих, что дошкольникам доступно понимание схематических и условных изображений, что они способны соотнести их с реальной действительностью. В исследовании Р.И. Говоровой показано, что дети дошкольного возраста успешно устанавливают пространственные отношения при использовании

графического плана, могут сами составить такой план, используя специальные знаки и символы, могут использовать план при поиске игрушки или спрятанного клада. Но значительная часть детей затрудняется в чтении плана, не понимает принципов сопоставления реальных объектов и знаков плана.

Исследованиями доказано, что основой познания пространства, пространственных отношений является различение детьми частей собственного тела. Учитывая эту особенность, крайне важно, начиная учить с младшего возраста детей четко различать и называть части тела: глаза, уши, нос, голову, ноги, руки, познакомить с тем, какую функцию они выполняют. Процесс познания собственного тела осуществляется с помощью взрослого. Во время умывания, одевания взрослый, разговаривая с детьми, называет части тела: «Вымой руки, нос, уши», «Надень на голову платок», «Повяжи на шею шарф». Важно и самих детей побуждать к называнию частей тела.

Специально организованные игры с куклой (купание, одевание, укладывание спать) могут быть успешно использованы для расширения пространственных представлений детей.

Особое внимание в работе с детьми следует уделить различению правой и левой рук, правой и левой части тела. При обучении умению различать правую и левую руки, необходимо соблюдать принципы парности и опираться на типичные характерные действия каждой из них. Например, в правой руке ребенок держит карандаш, а левой придерживает лист бумаги, чтобы он не скользил; правой рукой держит ложку, а левой - кусочек хлеба за обедом. В процессе обучения различению и называнию правой и левой руки большое внимание уделяют развитию умения определять стороны на себе: голова - вверху, ноги - внизу, спина - сзади, лицо - впереди, левая рука - левая сторона, правая рука - правая сторона.

Для развития умения определять стороны на себе можно использовать специальные упражнения. Воспитатель предлагает детям правой рукой дотронуться до правого уха глаза, колена, а левой рукой - до левого уха, глаза, топнуть левой ножкой, топнуть правой и т.д. Проводя подобные упражнения, дети и воспитатель должны сидеть или стоять лицом в одну сторону.

Продолжительность упражнений не превышает три - пять минут.

Закрепление представлений может осуществляться в музыкальной деятельности, на физкультурных занятиях: приседают, поворачиваются, поднимают руки, кивают головой и т.д.

В старшем дошкольном возрасте детей знакомят с внутренними органами, им объясняют, что человеческое тело имеет сложное внутреннее строение. Используя анатомический атлас, показывают сколько и каких органов имеет человек, где они размещены. Например, сердце расположено в груди, оно бьется, его можно послушать; легкие - дыхательный орган, парный; кости - разных форм и размеров и т.д.

Взрослый должен использовать на протяжении всего дошкольного возраста всякий удобный момент для развития у детей представлений о частях собственного тела.

Ориентировка «от себя» предполагает умение пользоваться системой, когда началом отсчета является сам ребенок. На начальных этапах детям предлагаются такие упражнения, где определяется расположение только двух предметов, находящихся в противоположных направлениях (впереди-сзади, слева-справа, вверху-внизу). Постепенно количество предметов увеличивается. Предметы располагаются на небольшом расстоянии от ребенка, чтобы он мог дотронуться. В дальнейшем расстояние увеличивается. Для этого можно использовать дидактические игры «Что где находиться», «Где звенит колокольчик», «Что изменилось», «Живое домино» и др.

Чтобы ребенок мог понять относительность местоположения предметов, ему предлагают повернуться на 90 *, 180 *. Детей среднего возраста учат определять местоположение четырех-шести объектов, находящихся на большом расстоянии. Дети учатся не только определять в каком направлении от них находятся предметы, но и самостоятельно создавать указанные ситуации. «Встань так, чтобы стол был впереди, а шкаф - сзади; стань так, чтобы дверь была слева, а окно - справа».

Кроме ориентировки «от себя», дети овладевают и ориентировкой от других объектов. Научиться ориентироваться от любых объектов, это значит

научиться ставить себя на место того объекта, от которого идет отсчет. Для этого могут использоваться разные приемы:

- рассматривание дидактических картин и описание расположения на них предметов;

и инсценировки литературных произведений, театрализации с опсанием пространственных отношений героев;

- игры на определение местоположений, предметов и направлений: «Что впереди, что сзади», «Что где находится», «Что изменилось».

Ориентировка от себя, от любых объектов, позволяет ребенку уяснить значение пространственных предлогов, наречий: в, на, под, за, перед, между, сбоку, с краю, напротив, рядом и т.д. Словарь пространственных терминов ребенка служит показателем знаний об этих отношениях.

Начиная с младшего возраста, используя разнообразные виды деятельности, учим ориентироваться в расположении предметов в групповой комнате, на участке, знакомим с местоположением вещей, игрушек, материалов, которыми пользуется ребенок. Учим поддерживать порядок расположения и хранения вещей. Маленькие дети знакомятся с ближайшим окружением (спальня, туалет, раздевалка) и размещением в нем привычных и необходимых объектов.

Для обучения детей ориентировке в ближайшем окружении используют специальные игры: «Путешествие», «Покажи, что я скажу», «Добеги до...» и др.

В среднем возрасте детей знакомят с размещением помещений в здании, знакомят с расположением кабинета медсестры, заведующего, учат находить дорогу в музыкальный, физкультурный зал.

Передвигаясь, «путешествуя» по территории дошкольного учреждения, знакомится с размещением физкультурной площадки, огорода, участков группы.

Дети старшего возраста познают во время прогулок, экскурсий дорогу в магазин, на почту, в аптеку, школу. Организуя экскурсии, прогулки, взрослый обращает внимание на направление движения, названия улиц, заметные

предметные ориентиры. Выход за пределы детского сада, дает возможность познакомить с ПДД.

Т.о. опыт ориентировки в пространстве накапливается у ребенка при выполнении разных действий, режимных процессов; чаще всего разные виды ориентировки «сосуществуют».

Вопросы - задания для самоконтроля:

1. Назовите этапы формирования у детей представлений и понятий о пространстве.
2. Перечислите наглядно-схемотические средства, которые используются в процессе развития у детей пространственных отношений и ориентировок.

Литература.

1. Житко, И.В. Нас окружают пространство, время и число: Учеб. пособ. для воспитанников. Мн., 2003.
2. Михайлова, З.А. Тории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб., 2008.
3. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., 1988.
4. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников Е.И. Щербакова. М., 2005.

Система формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста

Основные понятия: части суток, «вчера», «сегодня», «завтра», представление о днях недели, о месяцах и порах года. Система представлений «год».

Время является одной из форм существования материи, оно реально, объективно, независимо от человеческого сознания. Все явления окружающего мира протекают во времени, оно организует и регулирует жизнь и деятельность человека. Время как объективная реальность характеризует длительность и темы протекания реальных процессов, а также их

последовательность. «Восприятие времени» - это отражение в сознании человека объективного времени и, прежде всего, отражение продолжительности явлений. Их течение в пределах определенного отрезка времени, быстрота протекания, т. е. темп. В объективно существующем времени события следуют одно за другим, поэтому восприятие времени предусматривает отражение последовательности действий, явлений. Непосредственное восприятие времени выражается в способности оценивать длительность определенных отрезков и ориентироваться во времени без вспомогательных средств. Эту способность называют чувством времени.

Ориентировка во времени жизненно необходима ребенку, т.к. дает возможность успешно овладеть разными видами деятельности, нормально развиваться, познавать окружающий мир. Развитие временных представлений у детей является показателем интеллектуальной готовности к школе. Умение ориентироваться во времени позволяет лучше ориентироваться в окружающей действительности, планировать свою деятельность, регулировать ее, а это в свою очередь благоприятно влияет на развитие таких положительных качеств как самостоятельность, организованность, собранность, целеустремленность, целенаправленность и т. д.

В игровой, бытовой, трудовой, учебной деятельности дети учатся регулировать темп, ритм своих действий. Учитывать фактор времени.

Время очень сложный объект познания. Освоение времени ребенком проходит медленно и трудно. Причины этого:

- своеобразие времени как реальности
- несформированность механизмов познания времени ребенком
- небольшой срок проживания во времени.

Существенную роль в восприятии времени детьми играют и его специфические особенности: текучесть, необратимость, недоступность непосредственному созерцанию, зависимость течения времени от субъективных факторов (содержания длительности, эмоционального и физического состояния, возраста и т.д.), условности словесных обозначений.

Проблемой развития временных представлений у дошкольников

занимались: Запорожец А.В., Любменская А.А., Рубинштейн С.Л., Васильева М.И., Назаренко К.В., Рихтерман Т.Д., Фунтикова О.А.

Исследования показывают, что, несмотря на многочисленные трудности, дети начинают осваивать время рано и практически. Так, С.Л. Рубинштейн утверждал, что не следует преувеличивать недоступность временных представлений для детей и что относительно позднее их развитие бывает тогда, когда «не уделяется достаточного внимания их выработке». По его мнению, примерно, с полутора лет начинается речевое отражение категорий времени.

Живя во времени, реагируя на него, ребенок вначале не осознает время, но постепенно в процессе жизнедеятельности начинает выделять различные параметры времени. У маленького ребенка настоящее господствует над будущим и прошлым. В дошкольном возрасте господство настоящего уменьшается, реальное значение приобретает прошедшее и будущее, но только по отношению к близким, конкретным явлениям.

На раннем этапе развития, до 3 лет, ребенок ориентируется во времени на основе вневременных, качественных признаков. Время воспринимается ребенком конкретно и опосредовано, т.е. через косвенные признаки и собственные действия. «Я обедаю - день». «Все приходят домой - вечер». На третьем году жизни в речи детей появляются первые вопросы, относящиеся ко времени. («Сколько времени?», «А когда я буду большой?», «Когда я родился?»)

Четырех-пятилетние дети уже способны выделить и обобщить наиболее существенные признаки в таких понятиях как «утро», «день», «вечер», «ночь», ориентируясь не только на собственную деятельность, но и на деятельность других людей, природные показатели. «Днем светило, солнце светит, мама работает». «Ночь - это когда темно, все спят» и т.д. Из частей суток дети лучше определяют ночь и утор. Это связано с особыми видами деятельности самих детей в это время и более частым употреблением этих слов взрослыми. Представления о дне и вечере менее стабильны, расплывчаты.

Дети этого возраста с трудом усваивают последовательность частей суток. В представлении детей части суток имеют постоянную точку отсчета - утро. «После ночи ничего нет» - говорят дети, не осознавая текучести и непрерывности времени. Не всегда есть в словаре у ребенка обобщающее слово - «сутки». Дети склонны отождествлять «сутки» и «день».

Ориентировка в частях суток удается ребенку значительно легче, чем освоение временных отношений, отражающих настоящее, прошедшее и будущее время. Понимание смысла слов «сегодня», «вчера», «завтра» долго не усваивается детьми. Ребенку трудно понять условность и относительность этих временных обозначений. Не всегда точно употребляя эти категории в речи, ребенок постепенно устанавливает в них взаимосвязь настоящего, прошедшего, будущего времени. Представления о текучести, периодичности, сменяемости суток важны для уяснения понятий «вчера», «сегодня», «завтра».

Неравномерно происходит и освоение ребенком дней недели, месяцев, сезонов. Среди дней недели первыми выделяются суббота, воскресенье, понедельник, т.к. связаны с режимом работы детского сада, отдыхом детей и взрослых. Остальные дни дети запоминают хуже.

Представления о временах года осваиваются детьми по мере знакомства с сезонными изменениями в живой и неживой природе и трудом взрослых. Наблюдения ритмически повторяющихся явлений в природе и действиях человека приводят детей к верным умозаключениям.

Название месяцев связывается с праздниками: январь - Новый год, март - «женский день», сентябрь - дети идут в школу и т.д.

Недостаточны знания старших дошкольников о способах измерения времени. Названия интервалов времени (секунда, минута, час) остаются для них абстрактными, т.к. еще не накоплен жизненный опыт деятельности в течение этих отрезков времени.

Однако, при целенаправленно, систематической работе дети к концу дошкольного возраста успешно осваивают отдельные единицы измерения времени, но не используют их в практической и интеллектуальной деятельности.

Формирование представлений о времени начинается в раннем возрасте в процессе знакомства детей с названием и содержанием частей суток на основе ориентации на собственную, наиболее характерную для этого отрезка времени, деятельность. В младшем, среднем возрасте - на основе деятельности взрослых, явлений живой и неживой природы.

Знакомя с частями суток детям необходимо помочь осознать. Что утро, день, вечер, ночь - это части целого - суток, что сутки могут начинаться с любой части.

Работа по развитию временных представлений требует четкой последовательности и системы в использовании форм, средств, методов и приемов обучения с учетом восприятия времени ребенком и ориентировки в нем.

Наблюдение. Педагог организует наблюдение индивидуально или с подгруппой. Его содержанием является состояние природы, виды, характер, особенности деятельности детей и взрослых в ту или иную часть суток. Во время утреннего приема можно обратить внимание детей на солнце, которое уже взошло и все кругом осветило, на взрослых, которые идут на работу, на детей, идущих в детский сад. Все это происходит утром и характеризует этот отрезок времени. Вечером дети могут наблюдать закат солнца, возвращение взрослых с работы, детей из детского сада.

Для младших детей в процессе наблюдения выбираются наиболее типичные и конкретные признаки, их количество должно быть небольшим. С возрастом объем наблюдаемых признаков может увеличиваться. Наблюдения могут проводиться в рамках природоведческой, экологической или др. работы. Они дают возможность в комплексе решить задачи умственного, речевого развития, способствуют накоплению у детей временных представлений.

Беседы. В процессе беседы педагог активизирует личный опыт ребенка. Используя вопросы: «Что ты делаешь, когда просыпаешься? Когда ты приходишь в детский сад? А уходишь?» и т.д. В процессе бесед дети рассказывают, чем они занимаются утром, днем, вечером. Ночью, перечисляют разные виды деятельности, осмысливают связи между

содержанием деятельности и соответствующим временным отрезком, упражняются в его названии, постепенно осознают последовательность частей суток.

Рассматривание тематических картинок. На них изображаются природные явления, действия детей и взрослых, сказочных персонажей, характерные для определенного отрезка суток. Сюжет на них разворачивается в строго определенных временных рамках, утром, вечером, днем, ночью. С картинками можно выполнять различные упражнения: рассмотреть и выбрать картинки, на которых изображены контрастные или смежные части суток, выбрать картинку по требованию педагога, разместить картинки по порядку и т.д. Рассматривая картинку, педагог направляет внимание ребенка на основные признаки: деятельность людей, природные показатели (положение солнца, степень освещенности земли, цвет неба и др.).

Игра и игровые упражнения. Игра и игровые упражнения широко используются для развития у детей представлений о частях суток и их последовательности. Чаще всего используются дидактические и подвижные игры: «Наш день», «Когда это бывает», «Займи свое место», «День-ночь», назови пропущенное слово и др. Можно также использовать и игры-инсценировки с куклой, игры-путешествия в разные части суток.

Чтение художественных произведений. Для закрепления знаний о частях суток используется чтение небольших рассказов, сказок, стихов, а также загадки, пословицы, поговорки, потешки. В них в образной форме говорится о времени, его течении, его значении в жизни человека.

Модели и детские календари. Эти средства познания временных отношений начинают использоваться в работе с детьми пятого года жизни. Модель и календарь - это своеобразный способ «материализации времени», отражение его в наглядной, условно-схематической форме. Они помогают детям легче освоить последовательность частей суток, глубже осмыслить зависимость между временными категориями. Модель суток - это четыре разноцветные полоски или четыре разноцветных круга, каждый из которых обозначает определенную часть суток. В процессе работы с моделью суток

дети могут выполнять задания: выкладывать последовательно части суток, дополнять части до полных суток и т.д. Действуя с моделью, ребенок учиться решать познавательные задачи, учиться отражать свои представления о времени в речи.

Детей среднего возраста следует также знакомить с последовательностью смены суток, формировать понятия «вчера», «сегодня», «завтра». Овладение этими понятиями подводит детей к пониманию текучести, непрерывности, необратимости времени. Дети должны осознать, что всегда одни сутки сменяются другими. Сутки, которые идут сейчас, называются сегодня, сутки, которые еще не насупили, которые будут, называются завтра, которые были, но прошли - вчера. Для этого проводятся специальные беседы о каких-то радостных, ярких, значимых событиях в жизни детей и беседуют об одном и том же три раза: до, в момент и после. Начинать беседу следует с позиции «завтра» - ожидание события дает возможность ребенку почувствовать течение времени.

Наблюдение в природе, заполнение календаря природы помогают детям овладеть пониманием смысла слов «сегодня», «вчера», «завтра». (Сегодня - жарко. Вспомните, какая погода была вчера? Как вы думаете, завтра будет дождь?) Закреплять представления о настоящем, прошедшем, будущем времени можно в процессе чтения литературных произведений («Сказка про вчерашний день» Е.Я. Ильин, «Хороший день» С.Я. Маршак), проведения дидактических игр «Было-будет», «Дополни предложение», «Вчера - сегодня» и др.

Пятилетних детей, если они овладели счетом в пределах семи, можно познакомить с днями недели, научить называть дни по порядку, определять, какой день был вчера, какой будет завтра, какой - сегодня. Формируя представления о последовательности дней недели, следует обратить внимание детей на чередование труда и отдыха: пять дней рабочих, а два - выходных, уточнить название каждого дня недели, их последовательность, связав с деятельностью детей, порядковым счетом. Например, понедельник - первый день недели, первый день после отдыха, в понедельник мы с вами ходим в

бассейн; вторник - второй день недели, во вторник у нас занятие по математике и т.д.

При знакомстве с днями недели используются различные календари, модели. Так Р. Чуднова предлагает использовать в качестве демонстрационного материала большой круг (диаметром 35 см), на котором по порядку расположены разноцветные круги (диаметр 8 см), а на них маленькие белые кружки числом от 1 до 7 соответственно порядковым номерам дней недели. Разноцветные круги размещаются следующим образом: черный, серый, синий, зеленый, желтый, розовый, красный. В середине большого круга установлена подвижная стрелка, с помощью которой можно показать сегодняшний день, определить какой день недели был вчера, какой день будет завтра, сколько дней осталось до выходных.

Можно при знакомстве с неделей использовать цифры, числовые карточки, цветные круги, геометрические фигуры, с помощью которых дети выполняют упражнения по составлению одной, двух недель, начиная с любого дня.

Для закрепления знаний о последовательности дней недели используются дидактические игры «Неделька», «Чья неделька быстрее соберется», «Живые деньки», «Кто знает, пусть называет», «Назови соседей» и др.

На протяжении всего дошкольного возраста ведется работа по ознакомлению детей с сезонами. На начальных этапах формирование представлений о зиме, лете, весне, осени идет с опорой на наиболее яркие, характерные проявления сезонов. На основе наблюдений выделяются отдельные признаки, связанные с сезонными изменениями в природе: зимой холодно, идет снег, солнце светит, но не греет; летом тепло, все растет: и овощи и фрукты, и цветы и ягоды и т.д. Из отдельных признаков постепенно возникает общая картина сезона: погода, температура воздуха, длительность дня, состояние животных, растений, характерные виды деятельности человека в природе, сезонные изменения в одежде, праздники и развлечения и т.д.

Вначале используются картинки с изображением контрастных времен

года: зима-лето, весна-осень. Рассматривание, описание картинок может сочетаться с художественным словом: загадкой, пословицей, поговоркой, стихотворением, рассказом, сказкой и т.д. В младшем возрасте для рассматривания используются картинки. Максимально приближенные к опыту детей, отражающие их жизнь в определенный сезон. Начиная со средней группы, с детьми рассматриваются картины с более широким содержанием и действующими лицами(школьники, взрослые). В работе с детьми старшего возраста можно использовать произведения художников, репродукции картин: «Золотая осень» И. Остроухова, «Осень в парке» Н. Дубровского, «Зимний день», «Лето», «Май», Т Яблонской, «Вясновы краявщ» A.AcTanoei4a, Рашца вясны" У Кудрэвіча "Блаютная каплща" - В. Бялышцкага^рул^ "Блакггны дзень" В. І Цы'ркц "Л1стс1вей" І. Шчамялева, работы И. Левитана, Н.Рериха и др.

В процессе ознакомления с сезонами воспитатель постоянно говорит, что каждый сезон проходит не сразу, а продолжается определенное, примерно одинаковое время, включает в себя три месяца. В старшем дошкольном возрасте детей знакомят с количественной характеристикой года: четыре сезона, двенадцать месяцев. Чтение стихов, сказок содействует запоминанию детьми последовательности месяцев, беседы по прочитанному помогают им установить зависимость между временными эталонами: год, месяц, сезон, неделя, сутки. Для того, чтобы эта сложная система взаимосвязанных единиц времени могла быть осознана детьми, ее представляют в виде календаря, отражающего в материальной форме отношения между единицами времени. Календарь (отрывной, настенный, перекидной и др.) помогает детям представить сравнительно длительные промежутки времени. В свое время Ф.Н. Блехер писала, что отрывной календарь дает наглядное представление о том, что «дни уходят», события приближаются; прошел месяц - наступил новый.

Осознать последовательность сезонов, месяцев в году помогают также объемные (спиралевидные) и плоскостные (круговые) модели. Символом года может быть круг, разделенный на 4 равные части и окрашенные в

определенные цвета: белая часть обозначает зиму (зимой все покрыто белым снегом), красная - лето (летом ярко светит красное солнышко), зеленая часть круга - весну (весной появляется зеленая трава, на деревьях распускаются зеленые листья), осень - желтая (осенью листья желтеют).

Каждая из 4 частей круга делится на 3 части (по числу месяцев в сезоне). В центре помещается стрелка. Это пособие может использоваться разным образом: воспитатель показывает стрелкой сезон, а дети называют его, устанавливают «соседей», переменяют месяцы, входящие в этот сезон и т.д.

Действия с моделями поможет ребенку понять свойства, закономерности временных явлений, запомнить следование месяцев в году.

Старших дошкольников можно знакомить с малыми единицами измерения времени - минутой, секундой, часом. Для формирования у них начальных представлений о продолжительности этих интервалов используются различные приборы измерения времени: песочные часы. Секундомер, механические, электронные часы, часы-конструктор и т.д.

Вопросы - для самоконтроля:

1. Назовите основные пути ознакомления детей дошкольного возраста со временем.
2. Дайте краткую характеристику основных дидактических средств, используемых в процессе развития временных представлений у детей.

Литература.

1. Михайлова, З.А. Тории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб., 2008.
2. Непомнящая, Р.Л. Развитие временных представлений у детей дошкольного возраста в детском саду. Могилев., 2000.
3. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей в дошкольном возраста / Т.Д. Рихтерман. М., 1991.
4. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., 1988.
3. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития

дошкольников Е.И. Щербакова. М., 2005.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Система физического воспитания в учреждении дошкольного образования

Основные понятия: система, физическое воспитание, физическая культура, двигательные навыки, здоровый образ жизни, цель, задачи, принципы, средства.

Система физического воспитания в учреждении дошкольного образования представляет собой совокупность мировоззренческих, научнометодических и программно-нормативных основ, осуществляющих и контролирующих физическое воспитание детей.

Мировоззренческие установки направлены на содействие гармоничному развитию, формированию основ здорового образа жизни ребенка.

Научно-методические и программно-нормативные основы определяют закономерности развития, воспитания и обучения детей в области физической культуры, содержат научно обоснованные цели, задачи, принципы, средства и методы физического воспитания.

Общая цель всей системы физического воспитания - формирование физической культуры личности человека. Специфической целью физического воспитания дошкольников является содействие воспитанию здорового, физически развитого ребенка, владеющего доступными его возрасту двигательными умениями и навыками, знаниями о физической культуре, обладающего элементарными навыками сохранения и укрепления собственного здоровья.

Цель физического воспитания конкретизируется в задачах оздоровления, образования и воспитания дошкольников.

Решение оздоровительных задач направлено на охрану жизни и укрепление здоровья детей, совершенствование функций организма, повышение общей активности и работоспособности. В более конкретной форме оздоровительные задачи определяются повышением сопротивляемости организма влияниям внешней среды путем его закаливания, укреплением опорно-двигательного аппарата и формированием правильной осанки, укреплением мышц стопы и голени с целью предупреждения плоскостопия, гармоничном развитии всех мышечных групп,

развитии физических способностей (координационных, скоростных, выносливости), помогающих ребенку овладеть жизненно важными двигательными навыками.

Образовательные задачи предусматривают формирование двигательных навыков и освоение физкультурных знаний. К концу дошкольного возраста ребенок должен уметь выполнять движения, встречающиеся в быту и жизни: ходить, бегать, прыгать, ловить, метать, лазать, плавать разными способами, ходить на лыжах, скользить по ледяным дорожкам, ездить на велосипеде, кататься на коньках. Сформированные двигательные навыки позволяют детям достигать хороших результатов в двигательной деятельности. Освоение физкультурных знаний формирует у дошкольников правильное отношение к своему здоровью. Им доступны элементарные знания о физических упражнениях, способах их использования в жизни людей, о своем физическом состоянии, простейших правилах сохранения и укрепления здоровья. Специальные знания дошкольники получают в процессе режимных моментов (закаливание, гигиенические процедуры), а также в организованной образовательной деятельности (физкультурные занятия, дидактические игры, игры-драматизации*)*.

Воспитательные задачи направлены на формирование личности ребенка средствами физической культуры. В процессе физкультурнооздоровительной работы формируется самосознание дошкольника, осуществляется воспитание эмоционально-положительного отношения к занятиям физическими упражнениями, развиваются волевые проявления, творческие способности детей.

Действенность системы физического воспитания определяется характером принципов, лежащих в ее основе. Принципами физического воспитания выступают кратко выраженные научно-методические положения, отражающие закономерности овладения детьми двигательными навыками, развития двигательных способностей, формирования личности в процессе двигательной деятельности.

Основные принципы системы физического воспитания можно разделить на две группы:

- принципы организации педагогического процесса по физической культуре в дошкольном учреждении (общепедагогические принципы);

- принципы построения занятий физическими упражнениями с детьми (общеметодические принципы).

К принципам организации педагогического процесса по физической культуре в дошкольном учреждении относятся:

- принцип природосообразности. Он предполагает воспитание ребенка с учетом возрастных и индивидуальных психофизических особенностей. Реализация данного принципа проявляется в учете педагогом индивидуальных особенностей каждого в различных формах работы по физической культуре, учете специфики мотивации деятельности дошкольника, особой значимости игровых мотивов, потребности в самоутверждении, в принятии во внимание чуткости дошкольников к эмоционально-образным воздействиям (яркость восприятия, образность мышления, богатство воображения и др.);
- принцип непрерывности развития. Он обеспечивается преемственностью между целями, содержанием и организацией физкультурной деятельности при развитии физической культуры личности ребенка на каждом возрастном этапе дошкольного детства;
- принцип развивающего характера образования - предполагает вовлечение ребенка в различные виды деятельности, использование игр и упражнений, что способствует обогащению воображения, мышления, памяти и речи дошкольника. В развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности ребенка, который является полноценным субъектом деятельности;
- принцип единства обучения и развития. В двигательной деятельности этот принцип проявляется во взаимосвязи овладения ребенком двигательными навыками с состоянием и развитием опорно-двигательного аппарата, вегетативных функций организма и двигательных качеств. На занятиях физическими упражнениями этот принцип обязывает педагога вести обучение во взаимосвязи с обеспечением физической подготовленности и развития двигательных качеств;
- принцип оздоровительной направленности. Этот принцип означает, что при выборе средств и методов физического воспитания педагог должен

руководствоваться, прежде всего, их оздоровительной ценностью. Целесообразность проведения любого физкультурного мероприятия рассматривать с позиции здоровья ребенка, соответствия физических нагрузок возможностям детей. Осуществлять педагогический и медицинский контроль;

- принцип гармонического развития личности означает связь физического воспитания с другими видами воспитания (умственным, нравственным, эстетическим и т.д.), согласованное и соразмерное развитие физических способностей, разностороннее формирование двигательных умений и навыков и освоение специальных знаний;
- принцип субъектности, включает гуманистический тип взаимоотношений участников образовательного процесса, в котором ребенок выступает как субъект собственной деятельности. Данный принцип означает направленность педагогической деятельности на выявление, сохранение и развитие индивидуальности, самобытности ребенка, учет этих качеств и индивидуального опыта детей в процессе физического воспитания;
- принцип сотрудничества. Предусматривает объединение целей детей и взрослых, общую деятельность и согласованность действий, общение и взаимопонимание, общую устремленность в будущее и взаимную поддержку. Данный принцип предполагает также взаимопонимание педагога и родителей, согласованность действий, их сотрудничество в физическом развитии ребенка.

При построении занятий по физической культуре необходимо руководствоваться следующими общеметодическими принципами:

- принцип научности - предполагает построение физического воспитания дошкольников в соответствии с закономерностями их социализации, психического и физического развития;
- принцип доступности - определяет постановку детям двигательных заданий, которые соответствуют уровню их психофизического развития;
- принцип систематичности - обусловливает необходимость регулярности, последовательности и преемственности при формировании у дошкольников физкультурных знаний и двигательных умений;
- принцип сознательности и активности предполагает, что педагог в

процессе физического воспитания поддерживает интерес у детей к занятиям, формирует сознательное отношение ко всему тому, что составляет содержание занятий. Осознавая оздоровительное воздействие физических упражнений на организм, ребенок приучается самостоятельно решать двигательные задачи;

- принцип наглядности - базируется на предрасположенности ребенка к чувственному восприятию окружающего мира. Использование данного принципа позволяет успешно формировать у детей представления об осваиваемых движениях, их ритмическом рисунке, пространственных, временных и динамических характеристиках, рациональной технике и тактике двигательных действий;
- принцип развития детского творчества, ведет к интенсификации развития новых мотивов деятельности дошкольников, что существенно перестраивает их мотивационно-эмоциональную сферу, способствуя формированию эвристической структуры личности в целом. Воплощение данного принципа в процессе физического воспитания означает широкое использование игры, сказки как источника детского творчества, детского экспериментирования;
- принцип системного чередования нагрузок и отдыха определяет суммарный эффект физкультурного занятия. Для сохранения повышенного уровня функционирования различных систем организма нужны повторные нагрузки через строго определенные интервалы отдыха. Систематическое повторение нагрузок на фоне недовосстановления приведет к снижению работоспособности организма;
- принцип индивидуализации предполагает организацию физкультурно-оздоровительного процесса, при котором выбор способов, приемов, методов обучения и оздоровления обусловливается индивидуальными особенностями здоровья, физического и двигательного развития детей.

В системе физического воспитания выделяется комплекс средств, который обеспечивает разностороннее воздействие на организм ребенка и состоит из следующих видов:

- движения и физические упражнения;
- гигиенические факторы;
- оздоровительные силы природы;

- технические средства (тренажеры и тренировочные устройства).

Все средства физического воспитания должны использоваться комплексно.

Движения, физические упражнения считаются основным средством физического воспитания. Они наиболее полно удовлетворяют природную потребность ребенка в двигательной активности, обеспечивают его разностороннее развитие. В основе физических упражнений лежат различные формы двигательной деятельности, складывающейся из отдельных произвольных движений. Все произвольные движения осуществляются при участии сознания, приобретаются человеком в процессе жизни и подчиняются его воле. Объединяясь, элементарные движения складываются в сложные двигательные акты и называются сложными двигательными действиями. Все двигательные действия, которым овладевают дети, сначала выступают как предмет подражания, затем являются основанием, для построения новых, более сложных двигательных действий. В дальнейшем они используются в качестве исходного материала, для развития физических и психофизических качеств личности.

Каждое физическое упражнение обладает не одним, а несколькими характерными признаками. Поэтому одно и то же упражнение может быть представлено в разных классификациях. Наибольшее распространение имеют классификации, осуществленные по следующим признакам:

- по признаку исторически сложившихся систем физического воспитания, к которым относятся: гимнастические упражнения, игровые физические упражнения, туристические физические упражнения, спортивные упражнения;
- по анатомическому признаку: упражнения для мышц рук и плечевого пояса, для мышц туловища и шеи, для мышц ног и таза;
- по значению для решения задач обучения: основные упражнения, подводящие упражнения, подготовительные упражнения;
- по признаку преимущественной целевой направленности на развитие того или иного физического качества: скоростно-силовые упражнения, силовые упражнения, упражнения, требующие преимущественного проявления выносливости, упражнения, требующие преимущественного проявления координационных способностей, упражнения, воздействующие на развитие

гибкости, упражнения, требующие комплексного проявления физических качеств;

- по структурным биомеханическим признакам: физические упражнения циклического характера (бег, плавание, езда на велосипеде, ходьба на лыжах); физические упражнения ациклического характера (прыжки, метания), комбинированные физические упражнения (прыжки или метания с разбега); вращательные или сложно-пространственные упражнения (акробатические, прыжки в воду и др.).

Физические упражнения отличаются друг от друга, как по содержанию, так и по форме. К содержанию относятся действия, входящие в физические упражнения, а также процессы (психические, физиологические, биохимические, биологические и др.), которые развертываются в организме по ходу выполнения упражнения и определяют его воздействие на занимающихся.

Форма физического упражнения представляет собой его внутреннюю и внешнюю структуру. Внутренняя структура характеризуется взаимосвязью различных процессов в организме во время выполнения данного упражнения. Внешняя структура - это соотношение пространственных, временных, динамических параметров движений.

В дошкольном учреждении движения, физические упражнения обеспечат эффективное решение задач физического воспитания, если будут выступать в форме целостного двигательного режима. Педагоги разрабатывают двигательный режим на основе научных рекомендаций, учитывая возраст, здоровье, индивидуальные особенности физической подготовленности и физического развития детей.

Гигиенические факторы включают общий режим труда и отдыха, питание, гигиену одежды, обуви, физкультурного оборудования, помещения, площадки и т.д. Они повышают эффективность воздействия физических упражнений на организм ребенка. Нарушение питания, правильного чередования работы и отдыха, несоблюдение суточного режима могут свести к нулю любые положительные сдвиги, достигнутые в процессе использования физических упражнений. Поэтому в зависимости от условий окружающей среды изменяется состав используемых упражнений и параметры применяемых нагрузок (объем, интенсивность); полноценное и своевременное питание лучше содействует развитию костной и

мышечной системы и т.д. Гигиенические факторы имеют и самостоятельное значение: они нормализуют работу всех органов и систем.

При использовании природных факторов (воздух, вода) в системе физического воспитания детей необходимо убедиться в их экологичности. Положительный результат дает только экологически чистая природа.

В процессе физического воспитания естественные силы природы используются по двум направлениям: как сопутствующие факторы, дополняющие эффект воздействия физических упражнений (занятия в лесопарке) и как самостоятельные средства оздоровления и закаливания организма (воздушные ванны, водные процедуры). Наиболее эффективными видами специального закаливания физиологи признали контрастные водные и воздушные процедуры, которые дополняют естественное закаливание. Методика использования естественных сил природы опирается на исследования единства организма среды, влияния среды на организм ребенка.

Тренажеры и тренировочные устройства (мини-батут, велотренажер, гимнастический роллер, бегущая дорожка, тренировочный каркас и др.) обеспечивают выполнение спортивных упражнений с заданными усилиями и структурой движений без контролируемого взаимодействия. Важнейшими требованиями к тренажерам и тренировочным устройствам, используемым в работе с дошкольниками, являются: небольшие габариты и масса, простота в обращении, эстетичность, возможность дозирования нагрузки, соответствие антропометрическим и функциональным особенностям детей. Дополняя обычные занятия физкультурой, тренажеры и тренировочные устройства придают им более эмоциональный, привлекательный и совершенный характер.

Знание полного объема средств физического воспитания поможет педагогу:

- отбирать наиболее эффективные для решения тех или иных конкретных оздоровительных задач;
- осуществлять целенаправленную разработку новых комплексов и систем физических упражнений;
- составлять многообразные сочетания из различных видов средств.

Методы, используемые в практике физического воспитания, направлены на

формирование двигательных навыков и развитие двигательных способностей детей. Их можно объединить в следующие группы:

- наглядные (показ, использование наглядных пособий, зрительных ориентиров);
- словесные (объяснение, рассказ, беседа, оценка, команда, распоряжение, указание);
- практические (повторение упражнений, проведение упражнений в игровой и соревновательной форме).

Все методы находятся в тесной взаимосвязи и обеспечивают полноценный процесс физического воспитания детей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Сформулируйте цель и задачи физического воспитания детей.*
2. *Перечислите основные средства физического воспитания.*
3. *Охарактеризуйте методы, используемые при обучении детей физическим упражнениям.*
4. *Какой принцип обязывает последовательно изменять направленность физического воспитания в соответствии с возрастными этапами развития ребенка?*

Литература

1. Кожухова, Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 352 с.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
3. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. - СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.,ТЦ «Сфера», 2008. - 636 с.

4. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - 384 с.

5. Шишкина, В.А. Какая физкультура нужна дошкольнику: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / В.А. Шишкина, М.В. Мащенко. - М.: Просвещение, 1999. - 80 с.

Учет особенностей развития ребенка в процессе организации физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования

Основные понятия: особенности развития, индивидуальный подход, индивидуализация физической нагрузки, здоровье, ослабленные болезнью дети, возбудимость пульса, физическая подготовленность, двигательная активность, щадящий режим.

Эффективное осуществление физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования строится на учете индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. В процессе занятий физическими упражнениями педагог должен учитывать состояние здоровья, особенности физической подготовленности и двигательной активности детей.

Здоровье ребенка является интегральным показателем. Оно закладывается в раннем детстве и определяется сочетанием генетических, в том числе анатомо-физиологических, факторов и влиянием на него условий окружающей среды. Комплексная оценка состояния здоровья достигается использованием пяти признаков: уровень гармоничности физического развития; резервные возможности основных физиологических систем; уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности организма; наличие или отсутствие хронических заболеваний; уровень волевых и ценностно-мотивационных установок. В соответствии с этими показателями дети подразделяются на пять групп здоровья:

- первая группа - здоровые дети с нормальным физическим и психическим развитием и нормальным уровнем функций;
- вторая группа - здоровые дети, у которых отсутствуют хронические

заболевания, но имеются функциональные и некоторые морфологические отклонения, а также сниженная сопротивляемость к заболеваниям;

- третья группа - больные хроническими заболеваниями в составе компенсации с сохраненными функциональными возможностями организма;
- четвертая группа - больные хроническими заболеваниями в состоянии субкомпенсации со сниженными функциональными возможностями организма;
- пятая группа - больные хроническими заболеваниями в состоянии декомпенсации со значительно сниженными функциональными возможностями организма (проходят лечение и оздоровление в специальных медицинских учреждениях).

В дошкольном учреждении дети, имеющие вторую, третью и четвертую группы здоровья нуждаются в индивидуальном подходе на физкультурном занятии, более пристальном наблюдении медицинских работников при организации закаливающих мероприятий. Освобождение детей от физкультурных занятий неоправданно. Это приводит к утрате условно-рефлекторных связей моторно-висцеральных рефлексов, к задержке развития основных двигательных способностей, к ослаблению самогенетических механизмов и тем самым к удлинению сроков реабилитации, к более позднему биологическому выздоровлению. Полное прекращение занятий физическими упражнениями может носить только временный характер. Состояние здоровья после перенесенных заболеваний определяется врачом, им же дается назначение относительно физических нагрузок детям. На занятии для ослабленных болезнью детей не рекомендуется резкое увеличение или уменьшение физической нагрузки, бег должен постепенно переходить в ходьбу, во время бега следует избегать внезапных остановок (при внезапной остановке падает артериальное кровяное давление в сосудах мозга, что может привести к обморочному состоянию). Во время выполнения общеразвивающих упражнений при изменении положения тела, особенно при переходе из положения «стоя» в положение «лежа» и, наоборот, у ослабленных болезнью детей наблюдается большой подъем пульса, нарушается кровоснабжение мозга и может возникнуть головокружение. Поэтому в подборе исходных положений следует соблюдать принцип постепенности: сначала

предлагать детям упражнения лежа, затем - сидя и в конце - стоя. Осторожно нужно включать в комплекс выполнение наклонов и поворотов. При этом необходимо следить за общим состоянием ребенка (признаками физического утомления: учащенное дыхание, покраснение кожи лица и шеи, слабость, потливость). Для ослабленных болезнью детей сокращается число повторений интенсивных движений, особенно таких, как прыжки (на месте и с продвижением вперед, в длину и в высоту с разбега, со скакалкой), элементы акробатических упражнений («березка», «кораблик», «велосипед», «ласточка» и др.), ограничивается участие детей в подвижных и спортивных играх (баскетбол, футбол, хоккей и др.), играх-эстафетах. При выполнении этих упражнений у детей отмечается значительное увеличение частоты пульса и удлинение его реституции. Возбудимость пульса у ослабленного ребенка может составлять на занятии от 5 до 20% по отношении к исходной величине. При уменьшенной физической нагрузке в связи с нарушением функции терморегуляции и понижением иммунитета такие дети занимаются в обычной одежде и обуви. Вопрос о переходе на спортивную форму одежды решает врач для каждого ребенка индивидуально.

Дошкольники с неблагоприятным прогнозом заболеваемости нуждаются в индивидуализации закаливающих мероприятий. Подчиняясь правилу систематического повторения воздействия закаливания, его нельзя отменять и в случае легкого заболевания ребенка, когда оно не сопровождается значительным ухудшением общего состояния здоровья. Во время таких недомоганий применяются методы более слабого воздействия.

Оптимальный микроклимат помещений способствует поддержанию постоянной температуры тела, которая необходима для нормального функционирования всех систем организма. В групповой и приемной комнатах для детей 3 - 6 лет температурный режим составляет + 20 градусов, туалетной + 21, спальной и гимнастическом зале + 18. Дети должны привыкнуть спать с открытой форточкой. Однако в период выздоровления после перенесенной болезни зоны теплового комфорта для ослабленных детей могут быть «сдвинуты» в сторону более высоких температур: от 3 до 5 лет - до + 22 - +24 градуса, от 5 до 7 лет - до +21 - +23 градуса. При отклонении от нужной температуры воздуха в помещении необходимо

изменить слойность одежды ребенка, уменьшив или увеличив ее.

К числу щадящих методов закаливания относится кратковременное облегчение одежды - закатывание рукавов выше локтей или смена колготок на гольфы, гольфов на носки при температуре воздуха в помещении +20... +21градус. Индивидуализация закаливающих мероприятий заключается и в удлинении времени пребывания детей на свежем воздухе в теплое время года и укорочении этого времени в холодную погоду. Дети, принимавшие лечебные процедуры, выходят на прогулку не ранее чем через 30-40 мин после их приема (в отдельных случаях по показаниям врача ослабленные дети освобождаются от прогулки). На прогулке деятельность ослабленных детей строится в соответствии с состоянием их здоровья, индивидуально для каждого ребенка. Поэтому следует постоянно наблюдать за детьми, предупреждая утомление и потливость. При появлении этих признаков следует отвести ребенка в помещение. Не рекомендуются ослабленным детям во время прогулки длительные пробежки, игры большой подвижности, вызывающие физическое перенапряжение и усталость. Однако не следует увлекаться и очень спокойными играми, особенно связанными с долгим сидением, так как это вызывает переохлаждение организма, особенно ослабленного. Дети не освобождаются от прогулки даже при насморке, но предварительно ребенку прочищают нос тампоном, смоченном в теплом подсолнечном масле. Важно, чтобы носовое дыхание было свободным, так как при глубоком дыхании через рот холодный воздух не успевает согреваться в верхних дыхательных путях и проникает в легкие. В дождливые дни закаливание воздухом не отменяется, а проводится под навесом.

Наряду с воздухом широко используется оздоравливающее действие воды. Рекомендуется обтирание кожи ребенка влажной варежкой, однако его следует проводить индивидуально: дети группы риска и все выздоравливающие после ОРВИ могут обтирать лишь лицо и кисти рук. Вместе с тем удлиняется время адаптации ослабленных детей к водным процедурам. Для некоторых детей закаливание ограничивается полосканием полости рта и горла кипяченой водой комнатной температуры. Весной и осенью кипяченая вода заменяется настоем лечебных трав: ромашки, шалфея, зверобоя. Температура воды для питья выздоравливающим детям назначается на 5 градусов выше, чем до болезни.

Закаливающие процедуры сочетаются с теми методами массажа и гимнастики, которые стимулируют функцию дыхания ребенка. Об эффективности оздоровления судят по снижению частоты острых заболеваний до 3 раз и менее в год, уменьшению продолжительности болезни, улучшению общего состояния и самочувствия ребенка.

Особенности физической подготовленности детей также выступают основой реализации индивидуального подхода в процессе занятий физическими упражнениями. Особенно ярко выделяются дошкольники с высокими и низкими показателями физической подготовленности.

Дети с высокими показателями физической подготовленности, отличаются быстротой и уверенностью действий, в случае неудачи не отступают от цели, а прилагают максимум усилий для достижения намеченного результата, умеют самостоятельно принимать решения, находить целесообразный способ действий. При выполнении упражнений они проявляют активность и самостоятельность, умение слушать педагога, выполнять его указания и поручения.

Дошкольники с низкими показателями физической подготовленности не прилагают усилий, чтобы качественно выполнить физическое упражнение. В ситуациях, требующих решительности, энергичности действий, проявляют медлительность, недостаточную уверенность, неспособность преодолеть чувство страха. Им свойственно состояние угнетенности в связи с неудачами, неумение подавлять в себе отдельные желания. Только в достаточно простой обстановке дети обнаруживают определенную активность, которая по мере возникновения новых трудностей уступает место более привычным формам поведения (пассивность, безразличие).

Выделенные группы могут быть равночисленными и стабильными по своему составу на протяжении учебного года. Однако чтобы правильно осуществить нормирование нагрузок (оздоровить, а не навредить) необходимо проводить промежуточные этапы тестирования и, исходя из этого, осуществлять «переводы» детей из одной подгруппы в другую, где нагрузки более адекватны.

Индивидуальный подход с учетом физической подготовленности детей, предполагает индивидуальный подбор методов обучения и широкое использование

дифференцированных двигательных заданий. Так, задачи индивидуальной работы с дошкольниками, имеющими высокие показатели физической подготовленности, могут быть направлены на совершенствование и дальнейшее развитие их двигательных способностей. Этому способствует: выполнение знакомых упражнений в новых сочетаниях (бросок мяча в корзину + бег по узкому мостику); из необычной исходной позиции (бег из исходного положения лежа, сидя и т.п.); в новых условиях (стать у гимнастической скамейки: бросить мяч двумя руками, подлезть под скамейку, догнать мяч и др.). На физкультурном занятии детям упражнение можно демонстрировать в нормальном темпе, объяснение давать в сжатой форме, делая ссылки на уже известные элементы, использовать частичный показ упражнения, выполнение упражнения по схеме, рисунку. Такие задачи вплетаются в спектр привычных видов деятельности ребенка и дают возможность каждому проявить свою индивидуальность.

Для детей с низкими показателями физической подготовленности эффективен замедленный показ упражнений, с указанием, на какой элемент техники необходимо обратить особое внимание, наиболее сложные упражнения им следует демонстрировать в различных плоскостях, многократно повторяя показ в процессе занятия. Важно подчеркнуть особенности наиболее сложных элементов движения, сделать указание о необходимости сохранения нужного положения тела при его выполнении. Эффективны задания специального обучения использованию знаний в действиях, где каждый ребенок в речи выражает все то, что выполняет практически. Это побуждает к предварительному обдумыванию действий, контролю над ним. В результате такого обучения меняется характер проявляемой активности дошкольников. У бывших пессимистов исчезает скованность, проявляется вера в свои силы, способности.

В преодолении негативного эмоционального состояния детей выделяются следующие этапы работы. На первом этапе осуществляется поддержка положительного эмоционального тонуса и стимуляция двигательной активности детей. Это достигается приемами включения их в игры с эмоционально ярким содержанием, поощрения малейших достижений при выполнении двигательных действий. На втором этапе обеспечиваются условия для «закаливания» в

проявлении активности, решительности, смелости. Этому способствует накопление положительного опыта общения со сверстниками в играх, в которых дети с низкими показателями физической подготовленности выступают исполнителями. На третьем этапе идет дальнейшее накопление положительных эмоциональных переживаний через положительную оценку педагогом достоинств ребенка (ловкий, быстрый, смелый, решительный).

Помимо организованных занятий по физической культуре в режиме дня в детском саду значительное место занимает самостоятельная двигательная деятельность детей. Она возникает по инициативе ребенка и протекает под наблюдением взрослого. Ребенок решает поставленные перед собой задачи, проявляя индивидуальную двигательную активность. Ученые выделяют три уровня двигательной активности: высокий (для детей характерны высокая подвижность, хороший уровень развития основных видов движений, богатый двигательный опыт), средний (дети имеют хороший уровень физической подготовленности, им свойственно уравновешенное поведение, умение сосредотачиваться и быть внимательными при выполнении двигательных заданий, но иногда отмечается слабая техника движений), низкий (малоподвижные дети, у которых наблюдается отставание показателей развития основных видов движений и физических качеств от возрастных нормативов, общая пассивность, застенчивость). Задачи руководства самостоятельной двигательной деятельностью детей заключаются в повышении двигательной активности у одних и корректировки ее содержания (чередование интенсивных с менее интенсивными движениями, сознательное управление своими действиями) - у других.

Руководство двигательной активностью гиперподвижных детей должно идти не в ограничении их подвижности, а в сосредоточении внимания на движениях. Важно научить ребенка управлять своими движениями, предлагать ему двигательные задания, требующие, сдержанности, точности двигательных действий. Полезны все виды метания, ловли, передачи мяча, общеразвивающие упражнения, выполняемые на ограниченной площади опоры, акробатические упражнения. В занятиях физическими упражнениями важно чередование интенсивных движений с менее интенсивными.

У малоподвижных детей следует воспитать интерес к движениям, потребность в подвижных видах деятельности. Особое внимание необходимо уделить развитию основных движений, особенно интенсивных (бег, прыжки), привлекать к участию в подвижных играх, спортивных упражнениях. Следует позаботиться о том, чтобы двигательная деятельность была интересна детям, оснащена двигательными игрушками, спортивным инвентарем. Когда такие ситуации создаются, дети с удовольствием двигаются.

Двигательная активность оптимально подвижных детей не требует особых приемов руководства взрослых, т.к. в ней явно просматривается саморегуляция.

Вопросы и задания для самоконтроля

1 .Перечислите признаки комплексной оценки состояния здоровья детей.

2 . Раскройте приемы индивидуализации физической нагрузки для детей 2-ой и 3-й групп здоровья.

3 .Охарактеризуйте детей с высокими (низкими) показателями физической подготовленности.

4 .Приведите примеры дифференцированных двигательных заданий для детей с высокими (низкими) показателями физической подготовленности.

5 . Дайте определение понятий «двигательная активность», «гиперподвижный ребенок».

6 . Охарактеризуйте уровни двигательной активности детей.

Литература

1. Шебеко, В.Н. Индивидуализация процесса обучения прыжковым упражнениям на занятиях физической культурой в детском саду / В.Н.Шебеко, Н.Т.Терехова // Индивидуально-дифференцированный подход в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. / под ред. Н.Т.Тереховой. - М.: Акад. пед. наук СССР, 1989. - С. 46-63.

2. Шебеко, В.Н. Индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании дошкольников / В.Н. Шебеко // Индивидуализация учебного процесса физического воспитания дошкольников, учащихся и студентов: тез. докл. республ. науч. конф., Минск, 17-18 июня 1990 г. / Бел. гос. ин-т физ. культуры. - Минск, 1990. - С. 25-27.

3. Шебеко, В.Н. Индивидуальный подход в физическом воспитании ослабленных детей / В.Н. Шебеко // Современные проблемы дошкольного образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100- летию со дня рожд. А.В. Кенеман, Москва, 10-11 апр. 1996 г. / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. - М., 1996. - С. 154-157.

4. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - 178-188 с.

5. Шебеко, В.Н. Индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании детей дошкольного возраста / В.Н. Шебеко // Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам физической культуры и спорта государств-участников Содружества Независимых Государств. - Минск. 2324 мая 2012 г.: в 4 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол. Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. - Минск: БГУФК, 2012. - Ч. 3.- С.189-191.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия в учреждении дошкольного образования

Основные понятия: физкультурно-оздоровительные мероприятия, утренняя гимнастика, физические упражнения, подвижные игры, умственное напряжение, физкультминутка, гимнастика после сна, комфортный микроклимат, босохождение.

К основным физкультурно-оздоровительным мероприятиям учреждения дошкольного образования относятся: утренняя гимнастика, физкультминутка, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, гимнастика после дневного сна.

Утренняя гимнастика обеспечивает организованное начало дня, дает возможность переключить внимание детей на совместные формы деятельности. Она направлена главным образом на поднятие эмоционального тонуса, активизацию деятельности организма ребенка Средством утренней гимнастики выступают простые физические упражнения (строевые, общеразвивающие, основные виды движений) в сочетании с закаливанием. Все виды используемых в утренней

гимнастике физических упражнений должны быть хорошо знакомы детям. Важным компонентом утренней гимнастики является музыкальное сопровождение. Оно повышает эффективность физических упражнений, создает ощущение психологической комфортности. Утренняя гимнастика проводится ежедневно (до завтрака) в течение 7-8 минут с детьми 4-5 лет, 10 минут - с детьми 6 лет. В холодное время года она организуется в помещении, в теплое - на воздухе. Начинается утренняя гимнастика с кратковременной ходьбы, которая чередуется с бегом, подскоками, упражнениями на перестроение и ориентировку в пространстве. Затем следуют упражнения общеразвивающего характера: для мышц рук и плечевого пояса, мышц туловища (спины и живота), мышц ног, которые выполняются из разных исходных положений (стоя, сидя, лежа). Далее проводится подпрыгивание на месте или игра большой подвижности, хорошо знакомая детям. Заканчивается утренняя гимнастика спокойной ходьбой, выполнением дыхательных упражнений с целью снижения общего возбуждения организма.

Для детей младшего дошкольного возраста в комплекс утренней гимнастики включаются 4, среднего - 4-5, старшего - 5-6 упражнений. Они выполняются в разном темпе, что позволяет увеличить нагрузку на организм ребенка. Упражнения проводятся в разных построениях (круг, колонны, шеренги, в свободном построении, в шахматном порядке). В младшем и среднем дошкольном возрасте упражнения могут носить образноимитационный характер, возможно также создание целого сюжета, состоящего из имитационных упражнений.

В старшей группе воспитатель поясняет детям назначение утренней гимнастики, раскрывает влияние физических упражнений на организм человека. В этом возрасте утренняя гимнастика имеет вариативное содержание. Она может проводиться с использованием полосы препятствий, простейших тренажеров, оздоровительных пробежек. Это помогает существенно активизировать и разнообразить физкультурно-оздоровительную работу с детьми. Комплекс утренней гимнастики необходимо менять раз в две недели. В старшей группе в комплекс утренней гимнастики могут быть включены элементы ритмической гимнастики - комплексов танцевального характера, стимулирующих работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, формирующих осанку, помогающих справиться со

стрессами. Для того чтобы эти задачи решались, упражнения танцевального характера должны быть достаточно интенсивными. Максимальная величина пульса по отношению к исходной величине, должна составлять 180 ударов в минуту минус возраст ребенка, т.е. 5-6 лет, и равняться 175-174 удара в минуту. Эта величина пульса допустима при выполнении бега, прыжков, быстрого танца. Весь комплекс ритмической гимнастики состоит из трех частей: подготовительной, включающей разогревающие упражнения, основной, куда входят интенсивные упражнения для всех частей тела, и заключительной, направленной на восстановление дыхания (всего около 14 - 16 упражнений).

Подготовительная часть включает упражнения общего воздействия: разновидности ходьбы, танцевальных шагов, упражнений на выработку осанки. Основная часть направлена на развитие различных мышечных групп и ведущих физических качеств. В нее включаются 3-4 упражнения в исходном положении стоя, развивающие мышц шеи, рук и плечевого пояса, туловища, ног. Затем дети выполняют варианты бега и прыжков, которые чередуются в течение 1 минуты. После этого выполняется упражнение на восстановление дыхания. Далее следуют 4-5 упражнений в исходных положениях сидя, лежа, которые позволяют тренировать мышцы рук, ног, туловища, брюшного пресса. В заключительную часть входят упражнения на расслабление, помогающие организму восстановиться после напряженной работы. Комплекс ритмической гимнастики разучивается по частям, а затем части соединяются в единое целое. Для улучшения запоминания упражнений каждое из них имеет свое название. С этой же целью комплекс упражнений может быть выполнен в рисунках или схемах, которые в процессе выполнения демонстрируются детям. Постепенно вводится музыкальное сопровождение. Используется знакомая музыка с хорошо ощутимым ритмом. За год дети разучивают не более 2-3 комплексов, которые периодически повторяют с некоторыми дополнениями и изменениями.

Физкультминутка используется с целью приостановления развивающегося в процессе учебных занятий торможения в коре головного мозга, предотвращения развития острого хронического умственного утомления. Она дает разрядку умственному и эмоциональному напряжению, улучшает восприятие учебного

материала на занятиях малоподвижного характера. Продолжительность непрерывного внимания ограничивается в дошкольном возрасте в среднем 8-12 минутами. Помимо этого, ребенок не может долго сохранять заданную позу: малыши сохраняют ее в течение 1,5-2 минут, старшие - 3-4 минуты. Основные признаки утомления: нарушение недавно сформированных умений, нарушение координации мелких движений, примитивные манипуляции, повышенная раздражительность.

Эффективность проведения физкультминутки особенно велика до накопления умственного утомления. Используются физические упражнения средней интенсивности, которые дают ярко выраженную степень повышения работоспособности. Малые физические нагрузки существенно не влияют на повышение работоспособности, а большие имеют даже отрицательный эффект. В среднем и старшем дошкольном возрасте длится физкультминутка 2-3 минуты. Ее содержание составляют упражнения для снятия напряжения мышц спины, шеи, кистей рук, ног. Выполняются они из положения стоя или сидя и повторяются до 4-6 раз. Всего для комплекса подбираются 3-4 упражнения с учетом характера нагрузки в данном занятии: для осанки и

дыхания; для кистей или рук; для туловища и ног. По технике все упражнения просты и удобны для выполнения в групповой комнате. Физкультминутка может сопровождаться текстом (стихи известных поэтов, потешки). Он позволяет ребенку выполнить разнообразные движения. При произнесении текста нужно следить, чтобы выдох дети производили, проговаривая слова первой строки текста, а вдох - до начала следующей, тогда после физкультминутки дыхание у ребенка будет спокойным и ровным. Хорошо если содержание стихотворного текста сочетается с темой занятия. Роль физкультминутки может выполнять подвижная игра, пальчиковая или дыхательная гимнастика. Переключение детей на данные виды деятельности значительно улучшает их самочувствие. В младшем дошкольном возрасте во все занятия, проводимые с детьми, включаются элементы двигательной деятельности, поэтому специально организованная физкультминутка не проводится.

Подвижные игры и физические упражнения на прогулке с разнообразным двигательным содержанием являются формой ежедневной работы дошкольного

учреждения по физическому воспитанию детей. Они увеличивают двигательную активность дошкольников, вызывают положительные эмоции, способствуют радостному настроению. На утренней и вечерней прогулке длительность игр и упражнений составляет от 10 до 15 мин. Общее время двигательной активности детей на прогулке должно быть не менее 60 - 70% ее продолжительности. Организуя игры, воспитатель закрепляет и совершенствует у детей навыки в основных видах движений, развивает их двигательные способности, нравственно-волевые качества. Игры, в основном, проводятся знакомые, но каждая из них имеет несколько вариантов. Большое внимание уделяется народным играм. Выполнение физических упражнений направлено на освоение и закрепление элементов техники, развитие двигательных способностей ребенка. Содержание физических упражнений составляют основные виды движений хорошо знакомые детям, элементы спортивных игр, спортивные упражнения (могут быть знакомые или новые). Вначале прогулки проводятся физические упражнения, а затем подвижная игра. Не рекомендуется выполнять на прогулке общеразвивающие упражнения, их достаточно много в недельном цикле и они не вызывают у детей такого интереса как игры. Существует несколько вариантов организации подвижных игр и физических упражнений на прогулке:

- комплекс подвижных игр (2-3) и физических упражнений с определенной направленность на развитие двигательных способностей (быстроты, скоростно-силовых, координационных способностей, выносливости), умения ориентироваться в пространстве;
- сюжетный комплекс подвижных игр и физических упражнений;
- спортивные игры (баскетбол, футбол, настольный теннис, городки);
- игры с элементами спортивного ориентирования;
- комплекс подвижных игр (2-3) с разными движениями;
- подвижные игры, развивающие творческую активность и самостоятельность детей.

После дневного сна в дошкольном учреждении проводится гимнастика. *Гимнастика после сна* иногда носит название «воздушная ванна в движении».

Движения в сочетании, с контрастными воздушными ваннами помогают улучшить настроение, поднять мышечный тонус, а также способствуют профилактике нарушений осанки и стопы. Гимнастика проводится в игровой комнате, где заранее помещен необходимый физкультурный инвентарь и переносное физкультурное оборудование (гимнастическая скамейка, мягкие модули, кубы, лесенки и др.). Оставаясь в трусах и майке, с босыми ногами, дети на ковре выполняют физические упражнения. Занятия босиком оказывают общеукрепляющее действие на весь организм. Между подошвой и слизистой оболочкой дыхательных путей существует тесная рефлекторная связь. При местном охлаждении ног у незакаленного человека резко понижается температура слизистой носоглотки, вследствие чего появляется кашель и насморк. Обувь создает для ног постоянный комфортный микроклимат. Хождение босиком способствует активности терморецепторов стопы и надежной адаптации организма к местному охлаждению. Кроме того, босохождение оказывает массирующее воздействие на стопы, на которых расположены активные биологические точки, рефлекторно связанные со всеми частями и органами тел, и тонизирует весь организм.

Содержание физических упражнений может быть следующее:

- разновидности ходьбы и бега, танцевальных движений, дыхательных упражнений (с музыкальным сопровождением);
- ходьба по комбинированной дорожке: ребристой доске, резиновому или войлочному коврику, канату, узкой рейке гимнастической скамейки и др.;
- подвижные игры (2-3) средней интенсивности;
- индивидуальные действия с мячами, скакалками, мягкими модулями;
- дидактические игры с элементами движений;
- проблемно-двигательные ситуации (содержание ситуаций определяет педагог).

В гимнастике дети участвуют небольшими подгруппами (по мере их постепенного пробуждения). Длится гимнастика 8-10 минут.

Планирование физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме дня опирается на суточный объем необходимых дошкольнику движений (в среднем 3-3,5 часа).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите основные формы физкультурно-оздоровительной работы в детском саду.

2. Раскройте структуру утренней гимнастики, назовите вариативные формы ее проведения.

3. Приведите примеры физических упражнений, которые могут иметь место в гимнастике после сна.

4. Сформулируйте основную задачу проведения в детском саду физкультурного праздника.

Литература

1. Богина, Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: метод. пособ. / Т.Л. Богина. - М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 112 с.

2. Доскин, В.А. Растем здоровыми: пособие для воспитателей, родителей и инструкторов физкультуры / В.А. Доскин, Л.Г. Голубева. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2004. - 110 с.

3. Овчинникова, Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: монография / Т.С. Овчинникова. - СПб.: КАРО, 2006. - 176 с.

4. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. - М.: Просвещение, 1986. - 304 с.

5. Спутник руководителя физического воспитания дошкольного учреждения: метод. пособие для руководителей физ. воспит. дошкольных учреждений / под ред. С.О. Филипповой. - СПб.: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2005. - 416 с.

6. Студеникин, М.Я. Книга о здоровье детей / М.Я. Студеникин. - Минск: Нар. асвета, 1986. - 224 с.

7. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. - СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.,ТЦ «Сфера», 2008. - 636 с.

8. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - 384 с.

Теоретические основы, методика организации и проведения физкультурного занятия в учреждении дошкольного образования

Основные понятия: физкультурное занятие, содержание, структура, физическая нагрузка, части занятия, общеразвивающие упражнения, упражнения на расслабление, основные виды движений, способы организации, общая и моторная плотность занятия, физиологическая кривая нагрузки.

Физкультурное занятие является основной формой организованного обучения детей физическим упражнениям, тренировки систем и функций организма. Разносторонняя двигательная деятельность, осуществляемая детьми на занятии, содействует укреплению здоровья ребенка, повышению всех функциональных процессов в организме. На занятии детям сообщаются элементарные знания и термины из области физкультуры, в соответствии с поставленной задачей они учатся проявлять нравственно-волевые качества, самостоятельность, инициативность, творчество.

Физкультурное занятие характеризуется рядом важных признаков. Основные из них:

- обязательность занятий для всех детей (кроме временно освобожденных по состоянию здоровья);
- постоянный состав детей и их возрастная однородность;
- руководящая роль педагога, направленная на комплексное решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач;
- главенствующая роль физкультурных занятий в определении содержания других форм физического воспитания.

В физкультурном занятии различают две стороны: содержание и структуру.

Содержание занятия составляют: состав включаемых в занятие физических упражнений, перечень которых представлен в программе физического воспитания

детей; деятельность детей по выполнению доступных им видов физических упражнений; деятельность педагога, направленная на организацию выполнения детьми физических упражнений.

Структура занятия это взаимосвязанное и последовательное расположение во времени всех элементов содержания занятия. Она определяется поставленными задачами и особенностями работоспособности нервной системы и всего организма ребенка в целом на каждом отдельном этапе возрастного развития. Физкультурное занятие принято делить на три части: подготовительную, основную и заключительную. Время, отводимое на отдельные части занятия, и их конкретное содержание зависят от многих факторов: возрастных и половых особенностей детей, конкретных задач занятия, специфики используемых упражнений, уровня подготовленности занимающихся. Решая свои частные задачи, каждая из частей занятия служит эффективному достижению конечного результата занятия в целом.

Задачи подготовительной части - организация детей, создание благоприятного эмоционального состояния, концентрация внимания на предстоящих физических упражнениях, а также постепенная функциональная подготовка организма к выполнению физической нагрузки в основной части. Содержание подготовительной части составляют упражнения, хорошо освоенные детьми на предыдущих этапах работы. Это могут быть разнообразные построения, перестроения, различные виды ходьбы и бега, способствующие воспитанию правильной осанки, танцевальные движения, упражнения корригирующего характера, а также знакомые детям подвижные игры. Заканчивается подготовительная часть построением детей в круг, колонны, врассыпную для выполнения комплекса общеразвивающих упражнений.

В основной части физкультурного занятия решаются задачи физического воспитания ребенка в целом: гармоничное развитие всех мышечных групп, формирование двигательных умений и навыков, приобретение физкультурных знаний, развитие физических способностей, содействие личностному росту детей (формирование самосознания, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер личности), закаливание организма ребенка. В основной части первыми выполняются общеразвивающие упражнения, затем следуют упражнения в основных движениях (ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание,

упражнения в равновесии) из которых может быть одно новым для детей, а другие (1-2) находятся на этапе разучивания. Заканчивается основная часть подвижной игрой, повышающей в значительной степени функциональное состояние организма, помогающей совершенствовать двигательные навыки, находящиеся в стадии закрепления. Подбор физических упражнений для занятия учитывает возраст детей, состояние здоровья дошкольников, приобретенные ранее двигательные навыки.

Эффективность обучения физическим упражнениям обеспечивается с помощью различных способов организации детей на занятии. В зависимости от того, какие задания выполняют дошкольники, используется фронтальный, групповой и индивидуальный способ организации. Фронтальный способ характеризуется одновременным выполнением одного и того же задания. Он обеспечивает высокую активность каждому ребенку. Групповой способ применяется при выполнении детьми различных заданий в небольших группах для углубленного разучивания и совершенствования навыков основных видов движений. Педагог большую часть времени находится с той группой детей, которая выполняет наиболее сложное или новое для них упражнение. Другая группа совершенствует навыки выполнения знакомого упражнения, поэтому работает самостоятельно и меньше контролируется педагогом. В зависимости от характера двигательных заданий движения могут выполняться в одной группе фронтально, в другой - поточно. Это обеспечивает высокую моторную плотность занятию. Индивидуальный способ организации предусматривает одновременное выполнение детьми персонального задания. Он используется тогда, когда ребенку нужна индивидуальная нагрузка или ему необходимо проявить смекалку, творческие способности и выполнить упражнение созданное им самим. Целесообразным является смешанное использование в занятии различных способов организации детей.

В заключительной части занятия решаются задачи снижения возбуждения сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, восстановления пульса и дыхания ребенка, регулирования его эмоционального состояния. Это достигается использованием дыхательных упражнений, различных вариантов ходьбы, малоподвижных игр. Эффективны в этой части занятия упражнения на

расслабление. Быстро организм восстанавливается, когда заторможенные центры энергично включаются в деятельность, а активно действующие - переходят в пассивное состояние. Лучшим положением тела для этого процесса является горизонтальное, когда все функции снижены, расслаблены конечности и позвоночник, и ребенок не затрачивает энергии для сохранения вертикального положения. Медленный темп упражнений на расслабление, выполняемых без напряжения и с большой амплитудой, музыкальное сопровождение, спокойная обстановка способствуют восстановлению организма в более короткий срок. Упражнения на расслабление целесообразно предлагать детям в такой последовательности. Стоя на месте: потряхивание расслабленных кистей рук, всей руки, обеих рук; поочередное потряхивание правой (левой) расслабленной ноги; повороты вправо (влево) с закручиванием корпуса и расслабленных рук у туловища; семенящий бег на месте. После этого дети выполняют упражнения сидя или лежа на полу. Состояние расслабленности возникает быстрее, если дошкольники сидят или лежат на теплой основе (коврик). Ребенок ложится на спину, руки разводит в стороны-вниз, ноги находятся в полусогнутом состоянии, колени разведены в стороны, стопы ног сближены, носки развернуты. В этом положении ему предлагают сильно напрячься: выпрямить ноги, оттянуть носки, кисти рук сжать в кулаки, подбородок прижать к груди и смотреть на носки ног. После 3-4 с напряжения ребенок принимает позу расслабления. Наиболее сложной для расслабления является поза сидя ноги скрестно (по-турецки), предплечья рук опираются о колени, кисти расслаблены, голова опущена. В таком расслабленном положении дети могут находиться до 10 с. В результате систематического применения упражнений на расслабление дошкольники учатся произвольно расслаблять ту или иную группу мышц или все группы мышц одновременно.

Занятие по физической культуре обычно проводится в первой половине дня в помещении или на воздухе. Время физкультурного занятия распределяется следующим образом: подготовительная часть - 3-5 мин., основная - 15-25 мин., заключительная - 2-3 мин. Недельное количество занятий по физической культуре может колебаться от 2 до 3.

Физкультурное занятие в дошкольном учреждении отличается многообразием

форм проведения. Имеют место занятия тренировочного характера (смешанного типа), сюжетные, игровые, комплексные.

Занятия тренировочного характера решают задачи общей физической подготовки детей. Их основу составляют разнообразные средства и методы работы, создающие условия для овладения детьми конкретными двигательными действиями (строевыми и общеразвивающими упражнениями, основными видами движений, подвижными играми). К тренировочным занятиям относятся также занятия с использованием тренировочных устройств, тренажеров и спортивных снарядов, обеспечивающих выполнение упражнений с заданными усилиями и воспитывающих основные физические качества. Тренажеры «Бегущая дорожка», велогребные позволяют направленно развивать общую скоростную и скоростно-силовую выносливость. Различные конструкции тяговых устройств, эспандеров, роллеров способствуют развитию динамической силы, гибкости. Мини-батут совершенствует ловкость и координацию движений. Использование спортивных снарядов развивают силу, ловкость, выносливость.

Сюжетное физкультурное занятие строится по сюжету сказки, рассказа, литературного произведения. Его цель - раскрыть ребенку моторные характеристики собственного тела, сформировать быстроту и легкость ориентировки в бесконечном пространстве двигательных образов, научить относиться к движению как к предмету игрового экспериментирования. В сюжетном занятии все двигательные действия объединены единым сюжетом, двигательный замысел реализуется спонтанно, без специальной подготовки. Дети дополняют, изменяют, преобразуют знакомые движения, создают новые композиции из усвоенных старых элементов.

Игровое физкультурное занятие состоит из серии подвижных игр, которые последовательно решают основные задачи занятия. В подготовительной части занятия планируется знакомая игра средней подвижности. Она готовит организм ребенка к предстоящей нагрузке. Затем следуют 2-3 игры (знакомые или мало знакомые), которые обеспечивают большую физическую нагрузку и соответствуют основной части занятия. Последней проводится игра малой подвижности. С ее помощью достигается снижение нагрузки и решаются задачи заключительной части занятия.

Комплексные (интегрированные) занятия включают в свое содержание дополнительные задачи из других разделов программы, которые решаются посредством движений (комплексное занятие может проводиться по типу учебно-тренировочного занятия).

Когда позволяют погодные условия, физкультурные занятия проводятся на воздухе (спортивной площадке, в лесопарке, в сквере). Такие занятия имеют свою специфику - в содержание включаются упражнения интенсивного характера (бег, прыжки, метание, лазанье); активно используются при выполнении упражнений естественные условия: ходьба по бревну, поваленному дереву, прыжки с кочки на кочку, метание шишек в даль и в цель, висы на низких ветках деревьев и др. Место занятия на воздухе в режиме дня в разные сезоны года различно. Летом занятие лучше проводить в начале первой прогулки, когда температура воздуха еще не достигла своей наивысшей величины. При высокой температуре воздуха воздействие физической нагрузки на сердечно-сосудистую и дыхательную системы значительно возрастает. В холодный период года занятие проводится в конце первой прогулки. Это снижает возможность простудных заболеваний, после значительной физической нагрузки дети не остаются на воздухе.

Эффективность физкультурного занятия можно оценить путем анализа его количественных и качественных характеристик. Для получения количественных характеристик занятия используется построение физиологической (пульсовой) кривой, для качественных характеристик - педагогический анализ занятия.

Физическая нагрузка определяется по динамике пульса. Правильное построение занятия с достаточной степенью нагрузки характеризуется учащением пульса после подготовительной части не менее чем на 20%, после общеразвивающих упражнений - не менее чем на 45%, после обучения основным движениям - не менее чем на 25%, после подвижной игры - до 7080%. В конце занятия пульс либо восстанавливается до исходного уровня, либо на 15-20% превышает его. Низкие нагрузки не несут оздоровительного эффекта. Пульс принято считать за 10 секунд и умножать полученное число на 6. После занятия по полученным данным вычерчивается график. На горизонтальной оси откладывается время в минутах, на вертикальной - показатели пульса.

При регулировании нагрузки необходимо иметь в виду, что упражнения, вызывающие увеличение частоты сердечных сокращений в минуту до 120-130 ударов, считают нагрузкой малой интенсивности, от 131 до 140 ударов - средней, от 140 до 160 ударов - субмаксимальной и свыше 160 ударов - максимальной интенсивности. В процессе занятий нагрузка может быть либо непрерывной, либо прерывистой (с отдыхом). Длительность интервалов отдыха между повторениями упражнений оказывает существенное влияние на преимущественное развитие отдельных двигательных способностей.

В зависимости от содержания занятия выстраиваются физиологические кривые разного типа с одной или несколькими вершинами. В целом при правильном построении занятия и правильной методике его проведения физиологическая кривая отражает постепенное нарастание физической нагрузки от начала занятия к максимальному ее проявлению во время подвижной игры и снижение ее в заключительной части. В обучающем занятии физиологическая кривая, как правило, двухвершинная (пик возбудимости пульса приходится на общеразвивающие упражнения, подвижную игру), в занятиях тренировочного характера или проводимых на воздухе она отражает постепенно нарастающую нагрузку и имеет зубчатое плато (незначительное повышение и снижение пульса, связанное с выполнением двигательных заданий разной степени интенсивности).

В младшем дошкольном возрасте развивающий эффект обеспечивают занятия, дающие среднюю частоту сердечных сокращений в минуту не менее 130-140 ударов, в старших группах - не менее 140-150 ударов.

Успех решения оздоровительных задач физкультурного занятия зависит от рационального темпа занятия - т.е. правильного чередования видов нагрузки и отдыха.

Контроль за активностью детей на занятии может быть осуществлен посредством хронометража, по результатам которого высчитывается плотность занятия. Общая плотность занятия (педагогически целесообразное время) должна составлять не менее 80-95%. Моторная плотность, которая характеризуется отношением времени непосредственного выполнения ребенком физических упражнений ко всей продолжительности занятия, колеблется. В младших группах

она достигает 70-80%, в старших - 60-85%.

Педагогический анализ физкультурного занятия проводится на основе педагогического наблюдения и оценивается в контексте оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Обращается внимание на наличие элементов закаливания, оптимальных величин физических нагрузок и двигательной активности детей, условий, способствующих личностному росту ребенка.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте структуру физкультурного занятия.

2. Перечислите основные признаки, отличающие физкультурное занятие от других форм физкультурно-оздоровительной деятельности.

3. Сформулируйте основные задачи физкультурного занятия.

4. Назовите критерии оценки физкультурного занятия.

5. Дайте определение общей и моторной плотности физкультурного занятия.

Литература

1. Мащенко, М.В. Физическая культура дошкольника / М.В. Мащенко, В.А. Шишкина : пособие для педагог. дошк. учреждений. - Мн.: «Ураджай», 2000.- С. 138-145.

2. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. - СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.,ТЦ «Сфера», 2008. - 636 с.

3. Чекунова, Е.А. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада /Е.А. Чекунова, Т.П. Колодяжная: учебно-метод. пособие. - М.: УЦ «Перспектива», 2010. - С. 36-60.

4. Шебеко, В.Н. Занятия по физической культуре для детей младшей и средней групп детского сада: метод. пособие для воспитателя / В.Н. Шебеко, З.И. Ермакова. - Минск: Народная асвета, 1979. - 159 с.

5. Шебеко, В.Н. Физическая культура в старшей группе детского сада: метод. пособие для воспитателя / В.Н. Шебеко, Л.В. Карманова. - Минск: Полымя, 1987. - 264 с.

6. Шебеко, В.Н. Физическая культура в средней группе детского сада: метод. пособие / В.Н. Шебеко, Л.В. Карманова. - Минск: Полымя, 1990. - 135 с.

7. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - С. 157-162 с.

8. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.

Педагогические воздействия, направленные на развитие двигательных способностей детей

Основные понятия: двигательные способности, физические качества, физическая подготовленность, быстрота, ловкость, сила, выносливость, координационные способности, гибкость.

Способности - это индивидуально психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной деятельности. Выделяют два вида способностей: общие, обуславливающие успешность многих видов деятельности, и специальные, влияющие на успешность определенного вида деятельности. К специальным относят двигательные способности. Они проявляются в сфере движений и определяют уровень двигательных возможностей человека. Формируются способности на основе задатков - врожденных анатомо-физиологических особенностей строения мозга и нервной системы. Задатки - предрасположенности возможностей человека. Проявление задатков к определенному виду деятельности обусловлено социальными факторами, т.е. условиями жизни, обучения и воспитания.

Основу двигательных способностей составляют физические качества. К двигательным способностям относят: быстроту (скоростные способности), скоростно-силовые способности, выносливость, ловкость, силовые способности, гибкость.

Быстрота - способность выполнять двигательное действие в минимальный для данных условий промежуток времени. Различают элементарные формы

проявления быстроты - быстрота реакции, скорость одиночного движения, частота (темп) движений, способность к быстрому началу движения (резкость) и комплексные формы ее проявления в целостных двигательных действиях: способность набирать максимальную скорость и длительно поддерживать ее, способность быстро переключаться с одних действий на другие. В основе быстроты лежат различные морфофункциональные особенности центральной нервной системы и нервномышечного аппарата движений.

У дошкольников одним из компонентов скоростных качеств является максимальная скорость бега. За дошкольный период, как у мальчиков, так и у девочек, она возрастает на 1/3. Самые высокие ее показатели зарегистрированы в беге на дистанции 30 метров. Наибольшие темпы прироста по всем показателям скоростных возможностей отмечены у детей обоего пола в возрасте 4-6 лет.

В соответствии с особенностями проявления быстроты выделяются две основные задачи, направленные на развитие способности быстро выполнять движение:

9. учить детей быстро начинать движение, мгновенно реагировать действиями на сигнал;

10. поддерживать высокий темп движения.

К подбору упражнений для развития быстроты предъявляются следующие требования:

11. движение должно быть освоено ребенком в основных чертах в медленном темпе;

12. продолжительность упражнений на быстроту должна быть небольшой, чтобы к концу выполнения упражнения скорость не снижалась и не наступало утомление (длина дистанции для бега в быстром темпе - не более 10-30 м, продолжительность бега в играх не более 30 с);

13. упражнения не должны носит однообразный характер, повторять их надо в различных условиях, с разной интенсивностью, чтобы не закрепилась «стабилизация» скорости.

Для развития быстроты движений используются силовые и скоростносиловые упражнения (метание, прыжки, бег), специальные упражнения с элементами

предельно быстрых движений (из положения лежа на спине встать по сигналу и добежать до предмета). Беговые упражнения в этом процессе занимают одно из ведущих мест. Рекомендуется быстрый и медленный бег, бег с ускорением по прямой, бег в максимальном темпе на дистанцию 10 м, бег за партнером, стартующим на 2-3 м впереди, бег на дистанцию 30 м. Для совершенствования быстроты реакции и обучения быстрому началу движений используется бег с неожиданным ускорением по сигналу, старты из разных исходных положений, бег, изменяя направление и др.

Скоростно-силовые способности понимаются как способности человека к развитию максимальной мощности усилий в кратчайший промежуток времени при сохранении оптимальной амплитуды движений. К скоростно-силовым способностям относят быструю и взрывную силу. Быстрая сила проявляется в упражнениях, которые выполняются со значительной скоростью (бег), взрывная сила - в показателях прыжков, метания.

В дошкольном возрасте прирост количественных показателей скоростно-силовых способностей носит волнообразный характер: более медленный темп отмечается в 4 года и от 5 до 6 лет, ускорение темпа - от 4 до 5 лет и значительное ускорение - в 6-7 лет.

Для развития скоростно-силовых способностей применяется метод динамических усилий и игровой метод. Метод динамических усилий предусматривает выполнение упражнений с непредельным отягощением и максимальной скоростью (например, метание мешочка с песком). Игровой метод с помощью игровых ситуаций и игр создает возможности менять режимы напряжения различных мышечных групп. К таким играм можно отнести игры с преодолением внешнего сопротивления (перетягивание каната, эстафеты с переносом грузов). При этом, чем значительнее внешнее отягощение, преодолеваемое ребенком, тем большую роль играет силовой компонент, а при меньшем отягощении возрастает значимость скоростного компонента.

Выносливость - способность противостоять физическому утомлению в процессе мышечной деятельности. В практике работы различают общую

(аэробную) и специальную выносливость. Общая выносливость связана с резервами физического здоровья людей. Она обеспечивается аэробными возможностями организма и ее основным показателем является уровень максимального потребления кислорода. Специальная выносливость имеет отношение к конкретному виду деятельности (выносливость лыжника, пловца, велосипедиста). Она зависит от возможностей нервно-мышечного аппарата, техники владения двигательным действием, уровня развития других двигательных способностей.

Детям дошкольникам свойственна общая выносливость. Она измеряется временем преодоления какой-нибудь достаточно длинной дистанции (до 500 м). Обнаружены довольно значительные колебания в развитии выносливости у детей. Одна из причин, непосредственно влияющих на это, - индивидуальные анатомо-физиологические особенности организма ребенка. Наибольший темп прироста выносливости отмечается у мальчиков и девочек между 3 и 4 годами, в 5-6 лет развитие этого качества несколько замедляется, а к 7 годам - вновь возрастает.

Основной метод развития выносливости - метод непрерывных упражнений небольшой интенсивности. В дошкольном возрасте продолжительность непрерывных движений должна быть около 1,5 мин. для старших дошкольников, 30 с. - для малышей. Особое значение при этом приобретает способность ребенка продолжать упражнение на фоне утомления.

В качестве основных рекомендуются циклические упражнения, выполнение которых должно отвечать следующим требованиям:

- в упражнении должно участвовать большое число мышечных групп;
- должны чередоваться моменты напряжения и расслабления;

упражнения должны быть знакомые, не трудные по технике исполнения.

Ловкость и координационные способности. Ловкость - сложное комплексное двигательное качество. Она определяется как способность человека быстро, целесообразно, т.е. рационально осваивать новые двигательные действия. Проявление ловкости зависит от пластичности корковых нервных процессов, от способности различать темп, амплитуду и направление движений, степени

напряжения и расслабления мышц, особенности окружающей обстановки. Ловкость зависит от уровня развития быстроты, скоростно-силовых качеств, выносливости. Основу ловкости составляют координационные способности. Выделяют следующие их виды: способность точно соизмерять и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движений, способность поддерживать статическое и динамическое равновесие, способность выполнять двигательное действие без излишней мышечной напряженности. Проявление координационных способностей определяется рядом факторов: сложностью двигательного задания, способностью человека к точному анализу движений, смелостью, решительностью, общей подготовленностью детей.

В дошкольном возрасте ловкость и координационные способности нужно развивать с 5-7 лет. В этом возрасте дети обнаруживают наиболее высокие показатели точности движения и почти в 2 раза точнее, чем дети 4-х лет, воспроизводят временные параметры. При этом у девочек темпы прироста показателей ловкости несколько выше, чем у мальчиков.

Для развития ловкости и двигательной координации используется широкий круг упражнений с постоянным включением элементов новизны. Осваивая новые движения, дети пополняют свой двигательный опыт, развивают способность образовывать новые формы координации движений. Большой значение придается упражнениям на точность (попадание в неподвижную и движущуюся цель), на равновесие (статическое и динамическое), упражнениям вариативного характера, в которых отношение ребенка с внешней средой постоянно меняются (например, выполнение упражнений из различных исходных положений), упражнениям с предметами, элементам акробатики. Все эти упражнения требуют большой четкости мышечных ощущений, напряженного внимания, поэтому в дошкольном учреждении их проводят непродолжительное время.

Сила определяется, как способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечного напряжения. Чем лучше развиты мышцы и выше способность к управлению мышечными усилиями, тем лучше ребенку добиться успеха в двигательной деятельности.

Различают понятие абсолютной и относительной силы. Абсолютная сила

характеризуется максимальной величиной напряжения мышц, участвующих в движении. Она измеряется динамометром и выражается в килограммах. Относительная сила определяется отношением абсолютной силы к массе тела ребенка. Средние показатели относительной силы составляют у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста 1,5 - 1,8, т.е. ребенок в состоянии поднимать вес значительно превышающий его собственный.

В настоящее время проведены измерения мышечной силы у детей, начиная с двухлетнего возраста. Сила одной руки у мальчиков двух лет равна 6,4 кг, у девочек - 6 кг. Становая сила составляет 11 кг. К концу дошкольного возраста сила мышц кисти правой и левой руки равняется у мальчиков 14 и 13,2 кг, у девочек - 11,6 и 11 кг. Становая сила у мальчиков - 52 кг, у девочек - 43 кг. Достоверное увеличение становой силы отмечается через двухгодовой интервал: в 4-6 и 5-7 лет. После 5 лет происходит некоторое снижение темпов прироста силовых показателей.

Для развития силовых способностей используются упражнения, которые можно разделить на три большие группы:

- упражнения с внешним сопротивлением, вызываемые весом бросаемых предметов (упражнения с отягощением);
- упражнения с преодолением веса собственного тела;
- упражнения с использованием тренажерных устройств общего типа.

Гибкость - способность выполнять движения с необходимой амплитудой, обусловленной эластичностью мышц и связок. Часто гибкостью называют подвижность в суставах. Различают гибкость активную и пассивную. При активной гибкости движение с большой амплитудой выполняют за счет собственной активности соответствующих мышц. При пассивной гибкости движение выполняется под воздействием внешних растягивающих сил (специальных приспособлений, усилий партнера). У детей дошкольного возраста опорно-двигательный аппарат обладает большой гибкостью. Ее можно развить с помощью специальных упражнений на растягивание мышц и связок.

В дошкольном возрасте особенно эффективно совершенствуются координационные способности, ловкость и элементарные формы быстроты.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «способности».

2. Как проявляются двигательные способности у детей?

3. Какие физические качества составляют основу двигательных способностей?

4. Какие физические упражнения способствую развитию скоростносиловых способностей?

5. Назовите подвижные игры, развивающие выносливость дошкольников.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. - М.: Физкультура и спорт, 1988. - 208 с.

2. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносли-вость / Е.Н. Вавилова. - М.: Просвещение, 1981. - 94 с.

3. Двигательные качества и методика их развития у дошкольников / Сост. Н.А. Ноткина. - СПб.: Образование, 1993. - 36 с.

4. Кожухова, Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 352 с.

5. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. - М.: Просвещение, 1986. - 304 с.

6. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.

7. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. - СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.,ТЦ «Сфера», 2008. - 636 с.

8. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - 384 с.

Методика обучения детей основным видам движений

Основные понятия: основные виды движений, технические элементы, осанка, звуковое сопровождение, непрерывность бега, подскоки, прыжки, ползанье, лазанье, прокатывание, метание.

Основные движения - это жизненно необходимые движения, которыми пользуется ребенок: ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье. В дошкольном возрасте их развитие имеет свои особенности.

Умение ходить формируется у ребенка к концу первого года жизни. В этот период малышу трудно сохранять равновесие из-за колебаний общего центра тяжести (он раскачивается, туловище излишне наклоняется вперед). Шаги неуверенные, неравномерные, стопа ставится на опору вся целиком, без переката с пятки на носок, руки мало участвуют в движении. Но постепенно навык ходьбы совершенствуется.

В первой младшей группе детей учат во время ходьбы не опускать голову вниз, не смотреть под ноги, ходить легко, свободно двигать руками. Широко используется метод показа. Педагог сам идет ровным шагом, легко ступая и не сильно размахивая руками. Дети, подражают ему и стараются упражнение выполнить также. В обучении ходьбе большое место занимают упражнения. Они носят двигательно-игровой характер и своей эмоциональностью привлекают детей («Пойдем к кукле в гости», Принеси игрушку», «Маршируем с флажком», «Походим как кошечки» и др.). Педагог при этом подсказывает детям, как нужно идти (смотреть вперед, не шаркать ногами и т.п.). На занятии формированию навыка ходьбы способствует выполнение таких упражнений как ходьба группкой (стайкой) за воспитателем в определенном направлении; по кругу; врассыпную; обходя предметы; парами друг за другом; перешагивая линии, палки, кубы; выполняя приставные шаги, шаг вперед и в сторону; на носках; с ускорением, переходя от быстрой ходьбы к бегу и наоборот; держа в руках ленточку, флажок и др.

Во второй младшей группе к ходьбе детей предъявляются более четкие требования. Малыши учатся ходить с хорошей осанкой, со свободными, естественными движениями рук, не шаркая ногами. Для этого они выполняют разнообразные задания, укрепляющие мышцы ног, развивающие умения сохранять

равновесие, координировать движения рук и ног: учатся ходить обычным шагом небольшими группами в указанном направлении; друг за другом в колонне; врассыпную; вокруг зала с разным положением рук; на носках, пятках с различной шириной шага; в приседе и полуприседе с разным положением рук и туловища; с выведением прямых ног вперед-вверх; на прямых ногах; спиной вперед; парами, не держась за руки; змейкой; приставным шагом вперед, в сторону. В природных условиях - ходить босиком по траве, песку, гравию, воде разной температуры. Педагог постоянно напоминает и подсказывает детям правильное положение туловища, рук и ног во время ходьбы. Положительную роль играет музыкальное сопровождение, вызывающее эмоциональный подъем у малышей, помогающее им регулировать ритм, темп, амплитуду движений.

На пятом году жизни ребенок ходит вполне уверенно, соблюдая направление движения. Легче становится походка, увеличивается длина шага, у многих появляется перекат с пятки на носок. Однако плечи все еще чрезмерно напряжены или опущены, туловище недостаточно выпрямлено. Путем систематических упражнений педагог пытается устранить эти ошибки. С его помощью дети осваивают новые виды ходьбы: ходьбу на пятках, мелким и широким шагом, с разным положением рук, приставным шагом в сторону. Они учатся быть ведущими в колонне, менять темп и направление движения. Предъявляются более высокие требования к координации движений. С этой целью детям предлагается выполнять ходьбу с ускорением и замедлением, сочетание ходьбы и бега.

В старшем дошкольном возрасте большинство детей ходят ритмично, четко, с хорошей осанкой и координацией движений. Однако навыки правильной ходьбы еще недостаточно прочны и легко могут нарушаться при переключении внимания ребенка на те или иные ее детали. Педагог добивается правильной техники ходьбы во всех освоенных и новых движениях. Он постоянно напоминает детям о необходимости энергично размахивать руками, сохранять хорошую осанку, дышать ритмично. Целесообразно применение звукового сопровождения: музыка, хлопки, удары в бубен.

Бег как вид движения появляется у детей на втором году жизни. Сначала это просто ускоренная ходьба, затем образуется фаза полета, которая на третьем году

жизни появляется почти у всех дошкольников. Для детей этого возраста характерны мелкие, семенящие шаги во время бега, тяжелая постановка ноги на поверхность (всей стопой), шарканье ногами, отсутствие ритмичности в движениях. При обучении бегу, большое значение имеет пример педагога. Поэтому он участвует в играх и выполняет бег вместе с детьми. Широко используется игровой образ «бегаем как мышки», «как маленькие котята». В играх малыши могут бегать непрерывно в течение 30 - 40 с. Не рекомендуется давать детям задание бегать поочередно. Когда движение выполняют одновременно все, в его включается каждый ребенок. Естественнее всего дети бегают в подвижных играх.

На четвертом году жизни в беге ребенка хорошо выражен полет, движения рук и ног согласованы. Однако длина шага еще недостаточна, темп движений низкий. Главная задача - научить детей координировать движения рук и ног в разных видах бега, не мешать играющим, согласовывать свои действия с действиями других. В этом возрасте дети способны выполнять разные виды бега: бегать в прямом направлении группами и в колонне по одному; друг за другом по кругу; змейкой между предметами; между двумя линиями; на носках, меняя направление; широким шагом; семенящим шагом; по диагонали; с изменениями темпа; чередовать бег с ходьбой; выполнять челночный бег; бегать, преодолевая препятствия; бегать на скорость (10 - 20 м), выполнять непрерывный бег в течение 50 - 60 с.

В среднем дошкольном возрасте у подавляющего большинства детей в беге хорошая координация движений, положение головы свободное, взгляд направлен вперед. Вместе с тем сохраняется параллельная постановка стоп, невысокая скорость, малоактивное движение рук. Специальные упражнения, используемые в обучении бегу, направлены на решение двух задач: развитие прямолинейности бега и навыка поднимания бедра. Для обучения прямолинейности бегу используется бег «по коридору» - ширина 50 см. При беге обращается внимание на параллельную постановку ног с носка. Подъему бедра способствует бег с преодолением препятствий (начерченные линии, положенные на пол веревки, невысокие предметы, барьерчики). Постепенно дети учатся выполнять быстрый бег, пробегая 10 м 2 - 3 раза с небольшими перерывами. В этой группе каждый ребенок учится быть ведущим в колонне и выполнять непрерывный бег в течение 1, 5 мин.

В старшем дошкольном возрасте навыки бега еще более совершенствуются. Педагог меньше показывает сам, больше объясняет. Особое внимание обращается на естественность и легкость бега, энергичное отталкивание, эластичную постановку стоп. Последовательность игровых упражнений включает также отработку активного подъема бедра вперед- вверх, прямолинейности передвижения. Важная роль отводится темпу выполнения бега. Дети соревнуются в беге на скорость на дистанции 20 - 30 м. В подвижных играх непрерывность бега доводится до 2 мин. В старшем дошкольном возрасте бег служит основным средством развития выносливости и скоростно-силовых качеств ребенка.

В дошкольном учреждении детей обучают выполнению разнообразных видов прыжков: подпрыгиванию (подскокам), прыжкам в глубину (спрыгиванию), прыжкам в высоту и длину с места и с разбега.

В первой младшей группе дети обучаются подпрыгиванию на двух ногах, прыжкам в длину с места. Выполнение подпрыгивания требует согласованной работы многих групп мышц, достаточной координации движений. Но эти качества у малышей еще развиты слабо, стопа не обладает достаточной эластичностью, поэтому дети приземляются тяжело. При обучении подпрыгиванию используется показ взрослого, применяются игровые приемы и упражнения имитационного характера. Детям предлагают достать игрушку, до которой надо допрыгнуть, попрыгать как «мячики», как «зайчики». Подскоки можно регулировать ударами в бубен, хлопками, музыкальным сопровождением.

Трехлетний ребенок может самостоятельно спрыгивать с высоты 10 - 15 см. Приземление он осуществляет на прямые ноги и всю ступню. При выполнении спрыгивания можно поддерживать ребенка за одну руку, подбадривать его, показывать, как следует опускаться сразу на обе ноги и на всю ступню.

Разучивание прыжков с места в длину начинается с простых заданий. Вводятся зрительные ориентиры, которые помогают понять суть упражнения. Дети перепрыгивают через линию, начерченную на полу, через веревку, положенную на пол, затем перепрыгивают через две линии, начерченные параллельно (расстояние между ними 10-15 см). В этом возрасте движение ребенком осваивается в целом. Действия не ограничиваются никакими требованиями взрослого.

На четвертом году жизни происходит более детальное разучивание подпрыгиваний. Дети подпрыгивают на месте, и слегка продвигаясь вперед, во время подпрыгивания касаются головой поднятой руки педагога, пытаются позвонить в колокольчик, ударить в бубен. Эти упражнения учат ребенка подпрыгивать повыше, взмахивать руками в прыжке. Параллельно с подпрыгиванием на месте вводится подпрыгивание на двух ногах, продвигаясь вперед (1,5 - 2 м).

Самостоятельное спрыгивание начинается с невысоких кубов (10-15 см), затем дети спрыгивают с невысокой скамейки (10-15 см). При спрыгивании четырехлетний ребенок фиксирует исходное положение (полусгибает ноги). Основной задачей при обучении спрыгиванию является мягкое приземление.

В длину с места дети прыгают путем одновременного разгибания обеих ног. Важно упражнять малышей в энергичном отталкивании двумя ногами одновременно. С этой целью дети учатся перепрыгивать через «ручеек», «дорожки», ширина которых постепенно увеличивается до 40 см. Выполняя упражнение, дети подходят к линии как можно ближе, немного сгибают колени, оттолкнувшись ногами, перепрыгивают через две линии и мягко приземляются, стараясь удержать равновесие. Следует избегать глубокого приседания, оно может привести к падению.

В средней группе дети по-прежнему учатся выполнять только простые прыжки: подпрыгивание, спрыгивание, прыжки в длину с места. Подпрыгивание усложняется разнообразными заданиями: подскоки с поворотом налево, направо, вокруг себя; подскоки ноги вместе, ноги врозь, подскоки на двух ногах, продвигаясь вперед. Педагог напоминает детям, что во время подпрыгивания туловище следует держать прямо, смотреть вперед, при приземлении не наклоняться. В этом возрасте дети осваивают технику подпрыгивания на одной ноге. Каждый подпрыгивает на одной ноге столько, сколько может.

Спрыгивают дети с высоты 20-30 см. При приземлении произвольно сгибают ноги и сохраняют устойчивое равновесие.

Прыжок в длину с места у детей пятого года жизни имеет более четкую структуру, однако его выполнение характеризуется рядом особенностей. Многие

дети начинают прыжок почти с хода, не фиксируя исходное положение, чрезмерно или недостаточно сгибают ноги в подготовительной фазе. Часто наблюдается плотная постановка стоп или параллельное их расположение, отведение рук далеко назад-вверх. Для уточнения техники выполнения прыжка используются следующие упражнения: подняться на носки со взмахом рук вперед; из полуприседа выпрямиться, подняться на носки. С целью освоения оптимальной траектории прыжка дается задание прыгать через препятствие (плоский обруч, кубик). К концу года дети могут прыгать на результат (как можно дальше).

В старшей группе дети выполняют знакомые и новые виды прыжков: подпрыгивание, спрыгивание, прыжки в длину с места, прыжки в высоту и длину с разбега.

Виды подпрыгивания очень разнообразятся: дети совершают в подпрыгивании дополнительные движения ног, прыгают на одной ноге, с ноги на ногу, с поворотом в прыжке, с разнообразными движениями рук. Им также доступны разные виды прыжков на одной ноге: на месте, с продвижением вперед, назад, влево, вправо. Многократное выполнение подскоков применяется как упражнение на выносливость - дети подпрыгивают подряд 30 - 40 раз, серия подпрыгиваний повторяется 2 - 3 раза. Упражнение в спрыгивании сочетается в этом возрасте с другими упражнениями, чаще всего с упражнениями в равновесии при ходьбе по скамейке, бревну. Высота предметов для спрыгивания увеличивается до 30 см. Кроме того, дети учатся спрыгивать в определенное место (за линию, в круг, обруч), выполнять прыжок-отскок в момент приземления. Это требует от ребенка точности движений, определенного уровня развития скоростно-силовых способностей.

Старшие дошкольники более качественно выполняют прыжок в длину с места. Дети самостоятельно занимают удобное исходное положение, взмахивают руками во время отталкивания, сохраняют равновесие в полете, устойчиво приземляются. В обучении прыжку обращается внимание на выполнение полета в направлении вперед-вверх с одновременным вынесением ног вперед. Положительный эффект дает введение ориентира, размещенного на 5-7 см дальше предыдущего прыжка.

Новыми видами прыжков в старшем дошкольном возрасте выступают прыжки в высоту и в длину с разбега, прыжки через вращающуюся скакалку. В высоту с разбега дети прыгают способом, согнув ноги. Техника прыжка следующая. Первая фаза - разбег. Он производится с нечетного количества шагов (5 - 7 - 9). К концу разбега скорость возрастает. Вторая фаза - толчок. Он выполняется толчковой ногой. Маховая нога, согнутая в колене, в это время выносится вперед, толчковая нога выпрямляется, руки совершают взмах вперед-вверх, помогая подъему тела. Третья фаза - полет. В полете, ребенок подтягивает согнутые ноги к груди, руки выносит вперед-вверх. К концу полета ноги опускаются вниз. Четвертая фаза - приземление. Оно совершается на всю ступню. Выполняя данный вид прыжка, многие дети далеко от планки отталкиваются, приземляются неодновременно на обе ноги. Для устранения этих ошибок в обучение прыжку вводится зрительный ориентир (линия, цветной шнур), который располагается на расстоянии 50 - 70 см, т.е. равном длине прямой маховой ноги ребенка. Если у детей не получается сочетание разбега с отталкиванием рекомендуется выполнять прыжок с разбега 3 шагов. В этом случае планка приподнимается на небольшую высоту (30 - 40 см). Высота, преодолеваемая ребенком в прыжке, постепенно увеличивается с 30 до 60 см.

Прыжок с разбега в длину дети также выполняют способом, согнув ноги. Техника прыжка напоминает прыжок в высоту с разбега. Первая фаза - разбег. Длина разбега 10 - 15 м. Разбег ускоряющийся, корпус при разбеге несколько наклонен вперед, руки согнуты в локтях. Во время разбега положение корпуса постепенно выравнивается, на последнем шаге корпус занимает почти вертикальное положение. Вторая фаза - отталкивание. Бедро маховой ноги поднимается вперед-вверх, голень также выносится вперед, руки поднимаются вперед-вверх. Третья фаза - полет. В полете, толчковая нога подтягивается к маховой, обе ноги приближаются к груди, а перед приземлением выносятся вперед. Четвертая фаза - приземление. Оно осуществляется одновременно на обе ноги. Вначале касаются земли пятки почти прямых ног, затем происходит перекат на всю ступню с одновременным сгибанием ног, руки при этом резко выносятся вперед. Благодаря этому сохраняется устойчивость тела.

В выполнении прыжка детей затрудняет отталкивание в точно обозначенном

месте, поэтому место отталкивания увеличивается, используется не доска, а зона отталкивания в 40 - 50 см. Она может быть обозначена двумя линиями. С этой целью можно использовать и бег на короткие дистанции с преодолением низких препятствий (бревно, мячи). Такие упражнение формирует у ребенка навыки преодоления преграды, быстроту реакции. Для увеличения скорости разбега детям предлагается бег с ускорением, бег наперегонки, сбегание с невысоких склонов. Важным моментом в методике обучения прыжку является определение толчковой ноги. Это можно сделать следующим образом: предложить ребенку с разбега ударить по мячу ногой. Упражнение выполняется несколько раз. Большинство детей удар производят одной и той же ногой, которая и является толчковой.

В дошкольном учреждении к обучению метанию приступают тогда, когда дети приобретут некоторые навыки владения мячом. В раннем возрасте малыши самостоятельно могут бросать предметы на расстояние. Поэтому прежде чем приступить к специальным обучающим упражнениям ребенка необходимо научить брать, держать и переносить мяч двумя, а затем одной рукой. Бросив мяч, малыш следит за его полетом, а потом поднимает и снова бросает. Необходимо научить детей энергично отталкивать мяч от себя.

Наиболее простые упражнения, которые способствуют этому - прокатывание, бросание. Малышей учат прокатывать мяч одной и двумя руками друг другу с небольшого расстояния (1 м), прокатывать мяч под дугу, по узкой дорожке. Педагог объясняет и показывает ребенку, что мяч надо направлять вперед, стараясь, чтобы он не уклонился в сторону, отталкивать его нужно кистями рук.

Затем учит малыша скатывать мячи с невысокой горки. Это упражнение помогает оценить направление движения мяча, проявить необходимые при этом мышечные усилия. При первоначальном обучении бросанию и ловле большое значение имеют индивидуальные действия с мячом. Дети осваивают бросок мяча вперед-вверх и бросок мяча педагогу. Регулярное выполнение разнообразных заданий двумя и одной рукой подготавливает малышей к усвоению разных способов метания.

Во второй младшей группе при прокатывании, бросании и ловле мяча вводится выполнение упражнений в парах. В занятие включается прокатывание

мяча диаметром 20, 12, 6 см друг другу, между предметами (ширина 60 см), прокатывание мяча с попаданием им в кеглю (расстояние 1,5 - 2 м). Лучше, если при выполнении прокатывания малыши не присаживаются на корточки, а стоят, наклонившись вперед. Метание вдаль дети выполняют произвольно. Также как и в прокатывании, педагог учит малышей бросать мяч толчком обеих рук.

На пятом году жизни при обучении прокатыванию перед детьми ставятся новые задачи - отталкивать мяч, придавая ему нужное направление; отталкивать мяч с разной силой. Добиваться этого помогают следующие упражнения: прокатывание мяча по узкому коридору - дорожке, доске, буму (ш - 20 см), прокатывание с попаданием в предмет, прокатывание мяча вокруг предметов. Выполняя прокатывание, дети учатся отталкивать мяч двумя и одной рукой.

Броски мяча в даль и в цель выполняются в этом возрасте разными способами: от груди, из-за головы, прямой рукой сверху. Обучая метанию, педагог обращает внимание на положение туловища, параллельную постановку ног на ширине ступни, бросок мяча вперед-вверх. Без зрительного ориентира дети с трудом понимают, как это выполнить. Поэтому им предлагают перебрасывать мяч через куст, ветку дерева, натянутую сетку. Педагог следит за количеством бросков правой и левой рукой.

В старшей группе упражнения в бросании и ловле становятся более разнообразными. Дети учатся бросать мяч вверх, о землю и ловить его двумя руками (не менее 10 раз подряд), перебрасывать мяч из одной руки в другую, подбрасывать и ловить с хлопками, ударять мяч, отскочивший от земли (не менее 10 раз подряд), перебрасывать мяч друг другу и ловить его стоя, сидя, разными способами (снизу, из-за головы, от груди, с отскоком от земли). Совершенствуются в этом возрасте навыки метания в цель и в даль. Наиболее часто дети используют способ «из-за спины через плечо». Педагог должен правильно показать движение с соблюдением всех основных требований техники. Данный способ метания выполняется следующим образом: правая нога отставляется назад, туловище слегка поворачивается в сторону бросающей руки, правая рука, полусогнутая в локте, находится перед грудью. При замахе туловище слегка отклоняется назад, тяжесть тела переносится на отведенную назад ногу. При броске правая нога выпрямляется,

тяжесть тела переносится на ногу, стоящую впереди, прямая рука сверху посылает мяч вперед.

Добиваясь сознательного овладения тем или иным способом метания, педагог предлагает ребенку рассказать, как он намерен бросить предмет. По мере освоения упражнений дети играют в игры, основанные на различных видах метания (кольцеброс, серсо, городки).

Упражнения в лазаньи выполняются по циклическому типу. При передвижении повторяются одинаковые движения рук и ног. Чередование напряжения и расслабления мышц позволяет совершать движение длительное время, что дает возможность укреплять организм, воспитывать выносливость.

Дети первой младшей группы пытаются овладеть ползанием и лазаньем. Ползание осуществляется при опоре на руки и ноги, давая ребенку возможность разгрузить позвоночник. Активно работает верхний плечевой пояс, мышцы рук и шеи, что создает хорошие предпосылки для воспитания правильной осанки. Сначала малыши упражняются в ползании по полу на четвереньках в любом направлении, затем педагог учит их ползти в заданном направлении. С этой целью он создает игровые ситуации - ставит на пол яркие игрушки и предлагает детям доползти до них. Дальнейшим усложнением является ползание по доске, гимнастической скамейке, проползание под дугой, веревкой, между ножками стула. Упражнения сочетаются с умением ребенка сохранять равновесие.

В этом возрасте малыши учатся выполнять лазанье. С этой целью используется лесенка-стремянка. Она имеет небольшой наклон, что помогает детям переставлять ноги с рейки на рейку. Каждый ребенок влезает на лесенку и слезает с нее произвольным способом в своем индивидуальном темпе.

Во второй младшей группе в программу занятий включается ползание на четвереньках, опираясь на колени и ладони, а также ползание «по- медвежьи», опираясь на ступни и ладони. Многие дети в этом возрасте отличаются хорошей координацией движений, что позволяет им закончить упражнение. Поэтому для получения физической нагрузки важно, чтобы малыш проползал определенное расстояние. С этой целью используются зрительные ориентиры, которые указывают ребенку, где начинать, и где заканчивать упражнение. В этом возрасте ползание

может сочетаться с упражнениями в равновесии, например, ползание по ребристой доске, наклонной доске, гимнастической скамейке, бревну. Педагог находится рядом с детьми, дает им необходимые указания, в случае необходимости помогает. Все упражнения в ползании заканчиваются заданиями выпрямляющего характера (поднять руки вверх, сделать хлопок над головой и др.).

Лазанье во второй младшей группе дети выполняют по лесенке-горке, гимнастической стенке. Чаще всего они используют приставной шаг. Однако педагог показывает и объясняет детям, как захватить рейку руками (большой палец снизу, остальные сверху), как правильно поставить на рейку ноги (серединой стопы). Под контролем взрослого дети влезают на небольшую высоту 3 - 4 рейки. Педагог одобряет робкие попытки ребенка, помогает ему преодолеть страх. В этом возрасте лазанье не включается в физкультурное занятие, так как детям приходится долго ждать очереди для его выполнения.

В среднем дошкольном возрасте ползание и лазанье выполняется разными способами. В этом возрасте, в связи с возросшими физическими возможностями, дети могут проползать расстояние до 6-8 м. Однако для сохранения у ребенка интереса к однообразному упражнению ему необходимо придать игровой характер: «муравьи ползут в муравейник». Вводится новый вид ползания - на четвереньках с опорой на колени и предплечья «кошка крадется». Укрепление мышц плечевого пояса позволяет ползать на четвереньках по бревну, по гимнастической скамейке на животе, подтягиваясь на руках. Педагог всегда находится у пособия, готовый в любой момент оказать помощь ребенку.

Лазанье по гимнастической стенке дети выполняют переменным (чередующимся) шагом, однако допускается, чтобы при слезании они использовали более простой для них приставной шаг. Новым видом упражнения в этом возрасте является переход приставным шагом с одного пролета гимнастической стенки на другой. Сначала это упражнение выполняется на уровне первой рейки лестницы, затем переход на другой пролет осуществляется на высоте 3-4 рейки. Данное упражнение требует от ребенка большого внимания и умения целесообразно распределять свои усилия.

В старшем дошкольном возрасте упражнения в ползании сочетаются с

другими движениями: ползать на четвереньках 3-4 м, толкая головой мяч; чередовать ползание с ходьбой, бегом, перешагиванием; ползать, переползая через несколько предметов подряд. Вводится подтягивание на скамейке на коленях; передвижение с помощью рук, ног, всего туловища, сидя на скамейке; ползание назад, по скамейке, опираясь на предплечья и колени. Качественное выполнение этих упражнений свидетельствует о высоком уровне развития силовых и координационных способностей ребенка.

Большое внимание уделяется лазанью по вертикальным лестницам, гимнастическим стенкам. Лазанье дети выполняют чередующимся шагом одноименным и разноименным способом. В одноименном способе движение совершается правой рукой и правой ногой, а затем левой рукой и левой ногой. В разноименном способе движение начинают правая рука и левая нога, потом включаются левая рука и правая нога. Дети учатся влезать до самого верха лестницы, переходить с пролета на пролет на уровне 4-5 рейки.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятиям «двигательные умения», «двигательный навык». Перечислите этапы обучения детей движениям.
2. Дайте характеристику обучения детей основным видам движений: ходьбе, бегу, прыжкам, лазанью, метанию.
3. Какие упражнения способствуют освоению оптимальной траектории прыжка в высоту с разбега?
4. Продемонстрируйте способ метания «из-за спины через плечо».
5. Назовите требования, предъявляемые к лесенке-стремянке.

Литература

1. Вавилова, Е.Н. Учите бегать, прыгать, лазать, метать / Е.Н. Вавилова. - М.: Просвещение, 1983. - 144 с.
2. Воротилкина, И.М. Физкультурно-оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении: метод. пособие / И.М.Воротилкина. - М.: НЦЭНАС, 2004. - 144 с.
3. Кистяковская, М.Ю. Развитие движений у детей 1-го года жизни / М.Ю.

Кистяковская. - М.: Просвещение, 1970. -222 с.

4. Кожухова, Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 352 с.
5. Назаренко, Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений / Л.Д.Назаренко. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 240 с.
6. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И.Осокина. - М.: просвещение, 1986. - 304 с.
7. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - 384 с.

Требования к комплексу общеразвивающих упражнений и методика обучения детей их выполнению

Основные понятия: общеразвивающие упражнения, имитационные упражнения, комплекс, исходное положение, основная стойка, группировка, осанка, мышечное напряжение, амплитуда движения, дозировка.

Общеразвивающие упражнения направленно воздействуют как на организм в целом, так и на отдельные группы мышц и суставов. Они способствуют оздоровлению организма, формированию правильной осанки, укреплению опорно-двигательного аппарата, улучшению дыхания. С помощью общеразвивающих упражнений развиваются двигательные способности, готовится нервно-мышечный аппарат для выполнения более сложных движений.

Важное значение для правильного выполнения общеразвивающих упражнений имеют исходные положения. Применяются следующие исходные положения. Для ног - основная стойка (пятки вместе, носки врозь); стойка ноги врозь (на ширине ступни, на ширине плеч); стойка ноги врозь, правая или левая впереди; стойка ноги скрестно (правая перед левой или наоборот); стойка ноги сомкнуты (носки и пятки вместе); стойка одна ступня продолжение другой. Для рук: руки внизу; руки вперед; руки вверху; руки на пояс; руки к плечам; руки перед

грудью; руки за спину; руки за голову; руки в стороны; руки назад.

Упражнения могут выполняться из положения сидя, а также лежа на полу при различных положениях ног (согнутых, прямых).

Положения сидя: сед ноги врозь (ноги вместе); сед углом; сед на пятках; сед согнув ноги, сед в группировке; сед согнув ноги скрестно.

Положения лежа: лежа на спине; лежа на животе; лежа правым (левым) боком; лежа кольцом - тело прогнуто, руки отведены вверх-назад с захватом согнутых ног.

Различные исходные положения используются для более эффективного воздействия на организм ребенка.

При составлении комплекса общеразвивающих упражнений следует руководствоваться следующими требованиями:

- упражнения должны быть доступны детям, необходим последовательный переход от простых упражнений к более сложным;
- упражнения должны воздействовать на все группы мышц;
- необходимо чередовать упражнения для различных мышечных групп, иначе быстро наступает утомление местного характера;
- нагрузка должна постепенно возрастать;
- в комплекс обязательно должны включаться дыхательные упражнения, упражнения для формирования осанки и стопы.

В младшем дошкольном возрасте в процессе использования общеразвивающих упражнений решаются следующие задачи:

- учить детей начинать и заканчивать упражнение одновременно;
- правильно выполнять упражнение в обобщенном виде;
- соблюдать основное направление движения отдельных частей тела;
- знать и уметь принимать разные исходные положения для выполнения упражнений (стоя, сидя, лежа на спине).

Для малышей упражнения подбираются простые, состоящие из двух частей (присели - встали, подняли руки - опустили), большинство упражнений для мышц

рук, плечевого пояса и туловища. Они выполняются из исходного положения - стоя, упражнения для туловища - из исходного положения сидя или лежа на спине. Амплитуда движений ограничена. В связи с неустойчивостью ребенка повороты в сторону выполняются из исходного положения сидя.

Упражнения для рук и плечевого пояса могут иметь такое содержание: поднимать руки вперед, вверх, сгибать и разгибать руки; скрещивать руки перед грудью и разводить их в стороны; отводить руки назад за спину; хлопать в ладоши перед собой, над головой; размахивать руками вперед- назад, вверх-вниз; махать руками над головой, перед собой.

Упражнения для туловища предлагаются следующие: из положения сидя, поворачиваться влево-вправо; наклоняться вперед; поднимать и опускать ноги; стоя на коленях, садиться на пятки и подниматься.

Большинство общеразвивающих упражнений выполняются с мелкими предметами и игрушками (разноцветными платочками, флажками, кубиками, погремушками, палочками). Они требуют значительного мышечного напряжения, точнее выполняются малышами. Количество предметов должно соответствовать числу детей. Предметы и игрушки предварительно раскладываются на стульях или гимнастической скамейке и дети по указанию воспитателя самостоятельно берут их, а затем аккуратно кладут на прежнее место. Малышам вполне доступны имитационные упражнения, которые используются как общеразвивающие (помашем руками, как птички машут крыльями, попрыгаем как зайчики). Подражательные упражнения заинтересовывают ребенка, помогают лучше справиться с заданием. Педагог показывает и объясняет упражнение детям, а затем 5-6 раз выполняет его вместе с малышами. Показ упражнения дается зеркально. Объяснение носит целостный характер. По ходу выполнения упражнений воспитатель дает указания, которые развивают у детей чувство ритма и темпа, помогают одновременно начинать и заканчивать упражнение. Подсчет упражнений в этой группе не дается.

В среднем дошкольном возрасте появляются новые задачи по обучению детей выполнению общеразвивающих упражнений. Содержание их следующее:

- приучать детей правильно называть и выполнять общеразвивающие

упражнения, связанные с работой крупных групп мышц;

- принимать различные исходные положения и добиваться их четкости;
- знать и сохранять положение отдельных частей тела (не сгибать колени при наклонах, держать спину прямо во время приседания и т.п.);
- начинать и заканчивать упражнение по сигналу, указанию воспитателя;
- знать несколько простых упражнений и уметь выполнять их самостоятельно.

Структура упражнений в средней группе усложняется, как правило, упражнения состоят из четырех частей (руки в стороны, вверх, в стороны, вниз). Возрастают требования к качеству их выполнения: дети должны уметь стопы располагать параллельно, стоять подтянуто, голову держать прямо, руки выпрямлять вдоль туловища, при приседаниях следить, чтобы голова и туловище не наклонялись вперед. Исходные положения становятся разнообразнее: применяются положения сидя, лежа на спине, на животе. По- прежнему основное внимание уделяется упражнениям для мышц рук, плечевого пояса и туловища. Увеличивается количество упражнений с различными пособиями (мячами, обручами, палками, ленточками). Как правило, это упражнения аналитического характера, в которых отчетливо выделяется каждая часть. Темп выполнения упражнений становится более четким, поэтому вводится счет. Имитационные и образные упражнения по-прежнему имеют место, однако они более сложны по структуре.

Новое упражнение воспитатель называет, а затем объясняет и показывает детям, как правильно его выполнить. Показ должен быть технически грамотным, ритмичным, с четким исходным положением. При этом важно обозначить словами направление отдельных частей тела. Необходимо контролировать у детей четкость исходного положения, напоминать, что упражнение надо начинать и заканчивать одновременно. Знакомое упражнение педагог предлагает выполнить только по его названию или по показу начальной части, заканчивает упражнение ребенок по собственному представлению. Можно предложить кому-нибудь из детей объяснить последовательность выполнения упражнения. Каждое упражнение выполняется 8-10 раз.

В старшей группе детского сада возросшие физические возможности детей

определяют более сложные задачи обучения общеразвивающим упражнениям:

- учить четко принимать различные исходные положения;
- выполнять упражнения с большой амплитудой движений;
- знать и правильно выполнять технические элементы упражнения;
- выдерживать заданный ритм движения;
- уметь перестроить упражнение по образцу или словесному указанию педагога, выполнять его в разных вариантах.

В старшем дошкольном возрасте общеразвивающие упражнения становятся значительно сложнее. Дается больше упражнений аналитического характера, вводятся последовательные, разноименные, разнонаправленные упражнения, требующие точного соблюдения направления, амплитуды, темпа движения, четкости не только исходных, но и промежуточных положений. В упражнениях для туловища чаще даются повороты и наклоны, больше внимания уделяется дыхательным упражнениям. Используются упражнения, связанные с проявлением силовых усилий (сесть и встать без помощи рук, лежа на спине, поднять обе ноги вверх). Многие упражнения проводятся в парах, выполняются на гимнастической скамейке и гимнастической лестнице. Имитационные упражнения занимают незначительное место.

При обучении общеразвивающим упражнениям основное внимание обращается на воспитание у дошкольников осознанного их восприятия и выполнения. С этой целью детям предлагается описать порядок выполнения упражнения, самостоятельно найти и исправить ошибки в технике, увидеть отличия и сходства в выполнении упражнения двумя детьми. Большинство упражнений выполняется только по объяснению воспитателя и не сопровождается показом. Новое упражнение и в этой группе требует четкого показа и объяснения. Однако отдельные части упражнения могут только называться, а не объясняться. Четкости выполнения способствует счет и темп музыкального сопровождения. Используются команды («Приготовиться, начинай» и др.). Каждое упражнение повторяется до 10-12 раз.

При записи общеразвивающих упражнений указывается его название,

исходное положение, движения различными частями тела, конечное положение, дозировка. Придерживаться правил записи общеразвивающих упражнений нужно независимо от того, для какой возрастной группы они составляются.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Опишите оздоровительную направленность общеразвивающих упражнений.
2. Раскройте задачи использования общеразвивающих упражнений в младшем (среднем, старшем) дошкольном возрасте.
3. Какие исходные положения для ног (рук) вам известны?
4. Какова методика обучения детей младшего (среднего, старшего) дошкольного возраста общеразвивающим упражнениям?

Литература

1. Лескова, Г.П. Общеразвивающие упражнения в детском саду: пособие для воспитателя / Г.П.Лескова, П.П.Буцинская, В.И.Васюкова; под ред. Г.П.Лесковой. - М.: Просвещение, 1981. - 160 с.
2. Семинарские, лабораторные и практические занятия по курсу «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» / Сост. А.В.Кенеман, Т.И.Осокина. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
3. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я.Степаненкова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
4. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. - СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.,ТЦ «Сфера», 2008. - 636 с.

Теория подвижных игр и методика руководства ими с учетом возрастающей самостоятельности дошкольников

Основные понятия: подвижная игра, сюжет, классификация, вариативное содержание, правила, физическая нагрузка, двигательноигровые задания, творчество, игровая ситуация, взаимоотношения детей.

В дошкольном учреждении подвижная игра незаменимое средство

физического воспитания. От игры дети получают удовольствие, испытывают «мышечную радость». Эмоциональный фон игры позволяет добиваться большой двигательной активности. Это способствует приобретению и совершенствованию разнообразных двигательных навыков, повышает тренированность участников, положительно сказывается на качественной и количественной сторонах двигательной деятельности. Подвижные игры активизируют функциональное развитие органов и систем организма, стимулируют совершенствование функций различных анализаторов, нервных процессов, содействуют сохранению баланса между процессами возбуждения и торможения.

В подвижных играх заложены большие возможности личностного развития ребенка. При целенаправленном педагогическом воздействии подвижные игры, наряду с воспитанием двигательных способностей, стимулируют развитие способности к самовыражению, самостоятельности, творчеству, самоутверждению. Совместная игровая деятельность придает первоначальное направление ценностным ориентациям, которые в дальнейшей жизни часто оказываются устойчивыми и нередко предопределяют общую направленность личности.

Возникновение игр подвижного характера, как и игр вообще, уходит корнями в далекое прошлое. Исторически у каждого народа накапливались свои национальные игры. Они вовлекали в активную двигательную деятельность целые группы играющих, проводились, как правило, на улице, благодаря чему становились важным средством оздоровления. Постепенное развитие педагогической мысли позволяло осуществлять отбор из числа народных наиболее целесообразных в воспитательном отношении игр. Научно обоснованные взгляды на использование подвижных игр в педагогическом процессе изложены в системе физического образования П.Ф. Лесгафта. Он раскрыл физиологическое и психологическое значение игр, их роль в обеспечении сознательных действий, развитии умений управлять движениями. Игры ученый рассматривал как упражнения, при посредстве которых ребенок готовится к жизни. Е.А. Аркин считал подвижную игру незаменимым средством развития ребенка. Он утверждал, что воспитатель должен осуществлять руководство ею: вести объяснение, распределять роли, когда нужно принимать участие в игре, подводить итоги. Организация и методика руководства

подвижными играми раскрывается в работах современных авторов. А.И. Быкова, Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева, Н.В. Потехина, Э.Я. Степаненкова подчеркивают важное значение подвижных игр для физического и психического развития детей, показывают, что благодаря игровой деятельности ребенок осваивает пространство и предметную действительность. В работах ученых представлены различные классификации подвижных игр для дошкольников. Игры подразделяются:

• по принципу организации детей (игры одиночные и командные);

• по возрастному принципу (игры для младшего, среднего, старшего дошкольного возраста);

• по видам движений (игры с бегом, прыжками, равновесием, метанием, лазаньем);

• по двигательным способностям (игры, развивающие скоростно-силовые способности, быстроту, выносливость, ловкость);

• по степени интенсивности движений (игры большой, средней, малой подвижности);

• по особенностям содержания (подвижные игры с правилами: сюжетные и бессюжетные; элементы спортивных игр: баскетбол, футбол, хоккей, бадминтон и др.).

Наиболее значимой для развития моторики ребенка является классификация, в основу которой положены особенности содержания подвижных игр.

Подвижные игры с правилами (сюжетные и бессюжетные) широко распространены в практике детских садов. Характерным для этого вида игр является то, что они строятся на основе опыта детей, их знаний об окружающей жизни. Основой для развертывания сюжета выступают знакомые образы (зайчики, лисички, птички и др.), эпизоды из жизни людей, явлений природы. Ребенок подражает им в игре. Бессюжетные игры содержат двигательно-игровые задания не связанные с разыгрыванием сюжета, в них отсутствуют игровые действия. Каждый ребенок выполняет конкретное двигательное задание, требующее самостоятельности, быстроты, ловкости.

Комплексное использование сюжетных и бессюжетных подвижных игр предусматривает умелое руководство ими. При организации подвижной игры

особое значение имеет профессиональная подготовка воспитателя, его педагогическое предвидение. Создавая у ребенка интерес к игре, педагог должен замечать и выделять существенные факторы в развитии детей, реальные изменения в знаниях, умениях, навыках. Большое внимание он уделяет правильному выбору игры: учитывает время и место ее проведения, количество играющих, имеющийся у них двигательный опыт. Педагогическая наблюдательность позволяет педагогу выбирать нужные методы руководства игрой, корректировки двигательного поведения детей.

В первой младшей группе проводятся игры с простым и доступным сюжетом. Герои игр хорошо известны детям (кошка, мышки, птички). С ними дети встречались в жизни или знакомились с помощью сказок, картинок. В игре малышей привлекает сам процесс действия: пробежать, догнать, бросить. Управление развитием движений осуществляется здесь посредством сюжета, который полностью зависит от творчества воспитателя. В игре все дети выполняют одинаковые роли, при этом каждый ребенок действует индивидуально, в зависимости от своих двигательных возможностей. Одно и то же движение выполняется в разных ситуациях. Во время игры взрослый старается заинтересовать детей, показать им образец движений, учит действовать по сигналу, подчиняться простым правилам. Ведущие роли в игре педагог выполняет сам, делая это эмоционально и образно. Оживляют игру различные атрибуты: медальоны с изображениями животных, шапочки, «сказочные» домики. С их помощью дети легко входят в образ, подражают герою. Большой интерес у малышей вызывают игры с текстом. Слова раскрывают содержание игры, помогают ребенку выполнить ее правила.

Игровые упражнения (прыгнем через ручеек, забросим мяч в домик) дают детям возможность освоить некоторые сложные для них виды движений (метание, прыжки и др.). Наряду с косвенными используются здесь приемы прямого обучения. Воспитатель показывает упражнение, следит за его выполнением, в случае необходимости предлагает повторить еще раз, поощряет детей за старание.

Во второй младшей группе подвижные игры отличаются несложным сюжетом и простыми правилами, но движения, которые в них включаются, становятся более

разнообразны (взобраться на куб, подпрыгнуть и достать игрушку и т.п.). Малышей необходимо учить играть. Существенным моментом, влияющим на ход игры, выступает объяснение воспитателя. Оно дается детям эмоционально, выразительно, используется образный сюжетный рассказ, способствующий лучшему перевоплощению ребенка в игровой образ. Воспитатель играет вместе с детьми, выполняя одновременно и главную и второстепенную роль, следит за размещением играющих, их взаимоотношениями, образным выполнением двигательных действий, учит малышей действовать сообща. Важно, чтобы содержание игровых действий было понятно детям. Это повышает их двигательную активность. Одну и ту же игру повторяют без изменений 2-3 раза, затем в нее включаются новые правила и новые движения, изменяются условия проведения. Вариативное содержание знакомой игры усиливает ее воспитательную ценность. Постепенно педагог приучает малышей выполнять в игре ответственные роли. Назначая на роль, старается соблюдать очередность.

При выполнении детьми игрового упражнения воспитатель объясняет и показывает его, останавливаясь на тех моментах, которые вызывают затруднения у большинства. В этом возрасте ребенок может повторить игровое упражнение лишь в общих чертах.

В среднем дошкольном возрасте большинство игр имеет развернутые сюжеты, определяющие содержание движений и характер взаимоотношений играющих. Значительное место занимают игры, в которых действия персонажей соответствуют реальной действительности. Проводя сюжетную подвижную игру, воспитатель сообщает детям ее название, излагает содержание, особо выделяя правила игры, подчеркивает смысл и особенности действий каждого персонажа, показывает движения, которые могут затруднить играющих. Важно убедиться, что дети поняли условия игры, хорошо представляют ее двигательное содержание. Затем воспитатель распределяет роли среди играющих. Роль водящего вначале поручается активному, энергичному ребенку, который может с ней справиться, а затем всем остальным детям группы. Выбор ребенка на главную роль мотивируется педагогом. В игре взрослый действует наравне со всеми играющими, дает указания на правильность выполнения движений, оценивает двигательное поведение детей,

регулирует физическую нагрузку. При повторении знакомой игры создаются ее варианты: изменяются движения, которые выполняют дети, включаются правила, требующие выдержки самообладания, видоизменяется форма организации играющих.

В игровых упражнениях создаются условия для достижения определенного результата. Игровым заданиям («кто скорее», «кто бросит дальше», «чье звено быстрей построится») придается соревновательный характер. Такие задания стимулируют детей к быстрым движениям, приучают к ответственности за свои действия в коллективе, ведут к достижению общей цели.

В подвижных играх детей старшего дошкольного возраста занимательность сюжета уже не имеет такого большого значения, увеличивается количество игр, в которых нет образов. Правила игр усложняются, они формируют у ребенка умения управлять своим поведением. Перед детьми ставится задача мгновенно реагировать на изменение игровой ситуации, проявлять смелость, решительность, выдержку, действовать в соответствии с интересами команды. Применяются все виды подвижных игр, в том числе бессюжетные, игры-эстафеты с соревнованиями. При объяснении игры воспитатель раскрывает ее содержание от начала до конца, затем с помощью вопросов, уточняет правила, закрепляет стихотворные тексты, если они есть в игре, предлагает кому-нибудь из детей повторить содержание. После этого, пользуясь пространственной терминологией, педагог указывает местоположение играющих и распределяет роли. Назначает водящего, руководствуясь определенными педагогическими задачами (поощрить новенького ребенка, показать на примере активного, как важно быть смелым), предлагает самим детям выбрать водящего, выбирает водящего «волшебной палочкой», считалочкой. В ходе игры следит за действиями и взаимоотношениями детей, выполнением ими игровых правил, с помощью различных приемов повышает физическую нагрузку: увеличивает расстояние для пробегания, изменяет продолжительность интенсивных движений в играх с увертыванием, рационально назначает сразу 2-3 водящих (в этом случае повышается не только физическая нагрузка, но и эмоциональная насыщенность игры). При подведении итога игры педагог анализирует, как детям удалось достичь успеха, почему «ловишка» быстро поймал одних игроков, а другие

ему не попались. К обсуждению итогов привлекаются дети. Это приучает их к анализу своих поступков. При повторном проведении игры дошкольники учатся самостоятельно создавать ее варианты: придумывают новые сюжеты, более сложные игровые задания и правила, создают различные комбинации движений.

В старшем дошкольном возрасте широко используются игры-эстафеты. Для участия в играх-эстафетах создаются две или три команды, равные по числу участников. Педагог четко и последовательно объясняет содержание и правила игры, условия определения победителя. Прежде, чем начинать соревнование необходимо провести репетицию, для того, чтобы каждый понял, что от него требуется, и приспособился к игре. Вначале детям предлагаются простые эстафеты с разными видами движений (с бегом, с прыжками на двух ногах), затем парные и встречные. От простых эстафет они отличаются тем, что дети выполняют движения в парах. Однако не следует проводить только командные игры и игры-эстафеты. Не менее интересны для старших дошкольников и игры с увлекательным сюжетом.

Руководя игровой деятельностью, педагог поощряет малейшее проявление самостоятельности детей, которая обнаруживается в замысле, в развертывании сюжетов сложных совместных игр, в умении выполнять трудное и ответственное дело, поручение, оценивать свои действия и действия сверстников.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «подвижная игра».
2. Приведите критерии классификации подвижных игр.
3. Дайте характеристику подвижным играм детей младшего (старшего) дошкольного возраста.
4. Назовите приемы руководства подвижной игрой в младшем (среднем, старшем) дошкольном возрасте.
5. Как усложняются правила подвижных игр в старшем дошкольном возрасте?

Литература

1. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. - М.: Просвещение, 1986. - 304 с.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и

развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я.Степаненкова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.

3. Тимофеева, Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада / Е.А. Тимофеева. - М.: Просвещение, 1986. - 79 с.

4. Шебеко, В.Н. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях: учеб. для учащихся пед. колледжей и училищ / В.Н. Шебеко, В.А.Шишкина, Н.Н.Ермак. - Минск.: «Ушверсггэцкае», 1998. - 184 с.

Условия и методы обучения дошкольников спортивным видам упражнений и элементам спортивных игр

Основные понятия: спортивные упражнения, спортивные игры, ориентировка в пространстве, ходьба на лыжах, скольжение, двухшажный ход, плавание, сопротивление воды, баскетбол, футбол, бадминтон, упрощенные правила, технические элементы игры, спортивная площадка.

Спортивные упражнения занимают значительное место в практике физического воспитания дошкольников. Хотя заниматься спортом с целью достижения высоких спортивных результатов детям дошкольного возраста не рекомендуется, элементарная подготовка к выполнению спортивных упражнений возможна и необходима. Спортивные упражнения содействуют развитию основных групп мышц, костной, дыхательной систем организма, усиливают обмен веществ, повышают общую физическую подготовленность, степень закалки организма. Выполнение спортивных упражнений связано с проявлением волевых усилий, яркими эмоциональными переживаниями. Все это способствует не только физическому, но и личностному развитию детей.

Программа физического воспитания рекомендует выполнять с детьми следующие виды спортивных упражнений: катание на санках, скольжение по ледяным дорожкам, ходьба на лыжах, плавание.

С трех лет дети возят санки, перевозят кукол, игрушки, снег. С помощью педагога катаются с невысокой горки. Съезжая с горки, дети ставят ноги на полозья, держатся обеими руками за шнур, натягивая его перед собой, при этом слегка

отклоняются назад. Старшие дошкольники съезжают с горки не только по одному, но и по двое. Они садятся на санки вплотную друг за другом и ставят ноги на полозья. Сидящий впереди держится за шнур, натягивая его, а сидящий сзади держится руками за товарища. При повторном спуске они меняются местами. Спуск с горок может усложняться выполнением разных заданий, направленных на воспитание ловкости: проехать в «воротца» из лыжных палок, в конце спуска выполнить поворот в обозначенное место, метнуть снежок в дерево. Катание с горок чередуется с катанием на санках на ровном месте.

С пяти лет дети осваивают скольжение по наклонной и горизонтальной дорожке после разбега (длина дорожки 6-8 м). Они энергично разбегаются по снегу, отталкиваются у начала дорожки, а затем скользят по льду. Педагог объясняет и показывает детям, что длительность скольжения зависит от скорости разбега и энергичности отталкивания. В момент скольжения дошкольники учатся выполнять разные задания: скользить, поставив руки на пояс, выполнять ритмичные приседания, сбивать ногами льдинку. Выполнение скольжения формирует у ребенка функцию равновесия, умение ориентироваться в пространстве.

На спортивной площадке или в лесопарке, как младшие, так и старшие дети овладевают основными способами ходьбы на лыжах, преодолевают подъемы и спуски, учатся делать повороты, тормозить. Вначале обучения передвижению на лыжах ребенок осваивает ступающий шаг - учится ходить на лыжах с поочередным приподниманием носков лыж, задний конец лыжи, прижимая к снегу. Ступающий шаг дает возможность почувствовать тяжесть лыж на ногах, привыкнуть к ним, развить «чувство снега». Постепенно дети обучаются ходьбе на лыжах скользящим шагом - поочередное отталкивание то левой, то правой ногой. Ступающий и скользящий шаг выполняется без лыжных палок. Несвоевременное использование лыжных палок затрудняет передвижение, может привести к травмам. В старшем дошкольном возрасте осваивается попеременный двухшажный ход. Он состоит из двух скользящих шагов и толчка на каждый из них разноименной ногой и рукой с палкой.

Параллельно со скольжением дети выполняют повороты на лыжах на месте и в движении. Повороты на месте могут производиться вокруг пяток и вокруг носков

лыж. Поворот вокруг пяток лыж выполняется следующим образом: ребенок приподнимает над снегом носок одной лыжи, отводит ее в сторону приблизительно на 25 - 30 см и ставит на снег, потом приподнимает носок второй лыжи и ставит рядом с первой. При повороте вокруг носков лыж к снегу прижимаются не пятки, а носки лыж, пятки же лыж, наоборот, приподнимаются и отводятся в сторону. В старшем дошкольном возрасте дети осваивают поворот переступанием в движении - предварительно переносят массу тела на ногу противоположную стороне поворота. Затем, приподнимают вторую ногу, и резко отталкиваясь опорной ногой, ставят лыжу в новое положение, перенося на нее массу тела и приставляя к ней вторую ногу.

В лесопарке или на спортивной площадке, где взрослые построили из снега горку, дети учатся выполнять подъемы на горку и спуски с нее. На крутые горки поднимаются приставным шагом в боковом повороте к склону. Этот способ подъема называется «лесенка».

При подъеме на горку в прямом направлении применяется способ «елочка». Он производится с широким разведением носков лыж в стороны. Пятки лыж при шаге переносятся одна через другую, а лыжи ставятся на снег внутренними ребрами.

Для восхождения на горку наискось используют способ подъема «полуелочка». Он выполняется ступающим шагом: лыжа, находящаяся по склону выше стоит прямо, а другая, нижняя - с разворотом носка поперек склона, под углом к верхней лыже. Обе лыжи, особенно нижняя, опираются на ребро.

Одновременно дети осваивают спуск с горки. Это наиболее эмоциональная часть занятия. Спуск выполняется в основной, низкой и высокой стойках. Спускаясь в основной стойке, ребенок расставляет лыжи примерно на ширину ступни, слегка сгибает ноги (полуприседает) и наклоняет туловище вперед, не напрягая его. Руки свободно согнуты в локтях, опущены вниз. Надо объяснить детям, что спуск на широко расставленных ногах затрудняет управление лыжами, нарушает равновесие. Низкая стойка применяется на длинном склоне для увеличения скорости спуска. Ребенок приседает, подавая руки и корпус тела больше вперед, ноги стоят на всей ступне. Для замедления скорости движения используется высокая стойка. Лыжник

почти полностью выпрямляется, оставляя ноги слегка согнутыми в коленях.

На невысоких склонах детям показывают и простейшие способы торможений - «плугом» и «полуплугом». Для торможения «плугом» пятки лыж раздвигаются, носки сводятся вместе, лыжи ставятся на внутренние ребра. Для торможения «полуплугом» пятка одной лыжи отставляется в сторону, а другая скользит в прежнем направлении. Постепенно отведенную лыжу ребенок ставит на ребро и упирается ею в снег. Отводится, как правило, лыжа, расположенная ниже по склону.

Занятие по обучению детей ходьбе на лыжах проводится на территории детского сада во время первой прогулки. Допустимая температура воздуха - 10-12 градусов. В занятии участвует небольшая подгруппа детей (10-12 человек). Выезды за пределы детского сада (в лесопарк) проводятся только со старшими дошкольниками.

Физкультурное занятие на лыжах носит тренировочный характер и состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной. Цель вводной части - «разогревание» организма. Дети выполняют несколько упражнений или совершают пробежку без лыж. В основной части они овладевают элементами техники передвижения на лыжах. Сюда же входит проведение спусков и подъемов на склоны. Заключительная часть занятия снижает физическую нагрузку, полученную ребенком в основной части. Ее содержанием может быть спокойная ходьба без лыж или приведение в порядок спортивного костюма и лыж.

Младшие дети при ходьбе на лыжах овладевают динамическим равновесием, учатся выполнять ступающий и скользящий шаг, повороты на месте. Детям этого возраста еще трудно идти по одной лыжне, поэтому все упражнения они выполняют при ходьбе параллельно друг с другом на своей игровой площадке.

Дети среднего дошкольного возраста учатся ходить на лыжах скользящим шагом, делать повороты на месте переступанием вправо и влево вокруг пяток лыж, подниматься на горку «лесенкой», спускаться с горки в низкой стойке. Занятие в этой группе может проводиться на учебной лыжне. Старшие дети одновременно со скользящим шагом обучаются выполнению попеременного двухшажного хода, поворотам на лыжах в движении, подъему на склоны «лесенкой», «елочкой» и «полуелочкой», спускам с горки в различных стойках, навыкам торможения

«плугом» и «полуплугом». Основной упор в занятии делается на обучение детей ходьбе на лыжах с палками. В этом возрасте дети могут пройти по лыжне со средней скоростью 600-700 м, а в спокойном темпе до 2-х километров.

Обучение плаванию предусмотрено программой физического воспитания с младшей группы. Занятия проводятся в крытых малоразмерных бассейнах с небольшими подгруппами детей (9 - 10 человек).

Температура воды в бассейне поддерживается в пределах + 27 - +29 градусов, температура воздуха - + 24 - +29 градусов. Глубина воды не более 80 см. В дошкольном возрасте не ставится задача овладения ребенком прочной техникой плавания. Важно, что бы он освоил элементы техники, на основе которых будет совершенствоваться навык плавания.

В младшем дошкольном возрасте главная задача - приобщить ребенка к воде, научить без страха входить в воду, играть и плескаться. С этой целью детей приучают к простейшим передвижениям в воде: группой, держась за руки, по одному в разных направлениях. Ходьба, прыжки и бег в воде знакомят малышей с сопротивлением воды. Одновременно дети готовятся к погружению под воду: моют лицо, поливают голову водой, брызгают себе воду в лицо. Затем постепенно погружаются в воду: до уровня подбородка, до уровня носа, глаз, потом с головой. Все упражнения проводятся в игровой форме. Взрослый вместе с детьми все занятие находится в воде.

У детей пятого года жизни закрепляются навыки плавания, приобретенные в младшем дошкольном возрасте. Новыми задачами обучения выступают: выполнение выдоха в воду, скольжение (на груди и на спине), движения ногами. Обучению выдоху в воду осуществляется с помощью подводящих упражнений: сдуть с ладони ватные шарики, подуть на воздушный шарик, лежащий на воде. Внимание детей обращается на протяжный выдох. После этого они выполняют полный выдох в воду. Располагают губы на поверхности воды и дуют на нее, как на горячий чай; погружаются в воду до уровня глаз и делают выдох. На одном занятии выполняется 3-4 различных выдоха. Обучение скольжению производится следующим образом: дети вытягивают руки вперед, встают на носки, голову держат между рук. Оттолкнувшись двумя ногами от дна, они скользят по воде, опустив

голову в воду. Скольжение выполняется на груди и на спине.

Параллельно дети осваивают движения ногами: ложатся на воду, опираясь на прямые руки, и выпрямляют ноги. В этом положении плавно двигают ногами вверх-вниз. Затем это упражнение выполняется в продвижении на руках по дну. Также дети приучаются открывать глаза в воде. Этому способствуют игровые задания, например, сбор игрушек разбросанных по дну бассейна.

В старшем дошкольном возрасте навыки плавания совершенствуются, увеличивается сила отталкивания и длительность скольжения по поверхности воды. Во время скольжения дети учатся совершать выдох в воду, поворачивать голову для вдоха направо и налево, приспосабливать дыхание к движениям. Постепенно к скольжению и выдоху в воду подключаются движения ногами вверх-вниз, а затем движения руками. Ребенок вытягивает руки под водой попеременно вперед, а затем гребет ими по направлению к бедру. По мере овладения техникой плавания расстояние, проплываемое детьми, постепенно увеличивается. Полученные навыки плавательных движений закрепляются в подвижных играх.

Основу спортивных игр дошкольников составляют естественные виды движений и их сочетание. Поэтому обучению спортивным играм, особенно таким популярным как баскетбол, футбол, бадминтон в дошкольном учреждении уделяется большое внимание. Используются элементы спортивных игр, подводящие детей к более сложным игровым действиям. Обучение начинается с детьми старшего дошкольного возраста и осуществляется на специализированном (тематическом) занятии, структура которого придерживается структуры традиционного физкультурного занятия. Различие имеет место лишь в подборе средств для каждой его части. Например, если детей обучают элементам игры в баскетбол, то в подготовительной части используются упражнения с мячом, если это бадминтон - упражнения с ракеткой и т.д. В основной части такого занятия применяются подводящие и подготовительные упражнения для освоения элементов техники изучаемой игры. Обучение элементам спортивных игр проходит и на прогулках, а также в самостоятельной двигательной деятельности детей.

Из элементов игры в баскетбол с дошкольниками целесообразно изучить технику игры без мяча (стойка баскетболиста, перемещение по площадке,

остановки, повороты), а также технику владения мячом (передача и ловля мяча, ведение мяча, забрасывание в баскетбольное кольцо).

Техника игры без мяча. Стойка - исходное положение, из которого быстро выполняется переход к движению. Наиболее рациональная стойка баскетболиста: ноги на ширине плеч параллельно друг другу, тяжесть тела равномерно распределяется на две ноги, туловище слегка направляется вперед. Руки согнуты в локтях и находятся около туловища. Стойку баскетболиста дети учатся принимать стоя в шеренге и в кругу.

Перемещение по площадке начинают с изучения отдельных движений: бега, прыжков, остановок, поворотов. После этого у детей формируют навыки сочетания изученных движений.

Остановки позволяют ребенку моментально прекратить движение. Они выполняются шагом или прыжком. Обучают остановкам в следующей последовательности: остановка после ходьбы, потом после бега в медленном темпе, неожиданная остановка.

Повороты - это технический прием, при котором ребенок переступает одной ногой вокруг другой, опорной ноги. Опорная нога не отрывается от поверхности площадки. Различают два способа поворотов: вперед и назад. Они выполняются из стойки баскетболиста.

Под техникой владения мячом понимается рациональное выполнение ловли, передачи, ведения мяча, бросков по корзине. На первых этапах важно научить ребенка правильно держать мяч: на уровне груди, обеими руками, согнутыми в локтях, кисти рук лежат сзади-сбоку мяча, пальцы широко расставлены. Ловить мяч ребенок учится двумя руками, примерно, на уровне груди. Он выпрямляет слегка расслабленные руки навстречу мячу, захватывает его пальцами, гасит скорость полета, притягивает мяч к груди и принимает стойку баскетболиста. Мяч не следует долго задерживать в руках, а действовать с ним быстро, передавая партнеру.

Дошкольников учат передавать мяч двумя руками и одной рукой от плеча. Передача мяча двумя руками осуществляется из стойки баскетболиста. Ребенок одновременно с небольшим круговым движением вперед-вниз и на себя выполняет легкий присед, после замаха быстро разгибает ноги, одновременно выпрямляет

руки вперед и совершает бросок. Передача мяча одной рукой от плеча совершается следующим образом: мяч находится у плеча на кисти одной из рук, а другой поддерживается. Выполняя замах, ребенок слегка поворачивается в сторону руки с мячом, сгибает ноги в коленях. После замаха ноги разгибаются, бросающая рука направляет мяч в нужную сторону, во время броска поддерживающая рука опускается.

Ведение мяча позволяет ребенку перемещаться по площадке. При ведении мяч ударом по нему пальцами посылается в пол, рука задерживается внизу и дожидается, пока мяч вернется к ней и вместе с ним возвращается в исходное положение. Для обучения детей ведению мяча целесообразно использовать подготовительные упражнения: вести мяч на месте в стойке баскетболиста; вести мяч с продвижением вперед сначала медленным шагом, затем быстрым и бегом; многократно повторять толчки мяча в пол правой и левой руками, стоя на месте, с перемещением по площадке.

Броски мяча в корзину выполняются теми же способами, что и передачи (бросок мяча двумя руками от груди, бросок мяча одной рукой от плеча). Расстояние до корзины постепенно увеличивается от 1 до 2,5 м.

В баскетбол играют две команды, каждая из которых состоит из пяти играющих на площадке и несколько запасных игроков. Игра состоит из двух таймов по 5 мин. За каждый заброшенный в корзину мяч команде начисляется одно очко. Игра начинается с розыгрыша начального броска: педагог подбрасывает мяч вверх между игроками (капитанами команд). Дети подпрыгивают и пытаются коснуться его руками. Вначале игры мяч у команды, капитан которой дотронуться до него первым.

Правила игры: игрок может сделать с мячом не более трех шагов, дальше должно выполняться ведение мяча; нельзя вести мяч двумя руками одновременно или бежать с ним без ведения; запрещается отнимать мяч у игрока, толкать его, держать за одежду.

Дошкольники обучаются упрощенному варианту игры в футбол. Игроки имеют право вести мяч ногой, передавать его партнеру по игре, забивать в ворота. В игре не применяются недоступные детям штрафные и свободные удары, угловой

удар, положение вне игры.

Из технических приемов футбола дошкольников целесообразно обучить следующим: удар по мячу ногой, остановка мяча ногой, ведение мяча ногой, техническим действиям.

Удары по мячу ногой осуществляются: внутренней стороной стопы, средней частью подъема, внутренней частью подъема, носком. Для удара внутренней стороной стопы опорная нога ставится сбоку от мяча на 10-15 см. Стопа ударной ноги находится строго под прямым углом к направлению полета мяча. Ударное движение начинается сгибанием бедра, и поворотом наружу стопы ударной ноги. Удар серединой подъема наносится с прямого разбега. Бьющая нога сгибается в колене, затем резко выносится вперед, носок бьющей ноги оттягивается вниз. Удар внутренней частью подъема выполняется следующим образом: на опорную ногу переносится масса тела, бьющая нога сгибается в колене, стопа разворачивается наружу, носок оттягивается. Для того, чтобы мяч летел низом удар выполняется в середину мяча. Удар носком ноги выполняется по неподвижному или катящемуся мячу. Ударная нога сгибается в колене и при ударе почти выпрямляется. Удар наносится носком в середину мяча.

Остановки мяча ногой могут осуществляться: внутренней стороной стопы, подошвой. При выполнении остановки внутренней стороной стопы масса тела переносится на опорную ногу, останавливающая нога сгибается в колене. В момент соприкосновения с мячом она мягко отводится назад до уровня опорной ноги. Остановка подошвой производится следующим образом: останавливающая нога выносится вперед навстречу мячу, носок слегка приподнимается вверх. При соприкосновении с мячом нога немного подается назад.

Ведение мяча выполняется внешней частью или серединой подъема. Ведение внешней частью подъема производится несильными ударами в нижнюю часть мяча, чтобы придать ему вращательное движение. При ведении внутренней частью подъема стопа не напряжена, мяч подталкиванием направляется перед собой.

Для того чтобы дети научились владеть мячом, можно использовать следующие упражнения: катать мяч подошвой ноги вперед, назад, в стороны;

подбивать мяч подъемом ноги; подбрасывать мяч руками, подбивать ногой; подцепить мяч носком ноги, подбросить вверх, прокатывать мяч ногой в определенном направлении; закатывать мяч в ворота.

Игра в футбол проводится на спортивной площадке. Команда состоит из 8 игроков (если размеры площадки небольшие, то количество игроков в команде уменьшается). Игра продолжается 30 мин (два тайма по 15 мин). Начинает игру один из капитанов команды (он назначается взрослым). С центра поля капитан передает мяч игрокам своей команды. Игроки, передавая мяч друг другу, пытаются подвести его к воротам и забить гол. Команда-противник мешает этому. Она стремится перехватить мяч и забросить его в чужие ворота.

Правила игры: все действия с мячом выполняются только ногами; касание мяча головой или туловищем не считается ошибкой; руками разрешается трогать мяч только вратарю; запрещены подножки, силовые приемы.

Для игры в бадминтон необходима ракетка и волан. Ракетки лучше использовать цельнометаллические типа «Ласточка». Деревянные ракетки неприемлемы для дошкольников. Они тяжелы, громоздки, неудобны для обхвата рукой. Волан может быть пластиковый. Перьевой волан менее прочный и стоит значительно дороже.

Навыки владения ракеткой и воланом включают держание ракетки и действия с ней (удары, подачу). Прежде всего, нужно научить детей правильно держать ракетку. Педагог показывает, как это нужно делать. Рукой обхватить рукоятку ракетки ближе к ее концу, чтобы можно было свободно перемещать кисть во время удара. Для того, чтобы проверить хват, руку с ракеткой выносят вперед. Между большим и образовательным пальцем должен образоваться угол. Держать ракетку следует как «молоток», причем ее рамка (головка) должна быть направлена ребром в пол.

Отбивание волана осуществляется разными способами: открытой стороной ракетки снизу, сверху и закрытой стороной ракетки сбоку. На начальных этапах обучения детей учат подбивать волан. Это упражнение они выполняют как можно большее количество раз, стоя на месте, а затем в движении. После этого приступают к обучению навыкам отбивания волана снизу и сбоку открытой стороной ракетки.

Педагог рукой посылает волан ребенку, который отбивает его. Это же упражнение может выполняться в парах (один ребенок набрасывает волан, другой отбивает его). После освоения разнообразных упражнений, связанных с отбиванием волана, переходят к обучению его подачи.

Подача в бадминтоне выполняется снизу. Волан при подаче не выбрасывается, а свободно выпускается из пальцев руки. В момент удара волан находится ниже пояса ребенка.

В бадминтон дети могут играть на небольших площадках. Когда они овладеют навыками отбивания и подачи волана, то игра организуется через сетку (сетка шириной 60 см натягивается на высоте 1,3 м). Игра продолжается до того времени, пока один из игроков не наберет нужное (об этом договариваются заранее) количество очков.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите спортивные игры, рекомендуемые программой физического воспитания детям дошкольного возраста.
2. Назовите, какие спортивные упражнения учатся выполнять дети в дошкольном учреждении?
3. Раскройте условия обучения дошкольников плаванию.
4. Какова методика обучения детей ходьбе на лыжах?
5. Какие правила езды на велосипеде должны знать дети?

Литература

1. Адашкявичене, Э.Й. Спортивные игры и упражнения в детском саду / Э.Й. Адашкявичене. - М.: Прсвещение, 1992. - 157 с.
2. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З.М. Богуславская, О.М. Смирнова. - М.: Просвещение, 1991. - 207 с.
3. Ермолаева, М.Г. Игра в образовательном процессе: метод. пособие / М.Г. Ермолаева. - СПб.: СПбГУПМ, 2003. - 64 с.
4. Игра дошкольника / Л.А. Абрамян [и др.]; под ред. С.Л. Новоселовой. - М.: Просвещение, 1989. - 286 с.
5. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. - М.: Просвещение, 1987. - 180 с.

6. Солнцева, О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей / О.В. Солнцева. - СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. - 176 с.

7. Шебеко, В.Н. Поиграем в упражнения: творчество в двигательной деятельности детей: пособ. для педагогов дошк. учреждений / В.Н. Шебеко, Н.Н. Ермак. - Минск: НМЦентр, 1999. - 72 с.

8. Шпак, В.Г. Элементы спортивных игр в детском саду / В.Г. Шпак. - Минск: УП «ИВЦ Минфина», 2004. - 138 с.

Развитие личности дошкольника в процессе занятий физическими упражнениями

Основные понятия: личность, физические и психические функции, двигательные инсценировки, проблемно-двигательные задачи,

конструирование игрового образа, творчество, самооценка, рефлексивность, самоконтроль.

Многие прогрессивные деятели науки утверждали, что физическое и психическое выступает в человеке в единстве и во взаимосвязи, поэтому соответствующая организация двигательной деятельности может стать фактором формирования личности в целом.

Известно, что знаменитый философ и педагог Джон Локк, был одним из первых исследователей, рекомендовавших физические упражнения не столько для развития физических способностей, сколько для укрепления воли, характера человека. Его педагогическая система сочетала в себе три аспекта - физическое воспитание, воспитание души (нравственное воспитание) и образование, т.е. такое состояние, которое может быть выражено формулой "здоровый дух в здоровом теле". Генрих Песталоцци физическое воспитание рассматривал в теснейшей связи с трудовым и нравственным. Он предлагал создать систему последовательно выполняемых упражнений, которая не только разовьет ребенка в физическом отношении, но и подготовит его к труду, сформирует трудовые навыки, даст возможность поупражняться в нравственных поступках, проявить волю, выдержку, самообладание.

Этой же мысли придерживался основатель научной системы физического образования в России, крупный ученый-педагог П.Ф. Лесгафт. По его мнению, воспитание должно осуществлять формирование нравственных качеств человека и его воли, а образование - поступательное умственное, эстетическое и физическое развитие. Между умственным и физическим развитием существует тесная связь, и всякое одностороннее развитие непременно разрушит гармонию в образовании.

Знаменитый педагог современности В.А. Сухомлинский физическую культуру относил не только к культуре тела и здоровья человека, но и к таким сложным сферам человеческой личности, как моральные и эстетические критерии, оценка окружающего мира, самооценка.

Следуя идеям педагогов-классиков, современные ученые доказывают, что здоровье детей, физическая подготовленность, гигиенические умения и навыки определяют состояние их психики, общий уровень культуры, степень

разносторонности развития.

Такая тесная взаимосвязь физических и психических функций ребенка объясняется тем, что развитие любого двигательного качества связано, с одной стороны, с совершенствованием психической деятельности (улучшением психических функций внимания, восприятия, памяти, мышления, без которых невозможна практическая деятельность), а с другой - развитием центрально-нервных механизмов, среди которых главную роль играет созревание коркового отдела двигательного анализатора и формирование его связей с иными отделами мозга. Общий механизм этих взаимоотношений представлен следующим образом. Каждый двигательный акт осуществляется в пространстве и времени, поэтому активно передвигающийся ребенок получает возможность приобрести в единицу времени больший объем информации, что и способствует ускоренному формированию его психики (Г.М. Кольцова).

Творчество относят к числу фундаментальных личностных новообразований дошкольного детства. Многие ученые творчество считают наиболее содержательной формой психической активности дошкольника, которую можно рассматривать как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение самых разнообразных детских деятельностей. В широком смысле творчество - это деятельность, порождающая нечто новое, неповторимое и поэтому основным показателем творчества является новизна, проявляющаяся как в конечном продукте, так и в характере самой деятельности. Главную роль в формировании творчества ученые отводят воображению. Воображение рассматривается как универсальная функция, присущая человеку всегда и проявляющаяся в разных видах деятельности, независимо от того, на каком содержании оно было сформировано. Процесс воображения носит глубоко личностный характер. Его результатом является формирование особой внутренней позиции и возникновение личностных новообразований: стремление изменить наличную ситуацию, умение находить новое в известном, игровое отношение к действительности. Взаимодействуя разнонаправлено с другими познавательными процессами (мышление, восприятие), с эмоциональноволевой и поведенческой сферой личности, воображение обуславливает широкий круг возможностей на уровнях деятельности и психики.

Особенность воображения оперировать образами и преобразовывать их в условиях отсутствия полноты информации указывает на воображение как на основу человеческого творчества. Интегрированные функции воображения относятся к таким высокоразвитым характеристикам детской деятельности, как самоорганизация, самоуправление, самоинициатива.

Содержание функции воображения в дошкольном возрасте составляют четыре основных компонента:

о опора на наглядность;

- использование прошлого опыта;
- наличие особой внутренней позиции (умение создавать собственные замыслы);
- умение гибко использовать ранее полученные знания, творчески применять их в зависимости от конкретных условий.

В двигательной деятельности средствами развития творчества дошкольника выступают: физические упражнения, подвижные игры, двигательные инсценировки, проблемно-двигательные ситуации и задачи.

Физические упражнения - двигательные действия, направленные на реализацию задач физического воспитания. С одной стороны, физические упражнения рассматриваются как конкретное двигательное действие, с другой - как процесс многократного его повторения с целью воздействия на физические и психические свойства человека. Н.А. Бернштейн, изучая биомеханику движений, доказал, что простое двигательное действие, даже доведенное до автоматизма, в своих конкретных реализациях всегда неповторимо. Поэтому двигательное действие - это повторение без повторения. Все двигательные действия, которым овладевают дети, сначала выступают как предмет подражания, затем являются основанием, для построения новых, более сложных двигательных действий. В дальнейшем они используются в качестве исходного материала, для развития психофизических качеств личности. Особенно характерно подражание для движений детей младшего дошкольного возраста. Малыши взмахивают руками, " как птички", прыгают, "как воробышки", кружатся, "как листочки". Стремление ребенка к одухотворению

предметов и явлений объясняется желанием придать изображаемому образу живой характер. Подражательность и имитация сохраняют свое значение и в старшем дошкольном возрасте, обеспечивая вхождение ребенка в роль, осмысленное восприятие игровой ситуации. Однако старшие дошкольники быстрее извлекают из своего опыта набор способов двигательных действий, обеспечивающих наибольший эффект в данной игровой ситуации.

Двигательные инсценировки учат ребенка «ощущать» движение (А.В. Запорожец). Реальным отображением этого является вхождение в образ, условной постановки себя на место того, кто является носителем эталона. Творчество проявляется в правдивом изображении персонажа. Передача характера персонажа возможна с помощью средств образной выразительности (мимики, жеста, позы, походки и т.п.). Использование этих средств для передачи двигательного образа требует соответствующей подготовки, выработки умений пользоваться ими. Чтобы понять, каков герой, надо научиться анализировать его поступки, оценивать их, понимать мораль произведения. Во многом это зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, движения. В младшем дошкольном возрасте у детей появляется способность передавать образное движение, однако в этот период ребенок не способен передавать образ в развитии. К пяти годам у детей появляется эта способность, и они могут передавать различные состояния
персонажа, а также его поведение в соответствующих обстоятельствах. При конструировании образа основными приемами творческого мышления выступают комбинирование и аналогизирование, при этом прием комбинирования является ведущим.

К двигательным инсценировкам относятся также занятия с картинками. Дети показывают действия, изображенные на картинке, «оживляют» их, знакомое упражнение «обновляют» новыми структурными частями. Образы, раскрываемые в таких занятиях, соответствуют характеру разучиваемого движения, помогают создать правильное зрительное представление о нем, а возникающие при этом положительные эмоции побуждают детей многократно повторять одно и то же упражнение, комбинировать варианты двигательных действий. В результате

неоднократного использования одних и тех же способов выполнения движений в разных ситуациях дети приходят к их обобщению, что делает движение осознанным.

Проблемно-двигательные ситуации и задачи - это особое состояние субъекта, которое требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения действия. Проблемная ситуация складывается тогда, когда прежние знания, способы и средства выполнения деятельности недостаточны для разрешения задачи, но у ребенка несмотря на это возникает актуальная потребность ее решения. Главным элементом в проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения действия, правильного выполнения поставленного задания. Такая ситуация переживается ребенком как нечто непонятное, неожиданное, тревожащее и удивляющее. Преодолевая противоречие между имеющимся уровнем знаний и тем, что требуется, ребенок переходит на другой этап развития. Невозможность выполнить задание с помощью ранее усвоенных знаний приводит к появлению потребности в психических новообразованиях (знаниях, способах действий), которые позволяют разрешить возникшее противоречие. В ходе разрешения проблемной ситуации она превращается в проблемную задачу. В качестве одного из главных компонентов проблемной задачи психологи называют неизвестное, раскрываемое в проблемной задаче, т.е. новое знание, которое ребенок должен усвоить, разрешая противоречие.

Проблемные задачи возникают в следующих ситуациях:

- когда педагог преднамеренно сталкивает жизненные представления детей с фактами, объяснить которые они не могут - не хватает знаний, жизненного опыта;
- когда ребенок побуждается к самостоятельному выдвижению двигательных гипотез.

Примеры использования проблемных ситуаций и задач в физкультурном занятии могут быть следующие:

- придумать и выполнить движения для необычной ситуации. В зависимости от выбора движений дети создают образы с различной «степенью

фантастичности». Она усиливается при применении таких широко известных приемов, как агглютинация (соединение в одном образе любых элементов движений, в результате чего получается причудливый образ);

- придумать и выполнить движения на предложенную тему. Задача в том, чтобы не просто активизировать ассоциативное поле ребенка, а расширить его за счет осознанного управления процессом генерирования ассоциаций. Процесс этот тесно сопряжен с опытом и памятью ребенка;
- придумать к движению как можно больше его аналогов. Называется какое-либо движение; необходимо придумать и показать как можно больше других движений, похожих по технике выполнения на называемое. Вопрос здесь выступает как ведущий прием, который стимулирует мышление и воображение ребенка;
- придумать и выполнить противоположное движение. Показывается какое-либо движение. Надо придумать как можно больше других, противоположных данному. Основное средство - ассоциация по сходству;

n поиск вариантов выполняемого движения. Берется движение, сложность которого определяется возрастом детей. В основе задания лежит искусственное комбинирование элементов известного движения, которое нужно усовершенствовать с различными элементами других упражнений;

- решение двигательных парадоксов. Детям предлагается найти способ действия в задании, которое не поддается практическому разрешению (пройти по приподнятой веревочке). Процесс связывания слова и двигательного действия имеет закономерный характер. Посредником при этом выступает некоторое «общее впечатление», включающее разнообразные чувственные, эмоциональные и смысловые ассоциации. Но в парадоксах нет жесткой однозначной связи слова и движения, и дети пытаются найти выход из ситуации: одни проходят рядом с палочкой, другие - перешагивают через нее, третьи - перепрыгивают. Появляется возможность творческого применения двигательного опыта в новых условиях.

Умение проектировать, создавать, преобразовывать движение, изменять его структуру показывает необходимость не "натаскивать" ребенка на какой-то взятый для него извне вариант выполнения двигательного действия, а формировать

способность выстраивать свой способ решения двигательной задачи, исходя из условий, особенностей и возможностей своего организма.

Оценка ребенком себя (самооценка) выражает его представления о собственном развитии. В значительной степени самооценка определяет активность личности, а вместе с тем - отношение к себе и другим. Складывается самооценка на основе опыта, который ребенок приобретает в результате функционирования своего тела, оценок социального окружения, культурных норм, стереотипов, эталонов поведения. Сопоставляя результаты своих действий с результатами действий других, ребенок получает новые знания о себе.

В дошкольном возрасте при формировании самооценки одну из главных функций выполняют рефлексивные методы работы. Рефлексивность рассматривается учеными как способность выходить за пределы собственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения образа своего "Я" с какими-либо событиями, личностями; рассматривается и как умение конструировать и удерживать образ своего "Я" в контексте переживаемого события, как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей.

С помощью рефлексивных методов работы дошкольники учатся проявлять собственные размышления, оценивать свои возможности, осознавать и анализировать двигательную деятельность, а также свое собственное психологическое состояние в процессе ее выполнения. Большую роль в формировании самооценки играет деятельность, в которой существует определенная иерархия задач различной степени трудности, причем результаты их достижения (успехи и неудачи) легко определяются самими детьми.

Так, в младшем и среднем дошкольном возрасте дети учатся самостоятельно выполнять естественные виды движений, рассказывать о том, как оно будет выполняться, создавать первоначальный образ двигательного действия (зайчик прыгает, птичка летает и т.д.), адекватно воспринимать успех и неудачу.

В старшем дошкольном возрасте они выступают инициатором двигательной деятельности, проявляют собственную позицию в ее построении, учатся объяснять свои действия, самостоятельно находить и исправлять ошибки, оценивать свои

действия и физические возможности (особенности своей физической подготовленности).

В дошкольном возрасте развитие самооценки тесно связано с развитием интеллекта ребенка, его высших психических функций: мышления, памяти, внимания, восприятия. Они привлекают внимание дошкольника к его собственным способностям, являются обязательным условием возникновения «личного самосознания».

В старшем дошкольном возрасте на основе самооценки возникает саморегуляция собственной деятельности (контроль над своим поведением).

Наиболее успешно самоконтроль развивается в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга. При взаимопроверке, когда дети меняются функциями ”исполнителя“ и ”контролера“, у них повышается требовательность к своей деятельности, желание выполнить ее лучше, стремление сравнить ее с деятельностью других. То есть, ситуация самоконтроля дает стимул для освоения самоконтроля. На занятиях по физической культуре основными методами формирования самоконтроля выступают:

- широкое использование наглядных средств обучения (рисунки, схемы);
- акцентированный показ двигательного действия с выделением ведущих элементов движения и контрольных точек самоконтроля;
- исполнение вариативных действий по образцу;
- обсуждение с детьми способов выполнения двигательного действия;
- восприятие двигательного действия в медленном темпе;
- выполнение двигательного действия с проговариванием ведущих элементов и точек самоконтроля;
- оценка действий другого, а потом своих.

При выполнении физических упражнений «ориентирующую» и «стимулирующую» функцию выполняет педагогическая оценка, которая должна даваться детям с учетом «зоны ближайшего развития», а также сравнения сегодняшних успехов ребенка в двигательной деятельности с прежними достижениями. Негативная оценка проявленных двигательных способностей не

должна переноситься на общую оценку личности («ты плохой»).

В организованном обучении взрослый не должен ограничивать инициативу и самостоятельность детей. Даже на целенаправленных обучающих занятиях более значимым должно быть не прямое, а косвенное обучение. При косвенном обучении педагог намеренно приглушает свою субъектность в пользу ребенка, тогда как при прямом обучении он всегда находится в подчеркнутой позиции «над ребенком». Прямое обучение может быть вполне эффективным, однако, в подтверждение установок личностно ориентированного физического воспитания, инициатива и свобода самоопределения ребенка при этом не должны страдать. Важно, чтобы и при прямом обучении ребенок оставался субъектом своих действий. Это является залогом формирования объективной самооценки.

Вопросы и задания для самоконтроля

- Раскройте взаимосвязь физических и психических функций ребенка.
- Покажите условия развития и проявления творчества ребенка в двигательной деятельности.
- Какие рефлексивные методы работы способствуют формированию самооценки дошкольника?
- Назовите методы формирования самоконтроля двигательных действий ребенка на занятиях физической культурой в детском саду.

Литература

1. Дорожнова, К.П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка / К.П. Дорожнова. - М.: Медицина, 1983. - 160 с.
2. Колидзей, Э.А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка: учебное пособие / Э.А. Колидзей. - М.: Московский психологосоциальный институт. - 2006. - 464 с.
3. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка / М.М.Кольцова. - М.: Педагогика, 1973. - 79 с.
4. Шебеко, В.Н. Формирование личности дошкольника средствами физической культуры: монография / В.Н. Шебеко. - Минск: Бел. гос. пед. унт им. М.Танка, 2000. - 179 с.

5. Шебеко, В.Н. Формирование самооценки ребенка дошкольного возраста в процессе двигательной деятельности / В.Н.Шебеко // Мир спорта. - 2008. - № 1. С. 64-69.

6. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.Н. Шебеко. - Минск: Высшая школа, 2010. - 384 с.

7. Шишкина, В.А. Какая физкультура нужна дошкольнику? / В.А. Шишкина, М.В. Мащенко. - Мозырь: «Белый ветер», 2005. - 137 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Методы и приемы музыкального воспитания дошкольников, их сущность и специфика

В настоящее время в педагогике не существует единого мнения о содержании понятия «методы воспитания и обучения». Нет и единой, общепринятой классификации педагогических методов. Наиболее устоявшейся классификацией является деление методов на *наглядные, словесные и практические методы*, т.е. деление на основании различных источников передачи и восприятия знаний. В то же время существует классификация, учитывающая степень проблемности изложения материала (подход А.В.Запорожца и Т.А.Марковой). Ими выделяются методы *прямого воздействия, опосредованного педагогического воздействия и проблемного воспитания и обучения*, при этом источники передачи и восприятия опыта остаются теми же (наглядный, словесный, практический методы). Классификация методов эстетического воспитания и художественного обучения предложила Н.А.Ветлугина. Исходя из своеобразия задач и сущности эстетического воспитания, ею выделены следующие методы: *побуждения к сопереживанию*, *убеждения* в процессе формирования эстетического восприятия, *упражнения в практических действиях, поисковых ситуаций, побуждающих к творческим действиям.*

Исходя их специфики основных задач музыкального воспитания дошкольников, методы и приемы музыкального воспитания можно определить как способы взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленные на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста. Для характеристики методов музыкального воспитания возможно объединение двух классификаций,

предполагающее рассмотрение наглядного, словесного и практического методов в сочетании с проблемным.

Наглядный метод в музыкальном воспитании имеет две разновидности: наглядно-слуховой и наглядно-зрительный (по О.П. Радыновой). *Наглядно*слуховой метод является ведущим методом музыкального воспитания. Основное содержание этого метода - исполнение музыкальных произведений педагогом или использование ТСО. Основное требование по использованию этого метода - качество исполняемой музыки. Придание проблемности наглядно-слуховому методу может происходить с помощью приемов, побуждающих детей к сравнениям, сопоставлениям, поискам аналогий. Это может быть сравнение звучания одного произведения в «живом» исполнении и в записи, в исполнении различных инструментов, сравнение двух-трех контрастных произведений, либо наоборот, схожих (в старшем возрасте), произведений одного жанра («Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского и «Солдатский марш» Р. Шумана) с похожими названиями («Баба-яга» П.И. Чайковского из «Детского альбома», «Баба-яга» А.К. Лядова, «Избушка на курьих ножках» М.П. Мусоргского из цикла «Картинки с выставки»). *Наглядно-зрительный метод* в музыкальном воспитании имеет вспомогательное значение и может рассматриваться как прием. Зрительная наглядность (картины, рисунки, цветные карточки) применяются для ознакомления с неизвестными ранее детям явлениями (какой-либо музыкальный инструмент, персонаж), а также с целью обогатить и конкретизировать впечатления о музыке. Зрительная наглядность должна сочетаться со слуховой, ее использование наиболее оправданно в младшем возрасте. Как правило, зрительная наглядность не используется до прослушивания музыки во избежание навязывания определенного образа, излишней его конкретизации.

Важное значение в музыкальном воспитании дошкольников, в реализации принципа наглядности, играют учебные пособия для дошкольников. Например, —Музыкальный букварь” Н.А. Ветлугиной, —В мире музыки”, «Я и музыка», «Необыкновенные знакомства» Л.С. Ходонович и др.

Для детей старшего дошкольного возраста Л.С. Ходонович разработан УМК (учебно-методический комплекс) «Путешествие в мир музыки», включающий учебно-методическое пособие для педагога (в нем представлены планирование работы, конспекты занятий, развлечений и др.), учебное пособие и рабочая тетрадь для воспитанников.

Словесный метод носит универсальный характер и в музыкальном воспитании также незаменим. Это *беседа, рассказ, пояснения, инструкции*. Назначение словесного метода: организовать внимание и деятельность детей, углубить и дифференцировать восприятие музыки (при этом используются эмоционально-образные характеристики музыки - не бытовая, а образная речь). Проблемность словесному методу придают побуждения детей к высказыванию собственных суждений о музыке, выражению предпочтений и т.д.

Практический метод в музыкальном воспитании очень важен. Показ педагогом исполнительских приемов в пении (приемы правильного звукообразования, дыхания), в музыкально-ритмических деятельности (используется тактильно-мышечная наглядность), в игре не музыкальных инструментах. Практический метод приобретает проблемность, если используется не прямой показ, а ребенку предлагается выбор из нескольких возможных действий, самостоятельный поиск решения. Одним из основных практических методов является *упражнение*, однако его использование не должно превращаться в тренаж. Эффективный практический метод - *метод моделирования звуковых отношений*. Он позволяет связать музыкальные явления с понятными и доступными дошкольникам действиями и образами. Так, соотношение звуков по высоте, длительности, силе может моделироваться с помощью действий (например, показ рукой изменения высоты звука, отхлопывание и отстукивание ритмического рисунка, показ с помощью наклонов тела изменения динамики музыки и т.д.); с помощью изображений предметов (для показа изменения высоты используются 3-ех, 5-ти, 7-ми ступенные лесенки, предметы одного размера, расположенные на разной высоте по вертикали: ветви дерева, по которым

передвигатся персонаж-птичка и др.; для показа смены длительностей - предметы разного размера, соответствующие разной длительности звуков: длинные и короткие брусочки, большие и маленькие цветы и др.).

О.П. Радынова выделяет группу методов ***уподобления характеру звучания музыки***, которые позволяют отражать смену характера и настроения музыки в процессе ее восприятия с помощью доступных дошкольникам способов. Это методы мимического уподобления (отражение настроения с помощью мимики), тактильного (прикосновение руки педагога к руке ребенка, отражающее характер звучащей музыки: нежно, ласково, тяжело, колюче и т.д.), интонационное (высказывание о музыке с речевой интонацией, соответствующей характеру музыки), вокальное (подпевание музыкальных фраз), моторно-двигательное (дирижерский жест ребенка, мелкая моторика, танцевальные движения), цветовое (подбор цветовых карточек, соответствующих характеру музыки), тембровое (подбор музыкальных инструментов, тембр которых соответствует музыке, оркестровка произведения с их помощью), словесное (подбор эпитетов, стихотворных строк), полихудожественное (одновременное использование слова, цвета, драматизации и т.д.).

Особое место в музыкальном воспитании дошкольников занимает ***игра*** как метод музыкального воспитания (одновременно являясь и формой организации музыкального воспитания). Дидактическая игра — исторически сложившийся, педагогически оправдавший себя вид деятельности детей дошкольного возраста. Это форма обучения детей, в которой эффект обучающего воздействия достигается косвенным путем, преломляясь через игровую задачу, игровое правило, игровое действие.

Теория вопроса музыкально-дидактических игр в области музыкального воспитания и обучения дошкольников освещена в исследованиях Н. А. Ветлугиной**.** Она рассматривает названные игры в качестве универсального средства развития музыкально-сенсорных способностей. Содержание, правила и действия в процессе игр Н.А. Ветлугина подчиняет задачам систематического и

планомерного развития звуковысотного, ритмического, тембрового и динамического слуха детей дошкольного возраста. Ею определены *типы* музыкально-дидактических игр в соответствии с дидактическими задачами и развертыванием действий: нагляднопредметные (настольные) игры; подвижные с элементами музыкально-пластической импровизации; танцевально-хороводные. При этом выделены следующие *компоненты* музыкально-дидактической игры: дидактическая задача, игровое правило, игровое действие, игровое содержание, которые помогают педагогу акцентировать внимание детей на игровом сюжете, игровом действии, а не на дидактической задаче. Это способствует созданию у дошкольников ярких впечатлений, ощущения радости от игры. Усилить занимательность музыкальнодидактической игры можно, по мнению Н.А. Ветлугиной, включением в реализацию игрового действия эмоционально насыщенного сюжета, поскольку «фабульный элемент, соотнесенный с эмоционально-образным и смысловым содержанисм музыкального произведения, облегчает ребенку процесс постижения музыкального образа и средств его художественного воплощения». Исследования по проблеме использования музыкально-дидактических игр в системе музыкального воспитания дошкольников были продолжены Л.Н. Комиссаровой и Э.П. Костиной.

Л.Н. Комиссарова разработала систему наглядно-предметных музыкальнодидактических игр для старших дошкольников с целью формирования у них представлений о таких средствах музыкальной выразитсльиости как темп, динамика, регистр, тембр. Э.П. Костина, предложила систему музыкальнодидактических игр наглядно-предметного типа в качестве средства для формирования восприятия свойств музыкальных звуков (высоты, ритмических отношений, тембровой окраски, динамических оттенков) и активизации самостоятельной музыкально-игровой деятельности. Важным является замечание Э.П. Костиной о том, что в процессе музыкально-дидактических игр дети с низким уровнем музыкального развития проявляли большую активность, чем это наблюдалось за ними в других видах музыкальной деятельности.

В исследованиях Л.С. Ходонович акцент делается на использовании не отдельных музыкально-дидактических игр, а целых *игровых комплексов*, в которых игры объединены единым сюжетом, а центральной задачей является развитие музыкально-творческих способностей дошкольников. Такой подход усиливает полифункциональные свойства сюжетных музыкально-дидактических игр за счет их объединения, позволяет стимулировать интегрированные виды музыкального творчества; В игровых комплексах предусмотрена возможность проявления дошкольниками творчества в разных видах музыкальной деятельности: восприятии музыки, пении, музыкально-ритмических движениях, игре на детских музыкальных инструментах. Содержание игр побуждает к синтезу разных видов творчества и проявлению ребенком своих индивидуальных способностей в предпочитаемом виде музыкально-творческой деятельности. В то же время многие творческие задания игровых комплексов составлены с целью объединения детей по интересам к видам деятельности, по уровню развития музыкально-творческих способностей, по выбору игровых персонажей, игровых задач и путей наиболее верного их решения. Деятельность детей, вовлеченных в музыкальный сюжетноигровой комплекс, позволяет более глубоко и разносторонне познать личностные и индивидуальные качества сверстников, компенсировать свои неудачи в одном виде музыкальной деятельности за счет успеха в другом, испытать успех как уверенному в себе ребенку, так и застенчивому, робкому. Опора же при этом на преимущественно игровые мотивы, специфические для дошкольного возраста, делает и обучение детей соответствующим их природе, способствует успеху.

Игры, игровые задания, сюжетные игровые комплексы названных авторов наряду с музыкальными занятиями в образовательной программе (2012 г.) рассматриваются как одна из форм организации музыкальной деятельности детей, в различных возрастных группах предложен перечень рекомендуемых игровых заданий, игр и игровых комплексов.

Вопросы для самоконтроля

1. *Дайте определение методу и приему музыкального воспитания ребенка дошкольного возраста и раскройте существующие подходы к классификации методов музыкального воспитания детей дошкольного возраста.*
2. *В чем заключены особенности использования общедидактических методов в музыкальном воспитании дошкольников? Приведите примеры использования методов музыкального моделирования и метода уподобления характеру звучания музыки.*
3. *Каково значение музыкально-игровой деятельности в общем и музыкальном развитии дошкольников? Перечислите подходы к классификации музыкальнодидактических игр, раскройте их возможности в развитии музыкальных способностей и формировании навыков музыкальной деятельности ребенка дошкольного возраста.*

Методика приобщения детей дошкольного возраста восприятию музыки как основному виду детской музыкальной деятельности

Интерес к музыке и потребность в ней формируются, прежде всего, в процессе ее восприятия-слушания. Большой вклад в разработку проблем музыкального восприятия внесли Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, Н.А.Ветлугина, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский. Особое внимание этому виду деятельности уделялось в системе музыкального воспитания, созданной в СССР в 70-ые годы 20 века (автор Дмитрий Кабалевский); всесторонне разработана проблема приобщения дошкольников к восприятию музыки в работах Ольги Петровны Радыновой (Москва) (90-ые годы 20 века, программа «Музыкальные шедевры»). Отдельные аспекты этого вида деятельности раскрыты в исследованиях белорусских ученых: Г.А. Никашиной, Г.В. Савельева.

Восприятие музыки как вид музыкальной деятельности трактуется

несколько шире, нежели сам психический процесс, подразумевающий только отражение явлений действительности в сознании человека. Восприятие музыки - это активный процесс ее «слушания» и «слышания», подразумевающий понимание, познание музыкального образа, связанное с активностью эмоций, мышления и воображения. Свойствами музыкального восприятия является целостность, эмоциональность, осознанность, образность.

Особенность музыкального восприятия как вида деятельности детей в том, что он доступен детям уже в раннем возрасте (данные некоторых исследований говорят о восприятии музыки уже в период внутриутробного развития человека); восприятие музыки является обязательным компонентом любого другого вида музыкальной деятельности: так, любому исполнению (песни, пляски, попевки на музыкальном инструменте) обязательно предшествует восприятие, музыкальное творчество также опирается на имеющийся у человека слуховой опыт, накопленный в процессе восприятия достаточно широкого круга произведений. Трудно переоценить роль музыкального искусства и его восприятия детьми в развитии эмоционального мира ребенка, эмпатии (через сопереживание музыкальному образу), произвольного внимания. Велико значение восприятия музыки и для интеллектуального и речевого развития: оно способствует формированию навыков анализа и синтеза, обобщения, сравнения, обогащает лексику ребенка (особенно прилагательными), способствует развитию связной речи (в ходе высказываний о музыке, выражения своего отношения, собственных суждений). Все сказанное позволяет считать восприятие основным видом музыкальной деятельности дошкольников. В учебной программе дошкольного образования (2012) раздел «Слушание музыки» выделен уже в группе второго раннего возраста (1-2 года).

Восприятие музыки в д/у проводится в следующих *формах*:

1. Восприятие музыки как компонент любого вида музыкальной деятельности.

2. Восприятие музыки как самостоятельный вид детской музыкальной

деятельности:

А) как часть музыкального занятия (чаще всего обязательная) во всех возрастных группах (3-6 минут)

Б) как самостоятельное занятие, часто во второй половине дня в среднем и старшем возрасте (10 и 15 минут).

3. Восприятие музыки на праздниках, досугах (особенность восприятия здесь - не проводится анализ музыкального произведения).

Задачи музыкального восприятия:

1 . Формирование способности сопереживания образу;

2 . Развитие музыкальности (эмоциональной отзывчивости на музыку, ладовысотного чувства, динамического и тембрового слуха, репродуктивного музыкального мышления и музыкальной памяти), специальных способностей к этому виду деятельности (способности целостно и дифференцированно воспринимать музыку);

3 .Формирование оценочного отношения к музыке;

4 .Обогащение слухового опыта;

5.Формирование знаний о музыке.

В каждой возрастной группе особое внимание уделяется и таким задачам, как: развитие слухового внимания и музыкально-сенсорных способностей в младшем возрасте; развитие репродуктивного мышления и музыкальной памяти в среднем возрасте; формирование знаний о музыке, начал музыкального вкуса и оценочного отношения в старшем возрасте.

Полноценное восприятие музыки состоится, если при его организации педагог, во-первых, учитывает закономерности самого процесса музыкального восприятия (от целостного к дифференцированному и вновь к целостному), и, во-вторых, использует разнообразные методы и приемы, активизирующие восприятие. В организации восприятие музыкального произведения, как правило, придерживаются следующих этапов:

1. Первичное восприятие музыки (целостное).

А) эмоциональная настройка на восприятие произведения (беседа, рассказ, сюрпризный момент, загадка, игрушка и т.п.). При этом, как правило, сообщается название произведения и его автор.

Б) выразительное исполнение музыки (ТСО или живое звучание).

В) беседа о прослушанной музыке. Основной вопрос: «Какие чувства выражены в музыке?", —Каков характер музыки, ее настроение?" В ходе беседы могут использоваться (особенно с младшими дошкольниками) методы уподобления характеру звучания музыки: мимическое, тактильное, интонационное. Далее музыкальный образ раскрывается посредством обсуждения вопроса —О ком (о чем) рассказывает музыка?»

2. Повторное восприятие (дифференцированное).

А) повторное исполнение (целиком, а затем и по частям) с акцентированием различных особенностей произведения (смена динамики, тембров, частей и др.). Используются методы уподобления характеру звучания музыки: вокальное, моторно-двигательное, тембровое, цветовое; другие виды музыкальной деятельности: музыкально-ритмические движения и игра на музыкальных инструментах, в которых не стоит цель выработки новых умений, а имеющиеся у детей навыки исполнения необходимы для более глубокой дифференциации восприятия, поддержания интереса детей;

Б) параллельно с исполнением отрывков - беседа о музыке, главный вопрос в которой «Как рассказывает музыка?»

3. Узнавание и осознанное восприятие (целостное):

А) узнавание произведения по отрывку;

Б) уточнение, пояснение характера музыки и образа, средств музыкальной выразительности; В) сравнение произведения с другим произведением (знакомым или новым), по принципу контраста либо сходства (по названию, жанру). Например Э.Григ «Шествие гномов», «В пещере горного короля» и М.П.Мусоргский «Гном»; П.И.Чайковский «Баба Яга», А.Лядов «Баба Яга», М.П.Мусоргский «Избушка на курьих ножках»; Э.Григ «Утро» и М.П.Мусоргский

«Рассвет на Москва-реке»; Циклы «Времена года» А.Вивальди и П.И.Чайковского.

Требования к репертуару по слушанию музыки:

1. Преобладание гаммы светлых, жизнерадостных чувств и настроений, поскольку музыка воздействует на ребенка физиологически.

2. Художественность музыкального репертуара. В дошкольном возрасте закладываются предпосылки для развития музыкального, эстетического вкуса, появляются первые музыкальные предпочтения. Очень важно, чтобы дошкольники воспитывались на музыкальных образцах, которые являются общепризнанными музыкальными шедеврами, что не исключает использование и современной, популярной музыки, которая не противоречит этому требованию.

3. Разнообразие музыки. В музыкальном репертуаре должны присутствовать как произведения фольклора, так и классической музыки, лучшие образцы современной и специфически «детской» музыки. Наличие произведений разных стилей, эпох позволит обогащать слуховой опыт дошкольников, расширять их кругозор, сделает их восприимчивыми к разнообразным «музыкальным языкам». По данным некоторых исследований, способность к восприятию различной музыкальной стилистики с возрастом снижается, подобно тому, как снижается способность к овладению вербальными языками (музыка и речь имеют общую интонационную природу).

4. Доступность произведения. Как по критериям эмоциональной доступности, доступности музыкального языка, так и по критерию времени восприятия музыки (около 2-ух минут непрерывного звучания);

Этим требованиям удовлетворяют известнейшие произведения, получающие все более широкое использование в практике работы д/у. Например, классическая музыка: фортепианные пьесы из альбомов П.И. Чайковского (Детский альбом), А.Т.Гречанинова (Детский альбом), Р.Шумана (Альбом для юношества), С.С.Майкапара (Бирюльки), Г.В.Свиридова (Альбом пьес для детей), Д.Д.Шостаковича (Танцы кукол), белорусского композитора Г.Вагнера («Детский альбом», «В мире сказок») и др.; симфонические произведения: «Детская

симфония» И.Гайдна, Сюита для оркестра «Детские игры» Ж.Бизе, концерты «Времена года» А. Вивальди, симфоническая сказка С.Прокофьева «Петя и волк», симфонические картины А.Лядова «Кикимора», «Баба Яга» и др.

Вопросы для самоконтроля

1. *В чем заключается специфика музыкального восприятия ребенка дошкольного возраста?*
2. *Перечислите задачи и формы организации восприятия музыки ребенком дошкольного возраста.*
3. *Обоснуйте требования к репертуару по слушанию музыки детьми дошкольного возраста.*
4. *Опишите этапы организации восприятия музыкального произведения детьми дошкольного возраста, перечислите методы и приемы приобщения дошкольников к активному восприятию музыки.*

Методика приобщения детей дошкольного возраста к пению

Пение как вид детской музыкальной деятельности (один из видов исполнительства) занимает одно из ведущих мест в музыкально-эстетическом воспитании ребенка. Это связано с тем, что именно голос является первым инструментом, которым овладевает ребенок и уже в дошкольном возрасте достаточно умело может им пользоваться; пение оказывает влияние на развитие всего комплекса музыкальности (ладовысотный слух, чувство ритма, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальное мышление и воображение); оказывает положительное влияние на нравственное и интеллектуальное развитие ребенка (в связи с раскрытием содержания текста), физическое развитие (укрепление голосовых связок, легких, развитие слуха). Хоровое пение лежало в основе системы музыкального воспитания З. Кодая (50-ые годы 20 века). В учебной программе дошкольного образования (2012) раздел «Пение» выделен уже в группе второго раннего возраста (1-2 года).

Задачи певческой деятельности дошкольников:

1. Формирование певческих умений и навыков;
2. Развитие музыкальности;
3. Формирование интереса к музыкальной деятельности, эстетических чувств, предпочтений - компонентов музыкально-эстетического сознания;

Организация этого вида деятельности требует знания и учета *особенностей детского голоса*, позволяет развивать его, соблюдая *меры по его охране*. Среди таких особенностей можно назвать: короткие и тонкие голосовые связки, малая емкость легких, неширокий диапазон (как правило, до трех лет - звуки ре1-соль1, к 5-ти годам ре1-си1; к 6-ти - до1-до2).

Основными мерами по охране певческого голоса дошкольника является удерживание от громкого и длительного пения - не исполнять более 2-3 песен на занятии , 4-5 - на праздниках (в младшем возрасте 3), подбор песенного репертуара с соответствующим данному возрасту диапазоном; соблюдение гигиенических требований для помещения - не петь при температуре ниже 18 градусов и влажности более 40 процентов. Также необходимо удерживать детей от крика и визга, добиваться естественного тона разговора в любых условиях.

При обучении пению особое внимание уделяется формированию вокальнохоровых навыков дошкольников. Важно учить детей уже в раннем возрасте соблюдать певческую установку - правильное положение корпуса во время пения. Так, необходимо сидеть (при исполнении разученных песен - стоять) прямо (в 2-4 года опираясь на спинку стула, в 5-6 лет - не прислоняясь к ней), ноги располагаются под прямым углом к полу, руки - на коленях, голова - прямо; В дошкольном возрасте начинают формироваться следующие вокально-хоровые навыки:

- *звукообразование* (дети должны петь естественным высоким светлым звуком, образец такого пения должен демонстрировать и педагог; необходимо учить отрывистому образованию звука, что ближе для ребенка, а также протяжному пению - для того использовать специальные упражнения с большим количеством гласных, пение в среднем темпе);

- дыхание (учить не брать дыхание в середине слов и фраз); дикция (учить четко произносить звуки, особенно согласные в конце слов, этому помогают скороговорки, громкий шепот- в старшем возрасте);

- *чистота интонации* (как правило, координация между слухом и голосом у дошкольников еще слабая, поэтому необходимо показывать образцы чистого пения, петь в удобном диапазоне, больше использовать образцов без аккомпанемента, петь по подгруппам, использовать игровые задания на подражание, повторение интонаций и их транспонирование, уделять внимание фальшиво поющим - индивидуальный подход, рассадка детей во время пения);

- *ансамбль* - согласованное пение в унисон (использование дирижерского жеста, пения в небольших подгруппах);

В песенный репертуар дошкольников включены упражнения для развития голоса и слуха (например, попевки из «Музыкального букваря» Н.А.Ветлугиной), и собственно песни, среди которых: песни без аккомпанемента (на нескольких звуках, как правило - фольклорный репертуар); песни с аккомпанементом; песни с движениями (спокойный, напевного характера, текст которых, как правило, связан с движениями); песни-попевки для игры на детских музыкальных звуковысотных инструментах (начиная с попевок на одном звуке, как правило, - образцы фольклора, попевки-упражнения из «Музыкального букваря»).

Песенный репертуар должен удовлетворять требованиям художественности, доступности, разнообразия по тематике и стилям. Для детей до 3-ех лет отбираются попевки подражательного характера с повторяющимися интонациями, в среднем темпе и короткими фразами. Для детей 3-5 лет - наличие протяжных звуков, в среднем темпе, с двухтактовыми фразами, 5-6 лет - разнообразная тематика, различные темпы, динамика от пиано до меццо форте, фразы - 2 такта в медленном темпе. В старшем возрасте уделяется внимание музыкально одаренным детям - они как правило чисто интонируют, отличаются выразительностью и артистичностью, им доступно сольное исполнение.

Методика разучивание песни предполагает три этапа (на протяжении 5-7

занятий):

1. Ознакомление с песней. Цель - заинтересовать ребенка, раскрыть содержание песни. Поскольку необходимый этап при разучивании песни это ее восприятие, то на данном этапе используются методы и приемы, связанные с восприятием музыки - эмоциональная настройка (беседа, сюрпризный момент, загадка и др.), выразительное и качественное исполнение песни целиком (слуховая наглядность), беседа о прослушанной музыке: определение ее настроения, характера образа, некоторых средств выразительности, пояснения незнакомых слов и явлений.

2. Разучивание песни. На этом этапе проводится основная работа по обучению певческим умениям и навыкам - уделяется внимание дыханию, звукообразованию, дикции. Отдельно проучиваются интонационно сложные мотивы и ритмические группы - для этого используется двигательное моделирование (хлопки, отстукивание ритма, показ движения рукой изменения высоты звука) и предметное моделирование (большие и маленькие предметы для моделирования длительностей, предметы, расположенные на разной высоте или музыкальные лесенки для моделирования высоты). Песня разучивается по фразам, текст вместе с музыкой, поскольку слова и музыка песни должны составлять в сознании ребенка смысловое и образное единство.

3. Закрепление песни. Ведется работа над выразительным исполнением, оттачиваются необходимые навыки исполнения. На этом этапе желательно разнообразить формы исполнения песни, чтобы избежать утомления и удержать интерес детей в работе с песней. Это исполнение песни по подгруппам (мальчики - девочки), исполнение соло, исполнение с движениями, инсценировка, оркестровка, использование других атрибутов, исполнение знакомых песен в контексте сюжетно-ролевой игры - «Концерт», «Серебряный граммофон», игр по типу телевизионных - «Угадай мелодию», «Два рояля» и др.

Вопросы для самоконтроля

1. *В чем состоит роль пения в музыкальном развитии ребенка? Перечислите его задачи как одного из видов детского музыкального исполнительства..*
2. *Каковы возрастные особенности детского голоса и основные меры по его охране? Охарактеризуйте вокально-хоровые навыки детей дошкольного возраста.*
3. *Обоснуйте требования к подбору песенного репертуара для детей дошкольного возраста.*
4. *Опишите методику поэтапного разучивания песни с детьми дошкольного возраста, методы и приемы, используемые при разучивании и закреплении песни.*

Методика приобщения детей дошкольного возраста к музыкальноритмическим движениям

Музыкально-ритмические движения (музыкально-ритмическая деятельность) - вид музыкальной деятельности, в котором содержание музыки передается в движении. Музыка является основой, а движение - средством более глубокого ее восприятия и понимания. Такое понимание сути этого вида музыкальной деятельности сохраняется вне зависимости от термина, которым в разное время определялся этот вид деятельности - «ритмическое движение», «движение под музыку», «музыкальное движение», «ритмика» и др. Т.о. цель этого вида деятельности - в углублении и дифференциации восприятия и формирования на этой основе навыков выполнения выразительных движений.

Методика обучения музыкально-ритмическим движениям в массовом музыкальном воспитании детей впервые была представлена в системе ритмического воспитания швейцарского композитора и педагога Эмиля Жака-Далькроза (начало 20 века). Отечественная методика обучения этому виду музыкальной деятельности во многом опиралась на положения системы Э. Жака-Далькроза. В разработке подходов, рассчитанных на детей дошкольного возраста, участвовали М.А. Румер, Т.С. Бабаджан, Н.А. Метлов, позднее - А.В. Кенеман,

Н.А. Ветлугина. На современном этапе представляет интерес система «ритмической пластики», разработанная росиийским автором А.И. Бурениной и отраженная в программе «Ритмическая мозаика». В учебной программе дошкольного образования (2012) раздел «Музыкально-ритмические движения» выделен уже в группе второго раннего возраста (1-2 года).

Задачи музыкально-ритмических движений:

1. Формирование компонентов музыкальной культуры дошкольников (предпосылок музыкального вкуса, музыкальных интересов);

2. Развитие музыкальности и музыкально-творческих способностей (в наибольшей степени - эмоциональной отзывчивости на музыку, чувства ритма);

3. Обучение музыкально-ритмическим и двигательным умениям и навыкам (ритмично ходить, легко бегать, выполнять легкие ритмичные поскоки, выполнять движения с предметами, двигаться по кругу, в парах, выполнять перестроения; выполнят танцевальные движения: хлопки, притопывания, кружения, выставления ноги на пятку, «пружинку», менять характер движения в соответствии с динамикой, ритмом, формой произведения, передавать характерные движения игровых персонажей, инсценировать тексты песен;).

4. Формирование элементарных знаний о музыке (представления о темпе - быстро, умеренно, медленно, динамике - тихо, громко, постепенно затихая или усиливая, музыкально форме - двух-трех частной, куплетной и др., жанрах музыки - марш, танец: полька, вальс, полонез и др).

5. Содействовать физическому развитию (осанка, походка, четкость движений) детей, умению взаимодействовать со сверстниками.

Традиционно выделяются следующие *виды музыкально-ритмических движений*:

1. Упражнения (многократное выполнение движений с целью обучения)

1) упражнения, направленные на совершенствование основных движений (ходьба, бег, прыжки);

2) общеразвивающие (с предметами и без них);

3) подготовительные, в ходе которых разучиваются движения к пляскам (галоп, кружение и т.д.)

4) образные упражнения, уточняющие различные игровые образы, движения персонажей игр и инсценировок

5) самостоятельные упражнения - законченные композиции (специально созданные авторами с этой целью, напр. «Всадники», «Барабанщики»)

2. Пляски.

1) пляски с зафиксированными движениями (авторская композиция, сопровождающаяся описанием движений в соответствии с тактами музыки);

- народные пляски с подлинными элементами народного танца;
- характерные танцы («Снежинки», «Петрушки», «Куклы» и т.д.)
- хороводы с пением, текст которых не связан с выполняемыми движениями;
- современный детский танец;
- детский бальный танец;

2) пляски-импровизации на основе разученных движений и их элементов (начиная с плясок типа «зеркало», в котором все участники повторяют комбинацию движений за ребенком-ведущим, заканчивая самостоятельной сольной или коллективной композицией);

3. Музыкальные игры с движением.

1) сюжетные, в которых показаны действия, характеры, взаимоотношения персонажей;

- под пение («У мядзведзя на бару»)
- под инструментальную музыку (типа —День и ночь”, —Веселогрустно”, —Зайцы и лиса”)
- игры-инсценировки, чаще используемые на развлечениях и досугах (—Теремок”, —Колобок”)

2) несюжетные, которые не имеют определенной тематики, задание

связано с общим настроение музыки, ее выразительными средствами - различные игровые задания, соревновательные элементы и пр.

Репертуар к этому виду деятельности отбирается в соответствии со следующими принципами:

художественность музыкальных произведений, яркость, динамичность образов;

- моторный характер музыкального сочинения, побуждающий к движениям;
- разнообразие тематики, жанров, характера музыкальных произведений на примерах народной, классической и современной музыки;
- разнообразие движений (танцевальные, сюжетно-образные, физические упражнения);
- соответствие движений характеру, образам музыки;

В обучении музыкально-ритмическим движениям используются следующие методы и приемы:

Наглядный метод (слуховая наглядность - звучащая музыка, зрительная наглядность - демонстрация движений, а также тактильно-мышечная наглядность - помощь ребенку в правильном расположении рук, ног), разнообразные словесные методы (беседа, объяснение), практические методы (упражнения, но не тренаж).

При разучивании новой пляски на протяжении 5-7 занятий необходимо соблюдение *следующих этапов:*

1. ознакомительный, цель которого - познакомить с новым упражнением, пляской, создать целостное впечатление о музыке и движении.
   1) восприятие музыки
   2) беседа о характере и содержании музыки
   3) показ движения целиком под музыку
   4) пояснение содержания элементов движения
   5) начало разучивания в общих чертах
2. углубленное разучивание - уточнение и закрепление элементов посредством многократного повторения (возможно без музыки, под счет, но для осознанности необходимо время от времени обращаться к соответствующему музыкальному отрывку).
3. закрепление представлений о музыке и движении - работа над качеством, выразительностью, четкостью, использование творческих заданий

(задание изменить какой-либо элемент, исполнить соло или ансамблем, использовать другие атрибуты и т.д.).

Вопросы для самоконтроля

1. *В чем состоит сущность музыкально-ритмических движений как вида детской музыкальной деятельности, каковы его задачи?*
2. *Охарактеризуйте виды музыкально-ритмических движений.*
3. *Перечислите принципы подбора репертуара к музыкально-ритмическим движениям.*
4. *Опишите этапы разучивания музыкально-ритмических движений, методы и приемы, используемые при разучивании и закреплении различных видов движений.*

Методика приобщения детей дошкольного возраста к игре на детских музыкальных инструментах

Один из видов исполнительства, суть которого в частичном или полном воспроизведении мелодий, ритмических рисунков или метрической основы музыки с помощью музыкальных инструментов. К сожалению, не всегда занимает достойное место в практике работы дошкольного учреждения, что связано с трудоемкостью процесса обучения игре на инструменте (необходимы индивидуальные занятия) и наличием соответствующей материальной базы. Между тем, музицирование на детских музыкальных инструментах широко использовалось, например, в системе австрийского композитора и педагога *Карла* Орфа (середина 20 века), основным методом в его системе был «метод элементарного музицирования». В отечественной методике музыкального воспитания дошкольников инициатором организации этого вида деятельности еще в 20-ые годы 20 века был Н.А. Метлов. Он совершенствовал конструкцию металлофона и ксилофона, отобрал репертуар, ему же принадлежит идея

организации детского оркестра. Позднее разработкой вопросов методики музицирования занимались Н.А. Ветлугина и ее ученики - К. Линкявичус, В.В. Ищук. В авторской системе Е.Р. Ремизовской «Солнышко» уделяется значительное внимание как игре на инструментах, так и обучению нотной грамоте на основе этого вида деятельности, начиная со второй младшей группы. В учебной программе дошкольного образования (2012) раздел «Элементарное музицирование» выделен в отдельный вид деятельности группе второго младшего возраста (3-4 года), а обучение нотной грамоте не предусматривается.

Общими задачами этого вида деятельности является:

1. Овладение приемами игры на детских музыкальных инструментах и элементами нотной грамоты.
2. Развитие музыкальных способностей (звуковысотного слуха, чувства ритма, тембрового слуха, музыкальной памяти).
3. Содействие физическому (мелкая моторика), умственному (сочетание действий, устройство инструментов и др.) развитию.

Задачи несколько специфицируются в зависимости от возрастной группы.

Детские музыкальные инструментны разнообразны по тембрам и выразительным возможностям, способам звукоизвлечения. Наиболее многочисленная группа детских музыкальных инструментов - ударные. Среди них большинство инструментов шумовых, не имеющих звукоряда. Они обладают разнообразными тембрами: стучащий тембр у деревянных ложек, трещоток, кастаньет; звенящий - треугольник, тарелки, колокольчик, бубенцы, шархуны; шуршащий тембр у инструментов по типу погремушки - шейкеров, маракасов. Бубен и барабан обладают гулким, резонирующим звучанием. Имеют звукоряд металлофон и ксилофон. Они удобны тем, что не требуют настройки и сложных сочетаний действий при исполнении. Могут быть с диатоническим и хроматическим (двухрядные) звукорядом. Из струнных инструментов в работе с дошкольниками используются только щипковые, на которых играют с помощью медиатора - цитра, гусли, цимбалы, арфа. Среди клавишных инструментов-

игрушек - пианино, рояль. Клавишно-язычковые - аккордеон (с 20-ю клавишами, на котором играют только правой рукой). Среди духовых инструментов - разнообразные свистульки, гудки, дудочка (и другие инструменты по типу флейт), духовые гармоники (с клавишами).

Знакомство с инструментами начинается уже в младшем возрасте, для этого педагог использует инструменты, контрастные по звучанию, - например, дудочка и колокольчик, барабан и металлофон; сопровождает звучание марша игрой на бубне, барабане, ложках и др. Дети сами пробуют действовать к погремушкой и колокольчиком. Дети 3-4 лет сами пробуют играть на металлофоне и ксилофоне, знакомятся с другими шумовыми инструментами. Уже в этой возрасте проводятся дидактические игры на различение тембров знакомых детям детских инструментов. С 4-5 начинается обучение игре на звуковысотных инструментах - в первую очередь на металлофоне и ксилофоне.

Существует несколько способов обучения на звуковысотных музыкальных инструментах:

1. *По нотам*. Это трудоемкий способ и не все дети овладевают нотной грамотой в дошкольном возрасте. При использовании этого способа важно, чтобы дети понимали связь расположения нот на нотном стане со звучанием их в мелодии.

2. *Цифровая и цветовая методики*. Суть их в том, что за каждым звуком закрепляется знак - цветовой или цифра, и исполнение мелодии осуществляется с опорой на воспроизведение последовательностей из цифр или цветных знаков (кружочков и др.). Такой подход дает очень быстрый эффект - мелодия хорошо запоминается ребенком, но не происходит развития звуковысотного слуха, т.к. здесь велика роль механического воспроизведения.

3. *Игра по слуху.* Данный подход требует систематической работы по развитию представлений детей о высоте и длительности музыкальных звуков (используются соответствующие дидактические игры, музыкальная лесенка и др.) Данная методика предполагает расширение диапазона попевок, начиная с попевок

на одном звуке. Ценным репертуаром для данного вида деятельности образцы детского фольклора (заклички, потешки, колыбельные, песенки), попевки из «Музыкального букваря». Попевки, которые ребенок должен подбирать, должны быть хорошо знакомы ребенку - он должен свободно их петь, хорошо представлять соотношения звуков этой мелодии по высоте и длительности. Для этого используется предметное (наборы предметов разной длины - длительности, и раположенности по вертикали - высота), и двигательное (отхлопывание ритма, показ высоты рукой) моделирование высоты и длительности звуков. После этого ребенок готов подбирать попевку, в которой первый звук указывается педагогом или помечается нужная пластина.

Кроме *индивидуального музицирования* в дошкольном возрасте детям доступно и *коллективное*. Это может быть:

1. *ансамбль* - участвуют одинаковые или однотипные инструменты. Как правило, звуковысотные.
2. *шумовой оркестр*, в котором участвуют игрушки и инструменты, не имеющие звукоряда. Этот оркестр доступен уже детям младшего возраста, исполняя произведение, дети выделяют сильную долю, акценты, в среднем и старшем возрасте - воспроизводят ритм.
3. *смешанный оркестр,* в котором участвуют и звуковысотные, и шумовые инструменты. Предварительная работа подразумевает индивидуальное разучивание партий, затем игру в ансамблях, и лишь потом - объединенный смешанный оркестр.

Вопросы для самоконтроля

1. *Раскройте сущность и задачи игры на детских музыкальных инструментах как вида детской музыкальной деятельности.*
2. *Приведите классификацию детских музыкальных инструментов.*
3. *Каковы методы и приемы обучения детей дошкольного возраста игре на детских музыкальных инструментах?*
4. *Охарактеризуйте формы организации коллективного музицирования*

дошкольников.

Методика приобщения детей дошкольного возраста к музыкальному творчеству

Понятие творчество характеризует деятельность, направленную на создание ценностей, отличающихся новизной и значимостью. Ценность детского творчества субъективна - его продукты ценны для самого ребенка, объективная ценность детского творчества - явление исключительное. Именно в процессе собственной творческой деятельности ребенок эффективно закрепляет полученные в процессе восприятия и исполнительства представления, актуализирует свой слуховой опыт, овладевает способами использования известной ему информации в новых условиях. Помимо основных музыкальных способностей и способностей к различным видам музыкальной деятельности, музыкальное творчество, будучи очень привлекательным видом деятельности для дошкольников (из-за малой степени регламентированности, возможности самовыражения), развивает универсальную способность к творчеству - креативность. Продукты творчества ребенка являются показателем его музыкального развития.

В современных условиях значительно возрастает значение творческой деятельности на всех этапах образования, это отражается и на отношении к детскому музыкальному творчеству. Интерес к этому виду деятельности детей был достаточно устойчив в начале и в 20-ые годы 20 века, о чем свидетельствуют методические подходы А.Л. Маслова, который говорил о важности развития творческой активности средствами музыки, Б. Асафьева и Б.Л. Яворского, предлагавшими включать музыкальные импровизации детей в работу педагога-музыканта, как только дети накопят минимальный музыкально-интонационный опыт. В 40-ые годы вопросы музыкального творчества (старших дошкольников) рассматривались К.В. Головской, в 60-80 годы - Н.А. Ветлугиной. Она выделила

условия формирования детского творчества:

- Наличие специальных творческих заданий;
- Накопление опыта исполнительства;
- Накопление опыта восприятия, который выступает источником творчества детей, своеобразным образцом, которому на первых этапах творчества ребенок подражает.

Также были выделены этапы руководства детским музыкальным творчеством, учитывающие степень приобщения детей к творчеству:

1. Этап ориентировки в творческой деятельности (установка на создание своего продукта, частичное сочинительство)
2. Этап освоения способов творческой деятельности (от частичного сочинения к самостоятельным композициям)
3. Этап самостоятельной творческих действий детей (от появления замысла до конечной реализации).

Она предлагала серию творческих заданий для развития песенного творчества: импровизация имен и звукоподражаний, импровизация вопросов и ответов, сочинение попевок контрастного характера на предлагаемый текст, в определенном жанре. Эти задания с успехом используются и в современной практике.

Используются задания: для детей 2-3 лет - исполнить голосом или на инструменте звукоподражание, слово, мелодию вопроса или ответа; выполнить образные движения в соответствии с текстом песни, попевки, выполнять свободные движения в соответствии с характером музыки. Для детей 3-4 лет: сочинение музыкальных вопросов и ответов, мелодий на одну-две поэтические строчки. Для детей 4-5 лет - сочинение музыкальной фразы на собственные тексты, сочинение попевок в жанре, в определенным настроении; сочинение танцевальных движений различных персонажей, движений в свободной пляске; песенных, инструментальных и двигательных импровизаций по сказкам: «Теремок», «Репка» и др. В старшем дошкольном возрасте - сочинение голосом и

на инструментах музыкальных диалогов, попевок в жанре, в определенном характере, темпе, ритме и т.д., мелодизация стихов и собственных строк, создание музыкальных картинок к рассказу; сочинение танца персонажа, комбинаций из 46 движений в свободной пляске; оркестровка музыкального произведения; сочинение микроопер по сказкам (—Муха-Цокотуха”).

Ценный опыт по развитию музыкально-творческих способностей представлен в системе белорусского педагога Е.Р.Ремизовской «Солнышко». Ядром этой системы является музыкально-игровой образ, который дошкольники отражают, воссоздают в собственной творческой деятельности. Задания, предлагаемые в данной системе, выстраиваются по степени усложнения отражаемого образа, в соответствии с этим выделяются следующие этапы:

1. Создание отдельного образа в повторяющихся движениях, интонациях. На этом образ отражает одно состояние, настроение (неуклюжий мишка идет по лесу, поет грустную песенку на одном звуке).

2. Создание образа в динамике, через показ изменения характера, настроения, событий, с ним связанных (неуклюжий мишка идет по лесу, поет грустную песенку - увидел гнездо пчел на дереве - обрадовался, поет весело, более подвижно и др.)

3. Показ взаимодействия нескольких персонажей (мишка и сердитые пчелы);

4. Самостоятельные композиционные построения. Этот этап отличается появлением у дошкольников собственного замысла и путей его творческого воплощения. Как правило, участвует от 2 до 4-5 персонажей.

Систематическая работа по развитию музыкального творчества дошкольников в сочетании с пристальным вниманием к развитию музыкальносенсорных и основных музыкальных способностей детей, позволяет на завершающих этапах осуществлять (совместно со взрослым) мини-постановки опер (например «Муха-Цокотуха», «Аленушка и Лиса»») и балетов («Репка»). Доступность творческих заданий и последовательность в их выполнении

позволяет развивать музыкально-творческие способности у всех детей.

В рамках организации сюжетных музыкально-игровых комплексов предлагает осуществлять музыкально-творческое развитие дошкольников Л.С.Ходонович. Особенность данного подхода в том, что творческие задания выполняются дошкольниками в рамках привлекательного для ребенка сюжета и игровой деятельности, при этом дошкольниками создаются однородные (основанные на одном виде деятельности) и синтетические (на нескольких видах) импровизации. Ею разработана диагностика музыкально-творческого развития детей дошкольного возраста, определены критерии и уровни развития детского творчества.

В учебной программе дошкольного образования (2012) музыкальное творчество в отдельном разделе не представлено, однако предполагается выполнение дошкольниками творческих заданий в разделах «Пение», «Музыкально-ритмические движения», «Элементарное музицирование».

Вопросы для самоконтроля

1. *В чем состоит сущность и специфика детского музыкального творчества?*
2. *Каковы условия формирования и этапы руководства детским музыкальным, творчеством?*
3. *Какие традиционные и нетрадиционные подходы и технологии приобщения дошкольников к музыкально-творческой деятельности вам известны?*
4. *Приведите примеры музыкально-творческих заданий для детей дошкольного возраста.*

Музыкально-образовательная деятельность в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста

По определению Б.В. Асафьева музыкальная деятельность *взрослых* представляет собой триединство создания, воспроизведения и восприятия музыки,

Н.А.Ветлугина выделяет еще два направления - музыкознание и музыкальную педагогику. Относительно детей дошкольного возраста принято рассматривать эти виды деятельности в следующем порядке: восприятие, исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах), творчество, музыкально-образовательная деятельность (по аналогии с музыкознанием), причем содержание этих видов деятельности в дошкольном возрасте специфично. Единственный вид музыкальной деятельности взрослых, не находящий своего отражения в деятельности дошкольников - музыкальная педагогика.

Музыкально-образовательная деятельность играет существенную роль в решении задач музыкального воспитания дошкольников (развитии музыкальных способностей и формировании основ музыкальной культуры) и О.П. Радыновой выделяется в отдельный вид детской музыкальной деятельности.

Так, для эффективного развития *музыкальных способностей* детям необходимы следующие знания.

Развитие ладового чувства (различение эмоциональной окраски музыки) предполагает знание того, что:

- содержанием музыки являются чувства, настроения, их смена;
- изображение окружающего мира в музыке всегда имеет конкретную эмоциональную окраску;
- определенное настроение создают средства музыкальной выразительности (мажорный или минорный лад, тембр, динамика, интонация);
- музыкальную форму (количество частей произведения) определяют смена эмоциональной окраски музыки;

Для развития музыкально-слуховых представлений важны знания о том, что:

- звуки имеют различную высоту;
- что мелодия складывается из звуков, которые движутся вверх, вниз или повторяются на одной высоте.

Развитие чувства ритма нуждается в знании того, что:

- звуки могут иметь различную протяженность - бывают долгими и короткими;
- их чередование (темп) может быть спокойным и более активным;
- ритм влияет на характер музыки, делает узнаваемыми жанры

(благодаря ритму мы отличаем вальс от польки, полонеза);

Формирование основ музыкальной культуры предполагает развитие музыкально-эстетического сознания (интересов, чувств, оценок) в различных видах музыкально деятельности. Увлекательные рассказы о музыке различных стилей, эпох, обычаях людей, сопровождающиеся музыкой, показом иллюстраций, репродукций картин, заинтересовывают дошкольников, создают установку на восприятие музыки, углубляют чувства. Формирование мотивированной оценки музыки предполагает определенные знания о ней, ее видах (народной, классической и др.), композиторах, музыкальных инструментах, формах, владение некоторыми терминами.

Музыкально-образовательная деятельность не существует изолированно от других видов. Знания, сведения о музыке даются детям не сами по себе, а в процессе восприятия музыки, исполнительства, творчества по ходу, к месту.

Для успешности в видах музыкальной деятельности также требуются определенные знания. Так, для развития музыкального восприятия нужны знания общего характера (о композиторах, жанрах и др.), осознание детьми значения средств музыкальной выразительности в создании образа. Обучаясь пению, дошкольники приобретают знания, необходимые для овладения певческими навыками (звукообразование, дыхание, дикция, ансамбль). В музыкальноритмической деятельности дошкольники приобретают знания о слитности музыки и движений, зависимости образа от средств выразительности (темпа, динамики, пауз), узнают названия танцевальных шагов (шаг польки, переменный шаг, галоп и др.), усваивают названия танцев, хороводов. Обучаясь

игре на инструментах, дошкольники получают знания о тембрах инструментов, способах и приемах игры (стакатто, глиссандо - на металлофоне, как правильно держать молоточек при игре на нем, медиатор для игры на цитре или арфе), знакомятся с элементами нотной грамоты.

В музыкально-образовательной деятельности применимы все педагогические методы. Наглядно-слуховой метод (звучание произведения) всегда сопровождает рассказ педагога о музыке, беседу. Использование приемов сравнения и контрастного сопоставления облегчает усвоение определенных знаний, придает обучению проблемный характер. Наглядно-зрительный метод предполагает показ репродукций картин, изображений инструментов, портретов композиторов; цветных карточек, наглядных моделей, отражающих расположение звуков по высоте, чередование их длительностей, изменение их силы. Опора на зрительную наглядность значительно облегчает усвоение музыкальных знаний. С этой целью используются музыкально-дидактические игры и пособия (начиная от «Музыкального букваря Н.А. Ветлугиной, разработок Л.Н.Комиссаровой, Э.П. Костиной, до современных наглядных учебных пособий белорусских авторов: Л.С.Ходонович - индивидуальные тетради «В мире музыки», «Необыкновенные знакомства»; О.Н.Анцыпирович, О.Н.Зыль - «В мире музыки» и «Тропинка в мир музыки» из серии «Мир детства» и др.) Словесный метод применяется при сообщении различных сведений о музыке, разъяснении о применении исполнительского приемы и т.д. Используя практический метод (показ приемов исполнения, вариантов импровизаций), педагог демонстрирует способы действий, необходимых в исполнительской и творческой деятельности.

Музыкальные понятия и термины дошкольники усваивают постепенно, начиная с раннего и младшего дошкольного возраста. Вначале дети не употребляют их в речи, а лишь учатся понимать. В дальнейшем некоторые термины входят в активный словарь детей.

Примерный словарь музыкальных терминов для дошкольников (к старшему возрасту) таков:

1. *Словарь, характеризующий эмоционально-образное содержание музыки* (не только веселая-грустная) - 20-25 характеристик;

2. *Музыкальные жанры, виды музыки:* Песня (колыбельная, плясовая, частушка и др.); марш (праздничный, шуточный, траурный); Опера, балет, симфония; Вокальная и инструментальная музыка; Народная музыка;

3. *Средства музыкальной выразительности:* мелодия (плавная, отрывистая и др.), ритм (равномерный, четкий и др.), пауза (долгая, короткая),акцент (сильный, легкий); лад (мажорный, минорный), темп (быстрый, медленный, спокойный, умеренный); динамика (тихо, громко, негромко, затихая, усиливая); регистр (высокий, средний, низкий); тембр (окраска - светлая, темная, звонкая и др.)

4. *Музыкальная форма:* одночастная, двухчастная, трехчастная, куплетная;

5. *Музыкальные инструменты:* симфонического оркестра (флейта, гобой, кларнет, фагот, труба, валторна, литавры, барабан, ксилофон, скрипка, виолончель и др.), белорусские народные (скрипка, цимбалы, балалайка, гармонь, дудочка, дуда, колесная лира, трещотка, бубен, барабан и др.).

6. *Музыкальные профессии, специальности, коллективы:* композитор, дирижер, музыкант, солист, ансамбль, хор, оркестр);

7. *Характер исполнения, приемы:* глиссандо, стакатто, легато; отрывисто, плавно, протяжно, легко, светло и др.

8. *Общие музыкальные термины:* нота, звук (высота и длительность), аккомпанемент, мотив, фраза, нотный стан и др.

Вопросы для самоконтроля

1. *Каково значение музыкально-образовательной деятельности в развитии музыкальности и формировании основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста?*
2. *Охарактеризуйте методы и приемы формирования знаний о музыке в*

процессе музыкального восприятия, исполнительства, творчества.

3. *Каково примерное содержание словаря музыкальных терминов, рекомендуемое для работы с детьми дошкольного возраста?*

Музыкальные занятия как форма организации музыкальной деятельности детей дошкольного возраста

Музыкальное занятие - основная форма организации музыкальной деятельности, в которой осуществляется обучение детей, развитие их музыкальных способностей, формируются основы музыкальной и общей культуры. Занятия предполагают активное взаимодействие педагога и детей. Задачи, стоящие перед педагогом на музыкальном занятии:

- вызвать интерес к музыке и музыкальной деятельности;
- обогатить чувства ребенка;
- развивать эмоциональную отзывчивость на музыку;
- приступить к формированию знаний, умений и навыков.

Готовит музыкальное занятие музыкальный руководитель, а проводится оно в содружестве музыкального руководителя и воспитателя.

Выделяют следующие *виды занятий по содержанию*:

- Типовое занятие включает в себя все виды детской музыкальной деятельности. Наиболее распространенный вид музыкального занятия. Возможно и необходимо варьирование структуры данного типа занятии. Однако следует учитывать следующие правила:

1) Задания, требующие умственной активности - проводить в начале занятия;

2) Нельзя петь после музыкально-ритмических движений, особенно активных;

3) Использовать задания, требующие физической активности лучше в конце занятия;

4) Следить, чтобы чередовалась музыка различного характера

• Доминантное занятие обычно включает в себя один из видов детской музыкальной деятельности. Для этого вида занятий характерно:

1) Доминирование определенного вида деятельности (остальные — вспомогательные) для овладения именно этим видом деятельности.

2) Доминирование на занятиях заданий на развитие какой-либо музыкальной способности (ликвидация отставания или работа с одаренными детьми)

Тематическое занятие раскрывает определенную тему. Это может быть:

1) Собственно тематическое занятие (если тема взята из жизни и связана с музыкой — праздничная дата, картины природы, времена года);

2) Музыкально-тематическое (тема связана с музыкой как видом искусства, с раскрытием возможностей музыкального языка).

• *Комплексное занятие* освещает специфику различных видов искусств.

Главное при проведении такого вида занятий - не формально чередовать виды деятельности, а демонстрировать дошкольникам как различные искусства выражают схожие или контрастные мысли, идеи, образы.

По количеству детей-участников занятия делятся *индивидуальные, занятия по подгруппам, фронтальные, объединенные.*

Особенностью типового занятия в группах раннего возраста является слитность всех разделов, объединение различных видов музыкальной деятельности. В раннем и младшем дошкольном возрасте некоторые дети, по данным О.П. Радыновой, способны выполнять задания, объединившись в небольшие подгруппы, с остальными занятии проводятся индивидуально. Постепенно все дети начинают заниматься по подгруппам два раза в неделю. Продолжительность типовых занятий в младших группах 10-15 минут.

В более старшем возрасте занятия по подгруппам могут быть доминантными

или тематическими, их продолжительность в зависимости от возраста детей 10-20 минут. Проводятся они 1-3 раза в неделю.

Доминантные занятия по подгруппам помогают выявить недостатки в музыкальном развитии у нескольких детей, облегчают дальнейшее совершенствование умений и способностей детей.

Индивидуальные занятия полнее выявляют возможности детей, раскрывают музыкальные способности. Занятия с отстающими позволяют найти причину задержки развития. Доминантные занятия с преобладанием этого вида деятельности помогут ребенку преодолеть трудности. По содержанию индивидуальные занятия бывают преимущественно доминантными.

В младшем возрасте занятии по подгруппам приобретают более четкую структуру. Отдельные виды деятельности начинают выделяться в самостоятельные разделы. По содержанию занятия приближаются к фронтальным. Во второй младшей группе они уже проводятся со всей группой детей и имеют все разновидности фронтальных занятий.

В среднем и старшем дошкольном возрасте основными становятся фронтальные занятия.

Вне зависимости от вида занятия и количества детей-участников, оно должно организовываться преимущественно в игровой форме, с использованием сюжета.

Вопросы для самоконтроля

1. *Охарактеризуйте музыкальное занятие как основную форму организации музыкального воспитания дошкольников в условиях учреждения дошкольного образования.*
2. *Опишите виды музыкальных занятий, различающихся по содержанию.*
3. *Каковы виды музыкальных занятий по количеству участвующих в них детей вам известны?*

4. *В чем заключаются особенности проведения занятий различных видов в разных возрастных группах?*

Использование музыки в повседневной жизни учреждения дошкольного образования

Музыкальные впечатления и умения, полученные на музыкальных занятиях, будут закреплены и музыка станет органичной частью жизни ребенка, если воспитатель будет использовать музыку в повседневной жизни ДУ.

Музыка в быту детского сада объединяет в себе все формы музыкальной деятельности, которые реализуются все занятий (игры, развлечения, праздники, утренники и т.д.).

Использование музыки в быту - залог успешного закрепления полученных на занятияхмузыкальных впечатлений, формирования устойчивого интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности. Существуют следующие возможности использования музыки в быту детского дошкольного учреждения:

- Фоновое звучание музыки во время какой-либо деятельности детей (например, рисование);
- Использование в режимных моментах музыки соответствующего характера и жанров: приход детей (бодрая, жизнерадостная музыка, популярные детские песни), утренняя гимнастика (разнообразные марши, танцевальная музыка), кормление и умывание (фольклорные потешки, детские песни), отход ко сну (спокойная, расслабляющая музыка, колыбельные песни), пробуждение (бодрящая музыка), прогулке (хороводы, игры с пением, разнообразные вокальные и двигательные импровизации) и т.д.;
- В играх: подвижных, хороводных, сюжетно-ролевых («В концерт», «В евровидение» и др.);
- На занятиях по изобразительной деятельности, развитии речи, ознакомлении с природой и др.: с целью лучшего запоминания материала, в

качестве физкультминутки, как средство обогащения представлений о художественном образе (например, образы природы в музыке: «Времена года» Антонио Вивальди и П.И. Чайковского, «Море» Н.А. Римского-Корсакова, «Утро» Эдварда Грига, образы животных из «Карнавала животных» Камиля Сен- Санса; сказочные персонажи: «Баба-яга» М.П. Мусоргского или А.К. Лядова, «В пещере горного короля» Эдварда Грига). На занятиях по физической культуре использование музыки улучшает качество движений, делает их более выразительными, однако не используется при разучивании основных движений и в движениях, подразумевающих индивидуальный темп исполнения.

Развлечения - одна из форм организации детей в повседневной жизни детского сада.

Цели проведения развлечений:

- Доставить ребятам удовольствие, повеселить, позабавить их;
- Обогатить музыкальными впечатлениями;
- Пробудить творческую активность.

В практике дошкольных учреждений встречаются разнообразные по тематике и форме развлечения, организуемые взрослыми. Особенно ценны музыкальные развлечения, которые закрепляют и углубляют музыкальные впечатления, полученные на занятиях, духовно обогащают детей, развивают основы музыкальной культуры.

Требования к организации развлечений:

- Разнообразие содержания для накапливания дошкольниками музыкального опыта, обогащения музыкальными впечатлениями;
- Художественные достоинства материала и качество его исполнения как взрослыми, так и детьми;
- Занимательность содержания, новизна элементов;
- Доступность музыкального и литературного репертуара и разнообразные формы его проведения с учетом возрастных и индивидуальных

особенностей детей и уровня их развития;

- Направленность на развитие активности, воображения и инициативы детей;
- Соблюдение определенной продолжительности развлечения, в зависимости от возраста детей, его вида (от 10-15 и до 30-40 минут)

Особое место в воспитании детей дошкольного возраста занимает *праздник*. Одна из целей - формирование разнообразных эмоций и чувств, являющихся важнейшим условием развития личности. Праздник объединяет в себе различные виды искусства: музыку, художественное слово, танец, драматизацию, изобразительное искусство. Поэтому он развивает у детей эстетические чувства, эстетическое отношение к окружающей действительности.

Музыка как ведущий компонент праздника объединяет все искусства, создает определенный эмоциональный настрой в соответствии с темой торжества. Она должны вызвать у дошкольника сопереживание.

Структура праздника может быть различной. Например, вначале выступают дети, а затем проводятся общие пляски, хороводы, игры и аттракционы. Допускается и вариант, когда номера чередуются.

Праздники проводятся как в утреннее время, так и во второй половине дня. Их продолжительность от 20 минут и не более 1 часа в зависимости от возраста детей и содержания праздника. Праздник можно проводить в двух близких по возрасту группах. Программа концерта не должна быть знакома полностью детям. На празднике дети показывают свои достижения (однако это не должно становиться основной целью), они являются источником новых впечатлений для ребенка, стимулом его дальнейшего развития.

Вопросы для самоконтроля

1. *Охарактеризуйте роль и место музыки в быту учреждений дошкольного образования.*
2. *Раскройте возможности использования музыки при проведении режимных*

моментов, в ходе занятий по развитию речи, изобразительной деятельности, занятий по ознакомлению с природой?

3. *Каковы требования к организации развлечений и досугов?*
4. *В чем заключаются особенности музыкального оформления утренников и праздников?*

Самостоятельная музыкальная деятельность детей дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования

В целом деятельность рассматривается как самостоятельная, если индивид выполняет новые задачи или действует в незнакомой ситуации без посторонней помощи. Самостоятельная деятельность дошкольника предполагает косвенное руководство взрослого, но возникает по инициативе самих детей. Важность и ценность ее в том, что она позволяет перенести ЗУНы в повседневную жизнь ребенка, развивает творческое мышление, интерес к музыке и музыкальной деятельности, активность, самостоятельность дошкольника. Ее наличие свидетельствует об уровне музыкального развития ребенка, позволяет выявить наклонности и интересы, оценить качество работы музыкального руководителя.

Структура самостоятельной деятельности (по Н.А. Ветлугиной):

1. Возникновение художественного замысла, продиктованного мотивами и художественным опытом ребенка. На этом этапе осуществляется выбор вида деятельности, привлечение участников, распределение ролей, подготовка материалов.

2. Самостоятельные действия по реализации замысла, определяемые уровнем владения способами переноса имеющегося опыта в новые условия.

3. Совершенствование и коррекция замысла и способов реализации.

К *формам самостоятельной музыкальной деятельности* относится:

1. Демонстрация песен, танцев.

2. Взаимообучающие и самообучающие упражнения и дидактические

игры.

3. Сюжетно-ролевые игры.

На развитие самостоятельной музыкальной деятельности оказывают влияние *факторы:*

1. Обучение на занятиях, развивающее у ребенка способы самостоятельных действий.

2. Наличие ярких впечатлений от зрелищ в дошкольном учреждении, семье.

3. Наличие косвенного руководства, поддержки воспитателя.

4. Наличие музыкального уголка в группе.

Организация предметно-пространственной среды (требования к музыкальному уголку):

1. Желательно отделенность от общего помещения (ширма)

2. Эстетическое оформление и удобство.

3. Доступность материалов дошкольникам (напр. высота полочек).

4. Разнообразие материалов (музыкальные инструменты и игрушки, дидактические пособия, технические средства).

Вопросы для самоконтроля

1. *Раскройте сущность понятия самостоятельная музыкальная деятельность ребенка дошкольного возраста. Каково ее значение в музыкальном развитии дошкольников?*
2. *Охарактеризуйте факторы, влияющие на возникновение и протекание самостоятельной музыкальной деятельности детей дошкольного возраста.*
3. *Перечислите требования к организации предметно-пространственной среды для организации самостоятельной музыкальной деятельности.*