

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

Н. В. Бутенко

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ДОО**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск
2019

УДК 372.1
ББК 74.104
Б 93

Бутенко Н. В. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО : монография [научное издание] / Н. В. Бутенко; [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 314 с. – 1000 экз. – ISBN 978-5-907284-04-3. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-907284-04-3

В монографии целостно представлены теоретико-методологические основы становления дидактики как науки обучения и воспитания в истории педагогики. Особое внимание уделяется педагогическим воззрениям Я.А. Коменского, разработавшего целостную дидактическую систему обучения, раскрываются просветительские философские идеи выдающихся педагогов-дидактов отечественного образования.

Основополагающий акцент сделан на содержание дидактического обеспечения образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях с учётом требований ФГОС дошкольного образования: дидактические упражнения, творческие задания, игровые ситуации, игры, пособия и пр. обучающие материалы.

В монографии представлены примерные дидактические материалы по обеспечению образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (изобразительная деятельность) для успешного и качественного освоения детьми дошкольного возраста содержания образования.

Монография рекомендуется педагогам системы дошкольного и начального школьного образования, студентам педагогических вузов и колледжей, организаторам дошкольного образования по дидактическому обеспечению образовательного процесса в ДОО.

ISBN 978-5-907284-04-3

Рецензенты:

Куприна Н. Г., доктор педагогических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет);

Клыкова Л. А., кандидат педагогических наук, доцент
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет).

© Н.В. Бутенко, 2019

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Универсальное искусство дидактики	8
1.1 Теоретико-методологические основы дидактики в истории педагогической науки и практики	8
1.2 Развитие познавательной деятельности, активности, любознательности и интереса у детей дошкольного возраста в процессе обучения.....	35
1.3 Формирование и развитие мышления в дошкольном возрасте в процессе обучения.....	56
1.4 Культурные практики как основа успешного обучения детей дошкольного возраста	86
1.5 Методы обучения как дидактическая основа образовательного процесса в ДОО	101
1.6 Формирование навыков и умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения с помощью упражнений.....	121
Выводы по 1 главе	133
Глава 2. Дидактическое обеспечение процесса обучения в ДОО по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»	137
2.1 Игровая субкультура детей дошкольного возраста как основа успешного освоения содержания образования	137
2.2 Диагностика игровых интересов и предпочтений в дошкольном возрасте	160

2.3 Дидактические пособия для детей старшего дошкольного возраста по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».....	171
2.4 Варианты обучающих ситуаций на примере ознакомления детей старшего дошкольного возраста с произведениями художника-иллюстратора И. Я. Билибина.....	213
2.5 Дидактические упражнения, задания и игры для детей старшего дошкольного возраста по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».....	250
2.6 Понятийно-смысловые карты по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста.....	273
2.7 Дидактическое обеспечение центра художественно-изобразительного творчества и организация мини-музея в группе ДОО.....	277
Выводы по 2 главе	298
Заключение	301
Понятийно-терминологический словарь	305

*«Образование человека нужно начинать в весну жизни,
то есть в детстве, ибо детство изображает собой весну,
юность – лето, возмужалый возраст – осень,
а старость – зиму».*

Я. А. Коменский

Введение

Целенаправленная реализация социокультурных функций российского образования обеспечивается педагогической деятельностью, направленной на продуктивную функцию деятельности человека – передачу новому поколению социокультурного опыта, накопленного предыдущими поколениями, которая необходима для существования и целостного развития каждого индивида и человеческого общества в целом. Специально отобранный общественный опыт сегодня составляет содержание образования, успешную передачу которого в образовательном процессе должен обеспечить компетентный педагог с собственной дидактической системой как важнейшим организующим фактором образовательного процесса. Ведущим механизмом осуществления процесса обучения выступает управление познавательной деятельностью обучающихся, в результате реализации которого происходит формирование компетентности и базовых качеств личности.

Сегодня дидактика и педагогическая наука претерпевают существенные качественные изменения, обусловленные инновационными процессами в российском образовании и характером разрешения внутренних противоречий самой педагоги-

ческой науки. Ориентация отечественной системы образования на его результаты задаёт вектор его успешного развития и становится ключевой в современной дидактике, способной быть теоретико-методологической основой личностно-развивающего обучения.

Необходимость освоения культурного компонента, включающего структуру социального опыта в содержании дошкольного образования, непосредственно связана с опытом познавательной деятельности детей дошкольного возраста, опыта осуществления известных способов деятельности (умения действовать по образцу), опыта творческой деятельности (способность принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях) и опыт осуществления эмоционально-оценочных отношений (личностные ориентации).

Педагогическая стратегия дошкольного образования сегодня ориентирована на взаимосвязь познавательной и продуктивной деятельности детей дошкольного возраста при обязательном условии достаточного обеспечения образовательных технологий, используемых в образовательном процессе ДОО, дидактическими материалами и пособиями.

В целостном образовательном процессе важное место отводится дидактическому обеспечению как универсальному педагогическому инструментарию – комплекса взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования многообразия видов содержательной учебной информации на различных носителях (ИКТ, аудио, видео, диафильмы, плакаты, игровые обучающие программы, технологические карты, модели, схемы, рисунки и пр.).

Главной особенностью освоения дидактических материалов в процессе обучения является формирование познавательно-активной деятельности детей дошкольного возраста, становление которой осуществляется на основе опыта творче-

ской деятельности, умственных и практических действий ребёнка, а также на чувственном восприятии предметов, образов и явлений окружающего мира.

Дидактические материалы, разработанные автором, включают в себя научные сведения для успешного формирования представлений у детей дошкольного возраста о картине мира и качественного усвоения содержания образования, реализующего его социокультурную функцию, носящую общечеловеческий характер. Это обеспечивает наиболее полное освоение общественного опыта новыми поколениями людей и развитие человека, понимаемого как развёртывание его внутренних сил, как актуализацию всех его потенциальных возможностей.

Комплекс дидактического обеспечения образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в монографии представлен в виде авторских дидактических пособий, упражнений, творческих заданий, игровых обучающих ситуаций, понятийно-смысловых карт и дидактических игр для детей дошкольного возраста, которые содержат систематизированные сведения научного, искусствоведческого и прикладного характера.

Глава 1. Универсальное искусство дидактики

1.1 Теоретико-методологические основы дидактики в истории педагогической науки и практики

На заре становления человеческого общества, когда в процессе общения и совместной деятельности старшие члены рода передавали младшим свой социальный и трудовой опыт, собственные представления о жизни и сути происходящих вещей *в жизнедеятельности общества и каждого человека исключительную роль играло обучение*. Так было в античном мире, когда изменяющиеся жизненные обстоятельства и потребности развивающегося общества обусловили появление первых школ, так было и в середине второго тысячелетия, когда в силу социально-экономических преобразований обучение стало активно трансформироваться в целенаправленный, планомерно организуемый процесс – были заложены методологические и методические основы научно обоснованной системы дидактической деятельности. Мы соглашаемся с мнением В. И. Смирнова, что так будет всегда, пока существует «человек разумный», смысл жизни которого заключается в постижении самого себя и окружающего мира путём самостоятельного поиска, а также через освоение опыта и всех совокупностей знаний, накопленных его предшественниками¹.

Конкретно-исторический и общечеловеческий характер отечественного образования сегодня определяется его социокультурными функциями и способами их реализации при од-

¹ Дидактика. Часть I. Общетеоретические основы: Учебное пособие / Автор-составитель В. И. Смирнов. – Нижний Тагил : НГСПА, 2012. – С. 8-9.

нозначном понимании основной *социокультурной функции образования* – «превращение» природного человека в культурного человека, способного успешно интегрироваться в существующую систему общественных отношений, способствуя её развитию. В философских исследованиях А. Г. Спиркина, Н. Л. Худяковой, В. С. Шубинского и др. отмечается, что общая часть социокультурной функции образования складывается из двух функций, находящихся в иерархическом соподчинении друг другу: *функции передачи* одними людьми и усвоения другими людьми *общественного опыта*, выработанного другими поколениями людей и *функции развития человека*.

Общественная потребность в качественном усвоении подрастающим поколением социокультурного опыта, накопленного предыдущими поколениями – важнейшее и необходимое условие воспроизводства и успешного развития современного общества. Н. Л. Худякова подчёркивает, что передача этого опыта является одной из основных функций человека, которую он выполняет по отношению к другому человеку, которая необходима для существования и развития каждого индивида и человечества в целом². А. В. Запорожец искал «ключ» к личности ребёнка, «активно воссоздающей» содержание социокультурного опыта в его эмоциональной сфере – в творческой способности к эмоциональному предвосхищению событий действительности, эмоциональному воображению, которое лежит в основе смысловых ориентировок ребёнка в этом содержании³. Осмысленное предчувствие по А. В. Запорожцу – вот, что от-

² Худякова Н.Л. Философия и развитие образования: учебное пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – С. 18-20.

³ Запорожец А.В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2. – С. 15-22.

крывает ребёнку в качестве личности путь в человеческий мир на основе творческого эмоционального содействия и сопереживания другому человеку.

Идея образования, ориентированного на передачу и усвоение обучающимися общественного опыта, предполагающего учёт и развитие природных задатков обучающихся, впервые высказанная Платоном, была успешно возрождена и развита в педагогических исследованиях Д. Дистерверга, Я. А. Коменского, В. Ф. Одоевского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Ф. Фрёбеля и др.

В отечественной педагогике определены исторические этапы развития дидактики (Рис. 1).

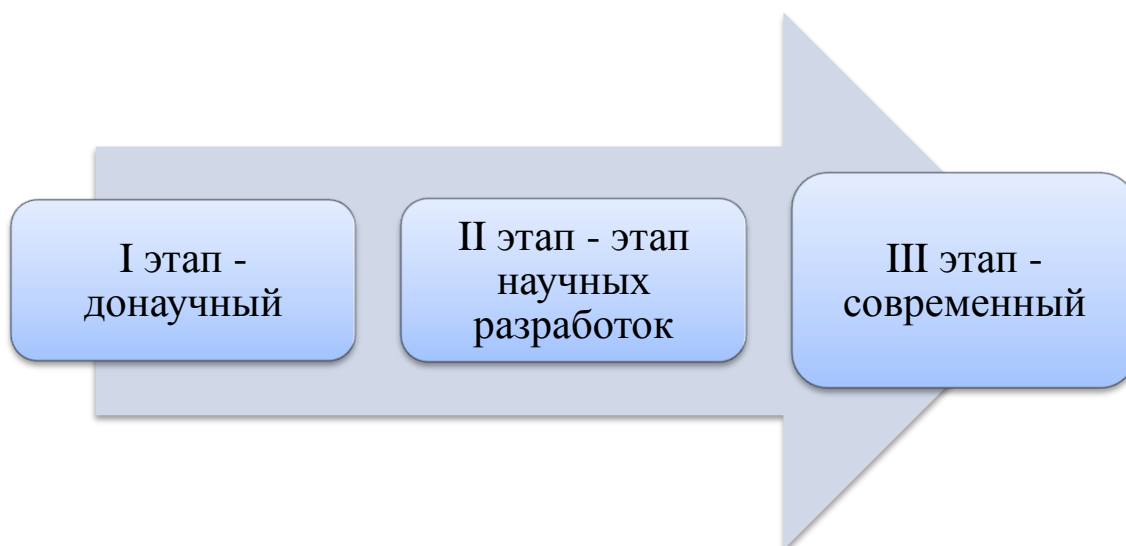


Рис. 1 Исторические этапы развития дидактики

I этап – *донаучный*: характеризовался продолжительностью от возникновения обучения в первобытном обществе как сложного социального феномена до работ Я. А. Коменского, когда не велись научные разработки по дидактике, а процесс обучения осуществлялся на основе ситуативного осмысления и интуитивного творчества педагога в опоре на обычаи и традиции.

II этап – *этап научных разработок* (от появления трудов Я. А. Коменского до возникновения кибернетики как общей теории о процессах управления: 50-е гг. XX в.). На данном этапе успешно развивались зарубежные и отечественные дидактические теории, формировались основополагающие законы, закономерности и принципы обучения: концепции И. Ф. Гербарта, Я. А. Коменского. К. Д. Ушинского, Дж. Дьюи и др.

На III – *современном этапе* (от появления кибернетики до настоящего времени) наблюдаются тенденции решения научно-социальных задач по разработке и реализации новых теорий и концепций в педагогической системе обучения, отвечающих требованиям стандартов российского образования и современным целям обучения, содействующих разностороннему развитию личности, её самообразованию, саморазвитию и самоопределению (концепции развивающего обучения В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.).

Противоречие между возрастающим объёмом содержания образования и его неудовлетворительным усвоением привело к возникновению дидактики как отрасли знания и науки. Впервые термин «дидактика» появился у немецкого педагога В. Ратке, назвавшего свой курс лекций «дидактикой» или «искусством преподавания». *Дидактику как систему научных знаний разработал Ян Амос Коменский* – выдающийся чешский мыслитель-гуманист, общественный, деятель, философ, лингвист, историк и основоположник педагогики Нового Времени, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей (книга «Великая дидактика», 1657 г.). Я. А. Коменский и его современники трактовали термин «дидактика» значительно шире, чем в наше время. В содержание этого понятия включались не только вопросы образования и обучения, но и деятельность учителя, организация школы, различные аспекты воспитания – нравственного, религиозно-

го, трудового и др. В целом дидактика А. Я. Коменского охватила все проблемы, которые являются предметом рассмотрения современной педагогики. По мнению А. И. Уман, дидактика А. Я. Коменского стала «вместилищем» всего педагогического знания, накопленного к тому времени.

Дидактика, дифференцируясь как наука, на протяжении нескольких столетий оставалась единственной педагогической наукой, включающей в себя теорию воспитания, теорию управления образовательными системами и социальные аспекты педагогики⁴. *Дидактика* (от греч. «didaktikos» – поучающий, относящийся к обучению) – *это теория образования и обучения, отрасль педагогики*. Дидактика вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков в формировании убеждений, определяет объём и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения.

Предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания человека, то есть взаимодействие преподавания и учения в их единстве, организованное учителем освоение учащимися содержания образования.

Функции дидактики: Теоретическая (диагностическая и прогностическая) и практическая (нормативная и инструментальная). *Теоретическая функция дидактики* заключается в изучении реальных процессов обучения, установление фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, выявления тенденций и перспектив развития. *Практическая функция дидактики* предусматривает разработку проекта педагогической деятельности, содержания, форм и методов обучения в соответствии с поставленными дидактическими целями.

⁴ Уман А. И. Тенденции и перспективы развития отечественной дидактики // Проблемы отечественного образования. – 2010. – № . – С. 24-28.

В современном образовании дидактика выполняет нормативно-прикладную, и конструктивно-техническую функции. В единстве этих функций дидактика – это понимание сущности процесса обучения, реализация его образовательной, воспитательной и развивающей функций.

В современном образовании прослеживается определённая взаимосвязь дидактики с другими науками, что обусловлено общностью закономерностей методов, понятий и взаимопроникновением наук (Рис. 2).

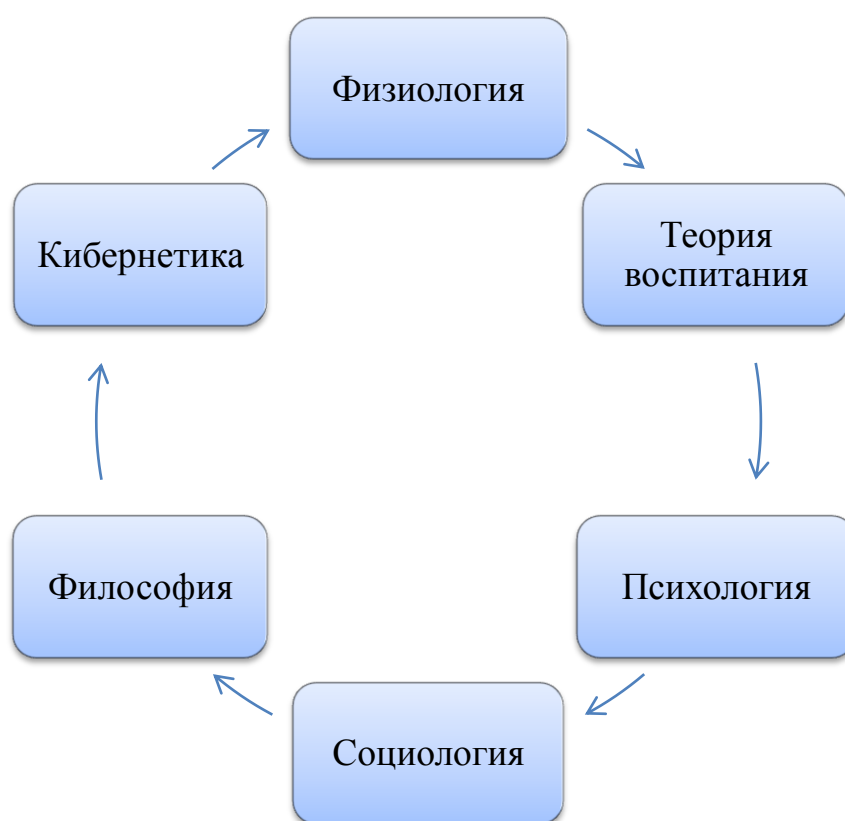


Рис. 2 Взаимосвязь дидактики с другими науками

Рассмотрим выделенные взаимосвязи более подробно.

Знание *физиологии* позволяют педагогу активно, обоснованно и ответственно корректировать процессы формирова-

ния и развития личности с учётом физиологических и гигиенических факторов для организации успешного обучения, возможных дидактических потерь и перегрузок.

Связь дидактики с *теорией воспитания* заключается в единстве процессов воспитания и обучения, возможности учитывать общие закономерности, принципы, формы и методы воспитания для эффективного овладения детьми знаниями, умениями и навыками.

Психология тесно связана с проблематикой педагогической дидактики, так как дидактические процессы воспитания и обучения одновременно выступают как психологические: психология изучает развитие личности под влиянием обучения, особенности формирования и развития у ребёнка восприятия, памяти, мышления, воли, эмоций и мотивационной сферы.

Социология непосредственно связана с дидактикой по следующим основаниям:

1) социология изучает закономерности поведения и деятельности людей, направлена на преодоление социальных конфликтов, совершенствование методов управления и социализации личности;

2) знание эстетических законов помогают педагогу строить дидактический процесс в условиях гармоничной предметной среды, средствами обучения создавать оптимальные условия для работы и активной познавательной деятельности обучающихся, обеспечивать развитие их творческих способностей.

Диалектическая связь дидактики с *философией*, которая является методологической основой для организации научных изысканий и теоретических обобщений практики обучения, проявляется в перспективе изучения универсальных связей дидактических явлений, что требует анализа обучения как процессуального явления.

Связь дидактики с *кибернетикой* позволяет организовать процесс обучения как целостную систему в совокупности взаимосвязанных компонентов и обеспечивать моделирование и оптимальное управление этой системой.

Задачи дидактики в современном образовании направлены на: научное описание и объяснение процесса обучения и условий его организации, совершенствование процесса обучения и разработку новых технологий обучения.

Основными категориями дидактики являются: учение, образование, обучение, преподавание, знания, умения, навыки, цель, содержание, виды, средства, формы, методы, приёмы, результаты (продукты) обучения. В современной педагогической системе появились новые дидактические категории «дидактическая система» и «технология обучения».

В рамках нашего исследования обратимся к истории возникновения и развития дидактики на примере философских, социальных и педагогических воззрений Я. А. Коменского.

В истории педагогики и дидактической мысли до Я. А. Коменского не существовало даже схематически очерченной целостной теории воспитания и обучения, хотя на протяжении не одного тысячелетия мировой истории многие философы и мыслители высказывали соображения о целях воспитания и его роли в обществе, об отдельных требованиях к его содержанию и организации. Я. А. Коменский явился родоначальником педагогического реализма, выступив с уничтожающей критикой схоластической школы средневековья с её исключительным вниманием к латинскому языку и разработал новое содержание образования, основанное на достижениях науки того времени.

Отказ от умозрительной философии средневековья, признание важнейшим источником знания ощущений, получаемых от внешнего мира с помощью органов чувств, явились фундаментом естественнонаучной концепции Я. А. Коменско-

го и составили основу его педагогической системы, которая была изложена в «Великой дидактике» (1657 г.), основанной на материалистических элементах философских учений Ф. Бэкона, Декарта, Кампанеллы, Телезия и др. *Цель Великой дидактики Я. А. Коменский определил как универсальное искусство учить всех всему, основное на постулатах:*

1) *учить с верным успехом так, чтобы неуспеха последовать не могло;*

2) *учить быстро, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было бы времени для скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием;*

3) *учить основательно, но не поверхностно, не для формы, но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию.*

В своих дидактических трудах Я. А. Коменский постоянно обращался к причинам пороков человеческого общества и путям их устранения, главным из которых он считал правильно организованное воспитание, как в широком смысле слова, так и более узком значении нравственного воспитания. Поэтому его многие дидактические высказывания имеют самое непосредственное отношение к воспитанию, а *обучение и воспитание по Коменскому является фундаментом человеческой нравственности.* По мнению учёного, порочными людьми становятся те, кто или лишён образования, или же получил неправильное, извращённое образование.

Я. А. Коменский призывал внедрять в сознание и поведение детей все человеческие добродетели – мудрость, умеренность, мужество, выносливость в труде, справедливость, честность и пр. Все это добродетели должны развиваться в детях с раннего возраста путём соответствующих наставлений, постоянно подкрепляться конкретными делами и благородными поступками. Важное значение в процессе нравст-

венного воспитания педагог-новатор придавал *примеру нравственного поведения самого педагога*, а также примерам, заимствованным из истории и классической литературы. Необходимым условием эффективного нравственного воспитания детей Коменский считал ограждение их от вредного влияния безнравственных людей и от всяких поводов, могущих отрицательно повлиять на нравственность ребёнка. Особенно он предостерегал педагогов не допускать детского безделья, чтобы дети не научились делать «дурное» или не отупели умственно⁵.

Для всей педагогической системы Я. А. Коменского характерна трудовая направленность, стремление воспитывать и обучать детей в семье и школе так, чтобы они были подготовлены к включению в жизнь человеческого общества, наполненную разными видами активной деятельности. По мнению педагога-дидакта, так как жизнь придётся проводить в общении с людьми и в деятельности, то нужно научить детей «не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали нелюдимыми, мизантропами и тунеядцами – бесполезным бременем Земли».

Заслуга Я. А. Коменского состоит в том, что он по существу впервые сумел осмыслить и обобщить накопленный опыт воспитания и образования подрастающего поколения в семье и школе, умело вскрыл коренные пороки практики воспитания своего времени и разработал стройную педагогическую систему, учитывающую особенности естественного развития детей и способствующую этому развитию. Создав педагогическую теорию на основе новой концепции воспитания, он пытался организовать школы нового типа, разработал

⁵ Дидактика. Часть I. Общетеоретические основы: Учебное пособие / Автор-составитель В. И. Смирнов. – Нижний Тагил : НГСПА, 2012. – С. 20-22.

ряд учебников, которые ещё при его жизни получили распространение по всей Европе, успешно использовались в Америке и странах Азии. Я. А. Коменский не только *впервые предложил стройную систему взаимосвязанных школ*, позволяющих юношеству достигать высот научного образования, но и *разработал оригинальную дидактическую систему, позже получившую название классно-урочной. Овеществлённая человечность* – конечная цель, к которой по А.Я. Коменскому, должно вести воспитание.

В контексте нашего исследования существенный интерес представляет *теория обучения Я. А. Коменского*, построенная в соответствии с *принципом природосообразности воспитания как общенаучного принципа рационального знания*, который основан на философских мировоззрениях и взглядах на человека как на часть мира. Учёный был глубоко убеждён в том, что в области воспитания и обучения действуют законы, общие для природы, а методы школьной работы с детьми должны быть природосообразными. Я. А. Коменский рассматривал природосообразное воспитание как «ненасильственную» педагогику свободного и естественного развития природных сил и способностей ребёнка, а роль воспитания понимал как самое лёгкое побуждение и некоторое разумное педагогическое руководство естественным процессом саморазвития воспитанников⁶.

На основании принципа природосообразности Ян Коменский разработал грандиозный по современным масштабам проект воспитания человека от рождения до 24 лет (время взросления Я. А. Коменский разделил на 4 этапа по 6 лет каждый), который был ориентирован на педагогическую идею

⁶ Коменский Я. А. избранные педагогические сочинения. Т.1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 350-352.

«учить всех всему» в условиях рациональной организации массовых школ (Табл. 1).

Таблица 1 – Реализация принципа природосообразности на этапах взросления человека (по А.Я. Коменскому)

Этапы развития	Характеристика этапов	Рекомендации Я. А. Коменского
Детство (от рождения до 6 лет)	Усиление физического развития и роста, развитие органов чувств	Упражнять внешние чувства для того, чтобы дети приучались правильно обращаться с окружающими их предметами и распознавать их
Отрочество (от 6 до 12 лет)	Развитие памяти и воображения с их исполнительными органами: языком и рукой	Упражнять больше внутренние чувства, силу воображения и памяти с помощью изучения отдельных предметов
Юность (от 12 до 18 лет)	Более высокий уровень развития мышления	Развивать понимание и суждение обо всём материале сообразно ощущениям при помощи определённых предметов
Возмужалость (от 18 до 24 лет)	Развитие воли и способность сохранять гармонию	Развивать то, что относится к области воли и волевых качеств личности

В плане содержания образования Я. А. Коменский выделял *принцип последовательного изучения наук*, который выражал идеей «пансофии» (всеобщая мудрость), отражающий идею то, что каждый возраст способен освоить пансофические знания на своём уровне возможного:

- в детстве – через «материнские школы»;
- в отрочестве – в шестилетних школах родного языка;

- в юности – обучение в гимназиях;
- в период возмужалости – в академиях, которые должны были быть в каждом государстве или большой области.

Идея пансофии у Я. А. Коменского, внешне напоминая энциклопедизм той эпохи, принципиально отличалась целью и содержанием. Пансофия представлялась ему в виде отражения мира и всего макрокосмоса. Поэтому и структура этой всеобщей мудрости и совершенного человеческого знания должна была отражать структуру мира в его целостности и единстве. Для правильного понимания пансофии Коменского необходимо иметь в виду его идею пангармонии, согласно которой всё в мире согласовано между собой и отдельные части целого несут в себе те же черты, что и всё целое.

Я. А. Коменский считал, что воспитание и обучение ребёнка должны соответствовать закономерностям развития его природы и особенностям, ребёнку должна предоставляться возможность для проявления собственной активности и развития самостоятельности в познании мира. *Принцип природосообразности* имел прогрессивное значение в борьбе со старыми методами преподавания и был направлен на то, чтобы сделать процесс обучения более естественным и жизненным, лёгким и плодотворным. Основная идея принципа заключалась в том, что обучение должно вестись на основе перехода от более лёгкого к более трудному, от знакомого к неизвестному, от общего к частному, от простого к сложному.

В современном образовании принцип природосообразности рассматривается с позиции исходного положения, требующего, чтобы ведущим звеном любого воспитательного взаимодействия и педагогического процесса выступал ребёнок с его конкретными особенностями и уровнем развития. Природа обучающегося, состояние его здоровья, физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие высту-

пают главными и определяющими факторами воспитания и обучения, играющие роль экологической защиты человека ⁷.

В дидактическом учении Я. А. Коменского важнейшее место занимал вопрос об общих принципах обучения – дидактических принципах. Впервые в истории дидактики учёный указал на необходимость педагогического руководства принципами обучения, раскрыв их сущность и целесообразность применения (Рис. 3).



Рис. 3 Дидактические принципы (по А. Я. Коменскому)

Рассмотрим выделенные дидактические принципы более подробно.

Принцип сознательности и активности предполагает такой характер обучения, когда обучающиеся не пассивно,

⁷ Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 121.

путём зубрёжки и механических упражнений, а осознанно, основательно и глубоко усваивают знания и навыки, ведь где отсутствует сознательность, обучение ведётся догматически и в знании господствует формализм. Я.А. Коменский считал основным свойством сознательного знания не только понимание, но и успешное применение полученных знаний на практике через активность, самостоятельность и творчество обучающегося.

Принцип наглядности обучения Я. А. Коменский считал «золотым» правилом обучения, что предполагает усвоение учащимися знаний путём непосредственных наблюдений за предметами и явлениями с помощью их чувственного восприятия. В Средние века – в эпоху господства схоластики и догматизма идея наглядности в обучении была предана забвению и её перестали использовать в педагогической практике. Я. А. Коменский впервые ввёл использование наглядности как общепедагогического принципа.

В основе учения Я. А. Коменского о наглядности лежит сенсуалистически-материалистическая гносеология, а обоснование наглядности он связывает с тем, что «... ничего не может быть в сознании, что заранее не было дано в ощущениях»⁸. Учебный эффект любого наблюдения зависит от того, насколько педагог сумел внушить обучающемуся, что и для чего он должен наблюдать, насколько удалось сохранить внимание ребёнка на протяжении всего процесса обучения.

Я. А. Коменский особо указывал на важность ознакомления детей с реальными вещами, но прекрасно понимал, что это возможно далеко не всегда и поэтому в случае необходимости рекомендовал использовать различные наглядные средства – картинки, макеты, модели и пр. Для материнских школ эффек-

⁸ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский: в 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 447-449.

тивным средством обучения Я. А. Коменский считал *книжки с картинками*, которые нужно давать детям, отмечал важность развития чувства для восприятия внешних предметов посредством зрения, ведь книжка будет полезна в трёх отношениях: для усиления впечатления от увиденных предметов и вещей, для привлечения юных умов к занимательным вещам – в смысле более лёгкого приучения ребёнка к чтению, а надписи над каждой картинкой помогут начать обучению ребёнка буквам.

В современном дошкольном образовании наглядное обучение успешно используется, так как оно:

– «оживляет» процесс обучения, возбуждает интерес к усвоению знаний: наиболее эффективное использование наглядности достигается при *сочетании* непосредственного *восприятия с обучающим словом воспитателя*, которое привлекает внимание детей, направляет процесс восприятия, организует наблюдение, делает более осознанным процесс усвоения;

– формирует у детей образное мышление и на основе сравнения предметов и явлений по их признакам, выявления связей между предметами содействует развитию логического мышления;

– систематизирует и конкретизирует содержание обучения.

Принцип последовательности и систематичности знаний, согласно педагогическим взглядам Я. А. Коменского, требует овладения обучающимися систематизированными знаниями в определённой логической и методической последовательности, чтобы:

1) был установлен точный порядок обучения во времени, поскольку «порядок – душа всего»;

2) обучение соответствовало уровню знаний обучающихся;

3) всё изучалось последовательно с начала и до завершения;

4) «подкреплять все основания разума» – значит учить всему, указывая причины и раскрывая, каким образом что-либо происходит, показывая, почему оно не может быть иначе, ведь знать что-нибудь – значит называть вещи в причинной связи.

Принцип упражнений и прочного овладения знаниями и навыками. Понимание значения упражнений изменялось в различные эпохи с изменением целей и содержания обучения. Китайский философ Конфуций строил систему обучения на принципе повторения и упражнений. В Средние века упражнения стали универсальными средствами обучения.

Во времена Я. А. Коменского господствовавшее положение в школах занимали формализм и зубрёжка, но учёный вложил новое содержание в понятия упражнений и повторений, определив их *основную функцию – глубокое усвоение знаний, основанное на сознательности и активности обучающихся.* По его мнению, упражнение, тесно связанное с памятью, должно служить не механическому запоминанию слов, а пониманию предметов и явлений, их сознательному усвоению и использованию в практической деятельности. Я. А. Коменский выступал против механического запоминания в пользу логического и указывал на то, что в ум основательно внедряется только то, что хорошо понято ребёнком и тщательно закреплено его памятью.

Итак, принципы обучения, выделенные Я. А. Коменским, поныне актуальны, сохраняют своё теоретическое и практическое значение в современном образовании.

Основы *отечественной дидактики стали складываться* уже в XVIII веке. В этот период издавались уставные документы и руководства, определяющие содержание, формы и методы организации обучения в различных типах образовательных учреждений, стали появляться первые педагогиче-

ские трактаты («Духовный регламент» Феофана Прокоповича, «О пользе наук и училищ» В. Н. Татищева и др.).

Немало интересных дидактических суждений было изложено в проектах регламентов Санкт-Петербургской академической и московской гимназий, в учебных пособиях и руководствах, написанных А. А. Барсовым, И. И. Бецковым, И. Ф. Богдановичем, Н. И. Новиковым, Н. Н. Поповским и др. Выдающийся русский просветитель-демократ Н. И. Новиков внёс существенный вклад в развитие педагогики и теории обучения, высказав мысль о том, как организовать обучение, чтобы дети были активны, самостоятельны, проявляли интерес к наукам и умственному труду.

История становления дидактики как науки в отечественном образовании прошла собственный путь развития, который мы рассмотрим на основе некоторых научно-педагогических исследований (Табл. 2).

Таблица 2 – Развитие дидактики в трудах отечественных учёных

Ф.И.О. учёных	Основные направления развития дидактики
1	2
Водовозов Василий Иванович (1825-1886 гг.)	Разрабатывал общедидактические статьи, руководства и учебные книги; настаивал на таком обучении, которое приводило бы к сознательному усвоению выводов, основанных на фактах, где усвоение знаний учащимися соединялось бы с развитием их умственных способностей
Каптерев Пётр Федорович (1849-1922)	В «Дидактических очерках», опираясь на достижения физиологии, психологии и др. естественных наук того времени, попытался разработать психологически обоснованную дидактику, к которой обобщил и синтезировал идеи педагогической практики; внёс значительный вклад в разра-

Продолжение табл. 2

1	2
	ботку вопроса сущности педагогического процесса как взаимосвязанную деятельность учителя и ученика
Лесгафт Пётр Францевич (1837-1909 гг.)	В основу теоретической педагогики ставил антропологический принцип, целью которого было определение для педагога значения личности ребёнка как самой большой ценности; главным принципом образовательной теории считал единство физического и умственного развития
Менчинская Наталья Александровна (1905-1984 гг.)	Обобщила ряд теоретических и экспериментальных исследований по психологии обучения, посвящённых анализу закономерностей умственного развития; разграничила понятия «учение» и «обучение»: доказала, что они взаимосвязаны, но не тождественны; определила содержание и ход умственного развития ребёнка в онтогенезе
Гальперин Пётр Яковлевич (1902-1988 гг.)	Разработал теорию обучения (теория поэтапного формирования умственных действий), в основе которой лежит учебное действие, а развитие интеллекта ребёнка связано с целенаправленной системой действий и операций
Выготский Лев Семёнович (1896-1934 гг.)	Разработал культурно-историческую теорию развития поведения и психики человека, выделив главное положение, что основу психического развития составляет качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, обучения и воспитания; разработал положения «О зонах актуального и ближайшего развития», вошедших в основу отечественной и педагогической психологии концепции обучения и умственного развития ребёнка

Продолжение табл. 2

1	2
<p>Эльконин Даниил Борисович (1904-1984 гг.), Давыдов Василий Васильевич (1930-1998 гг.)</p>	<p>Разработали теорию обучения, построенную на «содержательных обогащениях» общих понятиях науки, выражающую глубинные причинно-следственные и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления и понятия, в которых выделены внутренние связи и теоретические образы.</p> <p>Разработали несколько вспомогательных теорий обучения, связанных с конкретизацией основных психологических новообразований в младшем школьном возрасте: учебной деятельностью и её субъектом, абстрактно-теоретическим мышлением и произвольным управлением поведения</p>
<p>Занков Леонид Владимирович (1901-1977 гг.)</p>	<p>Разработал новую дидактическую систему развивающего обучения в начальной школе и дидактические принципы с учётом общего психического развития детей, систему развития одарённости школьников в опоре на дидактическую эвристику и теорию самообучения</p>
<p>Амонашвили Шалва Александрович (1931 г.)</p>	<p>Разработал педагогическую систему обучения на основе гуманно-личностного подхода, синтеза философии, основ бытия и педагогики сотрудничества, которая не «ломает» ребёнка, а принимает его таким, каков он есть; учитель выступает проводником между ребёнком и его духовностью</p>
<p>Лернер Исаак Яковлевич (1917-1996 гг.)</p>	<p>Разработал культурологическую модель содержания образования, проблемного и задачного подходов в обучении, принципа единства процессуального и содержательного как ориентировочной основы проектирования образовательных систем</p>

1	2
Краевский Володар Викторович (1926-2010 гг.),	Разработал концепцию методологии педагогики как систему знаний об основании и структуре педагогической теории, о принципах и подходах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по получению этих знаний

Демократизация российского общества (2-ая половина XIX в.) в сфере образования *сменила классическую парадигму на антропологическую*, основу которой составляет природная сторона бытия человека, обуславливающая возникновение тенденций к изменению его качеств, основу которых образует процесс актуализации открытости человека миру. Последующее историческое развитие общества привело к смене общественного строя и образовательной парадигмы в России: *антропологическую парадигму сменила знаниево-репродуктивная*, основанная на *предметоцентризме, усвоении знаний, умений и навыков*. В XIX-XX столетиях существенный вклад в развитие отечественной дидактики внесли В. И. Водовозов, Л. С. Выготский, К. В. Ельницкий, П. Ф. Каптерев, Н. Ф. Кошанский, А. Г. Ободовский, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, И. М. Ястребцов и др., обеспечившие становление педагогической теории и практики⁹.

Многие представители педагогической мысли того времени видели сущность процесса обучения в передаче культурного наследия старшим поколением младшим. Дидактика П. Ф. Каптерева, разработанная в конце XIX в., отражала по-

⁹ Виноградова Н. Ф. Влияние идей Л. С. Выготского на развитие российской дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 7. – С. 10-19.

зицию учителя, основанную на «внутренней» стороне педагогического процесса, который учёный видел *в саморазвитии личности обучающегося на основе использования эффективных методов и приёмов обучения, которые не только облегчат процесс познания, но и будут способствовать «развязыванию» самостоятельности учащихся, их активности, что обеспечит сознательность усвоения учебного материала*¹⁰.

Опираясь на просветительские философские идеи XIX в., психологию и физиологию развития ребёнка К. Д. Ушинский разработал целостную систему дидактики, в которой:

- показал односторонность формального и материального образования;
- представил ряд вопросов восприятия, усвоения и закрепления знаний, развития мышления в процессе обучения,
- изучал вопросы сочетания преподавания и самостоятельной работы обучающихся;
- раскрыл сходство и различие познания и учения.

Современники высоко оценили дидактическое наследие К. Д. Ушинского как единственного русского педагога, философски образованного, который собственными научными исследованиями и сочинениями распространил в русском обществе здравые идеи обучения и издал к ним несколько руководств, по которым до настоящего времени обучаются сотни тысяч русских детей.

В отечественной дидактике первой половины XX в. В педагогических исследованиях Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко выделялась зависимость обучения от характера общественных отношений, придавалось большое

¹⁰ Тамбиева З. М. Дидактические взгляды П. Ф. Каптерева: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики Акад. пед. наук РСФСР. – М. : АПН РСФСР, 1963. – С. 23-24.

значение связи обучения с практической жизнью общества. Началась успешная разработка концепции обучения как источника непрерывного умственного развития обучающихся, их социального опыта и его практического применения под руководством учителя.

С 50-х гг. XX в. отечественных педагогов-новаторов В. И. Загвязинского, Л. В. Занкова, В. В. Краевского и др. привлекают проблемы методологии, истории дидактики и методики дидактических исследований. Активное участие в разработке дидактических проблем и вопросов обучения принимали участие психологи, раскрывшие в своих научных исследованиях основы организации обучения (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин и др.).

Программированное обучение в 60-х гг. XX в., пришедшее в отечественное образование из-за рубежа, оказало существенное влияние на усовершенствование дидактической системы России по развитию теории программированного обучения (В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, М. В. Кларин, Н. Д. Никандров и др.). М. В. Кларин отмечал, что программированное обучение выступило первым «детищем» педагогической технологии, характеризующимся уточнением учебных целей и последовательной процедурой их достижения¹¹. Это оказало существенное влияние на появление технологического компонента в теории и практике обучения, а технология обучения связывалась с целевым элементом процесса обучения.

К 70-м годам XX в. в отечественной педагогике (Л. В. Занков, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской и др.) существенно изменяется концепция отбора содержания образования: наряду со знаниями, умениями и навыками включаются компоненты, обеспечивающие усиле-

¹¹ Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117-122.

ние развивающей и воспитывающей функций обучения – опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение ребёнка к миру и друг к другу^{12, 13}. В то время Л. В. Занков сформулировал новые дидактические принципы:

– обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности;

– в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении изучаемого материала; овладение теоретическими знаниями в обучении имеет преобладающее значение.

В целом развитие отечественной дидактики осуществлялось на основе обобщения и внедрения передового педагогического опыта Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова и др.

Итак, в педагогических исследованиях акцент начинает смещаться с традиционного содержания обучения на изучение и разработку инновационного, формирующегося на фоне многочисленных реформ в сфере отечественного образования. Новое содержание образования как феномен педагогической технологии в конечном счёте заполнило «нишу», образовавшуюся в этот исторический период между педагогической теорией и практикой:

– содержание, взаимосвязанное с традиционным дидактическим знанием, выступало его логическим продолжением и образовывало с ним целостное дидактическое знание;

– практикоориентированное содержание основывалось на механизме реализации дидактической теории в практике обучения в совокупности учебных задач и способов деятельности по их решению.

¹² Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 3 (39). – С. 19-30.

¹³ Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

Отметим научный факт, что *до середины XX в. в мировой педагогической науке не было условий для разработки теорий целей обучения*, которые появились с развитием научно-технической революции – зарождением технологической эры, возникшей в жизни человеческого общества, повлиявшей на технологизацию наук в целом и дидактики, в частности.

К 80-м гг. XX в. система отечественного образования вновь пришла в состояние «застоя» в связи изменением общественных ценностей и ориентиров, когда в обществе и сфере образования осуществлялась демократизация – возвращение к гуманистическим идеям и ценностям: *знаниево-репродуктивная образовательная парадигма успешно сменилась на личностно ориентированный тип обучения*, а в дидактических исследованиях акцентировались ключевые проблемы формирования субъективной позиции и дидактической системы учителя.

Сегодня *дидактическая система учителя* рассматривается с позиций способов и результата его творческой реализации в профессиональной деятельности, которая обеспечивает достижение общей цели образования, направленной на раскрытие сущностных сил обучающихся и отражающей профессиональное мировоззрение учителя, которое строится на основе его индивидуального стиля деятельности и сложившегося педагогического опыта в ходе полисубъектного взаимодействия в профессиональной среде¹⁴.

Современная дидактика является активно и динамично развивающейся наукой, основанной на новых технологиях обучения (здоровьесберегающие, проблемного обучения, дистанционного обучения, проектная, игровые, модульные, ИКТ, интегрированного обучения, педагогика сотрудничества,

¹⁴ Ирхина И. В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: Монография / И. В. Ирхина. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. – С. 15-17.

уровневой дифференциации, кейс и квест-технологии и пр.) в условиях разработки новых обучающих программ и дидактических материалов с использованием компьютера.

Развитие дидактических идей и направлений по историческому пути в XXI в. привело к тому, что сегодня дидактические системы, используемые в российском образовании различаются по философским и педагогическим основам, по сферам применения и по степени их общности разделяются на:

– *общую дидактику* (теория обучения «учить всех всему»), принципы и элементы которой зависят от философско-педагогической концепции, принятой за основу;

– *частные дидактики – методики обучения* (теории обучения отдельным учебным предметам: математики, литературы, музыки и пр. или в определённых типах учебных заведений) рассматривают вопросы обучения, применимые к конкретным учебным предметам на разных уровнях образования: от дошкольного до высшей школы.

В настоящее время Концепция образовательных стандартов в России создаёт условия и предпосылки для реализации нового технологического направления в разработке и развитии полноценной дидактики, сближающейся с предметными дидактиками и отражающей новые технологические тенденции различных сфер общественного развития.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Педагогические искания выдающихся деятелей российского образования прошлого активно содействовали раскрытию и решению проблем, связанных с разными сторонами обучения. *Зарождение, становление и развитие отечественной дидактики осуществлялось в процессе нелёгкого и длинного временного пути, в котором сегодня накоплен ценностный и богатый по содержанию педагогический опыт обучения подрастающего поколения, но, к огромному сожалению, в отечественном*

образовании ещё не разработана целостная теория обучения, однако, процесс исторического развития отечественной дидактики свидетельствует о её высоком внутреннем потенциале, который может быть реально востребован и успешно реализован в XXI в.

Выводы:

– дидактику как систему научных знаний как науку «учить всех всему» разработал Ян Амос Коменский – выдающийся чешский мыслитель-гуманист, общественный деятель, философ, лингвист, историк и основоположник педагогики Нового Времени, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей;

– в современном образовании прослеживается существенная взаимосвязь дидактики с другими науками: физиологией, теорией воспитания, социологией, психологией, философией и кибернетикой;

– предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания человека – взаимодействие преподавания и учения в их единстве, освоение учащимися содержания образования, организованное учителем;

– задачи дидактики в современном образовании направлены на научное описание и объяснение процесса обучения и условий его организации, совершенствование процесса обучения и разработку новых технологий обучения;

– важное значение в развитии теории обучения и воспитания имеет теория обучения Я. А. Коменского, построенная в соответствии с принципом природосообразности воспитания как общенаучного принципа рационального знания, который основан на философских мировоззрениях и взглядах на человека как на часть мира;

– в дидактическом учении А. Я. Коменского сформулированы основные принципы обучения: природосообразности, последовательности и систематичности знаний, сознательности и активности, наглядности, упражнений и прочного овладения знаниями и навыками;

– передовые педагоги прошлого указывали на связь образования и обучения подрастающего поколения с жизнью, содержательно раскрывая решение задач образования и обучения в процессе развития личной активности ребёнка и его переживаний в деле обучения – в связи с этим была выдвинута идея о развитии самостоятельности и самодеятельности учащихся в обучении;

– до середины XX в. в мировой педагогической науке не было условий для разработки теорий целей обучения, которые появились в период зарождения технологической эры, повлиявшей на технологизацию наук в целом и дидактики, в частности;

– концепция образовательных стандартов в России сегодня создаёт условия и предпосылки для реализации нового технологического направления в разработке и развитии полноценной дидактики, сближающейся с предметными дидактиками и отражающей новые технологические тенденции различных сфер общественного развития.

1.2 Развитие познавательной деятельности, активности, любознательности и интереса у детей дошкольного возраста в процессе обучения

В период дошкольного возраста дети находятся у истоков познания, когда формируются первичные представления об окружающей картине мира и ребёнок способен усваивать

огромное количество знаний. Поскольку психика есть отражения действительности, её развитие обнаруживается в том, что отражает ребёнок в разные периоды своей жизни и как протекает сам процесс познания. Развитие познавательной деятельности и активности сказывается не только в том, что у ребёнка увеличивается объём знаний об окружающих его предметах, образах и явлениях, но и в изменении глубины познания, хорошо знакомые ребёнку с первых лет его жизни предметы отражаются по-разному в разные моменты его жизни. Постепенно знания ребёнка приобретают всё большую осмысленность, системность, подвижность и обоснованность.

Л. С. Выготский указывал, что процесс развития есть переход ребёнка от поверхностного отражения отдельных, разрозненно воспринимаемых им предметов, явлений и образов к познанию их сущности, к раскрытию законов, управляющих ими, в процессе чего осуществляется переход к системным и осмысленным знаниям¹⁵. В процессе развития ребёнок учится сравнивать и группировать однородные предметы, рассуждать и делать выводы из наблюдаемых явлений, а затем на практике проверять их.

И. М. Сеченов отмечал, что умственный мир ребёнка «населён» скорее всего единицами, чем группами, а у взрослого весь внешний и внутренний мир распределён в ряды систем¹⁶. Развитие познавательной деятельности выражается в том, что ребёнок постепенно овладевает всё более совершенными способами отражения действительности: научается наблюдать и запоминать выборочно то, что является для него

¹⁵ Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – С. 412-415.

¹⁶ Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 399-400.

наиболее существенным, а затем намеренно воспроизводить только тот материал, который ему необходим.

Если период дошкольного детства не используется взрослыми для полноценного умственного развития ребёнка, то ему наносится серьёзный, а иногда и невосполнимый в последующие годы жизни ущерб. Поэтому важно, чтобы педагоги ДОО повседневно заботились о том, чтобы дети не только усваивали посильные знания, приобретали необходимые умения и навыки в разных видах детской деятельности, но создавали условия для формирования любознательности и интереса к знаниям, желание и потребность наблюдать, размышлять, искать и находить правильные решения поставленных задач, применяя для этого адекватные и разумные способы их решения. Всё это необходимо для того, чтобы в дошкольном возрасте у детей формировалась способность переживать радость успеха познания и интеллектуальное удовольствие от умственной деятельности, когда развитие познания обнаружится не только в изменении объёма и глубины познаваемого содержания, но и овладения способами познавательной деятельности.

В процессе познания окружающего мира особенно велика роль *активной деятельности личности, формируемой под воздействием среды и воспитания*, как деятельного отношения к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе исторического опыта человечества, что проявляется в творческой деятельности человека, волевых актах и общении¹⁷.

Благодаря активности детей, проявляющейся в разных видах и формах, процесс воздействия среды превращается в сложный двусторонний процесс взаимодействия ребёнка с ок-

¹⁷ Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 8.

ружающей средой, который является причиной его развития (А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, В. С. Мухина и др.). Необычайная сложность, изменчивость, глубокая и внутренняя противоречивость взаимодействия ребёнка со средой усиливается тем, что с первых лет своей жизни ребёнок проявляет себя как активный субъект, не только отвечающий на раздражения взрослых, но и воздействующий на свою среду и самого себя. При этом необходимо помнить, что с каждым днём жизни ребёнка роль этого фактора (активности) резко повышается.

Для ребёнка быть активным – значит находиться в деятельном состоянии, когда активность ребёнка выражается в его действиях. Активность ребёнка дошкольного возраста выражается в том, что он усваивает многие показанные ему действия и в результате научения он осваивает множество навыков (умеет умываться, самостоятельно ест и одевается, рисует по замыслу, рассказывает, рассуждает и пр.). *Активность 6-7-летних детей приобретает организованный и чрезвычайно разнообразный характер, всё больше включая в себя мыслительную активность.* Ребёнок, поступающий в школу, проявляет собственную активность в планировании собственной деятельности (учебная, трудовая, изобразительная и др.), которая ярко выражается в его рассуждениях, спорах, вопросах, с которыми он обращается к взрослым, к книгам и самому себе.

А. А. Люблинская рассматривает процесс развития активности ребёнка дошкольного возраста по следующим направлениям (Табл. 3)¹⁸.

¹⁸ Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская – М. Просвещение, 1976. – С. 58-63.

Таблица 3 – Направления развития активности в дошкольном возрасте (по А. А. Люблинской)

Направления развития активности	Основные действия по развитию активности в дошкольном возрасте
1	2
Реактивные действия	<ul style="list-style-type: none"> – младенец отвечает на воздействие конкретного раздражителя, в том числе и на словесный приказ взрослого; – реактивные действия становятся всё более произвольными; – активность приобретает творческий характер
Простые одноактные движения (отдёргивание рук, ног, повороты головы, крик и пр.)	<ul style="list-style-type: none"> – под влиянием системы обучения простые одноактные движения превращаются в сложную по структуре систему целенаправленных действий с предметами (завязывание, складывание, всовывание и пр.); – постепенно простые движения формируются в сложную деятельность: игру, наблюдения, учебную работу и пр., которая подчинена определённым мотивам и направлена на конкретную цель
Интеллектуальный характер активности	<ul style="list-style-type: none"> – приобретается ребёнком по мере овладения речью и включает обдумывание способов решения задачи, действий, замысла игры и пр.
Выражение действий в активности	<ul style="list-style-type: none"> – проявляется в подражательных действиях – словах, играх, манере поведения и пр.; – реализуется в исполнительских действиях, когда ребёнок, подчиняясь требованиям взрослых, совершает нужные движения и действия для выработки определённых навыков и умений;

Окончание табл. 3

1	2
	– актуализируется в самостоятельных действиях, когда ребёнок осваивает новые предметы (ощупывает, рассматривает, перебирает, облизывает), основу которых составляет исследовательский (ориентировочный) рефлекс (что такое?)
Активность ребёнка на взрослого	– такая активность проявляется в дошкольном возрасте очень рано, вызывая со стороны взрослого обратное воздействие на ребёнка; – в процессе развития детско-взрослых отношений взрослый становится для ребёнка «источником» знаний, эталоном культуры, красоты, успешности, справедливости и пр.
Активность ребёнка на самосовершенствование	– поставленная и желаемая цель побуждает ребёнка к определённым усилиям, в процессе чего он чаще и настойчивее добивается того, чтобы его признали достойным участником процесса игры, соревнования, общения; – на самосовершенствование ребёнка активно влияют темпераментные особенности как врождённые процессы (степень силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов), заметно определяющие особенности процесса общения его со взрослыми; – ребёнок как активный деятель всегда участвует в общении со взрослыми

Таким образом, формирующая роль среды проявляется в дошкольном возрасте исключительно через её взаимодействие с ребёнком, когда организация этого взаимодействия (все виды и формы общения) со взрослыми и сверстниками на разных ступенях детского развития выступает как педагогическая деятельность взрослых в целостной системе воспитания, обучения и развития.

Отметим, что воздействие взрослого не всегда вызывает со стороны одного и того же ребёнка однотипную реакцию, заранее предусмотренную педагогом. Тем более, что разнообразны и реакции детей на одни и те же педагогические воздействия, которые оказывают на них даже одни и те же педагоги, когда «внешнее» действует через «внутренние» условия (С.Л. Рубинштейн).

В дошкольном возрасте ребёнок успешно усваивает знания и опыт, «добытый» предыдущими поколениями людей, которые он должен освоить через множество понятий, сложившихся до него. Эти знания и опыт ребёнок получает в «готовом» виде непосредственно от взрослых, либо посредством культуры и искусства, либо из книг, на основе чего он усваивает законы, правила, нормы, оценочные суждения, которым ребёнок вынужден подчиняться и которыми учится пользоваться в собственной практике. Однако сам процесс передачи опыта и его усвоение ребёнком в дошкольном возрасте нельзя представлять упрощённо, ведь ребёнок с первых дней жизни попадает в сложные и изменчивые отношения со средой. Чем старше становится ребёнок, чем богаче и обширнее становится его собственный опыт, тем всё более сложными, изменчивыми и запутанными, а порой и противоречивыми становятся его отношения с миром людей. Причина этого заключается в том, что с самого начала жизни ребёнок является активным членом ближайшей к нему среды и он сам воздействует на

взрослых, выражая собственные желания, потребности и интересы – он очень рано начинает избирательно относиться к еде, игрушкам и взрослым. Особенности его темперамента проявляются в том, как он реагирует на требования взрослых, как радуется и огорчается, как переживает огорчения и наказания, как долго помнит похвалу и обиду, как быстро устанавливает контакты со сверстниками и во многом другом.

В условиях динамично развивающегося мира возрастает внимание современной науки и практики к вопросам развития познавательного интереса в период дошкольного детства, что обусловлено социальным заказом общества на выпускника дошкольной образовательной организации и ФГОС дошкольного образования (2013 г.). Среди многообразия психологических феноменов особое внимание уделяется изучению вопросов развития интереса в дошкольном возрасте не обособленно, а в целостности структуры личности.

Интерес как сложное психическое образование широко представлен в исследованиях Б. Г. Ананьева, М. Ф. Беляева, Л. И. Божович, Н. Ф. Добрынина, Е. П. Ильина, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др. Разнообразие взглядов учёных на интерес основывается на выделении тех или иных его сторон и проявлений, частично совпадающих с проявлениями других образований психики ребёнка: интерес как потребность, интерес как познавательная потребность, интерес как деятельность. Психологи выделяют основные направления в понимании интереса:

1) *интеллектуальное направление* (психологическую сторону интереса составляет интеллектуальная сторона психики: интерес вызывает у индивида то, что подлежит познанию);

2) *эмоциональное направление* (интерес у человека вызывает то, что особо привлекает и вызывает положительные эмоции);

3) *волевое направление* (интерес является стимулом активности как своеобразное шаговое движение, сопровождаемое волевой направленностью).

В основе понимания интереса как устойчивого образования личности лежат концептуальные позиции А. С. Ананьина, Б. И. Додонова и др., рассматривающих *интерес-отношение к процессу* (получение удовольствия от процесса деятельности), *интерес-отношение к цели* (получение результата деятельности), *процессуально-целевой интерес* (сочетание удовольствия и результата).

Развитие познавательного интереса происходит в процессе деятельности, основанной на генетической линии развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.): *любопытство – любознательность – интерес – познавательный интерес – деятельность*. Г. И. Щукина отмечает, что ядром познавательного интереса являются эмоционально окрашенные мыслительные процессы, оказывающие влияние на способность человека к более длительному и устойчивому вниманию и волевому усилию¹⁹. При этом, переживаемые положительные эмоции (удивление, радость успеха, гордость и др.) создают уверенность в собственных силах и побуждают человека к новому поиску.

В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития, имеющих основополагающее значение для познавательного развития ребёнка: повышается субъектная значимость социального окружения, активизируются познавательные способности, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности. Выделенные качества, по мнению Ш. А. Амонашвили, Т. И. Бабаевой, Р. С. Буре, Г. Г. Кравцовой и др., определяют возможности по-

¹⁹ Щукина Г.Н. Проблемы познавательных интересов в педагогике / Г. Н. Щукина. – М.: Педагогика, 2009. – С. 76-79.

знавательного развития и «резервы» личностного роста ребёнка дошкольного возраста в познании.

В психологии понятие «интерес» рассматривается как «потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, преимущественно развёртывающееся во внутреннем плане»²⁰. Развитие познавательного интереса осуществляется в общей системе умственного воспитания детей в образовательном процессе, в играх, в труде, в общении. Одной из задач разностороннего развития ребёнка является воспитание познавательных интересов и любознательности детей, готовности их к познавательной деятельности. В условиях формирующейся познавательной деятельности ребёнка содержание интереса обогащается за счёт новых связей предметного мира, а эмоциональный и волевой моменты проявляются специфично как интеллектуальная эмоция и усилие. На основе познавательного интереса возникает и развивается творческая инициатива ребёнка, поиск самостоятельного решения умственной задачи, применения знакомого или нового способа действия.

Исследуя проблему формирования познавательного отношения в дошкольном детстве, можно отметить, что оно не является врождённым, не преобразуется само по себе в стойкий познавательный интерес, а формируется в образовательном процессе освоения и присвоения ребёнком общественного опыта. Формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте как условие развития пытливости ума осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания. По мере своего развития познавательный интерес ребёнка постепенно становится мотивом умственной деятельности.

²⁰ Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.

Характерными для познавательных интересов являются следующие черты:

- *многогранности* как активного познавательного отношения ко многим предметам и явлениям, способности ребёнка к многосторонней умственной деятельности;

- *целостности*, что характеризуется интересом ребёнка не только к фактам, качествам и свойствам, но и к сущности, причинам, взаимосвязи предметов, образов и явлений;

- *устойчивости*, которая выражается в постоянстве интересов ребёнка длительное время, руководствуясь личным выбором (по стойкости интересов судят об уровне умственной зрелости ребёнка);

- *динамичности*, заключающейся в том, что знания, усваиваемые ребёнком, представляют собой «подвижные» схемы, которые применяются вариативно в разных условиях и служат в его умственной деятельности;

- *действенности*, что проявляется в активной деятельности ребёнка, направленной на ознакомление с предметами, образами и явлениями, в преодолении трудностей и проявлении волевых усилий для достижения целей обучения.

Процесс развития познавательных интересов сочетает целенаправленное обучение, руководство педагога и самостоятельность ребёнка. На формирование познавательных интересов (А. И. Сорокина, Г. И. Щукина и др.) огромное влияние оказывают жизнь ребёнка в коллективе, усвоение опыта друг друга и накопление личного опыта деятельности. Интерес повышает работоспособность ребёнка, делает увлекательным самое скучное и трудное занятие. В дошкольном возрасте интересы классифицируются в следующие группы (Рис. 4).



Рис. 4 Классификация интересов в дошкольном возрасте (по Г. И. Щукиной)

– *аморфные интересы* проявляются только при внешней стимуляции, характеризуются отсутствием познавательной активности, ребёнок проявляет неуверенность в своих возможностях;

– *разносторонние познавательные интересы* побуждают ребёнка к поиску нового во всех областях предметного мира: такой интерес часто граничит с любознательностью;

– *стержневые интересы* формируются в процессе познавательной практической деятельности локального характера, что в последствие может определять профессию человека.

Интересы проявляются в разнообразных видах детской продуктивной деятельности на основе проявления познавательной активности ребёнка, когда он создаёт продукты собственного творчества. Развитие интереса к продуктивной деятельности как источника эмоциональных переживаний и средства достижения целей ребёнком тесно связано с процессом освоения действительности в форме знаний.

Решая задачу развития познавательного интереса к продуктивному творчеству на основе «познавательного влечения» целесообразно использовать интеграцию как способ познания и формирования целостной картины мира через решение интегрированных познавательных задач (А. Б. Орлов). Познавательный интерес чаще всего сочетается с общей любознательностью ребёнка, что свидетельствует о развитии активности и богатстве его интеллектуальных эмоций. Как отмечает А. И. Сорокина, иногда познавательный интерес ребёнка включает в себя «зерно» формирующихся способностей, а любознательность детей и зачатки познавательного интереса не развиваются сами собой – они возникают в процессе выявления индивидуальных возможностей ребёнка, в результате воспитательного воздействия на него, заботливого и бережного «взрачивания»²¹. При этом педагогам необходимо помнить, что в дошкольном возрасте познавательные интересы ещё крайне неустойчивы, но под руководством внимательного, компетентного и опытного педагога любознательность и познавательные интересы успешно развиваются у всех детей без исключения.

Полагаем, что возможное решение проблемы развития познавательного интереса в дошкольном возрасте можно сформулировать следующим образом. Познавательный интерес как сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (память, внимание, воображение, восприятие, мышление), способствует ориентации ребёнка в окружающем мире и оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности (Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, А. И. Сорокина и др.). Отметим, что развитие познавательного интереса к продуктивному творчеству спо-

²¹ Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 6-9.

способствует перерастанию в устойчивую личностную потребность ребёнка в активном деятельностном отношении в процессе ознакомления с многообразием картины мира, явлений окружающей жизни и воспитания активного, заинтересованного отношения к ним.

Вышеизложенные позиции послужили в качестве исходного положения для определения собственной трактовки понятия «развитие познавательного интереса». Итак, развитие познавательного интереса у ребёнка дошкольного возраста выступает как побуждающая двигательная сила на фоне эмоционального «насыщения» разными видами детской деятельности и формирует устойчивое познавательное отношение ребёнка к предметам и объектам окружающего мира, вырабатывая познавательные потребности.

Актуальность проблемы развития любознательности обусловлена тем, что среди различных психологических феноменов, принимаемых за мотив или побуждение к деятельности, большое внимание уделяется познавательным интересам, любопытству и любознательности, активно формирующимся в дошкольном возрасте.

В современной психолого-педагогической науке (Б. Г. Ананьев, Э. А. Баранова, С. В. Гусарова, А. К. Дусавицкий, Н. Г. Морозова, А. Н. Поддъяков, А. И. Сорокина и др.) достаточно основательно исследована проблема развития *познавательного интереса, «генетически» связанного с любознательностью*. По мнению А. Н. Поддъякова, любознательность активно проявляется в процессе экспериментирования с объектами, имеющими структуру сложных динамических систем²². В структуре любознательности учёный выделяет

²² Поддъяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н.Н. Поддъяков. СПб.: Питер, 2010. – С. 45-47.

компоненты: знания, эмоции и активно-поисковый характер деятельности человека, направленный на овладение новыми знаниями.

Связывая проявления познавательного интереса человека с любопытством и любознательностью, психологи А. Г. Ковалёв, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, П. А. Рудик и др. определили *любопытство* как свойство личности, выражающееся в нецеленаправленной эмоционально окрашенной *любознательности*, которая рассматривается с точки зрения определённого уровня формирования познавательной потребности человека, проявляющейся в бесконечном стремлении к познанию нового. В педагогике понятие «любопытство» трактуется с точки зрения стремления узнать и увидеть что-то новое, неизвестное и проявить активный интерес к нему²³.

В психологических исследованиях часто используется понятие «любознательность», сродное понятию «любопытство». С точки зрения физиологии, любознательность как сложное психологическое образование связана с воздействием на мозговые структуры человека, озадаченного неопределённой информацией, вызывающей возрастание возбуждения (Д. Е. Берлайн). *Результатом любознательности* могут выступать творческие идеи, изобретения и креативные действия личности в различных областях человеческих знаний.

В рамках личностно ориентированной концепции образования (Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, Г. А. Цукерман, Р. М. Чумичева, И. С. Якиманская и др.) *любознательность как психический феномен рассматривается с новых позиций показателя личностного отношения ребёнка – субъекта познания к окружающему миру в стремлении познавать и проявлять себя в этом мире.*

²³ Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1983. – С. 294.

Проблема развития познавательного интереса в педагогической науке и практике (О. В. Брежнева, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Г. Н. Щукина, В. С. Юркевич и др.) изучена достаточно широко. По мнению исследователей, познавательный процесс, осуществляющийся через интерес ребёнка, направлен на внешнюю оболочку предметов, образов и явлений, привлекающих ребёнка своей необычностью и новизной, а любознательность понимается как определённая стадия развития познавательного интереса на основе сильно выраженных эмоций (удивление, восторг, восхищение и др.). *В дошкольном возрасте интерес «направляет»* стремления ребёнка создавать продукты деятельности, используя их в игровых действиях и повседневной жизни – обязательным признаком интереса у ребёнка выступает устойчивое, положительно-эмоциональное отношение к предмету или объекту творчества. Именно интерес заставляет ребёнка методом «проб и ошибок» искать пути и способы удовлетворения возникшего у него желания знать, понимать и действовать.

Дошкольное детство – фундаментальный период «расцвета» и становления детской познавательной активности в разных видах деятельности (игровая, музыкальная, изобразительная, экологическая и др.), когда ребёнок пытается узнать, упорядочить и объяснить для себя окружающий мир, установить в нём какие-либо взаимосвязи. Образовательный процесс в ДОО, согласно требованиям ФГОС дошкольного образования (2013 г.), проектируется на том основании, что развитие любознательности и процесс обучения ребёнка тесно взаимосвязаны. Н. В. Бутенко отмечает, что любознательность в дошкольном возрасте составляет основу познавательной деятельности ребёнка, предоставляя ему возможность произвести конкретные исследовательские действия с предметами и объ-

ектами для получения интересующей ребёнка информации²⁴. Е. Ф. Басько определяет любознательность как развивающееся многокомпонентное мотивационно-стилевое свойство личности, направленное на реализацию познавательной деятельности ребёнка²⁵.

Стимуляция любознательности в дошкольном возрасте, на наш взгляд, связывается в образовательном процессе ДОО следующими моментами.

– Дошкольный возраст характеризуется общей направленностью эмоционально-положительного отношения к целостному миропониманию, когда конкретные явления и события жизни, взаимоотношения ребёнка и окружающих его людей (сверстники, педагоги, родители) являются источниками для появления, формирования и развития любознательности.

– Любознательность не является врождённым свойством личности и как проявление своеобразной активности ребёнка тесно связана с его ориентировочной и исследовательской деятельностью, основанных на практических действиях и культурных практиках, составляющих перспективные интересы ребёнка, когда он самостоятельно (или с помощью взрослого) апробирует новые виды деятельности.

– Чтобы любознательность стала чертой характера ребёнка, педагогу необходимо «проектировать содержание образования в незавершённой форме» (И. А. Лыкова) – создавать проблемные ситуации, побуждающие стремления ребён-

²⁴ Бутенко Н. В. Динамические тенденции развития познавательного интереса ребёнка дошкольного возраста к продуктивной деятельности // Профессиональный проект. М.-Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие», 2014. № 2 (15). С. 5-10.

²⁵ Басько Е. Ф. Развитие любознательности детей 6-8 лет в системе непрерывного дошкольного и начального общего образования: автореф. дис. канд. псих. наук / Елена Фёдоровна Басько. Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с

ка «проникнуть вовнутрь» неизвестного и за его пределы через преодоление затруднений²⁶.

– Формированию устойчивости любознательности в дошкольном возрасте способствуют положительно окрашенные, эмоционально-психологические состояния ребёнка, создающие особую атмосферу увлечения деятельностью, что свидетельствует о важнейших внутренних изменениях в личностно-мотивационной сфере.

Резюмируя вышеизложенное, полагаем, что развитие любознательности в дошкольном возрасте как начальный этап становления познавательной деятельности и активности ребёнка в социальной среде способствует общему детскому развитию и развитию самостоятельности, расширяет кругозор, побуждает к действиям и приобретению новых знаний.

Практика воспитания и обучения детей дошкольного возраста показывает, что познавательная деятельность ребёнка непосредственно связана с развитием его умственной активности. Предлагаемые педагогами знания и способы освоения действий в разных видах детской деятельности должны вызывать у детей готовность к усвоению знаний, желание научиться тем или иным способам умственной деятельности, закрепляя их упражнениями. Если дети равнодушны, у них не возникает интереса к приобретению знаний, они неохотно выполняют требования педагога, в таком случае не может быть и полного сознательного усвоения знаний, а педагогическая деятельность остаётся нейтральной к процессу умственного развития ребёнка.

В процессе освоения детьми дошкольного возраста обучающего дидактического материала наблюдается то, что даже

²⁶ Лыкова И. А. Специфика картины мира дошкольника (взаимосвязь познавательного и эстетического развития) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 5. – С. 14-23.

незначительное количество дидактических заданий, упражнений и игр, проведённых педагогом, не даёт качественного результата по усвоению знаний и умственного развития детей. *Причина этого*, на наш взгляд, часто кроется в том, что *педагоги удобно планируют лишь собственную деятельность*, определяя содержание занятий, технологии обучения, дидактическое сопровождение, формы, методы и способы работы с детьми, *не представляя умственную деятельность самих детей*: речевую деятельность, активность восприятия, наблюдательность, умение выделять, сравнивать, обобщать и пр.

Ставя перед детьми познавательные задачи, педагог должен учесть непредвиденные затруднения и побуждать к их преодолению – создавать условия для активизации познавательных процессов. Только отчётливо представляя содержание и характер умственной деятельности и активности детей, педагог может управлять этими процессами, решая задачи умственного воспитания и развития. Выполнение такого требования кажется трудным, но оно крайне необходимо, так как обеспечивает чёткость и успешность воспитательного и обучающего воздействия на детей, это же требование помогает педагогу правильно планировать, реализовывать и контролировать собственную педагогическую деятельность и её результат.

Основой познавательной деятельности в дошкольном возрасте является процесс усвоения знаний и способов умственной деятельности, направленность всех процессов познания на решение познавательных задач, которые педагог в процессе обучения ставит перед детьми или которые возникают в требованиях, условиях и обстоятельствах жизненных ситуаций.

В процессе обучения детей дошкольного возраста на основе освоения дидактических материалов познавательная задача должна быть поставлена чётко, чтобы она была понятна детям, они могли бы ясно представлять, что узнают в процессе её ре-

шения, чему научатся. Детям должны быть понятны условия и способы решения познавательной задачи (как делать, что для этого нужно, какими способами это решить и пр.). В то же время педагог должен побуждать детей искать разные варианты и способы решения задачи, чтобы ребёнок осознанно выполнял умственные и практические действия, активизируя собственную умственную деятельность, делая её более целенаправленной, контролируемой самим ребёнком и педагогом.

Целенаправленное воздействие на познавательные процессы, повышение их производительности, правильное их сочетание и взаимодействие, а также формирование способностей составляет существенную сторону умственного воспитания и развития детей дошкольного возраста. В период дошкольного детства в познавательной деятельности происходят глубокие качественные изменения, которые отражают противоречие между усвоенным материалом и новым, преобразование старого качества в новое, более высоко уровня. Это конкретно выражается в непрерывном движении ребёнка от незнания к знанию, от неполного знания к более полному. Систематизированные первичные знания об окружающем мире в дошкольном возрасте легче запоминаются и воспроизводятся, что составляет значительную экономию в способах умственных действий и деятельности детей.

Путь освоения знаний детьми дошкольного возраста сложный и длительный во времени: педагог должен знать особенности и закономерности детского развития и учитывать то, что ребёнок является субъектом воспитания – он живёт, чувствует, действует и по-своему относится к тем или иным явлениям жизни. Педагогическое «искусство», на наш взгляд, состоит:

– в умении смотреть на мир глазами ребёнка, вместе с ним радоваться и удивляться;

- в умении учитывать особенности и возможности детей, а не приспосабливаться к ним;
- умело руководить детским развитием, «раскрывая» мир так, чтобы дети могли видеть его реальную красоту в предметах, образах и явлениях со всеми признаками, свойствами и качествами, а увидя, не утрачивали к ним интерес на протяжении всей жизни.

Выводы:

- в дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития ребёнка, имеющих основополагающее значение для познавательного развития ребёнка: повышается субъективная значимость социального окружения, активизируются познавательные способности, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности;
- познавательный интерес как сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (память, внимание, воображение, восприятие, мышление), способствует ориентации ребёнка в окружающем мире и оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности;
- формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте как условие развития пытливости ума осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания;
- любознательность как психический феномен рассматривается с новых позиций показателя личностного отношения ребёнка – субъекта познания к окружающему миру в стремлении познавать и проявлять себя в этом мире;
- развитие любознательности в дошкольном возрасте как начальный этап становления познавательной деятельности и активности ребёнка в социальной среде способствует общему детскому развитию и развитию самостоятельности, расши-

ряет кругозор, побуждает к действиям и приобретению новых знаний;

– основой познавательной деятельности в дошкольном возрасте является процесс усвоения знаний и способов умственной деятельности, направленность всех процессов познания на решение познавательных задач, которые педагог в процессе обучения ставит перед детьми или которые возникают требований, условий и обстоятельств жизненных ситуаций.

1.3 Формирование и развитие мышления у детей дошкольного возраста в процессе обучения

Освоение дидактических материалов и пособий непосредственно связано с формированием и развитием детского мышления, которое в педагогике рассматривается как опосредованное отражение внешнего мира, опирающееся на впечатления от реальности, дающее человеку возможность правильно оперировать информацией, успешно строить свои программы поведения в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков²⁷.

Познание окружающей действительности ребёнком начинается с ощущений и восприятия, а затем переходит к мышлению. *Основная функция мышления заключается в расширении границ познания путём выхода за пределы чувственного познания.* Мышление позволяет с помощью умозаключений раскрыть то, что не даётся человеку непосредственно в восприятии. Мышление относится к одной из функций, которая в онтогенезе и в филогенезе развивается позднее ряда

²⁷ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – С. 155.

многих других функций человека и трактуется как продукт развития, истоки которого находятся в ощущениях, получаемых ребёнком в результате воздействия предметов внешнего мира на органы чувств. Существенное влияние на формирование научных представлений в процессе обучения и интеллектуального развития ребёнка оказали предпринятые в прошлом столетии экспериментальные исследования И. М. Сеченова в области физиологии органов чувств.

Характеризуя общий ход интеллектуального развития ребёнка, И. М. Сеченов указывал на то, что его источники находятся в восприятии внешнего мира: «самые простые наблюдения показывают, что корни мысли у ребёнка лежат в чувствовании, все умственные интересы раннего детства сосредоточены исключительно на предметах внешнего мира, которые познаются ребёнком первично, очевидно только чувствованием (преимущественно при посредстве органов зрения, осязания и слуха)»²⁸. Решающее значение И. М. Сеченов придавал *практическому опыту ребёнка*, процессу действия в отношении познаваемых объектов для формирования адекватных понятий о внешнем мире.

Среди теорий детского мышления, получивших особенно широкое распространение в западноевропейской психологии, особое место занимает теория Ж. Пиаже, в которой он попытался объяснить все разнообразные проявления детской мысли единым принципом и дать общую концепцию мышления дошкольника, отделив мысль ребёнка от мысли взрослого. С его точки зрения, мышление ребёнка синкретично – он мыслит глобальными схемами, и вместо того, чтобы анализировать, сопоставлять и синтезировать, суждения ребёнка опираются на субъективные связи, данные в непосредственном впе-

²⁸ Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 102-104.

чатлении, а не на объективно устанавливаемые взаимоотношения между вещами. *Синкретизм детского мышления* органически связан с *трансдуктивным характером его рассуждений* – это означает то, что ребёнок-дошкольник ещё не пользуется ни дедукцией, ни индукцией, но идёт в своих суждениях от частного к частному, минуя обобщение по причине особенностей мысли ребёнка – *бессознательности его интеллектуальных операций*²⁹.

Психолог Б. М. Теплов отмечал, что *мышление* – это деятельность особого рода, имеющая свою структуру и виды (теоретическое и практическое мышление). В *теоретическом мышлении* он выделял *понятийное и образное мышление*, а в *практическом* – *наглядно-образное и наглядно-действенное мышление*. Разницу между этими видами мышления Б. М. Теплов определял в том, что они по-разному связаны с практикой: работа практического мышления направлена на решение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления – на нахождение общих закономерностей³⁰. Сложность понимания процесса мышления заключается в том, что на каждом возрастном этапе развития человека мышление, формирование и развитие которого начинается в дошкольном возрасте, имеет свои особенности.

Д. Б. Эльконин выделил следующие *особенности мышления детей дошкольного возраста*:

1) зарождение и развитие наглядно-образного мышления (уровень конкретных операций);

²⁹ Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – С. 58-60.

³⁰ Теплов Б. М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Б. М. Теплов. – М. : МГУ, 1981. – С. 98-99.

2) феномен центрации, отсутствие понимания противоречий;

3) поисковая деятельность как основа мышления дошкольника;

4) возникновение элементов самосознания;

5) детская непосредственность, которая исчезает в возрасте 7 лет³¹.

Д. Рассел (60-е гг. XX в.) расширил область *детского мышления*, включив в него:

– «материал мышления» – ощущения, восприятия, образы памяти, понятия и пр.;

– «мотивы мышления» – чувство, потребность, отношения и пр.;

– «процессы мышления» – выбор, поиск, манипулирование, решение задач, творчество, открытие и пр.;

– «способности мышления» – навыки, техника и пр.

Отметим, что между перечисленными составными частями мышления нет жёсткой грани, а акт мышления ребёнка дошкольного возраста характеризуется организацией и интеграцией перечисленных элементов.

Рассматривая процессы формирования и развития мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны этого процесса – изменение его *содержания* и возникновение *новых форм интеллектуальной деятельности* ребёнка. Психолого-педагогические исследования (Е. А. Аркин, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) доказывают, что ребёнок дошкольного возраста начинает познавать окружающий мир с вы-

³¹ Эльконин Д. Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин; ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – С. 115-118.

полнения предметно-практических действий посредством мышления, которое «движется» в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции. В старшем дошкольном возрасте, овладевая мыслительными действиями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация и др.) в практической деятельности, ребёнок постепенно переходит к действиям в уме.

*Процесс освоения дидактических материалов в дошкольном возрасте связан с формированием и совершенствованием мыслительных действий (операций), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить, как он их может использовать в дальнейшем*³². Ж. Пиаже считал, что мышление выражается системой операций, а операция выступает внутренним действием, которое произошло от внешних предметных действий³³.

*Операция в процессе мышления определяется как внутреннее действие, носящее первоначально внешний, предметный характер и выполняющееся на объектах, которое затем переносится во внутренний план, осуществляется мысленно, не теряя своего первоначального характера действий*³⁴. Из этого следует, что собственно операции и предметные действия – это лишь разные категории действия. *Операция* отличается от предметного действия не только своей формой внутреннего действия, она *обладает рядом особенностей*:

– сокращённостью (по сравнению с реальным действием операция является сокращённым действием). *Внутреннее*

³² Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. Вузов / В. С. Мухина. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 154

³³ Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – С. 32-33.

³⁴ Психология детей дошкольного возраста / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец и др. – М. : Издательство «Просвещение», 1964. – С. 195-197.

действие совершается не с реальными предметами и объектами, а с образами, символами и знаками;

– обратимостью (только обратимое действие есть операция). Обратимость означает, что для каждой операции есть симметричная и противоположная ей операция;

– инвариантностью (инвариантность и постоянство объекта являются результатом определённой организации движений ребёнка, координированных для достижения целей).

Ж. Пиаже выделил *4-е основные стадии развития мышления:*

– I стадия (от рождения до 2-х лет);

– II стадия – стадия дооперативного мышления, когда происходит «интериоризация» действия в мысль (от 2-х до 7 лет);

– III стадия – стадия конкретных операций (от 7-8 лет до 11-12 лет): умственные действия приобретают свойства обратимости и формируются в определённую структуру, а операции становятся логическими;

– IV стадия – стадия формальных операций с предложениями и высказываниями (от 11-12 лет до 14-15 лет): происходит организация операций в структурное целое, появляется способность рассуждать посредством гипотез.

Отметим, что мышление ребёнка до 7-8 лет продолжает оставаться *эгоцентричным, синкретичным* и «превращается» в *логическое мышление* лишь в результате его социализации.

Универсальными мыслительными действиями (операциями), присущими мышлению человека, являются анализ, синтез, обобщение и абстракция, классификация. Именно способность пользоваться этими операциями и определяет развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения дидактических материалов (Табл. 4).

Таблица 4 – Виды мыслительных операций в старшем дошкольном возрасте в процессе освоения дидактических материалов

Название мыслительной операции	Особенности мыслительной операции
Анализ	Позволяет ребёнку «расчленить» анализируемый предмет, объект, явление и пр. на его составляющие компоненты или выявить ряд отдельных, свойственных только им признаков, черт и особенностей
Синтез	Мыслительная операция, обратная анализу; воссоединение элементов в целостную структуру, если ребёнок умеет анализировать, то синтез как результат анализа позволит ему объединить полученные по отдельности признаки и пр.
Сравнение	Установление сходства и различий. Для формирования умения у ребёнка сравнивать необходимо (примерно с 2-х лет) обучить его навыку видеть одинаковое в различном, а различное в одинаковом: учить сравнивать путём сопоставления однородных признаков предметов, образов и пр.
Обобщение и абстракция	Выделение общих признаков доступно ребёнку 6-7 лет. Необходимо учить ребёнка называть группы предметов, образов, явлений и пр. одним словом. Абстракция учит ребёнка рассуждать в целом, не затрагивая деталей и точностей
Классификация	Овладение этим способом мыслительного действия позволит ребёнку выявлять сходства и различия тех или иных предметов, образов, понятий и явлений, выделяя, как правило, один существенный признак

Итак, развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста – сложная задача, решение которой напрямую зависит от того, насколько успешно ребёнок освоил и может пользоваться вышеперечисленными мыслительными операциями.

Практика работы с детьми дошкольного возраста по освоению дидактических материалов показывает, что для развития мыслительных операций целесообразно использовать в образовательном процессе и свободной деятельности детей дидактические задания, упражнения, игровые ситуации, пособия и игры, способствующие формированию мышления в целом («Что лишнее?», «Что изменилось?», «Подбери пару», «Назови и покажи», «Классифицируй по признаку», «На что похоже?» и пр.).

Мышление детей старшего дошкольного возраста развивается на основе формирования элементарных интеллектуальных функций и ребёнку, чтобы быть способным анализировать, синтезировать, классифицировать и рассуждать, необходимо уметь наблюдать, иметь достаточно практического опыта и знаний, а также обладать достаточно развитой речью. Г. А. Урунтаева отмечает, что изменения в мышлении ребёнка связаны с тем, что в *дошкольном возрасте устанавливаются всё более тесные взаимосвязи мышления с речью*, которые приводят, во-первых, к появлению развёрнутого мыслительного процесса, во-вторых, к перестройке взаимоотношений умственной и практической деятельности ребёнка, когда речь начинает выполнять планирующую функцию, в-третьих, к развитию мыслительных операций³⁵. Мышление постепенно приобретает у дошкольника характер связного рассуждения,

³⁵ Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – С. 88-90.

относительно независимого от непосредственных действий с предметами.

Развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций *восприятия и памяти*, каждая из которых в процессе творчества «интеллектуализируется» (Л. С. Выготский), т.е., сама изменяется, пронизываясь элементами интеллектуальной деятельности. В период дошкольного детства интеллектуальное развитие ребёнка осуществляется в процессе предметной деятельности и общения, а также в ходе освоения общественного опыта. Исследования Дж. Баттерворт, М. Харрис и др., доказали, что *в детской игровой и изобразительной деятельности* в процессе развития мышления *проявляется символическая репрезентация* (символическое обозначение деятельности), одной из разновидностей которой является *анимизм* – особенность *творческого мышления* детей старшего дошкольного возраста³⁶. Анимизм понимается как «сказочность» мышления ребёнка, проявляющаяся в наделении неживых предметов духовностью и способностью понимания³⁷.

Итак, мышление является основой обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, поэтому развитие различных видов мышления, а также мыслительных операций традиционно рассматривается в образовании как подготовка фундамента учебной деятельности. Для того, что ребёнок хорошо учился в школе, необходимо, чтобы в период дошкольного возраста его мышление достигло опре-

³⁶ Баттерворт Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт. – М. : Когито-Центр, 2000. – С. 213-214.

³⁷ Бакулина Г. А. Субъективизация и интеллект: основы взаимосвязи // Актуальные проблемы дошкольного и начального школьного образования и подготовки специалистов : материалы Всерос. заоч. пед. конф. – Киров : 2008. – С. 24-25.

делённого уровня развития. Ребёнок должен прийти в школу с устойчивым интересом к приобретению новых знаний и с запасом элементарных понятий об окружающей действительности и простейшими навыками самостоятельной умственной работы (А. В. Запорожец).

Последовательными ступенями интеллектуального развития в процессе освоения детьми дошкольного возраста дидактических материалов являются следующие виды мышления, выделенные в психологии.

Наглядно-действенное мышление (допонятийное мышление) – это начальная стадия развития мышления у ребёнка, когда его суждения ещё единичны и касаются отдельных предметов, а при объяснении чего-либо всё сводится к частному и знакомому. Большинство суждений маленького ребёнка – суждения по сходству или аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. При нормальном развитии ребёнка наблюдается закономерная замена допонятийного мышления, где компонентами служат конкретные образы, понятийным мышлением, основу которого составляют понятия и формальные операции³⁸.

Мыслительные процессы, представляющие собой *внешние ориентировочные действия*, являются *наглядно-действенными*: дети дошкольного возраста с помощью такой формы «открывают» для себя многочисленные связи между действиями и предметами окружающего мира. Внешние действия представляют собой основу и исходный пункт, который служит основой для становления остальных форм мышления у детей младшего дошкольного возраста. Мышление ребёнка «рождается» в действии. Очень важными для развития мыш-

³⁸ Столяренко Л. Д. Психология и педагогика : краткий курс лекций / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – М. : Юрайт, 2011. – 56-62.

ления в дошкольном возрасте являются задания на *исследование образа-представления*.

Ребёнок получает необходимый опыт, когда начинает регулярно воспроизводить одни и те же элементарные действия, в результате которого он получает ожидаемый результат. Данный опыт на начальных этапах развития наглядно-действенного мышления у дошкольников является неосознанным и включается в непосредственный процесс совершения действий. В итоге, этот опыт составит основу для формирования более сложных мыслительных процессов. Важно отметить, что предметы в этом случае являются не только носителями практических и потребительских функций, но и общих характеристик, часто являющихся абстрактными понятиями. Те действия, которые совершает ребёнок с предметами, манипулируя ими, направлены на вычленение их основных признаков и свойств.

В процессе ориентировочных и зрительных действий, образовавшихся во время манипуляций с предметами, формируются зрительные образы. На этом этапе развития наглядно-действенного мышления у ребёнка главными признаками предметов являются *форма и величина* (внимание ребёнка необходимо концентрировать на контурах и общих формах предметов). Представления о формах предметов формируются в зависимости от того, быстро ребёнок овладевает зрительной ориентацией. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, чтобы развитие наглядно-действенной формы мышления у детей не затормаживалась, а представления о предметах становились более многогранными, ребёнку необходимо знакомиться со свойствами предметов в определённой *сенсорной среде*, которая окажет положительное влияние на его развитие.

После того как внешние ориентировочные действия будут освоены, ребёнок начинает зрительно соотносить характе-

ристики предметов, в процессе чего происходит формирование зрительного восприятия, когда качества одного предмета принимаются ребёнком за образец, с которым он будет сравнивать свойства других предметов (проявление данной способности заключается в подборе ребёнком деталей и частей предметов на глаз). Это значительно ускоряет процесс взаимодействия ребёнка с предметами, так как практически направленные действие производится сразу, а процесс практических проб отходит на второй план.

Итак, наглядно-действенное мышление, возникающее в процессе манипулирования предметами в раннем возрасте, является базой для формирования наглядно-образного мышления, сопровождающего развитие у ребёнка творческого мышления в старшем дошкольном возрасте. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что опыт, приобретённый ребёнком в процессе наглядно-действенного решения задач, необходим для перехода к наглядно-образному и словесному мышлению, однако, не всякий такой опыт обеспечивает этот переход. Существенное значение, на наш взгляд, имеет не сам по себе опыт наглядно-действенного решения задач, а то, какая по форме и содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сформировалась у ребёнка в этом опыте.

Наглядно-образное мышление представляет собой совокупность способов и процессов решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения практических действий с ними, что позволяет наиболее полно воссоздавать всё многообразие различных фактических характеристик предмета³⁹.

³⁹ Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 81-82.

Основная линия развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а к 7 годам – к словесному мышлению. Ведущим видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует «мышлению в представлениях» (терминология Ж. Пиаже) и репрезентативному интеллекту ребёнка-дошкольника⁴⁰. *За наглядно-образное мышление отвечает правое полушарие мозга*, что влияет на получение мгновенного результата. Критерии развития наглядно-образного мышления могут варьироваться от скорости и правильности выполнения заданий до степени оригинальности и абстрактности.

Наглядно-образному мышлению в дошкольном возрасте отводится особая роль. Исследованиями В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой и др. доказано, что элементы эгоцентризма проявляются в мышлении ребёнка вплоть до подросткового возраста. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) постепенно *начинает преодолеваться эгоцентризм детского мышления*: ребёнок способен понимать эмоциональное состояние другого человека и дифференцировать свои желания и побуждения от желаний и побуждений других людей.

Практика работы с детьми показывает, что преодоление собственных эгоцентрических позиций в искусстве и творчестве (как и к преодолению ребёнка в общем психическом развитии) достигается с помощью стимулирования к осознанию собственного «Я» в процессе «включения» ребёнка в художественное творчество. Исследования Н. Г. Тагильцевой доказывают, что, как и при восприятии образов, так и при создании художественного продукта ребёнок открывает собствен-

⁴⁰ Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – 3-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – С. 98-99.

ное эмпирическое и Высшее «Я», то есть, те личные возможности, о которых он раньше не знал⁴¹.

Данный вид мышления, развивающийся в дошкольном возрасте и составляющий доминанту его поведения до 6-7 лет, основывается на образах. Как и любое действие, образ у ребёнка характеризуется *синкретичностью* (нерасчленённость), наличием частных связей, случайностью в выборе признаков и большой долей субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов. Следует отметить, что у ребёнка дошкольного возраста отсутствует способность к абстрагированию от первичных признаков и переход к более высокому обобщению.

Научными исследованиями под руководством Д. Б. Эльконина в 80-е гг. XX в. доказано, что для успешного обучения детей наибольшее значение имеет сформированность образного, а не логического мышления. Именно образное мышление позволяет ребёнку наметить способ действия, исходя из конкретной ситуации или творческой задачи; если же эта функция передаётся логическому мышлению, то учёт множества частных особенностей ситуации для ребёнка-дошкольника затруднён.

Обобщённость логического мышления, по мнению психологов (В. В. Давыдов, В. С. Мухина, Н. Н. Поддъяков, Д. Б. Эльконин и др.), «оборачивается» слабостью для 6-летнего ребёнка, порождая широкоизвестное явление в педагогике – *формализм мышления*⁴². Исследованиями

⁴¹ Тагильцева Н. Г. Художественное творчество в преодолении эгоцентризма у детей / Целостное образовательное пространство: от детского сада до вуза: Межвузовский сборник научных статей / Отв. ред. А. Ф. Яфальян; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 5. – С. 18-24.

⁴² Битянова М. Т., Барчук О. А. Диагностика школьной зрелости // Школьный психолог. – 2000. – № 30. – С. 10-15.

В. С. Мухиной доказано, что в мыслительном процессе представления ребёнка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять предметы в пространстве и мысленно изменять их расположение⁴³.

Итак, *наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления* объединяются в группу *допонятийного мышления*, так как оперирование понятиями в этом случае носит случайный и неосознанный характер, а основу составляет непосредственное и конкретное отражение действительности. Это своего рода связующее звено между перцептивными процессами и абстрактными мыслительными, опосредованными символами и знаками.

К концу дошкольного возраста у детей формируется высшая форма наглядно-образного мышления – *наглядно-схематическое, модельное мышление* (умение использовать схематические изображения при решении задач), которое предоставляет большие возможности для освоения внешней среды, выступая средством для создания обобщённых моделей различных предметов, образов и явлений.

Словесно-логическое мышление – это тип мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями, который формируется с 5 до 10 лет, а дальнейшем оно совершенствуется. *Логическое начало мышления* Ж. Пиаже выводит из социальной жизни ребёнка, а логический характер детского мышления – из первичной аутистической детской мысли. Картина детского мышления на каждой возрастной ступени объясняется тем, что в ней в разных пропорциях

⁴³ Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. Вузов / В. С. Мухина. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 75-76.

смешано логическое, которое по Ж. Пиаже, всегда социализировано и идёт извне.

Словесно-логическое мышление начинает активно развиваться в возрасте 5-7 лет и выражаться в умении ребёнка не просто сообщать факты, но и подвергать их развёрнутому анализу в словесной форме, что говорит о хорошо развитом словесно-логическом мышлении. *Развитие словесно-логического мышления является новообразованием в старшем дошкольном возрасте.* Логическое мышление ребёнка старшего дошкольного возраста традиционно отождествляется с речевым (словесным). Логика ребёнка и все формы логического мышления (понятия, суждения, умозаключения) имеют образную основу. *Логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития мышления в дошкольном возрасте.* Достижение этой стадии – длительный во времени и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой умственной деятельности и активности ребёнка, но и обобщённых знаний об общих и существенных признаках предметов, явлений и образов окружающего мира, которые закреплены в словах.

Наличие элементов словесно-логического мышления у ребёнка-дошкольника – умение выявлять закономерности, обобщать, сравнивать и анализировать становится необходимым условием успешного «включения» ребёнка в систему новых отношений в процессе школьного обучения и его оптимальной адаптации к различным общественным отношениям (Я. Л. Коломинский, В. А. Крутецкий и др.).

Навыки словесно-логического мышления, сформированные в дошкольном возрасте, будут способствовать тому, что ребёнок в школе сможет мыслить ясно и чётко излагать свои мысли с помощью слов, сумеет в нужный момент кон-

центрироваться на сути проблемы, убеждать других в своей правоте и пр. Знание логики будет способствовать культурному и интеллектуальному развитию личности.

А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев др. отмечали, что формы (типы) детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастные стадии развития ребёнка-дошкольника, а являются стадиями овладения некоторым содержанием и сторонами действительности⁴⁴.

Творческое мышление. Процесс освоения дидактических материалов непосредственно связан с мышлением и творчеством ребёнка. Мышление как психический процесс непосредственно основан на творчестве: если творчество – всегда проблема, тайна и вопрос, то продуктивное мышление как синоним творческого мышления связано с решением новых, нестандартных для субъекта проблем и задач⁴⁵.

Психологическими исследованиями К. Юнга было доказано, что *источником творчества являются архетипы* – базовые узловые структуры миропонимания, функционирования психики человека, направляющие потоки психической энергии, зафиксированные в его бессознательном, сформированные, отобранные, накопленные предшествующими поколениями и переданные ими по наследству⁴⁶.

Творческое мышление рассматривается в психологии как один из видов мышления, характеризующийся созданием

⁴⁴ Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста: Сб. ст./ Под. ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 77-78.

⁴⁵ Мещеряков Б. Мышление. Психология: полный энцикл. справочник. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 403.

⁴⁶ Юнг К. Психологические типы / Пер. с нем. С. Лорне / Под ред. В. В. Зеленского. – СПб. : Ювента, 1995. – С. 78-79.

субъективно нового продукта творчества и новообразованиями в процессе самой деятельности – познавательной по его созданию: эти новообразования относятся к мотивации, целям, оценкам и смыслам. Творческое мышление отличается от процессов применения готовых знаний и умений, относящихся к репродуктивному мышлению.

Процесс формирования творческого мышления начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всей жизни человека. Практика работы в дошкольных образовательных организациях показывает, что успешность в обучении детей связана с развитием двух противоречивых процессов: *логического компонента мышления* (возможность алгоритмизированного, поэтапного обучения) и *творческого компонента мышления*. Отметим, что развитие творческого мышления в дошкольном возрасте происходит при непосредственном участии взрослого в процессе организации продуктивных видов деятельности и решении проблемных обучающих ситуаций.

Проблемные ситуации в образовательном процессе могут создаваться как для коллектива детей, так и для отдельных личностей. В этих случаях проблемные ситуации будут давать положительные результаты в том случае, когда в их основу будут составлять задачи, решение которых представляет большой интерес для обучающихся. И. П. Подласый отмечает, что проблемная ситуация создаёт относительно устойчивую связь между субъектами образования, необходимую для целеустремлённого процесса воспитания и обучения⁴⁷.

Итак, *творческое мышление предполагает формирование психологических качеств личности* (способностей, мотив-

⁴⁷ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: Кн. 1: Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр. «Владос», 1999. – С. 49-52.

вов) на основе приобретённых знаний и умений, благодаря которым создаётся новый, уникальный продукт творчества⁴⁸. Этот тип мышления характеризует способность ребёнка к творчеству, а успешное развитие творческих способностей ребёнка во многом будет зависеть от желания педагогов и родителей *развивать* в нём *творческое начало*⁴⁹.

Согласно исследованиям О.Ф. Николаевой, культура творческого мышления как составная часть базиса личностной культуры ребёнка формируется в образовательном процессе через различные функции:

– *ценностно-смысловая функция* направлена на совместный поиск знаний и способов творческого преобразования окружающего мира;

– *аналитическая функция* выступает мотивацией к анализу полученной информации и развитию аналитических умений;

– *развивающая функция* проявляется в овладении детьми навыками создания собственных продуктов творчества.

По мнению А.М. Страунинг, формирование культуры творческого мышления необходимо начинать с дошкольного возраста в процессе освоения разных видов детской творческой деятельности: побуждать детей к творческой активности с помощью методов ТРИЗ педагогики (АРИС, РТВ и др.) для решения творческих задач. Автор отмечает, что механизм формирования культуры творческого мышления включает в себя:

1) расширение «поля» творческого восприятия художественных образов окружающего мира;

⁴⁸ Меерович М. Технология творческого мышления: Практик. пособие / М. Меерович. – Минск : Харвест, 2003. – С. 35-37.

⁴⁹ Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 2013. – С. 71-72.

2) игровое обучение детей методам и приёмам решения творческих задач;

3) создание нового продукта творческого мышления и его применение в повседневной жизни⁵⁰.

В психолого-педагогических исследованиях А. М. Матюшкина, О. Ф. Николаевой, О. П. Флоренского и др. подчёркивается, что психологическими предпосылками для развития творческого мышления в дошкольном возрасте выступают *любопытство как способность ребёнка удивляться новому, его особая чувствительность к мыслительным противоречиям*. Ребёнок дошкольного возраста способен уже увидеть проблему там, где её не замечают другие, сформулировать что-то как проблему и исследовать её в процессе опытно-поисковой, исследовательской и проектной деятельности. А. М. Матюшкин указывает на то, что необходимым звеном решения проблемы выступает *антиципация (представление о предмете, образе или событии, возникающее до акта их восприятия) как детерминанта творческого решения*, обеспечивающая понимание и предвосхищение ключевых моментов⁵¹.

Итак, в процессе познания мира человек опирается на данные своих ощущений, однако его разум обладает способностью усматривать логические связи в конкретных вещах и процессах – так человек приходит к возникновению понятий, которые выступают абстракциями реальных предметов и событий. Человеческое мышление носит *понятийный характер, ибо понятие* есть: итог мыслительного процесса и начало

⁵⁰ Страунинг А. М. Росток: Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошкольного возраста: Т. 1 : Учеб.-метод. пособие / А. М. Страунинг. – Обнинск: Принтер, 1999. – С. 30-33.

⁵¹ Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 18-19.

дальнейшего процесса мышления, когда, прибегая к операциям и законам логики, можно сделать выводы без обращения к конкретным вещам⁵². Исследованиями Л.С. Выготского доказано, что ребёнок не рождается с понятийным мышлением, оно не созревает само собой по мере взросления ребёнка – оно формируется в процессе обучения в том случае, если ребёнку приходится овладевать научными понятиями и его этому обучают в школе.

Соединению теоретических знаний с практическими действиями, начиная с дошкольного возраста, надо специально обучать. Практика работы в ДОО показывает, что *эффективный способ – «вооружить» детей теми приёмами умственной деятельности, которые необходимы для применения знаний на практике.*

Наши наблюдения показывают, что уже в возрасте 4-5 лет в определённых условиях возникают простейшие формы рассуждений, заключающие в себе, как «движение» мысли от частного к общему, так и элементы дедукции, в дальнейшем у ребёнка формируются довольно сложные формы рассуждений. Постепенно он учится самостоятельно мыслить, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью, не впадая при этом в противоречия. Если ребёнок дошкольного возраста попадает в условия интересной и понятной для него задачи, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов, то у него формируется способность логически правильно рассуждать. На наш взгляд, необходима такая организация обучения и деятельности детей, которая обеспечивает реальное знакомство с теми предметами и образами, связями и отношениями, которые должны стать предметом детского суждения. В процессе обучения важно нау-

⁵² <https://ru.wikipedia.org>

чить ребёнка выражать свои мысли-суждения в правильной форме, чтобы каждый элемент суждения нес смысловую нагрузку. Познавательные задачи, которые решает дошкольник, обладают своеобразным характером: решение интеллектуальной задачи производится ещё не в контексте познавательной деятельности или деятельности учебной как у школьника, а в связи с практическими и игровыми мотивами.

Мышление и действие в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте всё ещё значительную роль играет *действенная форма мышления*, хотя в мыслительном процессе происходят заметные изменения на основе того, что в период дошкольного детства круг мыслительных задач заметно расширяется особенно быстро. С 3 до 7 лет ребёнок успешно осваивает разные виды детской деятельности, которые существенно обогащают его знания о предметном мире, мире образов и явлений. Ребёнок дошкольного возраста всё более самостоятельно выбирает и использует различные способы и приёмы решения практических задач, возникающих перед ним. Педагогические исследования процесса мышления (А. А. Венгер, З. А. Ганькова, А. А. Люблинская, З. С. Решко, И. М. Жукова и др.) показали, что на этом возрастном этапе происходит вместе с переходом процесса мышления во «внутренний» план (интериоризация) происходит «перестройка» практического действия.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что *дети 3-4 лет не всегда используют действие, адекватное поставленной задаче*, не анализируя условия задания, а сразу приступают к действенному решению выполняя порой беспорядочные пробные действия, получая неожиданные для

себя сочетания, не видя существующих пространственных связей и грубо нарушая их. Таким образом, *конкретную задачу дети 3-4 лет решают познавательными действиями, а получаемый результат осмысливают лишь после их завершения.*

У детей среднего дошкольного возраста осмысливание задачи и способов её решения совершаются в самом процессе выполняемого действия. Л. С. Выготский отмечал, что в речь 4-5 лет детей служит «опорой» выполняемого действия, так как она имеет прямое отношение к этому действию. Однако речь во время выполнения действий может осуществлять различные функции в практическом проблемном действии ребёнка⁵³.

У детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) существенно изменяются отношения чувственного восприятия, практического действия и речи. Ребёнок может, не начиная действовать и не прибегая к простейшим практическим манипуляциям, решать в уме поставленную задачу с помощью знаний, умений и навыков. Психологическими исследованиями доказано, что даже 4-летние дети пытаются самостоятельно найти причину разных явлений, которые им понятны и доступны по действительному решению. В старшем дошкольном возрасте действия ребёнка становятся нацеленными и, не приступая к манипуляциям, он выполняет их лишь после того как найдено умственное решение задачи. *«Перестройка» действия и превращение его из хаотического, поискового в разумное и проблемное характеризует изменение всей мыслительной деятельности ребёнка старшего дошкольного возраста.*

⁵³ Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – С. 45-49.

Отметим, что совершенствование мышления ребёнка во все не является прямым следствием его возраста, так как уточнение задачи «заостряет» весь мыслительный процесс и придаёт ему характер организованной, подлинно проблемной деятельности. Понимание задачи и определение условий, необходимых для её решения, позволяет детям 6-7 лет многократно и уверенно повторять соответствующие действия и уверенно обосновывать их с помощью практики. Дети уже чётко знают, что и для чего нужно сделать, а осознанность решения позволяет им успешно использовать знакомые способы и приёмы к решению однородных задач.

Мышление и образ в дошкольном возрасте

Обогащение опыта в дошкольном возрасте осуществляется неравномерно, так как с одними предметами ребёнок встречается довольно часто и, многообразно действуя с ними, рано умеет выделять их различные качества, свойства, значения, что приводит к их обобщённому представлению. С другими предметами ребёнок встречается реже и более односторонне познаёт их, а образы этих единичных предметов в памяти ребёнка долго сохраняют слитность и конкретность. *«Оперирование» образами единичных предметов и вещей придаёт мышлению ребёнка конкретно-образный характер, что активно подтверждается детскими суждениями.*

Конкретная образность детского мышления давала основания некоторым психологам (К. Бюлер, Дж. Селли, В. Штерн и др.) рассматривать *образность как определённый вид детского мышления, как ступень в развитии высшей формы мышления в дошкольном возрасте.* Наиболее характерной чертой такой образности Э. Клапаред, Ж. Пиаже и др. выделяли *синкретизм, характеризующий доаналитическую ступень*

развития мышления в дошкольном возрасте, когда ребёнок учится мыслить схемами и «нерасчленёнными» ситуациями в соответствии с тем образом, который у него сохраняется на основе восприятия без его членения, без последовательного анализа путём произвольного соединения наиболее выраженных частей.

В младшем дошкольном возрасте конкретный образ единичного предмета вызывает слово, связанное с ним. Когда образ слитен, то он не подвергается анализу, а поэтому используется глобально и цельно (если «весёлый» – значит смеётся, если «спит», то обязательно лежит с закрытыми глазами и пр.). Первый «распад» образа в дошкольном возрасте осуществляется не путём выделения какого-то существенного или характерного признака предмета или явления, а выделяется в первую очередь *признак*, получивший в опыте ребёнка наиболее деловое и практическое подкрепление. Не умея абстрагировать идею из чувственно сохранившегося образа, ребёнку дошкольного возраста сложны для понимания многие художественные и поэтические образы.

Мышление и речь в дошкольном возрасте

Усвоение ребёнком активного словаря и грамматического строя речи в дошкольном возрасте позволяет ему не только осмысливать задачи, но и осознавать способы её решения. Речь ребёнка, сначала еле слышимая, «включаясь» в его практическую деятельность перестраивает процесс мышления, *превращая практическое действие в сложное по структуре умственное действие*, которое развёртывается на уровне обобщённых знаний и осуществляется на основе использования всё более обобщённых способов оперирования ими. *Конкретная образность детского мышления отчётливо проявля-*

ется в процессе развития словесных форм мышления, прежде всего в процессе овладения понятиями (общие, единичные, конкретные, абстрактные), функция которых заключается в выделении общего, что достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса⁵⁴.

Дети дошкольного возраста рано заучивают и запоминают слова, обозначающие предметы, образы, явления, действия, признаки, однако понятия, которыми они обозначаются, дети усваивают постепенно. Это процесс показывает сложность отношений мышления и языка, слова и образа, образа и понятия. Практика работы с дошкольниками показывает, что пятилетние дети способны выделять знакомый признак предмета, который приобрел для них наибольшее значение: таким признаком обычно является *назначение предмета* и то, как он используется в жизни человека. Дети среднего дошкольного возраста часто словесно описывают предметы, называя внешние признаки без всякого порядка. Только в старшем дошкольном возрасте дети начинают выделять в предмете существенные признаки, по которым единичный предмет может быть отнесён к конкретной категории или группе, но, встречая малознакомые предметы, ребёнок 6-7 лет вновь «опускается» на уровень беспорядочного перечисления их внешних признаков или указывает на назначение предмета неполно.

В дошкольном возрасте довольно своеобразен сам способ обобщения содержания, который использует ребёнок. Исследованиями К. А. Некрасовой, Ф. И. Фрадкиной и др. доказано, что дошкольник часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то одни, то другие как основу для объединения предметов в группы и категории: в одном случае

⁵⁴ Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 116.

ребёнок объединяет предметы *собирательным словом*, без всякого отвлечения и обобщения отдельных признаков предмета (берёза, сосна, дуб, ясень – это всё «лес», «парк»), в другом случае ребёнок объединяет предметы по тем субъективным переживаниям, которые они в нём вызывают (пожар, землетрясение, наводнение – это «очень плохо»). Поэтому огромное значение для формирования у детей умения группировать предметы имеют те признаки и связи предметов, которые ребёнок успешно выявляет в собственном практическом опыте и действиях.

Только после 6 лет обобщения как «коллекция предметов и вещей» ребёнка в жизненных ситуациях сменяются *обобщениями по одной функции предметов*, а затем появляются *обобщения по материалу*, из которого изготовлены предметы, а лишь позднее – *обобщения по роду предметов*. Мы имеем основание заключить, что уровень обобщения, которого достигает ребёнок 3-6 лет, непосредственно зависит от: 1) степени знакомства детей с многообразием предметов, включаемых в данную группу, 2) знания слова, обобщающего все предметы, входящие в данную группу, 3) формы требований, предъявляемых ребёнку. Среди таких требований особенно трудным является требование определить понятие, то есть ответить на вопрос «что такое?». Требование объединить однородные предметы в группу оказывается для детей более лёгким.

Экспериментальными исследованиями П. П. Блонского доказано, что конкретная образность мышления не исключает примитивных форм рассуждений и умозаключений, которые постоянно встречаются в речи даже у четырёхлетних детей⁵⁵. В этом возрасте ребёнок может правильно выделять отдельные опознавательные и отличительные признаки предмет

⁵⁵ П.П. Блонский Память и мышление / П.П. Блонский. – Серия из наследия мировой психологии. – М. : ЛКИ, 2007. – С. 46-49.

(цвет, позу и т.п.), но он ещё не знает, что нужно в каждом сравниваемом предмете выделять однородные признаки и сопоставлять их попарно – форму с формой, цвет с цветом, величину с величиной. Такой операции ребёнка необходимо обучать в процессе занятий, в быту, в дидактических играх.

Для понимания процесса *развития словесного мышления* у детей дошкольного возраста *существенное значение имеет анализ вопросов*, количество и многообразие которых резко возрастает после трёхлетнего возраста. Вопросы ребёнка свидетельствуют о том, что он встретился с чем-то новым и неизвестным, что он ищет и пытается понять это неизвестное. А. И. Сорокина доказала, что первые вопросы трёхлетнего ребёнка, которые первоначально выступают как форма активного общения детей со взрослыми, не имеют ещё познавательной направленности, ведь познавательный характер вопросы детей приобретают несколько позже. Вопросы возникают на основе накопленных детьми знаний и желания глубже проникнуть в известные и как-будто знакомые предметы, узнать скрытые стороны явления и установить причинно-следственные связи, существующие где-то в глубине явления⁵⁶. Из рассказов взрослых, из их ответов на свои вопросы ребёнок начинает понимать, что за пределом видимого есть какие-то обстоятельства, которые вызывают видимые факты.

Детскими вопросами «почему?», «как?», «зачем?», «для чего?» и др. дети пяти лет, подражая взрослому, стремятся узнать эти обстоятельства и познать то, что непонятно, ведь каждый раз ответы взрослого убеждают ребёнка в том, что эти глубокие связи действительно существуют и у ребёнка возникает неподдельное желание задавать вопросы. Несмотря на разнообразие, разбросанность и беспорядочность детских во-

⁵⁶ Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 45-50.

просов, они уже имеют ярко выраженный познавательный характер и существенно отличаются от вопросов детей второго и третьего года жизни. Ребёнок 5-7 лет ждёт ответа на свой вопрос – может выражать сомнение или возражать взрослому, вступая в спор.

Педагогическая практика доказывает, что особенностью ранних форм словесного мышления в дошкольном возрасте является лёгкая постановка в задаче и её решении на место малознакомых условий (понятий, требований, образов) более известных на основе чувства «знакомости». Дети столь же легко устанавливают простые связи (по сходству и аналогии, пространственные и функциональные) не только между признаками разных предметов и их существенными сторонами, но и между случайными внешними, часто совершенно второстепенными сторонами. Ребёнок младшего дошкольного возраста, отталкиваясь от единичного яркого элемента, легко может устанавливать искомые связи, которые часто не соответствуют действительности – так появляется *алогичность детских рассуждений*.

Многочисленными исследованиями А. В. Запорожец, О. М. Концевой, А. Н. Леонтьева, А. А. Люблинской, Г. И. Минской и др. доказано, что если даже непродолжительное время детей специально обучать, то у них быстро изменяется ход мыслительного процесса. Когда дети учатся искать и устанавливать наиболее существенные признаки в предметах и явлениях, находить их существенные зависимости и причинно-следственные связи, то у детей быстро развиваются подлинно логические формы мышления. Если педагог учит детей искать за фактами и явлениями их взаимосвязи, быстро исчезают якобы свойственные дошкольнику «нелепые» вопросы и выводы, связанные с тем или иным явлением. Развитие мышления в дошкольном возрасте обеспечивается обога-

щением и усложнением практики ребёнка и освоением способов самой мыслительной деятельности, где огромную роль играет речь. Накопление активного словаря, освоение простых, а затем достаточно сложных словесных структур, формирование умения слушать других, понять и самому сформулировать нужное предложение – необходимые условия развития логических форм мышления в дошкольном возрасте.

Обучение может осуществляться по разным направлениям: ориентировочной деятельности детей и активизацию их речи (Г. И. Минская, Д. Б. Эльконин и др.), системы последовательно совершаемых умственных действий, то есть работы над алгоритмами (П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, Ф. И. Фрадкина и др.), построения всей аналитико-синтетической деятельности и методов освоения знаний (Г. С. Костюк, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская и др.).

Несомненно, что на каждом возрастном периоде можно добиться значительных качественных изменений в развитии словесных форм мышления у детей дошкольного возраста. Чем целенаправленней и последовательней ведётся педагогическая работа, тем выше развитие общей способности ребёнка удивляться, ставить вопросы, сравнивать, воспринимать новое и усваивать его, применяя различные операциональные действия и способы мышления, обогащая собственный кругозор и повышая способность к дальнейшему умственному труду.

Выводы:

– основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют формирование и совершенствование мыслительных действий (операций), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать в дальнейшем;

– наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и творческое мышление являются последовательными ступенями интеллектуального развития детей дошкольного возраста;

– мышление ребёнка до 7-8 лет продолжает оставаться эгоцентричным, синкретичным и «превращается» в логическое мышление лишь в результате его социализации;

– развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций восприятия и памяти, каждая из которых в процессе творчества «интеллектуализируется»;

– формирование мышления в дошкольном возрасте тесно связано с речью, действиями и образами, которые существенно влияют на развитие общей способности ребёнка удивляться, ставить вопросы, сравнивать, воспринимать новое и усваивать его, обогащая собственный кругозор и повышая способность к дальнейшему умственному труду.

1.4 Культурные практики как основа успешного обучения детей дошкольного возраста

Современное дошкольное образование, ориентированное на развитие и становление целостной личности характеризуется вариативностью содержания и созданием условий для его успешного обучения в различных видах деятельности. Содержательный анализ современных концепций, отражающих гуманистический подход к воспитанию и обучению (Л. С. Выготский, С. И. Гессен, А. В. Запорожец, Л. В. Коломийченко, В. Т. Кудрявцев, Д. Б. Эльконин и др.), позволяет рассматривать период дошкольного детства как:

1) источник саморазвития видовой и родовой культуры;

- 2) культурно-историческую самоценность;
- 3) форму успешного становления «культурной ментальности»;
- 4) способ интеграции детей во взрослое сообщество посредством диалогического взаимодействия и персонификации;
- 5) определённую стадию интеграции нового поколения в мир человеческой культуры.

В контексте ценностно-смысловой направленности образовательного процесса в период дошкольного детства, который характеризуется совокупностью уникальных характеристик ребёнка (открытость миру, непосредственность и пр.), разворачивается процесс его собственного культурного развития и происходит интериоризация культурных ценностей. В дошкольном детстве специфика выстраивания отношений мира культуры и мира ребёнка состоит в установлении гармонического единства мироотношения на основе положительного, эмоционально-образного способа познания картины мира (образ мира) через культуру, расширяющую социокультурный опыт ребёнка в разных видах детской деятельности и творчества. Процесс взаимодействия ребёнка с культурой, по мнению Л. В. Коломийченко, обеспечивает становление субкультуры детства как самобытного способа освоения новых сторон действительности и самоутверждения ребёнка в культуре⁵⁷.

Необходимость обновления предметного содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (ФГОС ДО) обоснована идеей культуросообразной педагогики, позволяющей рассматривать период дошкольного детства как культурно-историческую самоценность и источник саморазвития ребёнка дошкольного возраста в процессе

⁵⁷ Коломийченко Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. / Л. В. Коломийченко. – Пермь : ПГГПУ, 2008. – С. 85-87.

освоения разных видов культур (национальная, семейно-бытовая, эстетическая, художественная, музыкальная и др.).

Результатом реализации культуросообразной педагогики в системе дошкольного образования должно стать образование, согласованное с содержанием культуры общества с учётом тенденций её развития. При этом однозначно понимается основная социокультурная функция образования – «превращение» природного человека в человека культурного, способного интегрироваться в существующую систему общественных отношений и способствовать её развитию. Этим образование обеспечивает воспроизводство и развитие социума и систем человеческой деятельности.

Образование выступает производным культуры, поскольку оно является одним из способов приобщения молодого поколения к ценностям культуры. *Вне контекста конкретной культурной эпохи не может быть образования вообще*, так как он составляет систему общественного воспитания и обучения, выделяя её субъекты: семью, род, общество и государство. Соответствие российского образования уровню современной культуры выступает неременным условием социального и культурного развития личности со смещением центра человеческого бытия к полюсу культуры как важнейшей тенденции современного общества (В. С. Библер, С. И. Гессен, Л. В. Колломийченко, В. С. Стёпин, Д. И. Фельдштейн и др.).

В. С. Библер, считая феномен культуры Всеобщностью духовного образа жизни, отмечал смещение центра всего человеческого бытия к «полюсу» культуры как важнейшей тенденции современного общества посредством «... втягивания всех прошлых и будущих культур в единую цивилизованную лестницу»⁵⁸. Философ успешно раскрыл основные смыслооб-

⁵⁸ Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – С. 25-28.

разующие значения культуры, в соответствии с которыми она становится мощнейшим средством образования: воспитания, обучения и развития личности (Рис. 5).



Рис. 5 Смыслообразующие значения культуры в образовании (по В.С. Библеру)

Итак, форма одновременного бытия и обучения людей разных прошлых, настоящих и будущих культур реализуется в диалогическом взаимодействии. Форма самодетерминации индивида в обществе себе подобных в жизни, сознании, мышлении проявляется в свободном и вариативном решении собственной судьбы при адекватном осознании собственной всеобщей и исторической ответственности. Изобретение человеком «мира впервые» обеспечивает основу субъективного культуротворчества и объективного культурогенеза личности.

На доминирующее значение культуры в процессе образования указывал С. И. Гессен, подчёркивая, что об образова-

нии можно говорить только там, где есть культура, которая является первичной по отношению к образованию⁵⁹. Образование как важнейшая подсистема культуры, как универсальный механизм её трансляции и воспроизводства актуализирует ведущую цель – приобщение человека к культуре, обеспечивающее его успешную социальную адаптацию, становление личности и актуализацию способностей к разработке культурных программ будущего.

Культура как основа социального воспитания человека включает в себя многообразие *культурных феноменов* всех её уровней, что выражается в *мировоззренческих универсалиях*, аккумулирующих исторически накопленный социальный опыт человечества, создающих обобщённый образ мира. В философских исследованиях В. С. Стёпин выделяет следующие *блоки мировоззренческих универсалий культуры*:

I блок – включает в себя *общие феномены человеческой деятельности* (категории пространства, времени, содержания, причинности и пр.), без которых невозможно ни сотворение культуры, ни познание, ни «расшифровка» образов, символов и знаков культуры;

II блок – выражается универсалиями, которыми *человек определяется как субъект деятельности* (структура человеческого общения, отношение человека к другим людям и обществу, социальная мобильность, толерантность, цели, ценности и смыслы социальной жизни)⁶⁰.

Таким образом, налицо взаимосвязь универсалий, способствующих формированию наиболее общих представлений

⁵⁹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – С. 38-39.

⁶⁰ Стёпин В. С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 24-31.

о сторонах жизнедеятельности человека и её основных компонентах, о месте человека в мире и обществе, о его социальной и духовно-нравственной жизни, а также ценностях общения. Логика социализации человека в мире культуры в данном случае выражается в следующем:

– усвоение человеком социального опыта, транслируемого культурой, способствует интеграции биологических программ социального поведения посредством деятельности к культуротворчеству, соответствующих запросам общества;

– индивидуальный опыт человека «превращается» в социальный, когда творческая активность личности позволяет человеку становиться «Я» творцом, в которой ценности культуры влияют на личностное развитие, а доминантой этого процесса является ценность творчества как основной ресурс человеческой социализации.

Исследования Д. И. Фельдштейна доказывают, что в процессе социокультурного развития личности особое место занимает культура, которая является универсальной сферой, развивающей творческую индивидуальность человека и важнейшим условием присвоения социального через открытие индивидом собственного «Я» в социокультурном мире через интериоризацию её ценностей⁶¹.

В культурной жизни общества и каждого человека особое место занимает *культурная память* (историческая, коллективная, индивидуальная), преобразующая общечеловеческие ценности, смыслы и факты. Культурная память как сфокусированное сознание человека понимается с позиции универсальной формы передачи культурных смыслов, ценностно-значимых для

⁶¹ Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСИ; Воронеж : Модэк, 2010. – С. 312-314.

общества и каждого человека, выходящих за пределы индивидуального опыта (Я. Ассман, Д. С. Лихачёв и др.)⁶².

Воспитание и развитие ребёнка в дошкольном возрасте связано с освоением культуры как универсального человеческого опыта в условиях потребностей современного общества и широкого круга культурологических проблем современного образования. Закономерно возникает вопрос о необходимости такого содержания образования, которое включало бы в себя целостный и универсальный образ культуры, исторически заданный через всеобщие формы познания, духовности и нравственности на основе эстетического освоения действительности. Так как процесс личностного развития человека осуществляется благодаря его приобщению к культуре, интериоризации общечеловеческих и общекультурных ценностей, культуротворчества, а образование является основой «культуры индивида» (С. И. Гессен), *центральной идеей и основной целью современного образования должно быть приобщение ребёнка к разным видам культуры.*

Соответствие российского образования имеющемуся уровню современного образования является одним из важнейших условий социального развития ребёнка. Понимание периода дошкольного детства как исторически сложившегося и социокультурного феномена позволяет определить *психолого-педагогические позиции, раскрывающие существенные основания взаимодействия культуры и ребёнка дошкольного возраста.*

«Включённость» ребёнка в культуру в период дошкольного детства актуализируется с его рождением, когда каждый

⁶² Ассман Я. Культурная память : Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М. М. Сокольской. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 95-102.

последующий «шаг детского развития» характеризуется наращиванием активной способности ребёнка практически осваивать разнообразные культурные пространства и нормы повседневной жизни. В условиях реализации ФГОС ДО культурология образования позволяет проектировать образовательную деятельность и успешно прогнозировать её результат – готовность ребёнка к саморазвитию в условиях организации всех уровней образования на основе культурных практик ребёнка. В культурологии образования понятие «культурные практики» объясняет то, как ребёнок становится субъектом активных действий, отношений, проб сил, принятия чего-либо в своей жизни и пр., с помощью каких культурных механизмов он выбирает разные действия, какое влияние на развитие ребёнка оказывает этот выбор.

Сегодня в системе дошкольного образования актуализирована проблема изучения *культурных практик* ребёнка (Н. Б. Крылова, И. А. Лыкова, Л. Г. Петерсон и др.), которые впервые целостно и системно рассматриваются в комплексной образовательной программе Л. Г. Петерсон «Мир открытий» (2016 г.). Культурные практики как специально моделируемые взрослыми развивающие ситуации трактуются авторами в разнообразии видов самостоятельной детской деятельности, опыта и поведения, основу которых составляют перспективные и текущие интересы ребёнка. К культурным практикам авторы программы относят разные виды и формы организации детской деятельности, связанные с содержанием бытия ребёнка на основе событий, происходящих в его жизни: совместные игры, проектную и исследовательскую деятельность, творческие мастерские, трудовую деятельность (коллективная, индивидуальная), детские досуги и пр.⁶³.

⁶³ Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» // Науч. рук. Л. Г. Петерсон /Под общ. ред.

Сегодня в практике работы ДОО разрабатываются и применяются эффективные способы и методы успешной реализации культурных практик в дошкольном возрасте (Н. В. Бутенко, И. А. Лыкова, Н. В. Микляева, Н. Ю. Посталюк, Г. В. Терехова, Н. И. Фрейлах и др.), обеспечивающих организацию и проектирование содержания непосредственно образовательной деятельности с детьми, а также в самостоятельной деятельности и в режимных моментах (творческие задания, проблематизация содержания и пр.). Н. В. Бутенко, рассматривая составляющие культурных практик – *культурные умения (умственные и практические), полученные ребёнком в форме знаний, навыков и освоенных способов выполнения специфических действий в разных видах детской деятельности*, отмечает, что приобретённые ребёнком культурные умения могут в дальнейшем стать показателем его общего, интеллектуального, культурного, эстетического и художественно-творческого развития⁶⁴. В исследованиях И. А. Лыковой подчёркивается, что практика ребёнка становится культурной, когда она «открывает» возможности для развития его личностной активности, инициативы, самостоятельности и осмысления повседневного опыта, который накапливается у ребёнка постепенно в процессе создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на ос-

Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. – М. : Издательский дом «Цветной мир», 2016. – 336 с.

⁶⁴ Бутенко Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: монография: [научное издание] / Н. В. Бутенко; [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Издательство: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – 171 с.

нове освоения культурных норм, поскольку культура выступает сущностным качеством любого вида и формы человеческой деятельности⁶⁵.

Культурные практики формируются в совокупности развития *культурных умений* ребёнка на основе сотворчества, сотрудничества и *педагогической поддержки взрослым* для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности. Культурные практики в дошкольном возрасте – это эффективный путь решения наиболее острых проблем современного дошкольного и начального школьного образования, направленного на позитивную, успешную социализацию ребёнка и его гибкую индивидуализацию.

Созвучно *концепции педагогической поддержки ребёнка в процессе его развития* (О. С. Газман) современная образовательная политика в качестве основного приоритета рассматривает свободу ребёнка и в принятии решений право на самостоятельность в процессе совместного определения с ребёнком его целей, интересов, потребностей и решения проблем. Освоение культурных практик в дошкольном возрасте как общественного опыта и способов деятельности обусловлено ежедневной самостоятельной апробацией ребёнком разных видов детской деятельности (известных и новых), основанных на индивидуальных потребностях, способностях и потенциальных возможностях детей.

В рамках проведённого исследования, важным, на наш взгляд, является вопрос о формировании детского опыта, связанного с индивидуальным опытом ребёнка, который характеризуется как личностная культура и представляет собой её воспроизводство.

⁶⁵ Лыкова И. А. Сущность культурных практик и их значение для развития ребёнка // Педагогика искусства <http://www.art-education.ru/electronic-journal>. – 2016. – №. 2. – С. 92-97.

С. И. Ожегов рассматривает понятие «опыт» как совокупность практически усвоенных знаний, навыков и умений, полученных в результате активного практического взаимодействия с объективным миром, отражение в сознании человека законов этого мира и общественной практики⁶⁶.

В образовательном процессе особое значение имеет *организация и обогащение опыта (познавательный, эстетический, художественный и пр.)*, который с помощью взрослых передаётся ребёнку в виде *культурных средств*, функция смысловой значимости которых, с точки зрения философии, образует ценностно-смысловое содержание культуры через опредмечивание и распредмечивание (Л. С. Выготский, Г. Гегель, Ж. Пиаже и др.).

В практике дошкольного образования сегодня эффективно используются *культурные средства*: сенсорные и художественные эталоны, понятия, представления, символы, знаки, художественные образы, модели, условные заместители.

Собственные научные исследования и многолетняя практика работы с детьми дошкольного возраста в ДОО позволила дополнить и использовать в работе комплекс *культурных средств художественно-эстетического развития* детей дошкольного возраста:

– *события* в жизни ребёнка определяют универсальный смысл культуры, так как событие – это всегда со-бытие мира, культуры и ребёнка на основе эстетической реакции в чувственно-мыслительной форме восприятия и представлений;

– *эстетические предметы* как предметности мира искусства и культуры являются носителями «конкретной значимости» с собственным художественным содержанием;

⁶⁶ Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русс. яз., 1983. – С. 402.

– сенсорные эталоны (цвет, форма, величина) развивают аналитическое мышление и упорядочивают образные представления ребёнка, что развивает умения выделять средства выразительности (композиция, форма, цвет и т.п.) и даёт возможность овладевать новыми способами предметно-манипулятивной и познавательной деятельности;

– художественные эталоны, обладающие определённой эстетической ценностью, рассматриваются в совокупности выразительных средств искусства, которые ребёнок осваивает и интерпретирует в собственной творческой деятельности через трансформацию и выразительность созданного художественного образа;

– символы в разных видах искусства выражаются в художественных образах и имеют многозначные смыслы. В процессе ознакомления ребёнка с искусством важно научить «рассекречивать» язык символов, что развивает способности к интерпретации художественных образов в разных содержательных контекстах;

– знаки рассматриваются как носители «абстрактной значимости» и символические коды передачи информации в разных культурах. Знаками могут быть предметы, вещи, события, слова, звуки, которые фиксируют характеристики вещей в результате мыслительного эксперимента ребёнка. Такими знаками в дальнейшем становятся общепринятые понятия и категории.

Таким образом, выделенные культурные средства выступают формой выражения смысловой значимости отношения ребёнка с действительностью в специально организованной, культурно-интегрированной деятельности, в которой выступают действующее лицо и предмет деятельности: субъект и объект.

В процессе освоения культурных практик в разных видах детской деятельности ребёнок дошкольного возраста приоб-

ретаает субъективный опыт деятельности, позволяющий приобретать новые качества личности на каждой ступени освоения культуры с помощью культурных образцов, предъявляемых ребёнку взрослым. В научных исследованиях А. А. Майер и Л. Г. Богославец разработана модель «вхождения» ребёнка в культуру и в детство как определённую социальную общность⁶⁷. Интерпретируя *этапы развития субъектности в процессе освоения ребёнком культурных практик* в детской деятельности в процессе обучения, обозначим собственную позицию их смыслового наполнения⁶⁸.

I этап – освоение культуры. В процессе ежедневных, выступающих особым детско-взрослым отношений педагог транслирует ребёнку культуру в контексте его миропонимания. На данном этапе педагог приобщает ребёнка к культурно-историческим ценностям общества и искусства на основе культурных образцов и эстетического созерцания, мирооткрытия, обогащения художественно-эстетического опыта с использованием образовательного пространства музея изобразительных искусств и других культурных учреждений.

II этап – усвоение культуры. Этап обосновывает необходимость активного усвоения ребёнком культурных способов преобразования действительности в собственной деятельности, формирования нравственных и эстетических ценностей с помощью взрослого, обеспечивающего развитие ребёнка в мире культуры и искусства. Основу усвоения культуры составят ценностно-смысловые ориентировки её содержания, кото-

⁶⁷ Майер А. А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ: учеб.-метод. пособие / А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – С. 61-62.

⁶⁸ Бутенко Н. В. Методико-технологическое сопровождение художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: моногр. / Н. В. Бутенко. – М. : Перо, 2014. – С 112-114.

рые сформируют в сознании ребёнка картину мира. С помощью взрослого ребёнок приобретает опыт со-вместности, событийности. Процесс усвоения культуры ребёнком характеризует достигаемый уровень развития его субъектности.

III этап – присвоение культуры. Возрастает уровень развития самостоятельности ребёнка в процессе присвоения культурных образцов общества в разных формах познания (игра, проектная, экспериментальная и исследовательская деятельность). Ребёнок раскрывает новые смысловые контексты, актуализируя собственный культурный опыт уникальной личности. Взрослый остаётся партнёром по общению и взаимообогащению, в процессе чего происходит взаимный обмен культурной информацией и устанавливаются доверительные личностные отношения, а ребёнок как субъект деятельности проявляется и созидается в актах собственного творчества.

IV этап – культуротворчество. Этап характеризует высокий уровень развития субъектности ребёнка дошкольного возраста. Любая деятельность позволяет ребёнку приобрести ценный опыт универсальных действий по освоению содержания культуры и использовать новые знания в новых условиях: ребёнок учится презентовать собственные достижения, проявлять инициативу, отстаивать собственное мнение. Деятельность педагога на данном этапе должна быть направлена на активную поддержку инициативности, самостоятельности, саморазвития ребёнка в становлении позиции «Я-концепции творца».

Выводы:

– через культуру и культурные средства ребёнок дошкольного возраста учится взаимодействовать с миром и действительностью посредством культурно-опосредованных форм отношений, которые предполагают создание мыслительного

образа в сознании ребёнка, выстраивающегося с помощью художественного восприятия, внимания, памяти, творческого воображения, фантазии и т.п.;

– использование культурных практик в дошкольном возрасте связано с потребностью в расширении социально-практических компонентов содержания образования для обогащения культурного опыта каждого ребёнка с учётом его индивидуальности;

– культурные практики в дошкольном возрасте формируются в совокупности развития культурных умений ребёнка на основе сотворчества, сотрудничества и педагогической поддержки взрослым для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности;

– в компетенции современного педагога входит готовность к формированию культурных умений ребёнка как универсальных, включающих способность индивида действовать в различных жизненных ситуациях на основе культурных норм;

– освоение культурных практик в дошкольном возрасте происходит в процессе самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых, что позволяет ребёнку приобрести бесценный, универсальный личный опыт в разных видах детской деятельности;

– культурные практики ребёнка дошкольного возраста, совершенствующиеся в течение последующей жизнедеятельности, рассматриваются в аспекте обновления содержания дошкольного образования и способствуют качественному освоению культурных норм общества, а также культурных образцов поведения и деятельности.

1.5 Методы обучения как дидактическая основа образовательного процесса в ДОО

Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО требует от педагога применения эффективных *методов обучения* как системы взаимосвязанных последовательных способов взаимодействия взрослого и детей, что способствует успешному развитию потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, выработке привычки адекватного поведения в разных видах детской деятельности⁶⁹.

В научной литературе «метод» рассматривается как «сердцевина» образовательного процесса и соединяющее звено между поставленной целью и конечным результатом на основе совместной деятельности педагога и ребёнка⁷⁰. В отечественной педагогике «метод» трактуется по-разному: С. А. Ананьев рассматривал метод обучения как совокупность координированных приёмов преподавания, Д. И. Тихомиров понимал метод как способ передачи другим познаний. В самом общем виде *педагогический метод определяется как способ осуществления педагогического взаимодействия, обеспечивающий решение образовательной задачи*⁷¹. Таким образом, в процессе обучения метод

⁶⁹ Бутенко Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: монография: [научное издание] / Н. В. Бутенко; [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Издательство: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – С. 110-115.

⁷⁰ Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 218.

⁷¹ Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник и практикум для академического бакалавриата /

выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося по достижению определённых учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся⁷².

Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения знаний, умений и навыков, характер взаимодействия субъектов обучения. Так как усвоение знаний и способов деятельности происходит на трёх уровнях: *осознанного восприятия и запоминания, применение знаний* и способов деятельности по образцу или в подобной ситуации и *творческой деятельности, то методы обучения призваны обеспечивать все уровни усвоения.*

Отметим, что в настоящее время в дошкольных образовательных организациях в практике работы многих педагогов усвоение знаний и способов деятельности осуществляется чаще всего на двух первых уровнях. Одной из причин недостаточного использования эффективных методов обучения, обеспечивающих творческое применение знаний, на наш взгляд, является недостаточная разработанность теоретической концепции методов обучения и неумение педагогов интегрировать методы обучения в разных видах детской деятельности, в том числе, и в игровой.

Успешность процесса воспитания, обучения и развития детей определяют группы *традиционных методов обучения*, используемых педагогами для продуктивности решения поставленных задач.

Проблемно-диалогические методы (С. А. Дьякова, М. И. Махмутов, Е. Л. Мельникова и др.) представляют собой

под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство «Юрайт», 2018. – С. 65-67.

⁷² Психология и педагогика / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – М. : Издательство «Юрайт», 2011. – С. 123-125.

систему заданий и вопросов, обеспечивающих «открытие» ребёнком нового знания в форме диалога, который может сочетать подсказки и специальные поисковые вопросы, побуждающие к «рождению» творческой идеи.

Методы на основе целостного подхода (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский и др.) выступают ориентиром для определения целостности свойства объекта и его дифференцированности от внутреннего единства и среды. Целостность объекта определяет иерархическая связь категорий «целостность – системность – комплексность».

Методы по характеру познавательной активности и деятельности – степени самостоятельности и творчества (В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) направлены на активизацию познавательной деятельности ребёнка, формирование его мыслительной активности, возникающей в тесной взаимосвязи с практическими действиями.

Методы по источнику передачи информации и характеру её восприятия (Е. Я. Голант, Н. М. Верзилин, Е. И. Перовский и др.) способствуют формированию умения к восприятию: пассивное (рассказ, показ, объяснение, слушание и т.п.) и активное (работа с наглядным материалом, действие с продуктом творчества), которое «обслуживается» всеми сторонами деятельности ребёнка, благодаря чему создаются благоприятные условия его разностороннего развития.

Методы по дидактическим целям и задачам (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Г. И. Щукина и др.) способствуют аккумуляции различных вариантов информационно-развивающих действий и упражнений для последовательного приобретения ребёнком знаний (формирование умений и навыков, творческая деятельность)⁷³.

⁷³ Дидактика / Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин и др. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1957. – С. 503-516.

Методы социально-эмоционального воспитания и обучения детей дошкольного возраста (Л. В. Коломийченко, А. Ф. Яфальян и др.) формируют эстетические эмоции, переживаемые детьми в различных ситуациях и совместной деятельности, что значительно обогащает мир чувственного восприятия ребёнка, открывая новые возможности для взаимодействия в социуме и самовыражения личности в разных видах детской деятельности.

В истории отечественной дидактики сложились различные классификации методов обучения (Табл. 5).

Таблица 5 – Классификация методов обучения

Название метода	Содержание метода
1	2
Объяснительно-иллюстративный метод	<ul style="list-style-type: none"> – педагог, пользуясь различными средствами обучения, сообщает специально подготовленную, систематизированную информацию, а обучающиеся воспринимают её, осмысливают и фиксируют в памяти; – для сообщения новой информации педагог может использовать: слово, тексты, наглядные средства, практические показы способов действий и деятельности; – метод позволяет за относительно короткий срок времени сообщить большому количеству обучающихся значительный объём научной информации в концентрированном виде
Репродуктивный метод	– обеспечивает передачу значительного объёма знаний и умений для творческой деятельности за максимально короткое время, что влияет на прочность знаний обучающихся, благодаря многократности повторения навыков и упражнений разной сложности;

Продолжение табл. 5

1	2
	<p>– репродуктивный метод предшествует развитию творческой деятельности ребёнка, поэтому в процессе обучения педагогу необходимо сочетать репродуктивный метод с другими методами обучения (наглядный, словесный, практический);</p> <p>– метод может приобретать разные формы реализации и осуществляться с помощью разных средств обучения (упражнения на многократное повторение сходных действий с натуральными предметами, с обучающим материалом, с пособиями и дидактическими играми)</p>
<p>Метод проблемного изложения</p>	<p>– педагог определяет проблему, показывает обучающимся путь её решения на доступных пониманию противоречий и образцы научного решения проблемы;</p> <p>– в процессе решения проблемы обучающиеся овладевают обобщёнными способами приобретения новых знаний и успешно применяют освоенные способы для решения возникающих на практике проблем</p>
<p>Частично-поисковый (эвристический) метод</p>	<p>– метод сводится к тому, что педагог решает проблему с участием детей, которым новые знания заранее не сообщаются;</p> <p>– в процессе совместного исследования проблемы дети самостоятельно «добывают» знания, определяют способы и средства достижения цели, что насыщает процесс обучения повышенным интересом, высокой активностью и интенсивностью деятельности детей, а полученные знания характеризуются прочностью, глубиной и действенностью;</p>

1	2
	– метод активно развивает способности ребёнка действовать «в уме» и связан со степенью сформированности его общих и интеллектуальных способностей
Исследовательский метод	– метод выполняет важные функции обучения, т.к. обеспечивает творческое применение полученный знаний, способствует овладению методами научного познания, формирует основы творческой деятельности, является условием формирования и развития у ребёнка интереса; – метод предполагает самостоятельное освоение обучающимся всех этапов исследования: умение определять научную проблему и формулировать её, разрабатывать план её проверки, осуществлять поисковую деятельность

Многообразие методов обучения Ю. К. Бабанский подразделил на следующие группы:

I группа – методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные: рассказ, беседа, объяснение, задание, указание, оценка; наглядные: упражнения, двигательные действия; демонстрация: видео, таблицы, схемы, модели, макеты, муляжи; практические: упражнения, практический метод, дидактические игры, игровой и соревновательный методы);

II группа – методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (поощрение-порицание, создание ситуации успеха, эмоциональность, дискуссии, познавательные игры);

III группа – методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности (опрос:

индивидуальный и фронтальный, письменный и устный, лабораторно-практический; самоконтроль, взаимоконтроль)⁷⁴.

В условиях реализации ФГОС дошкольного образования педагогами ДОО активно используется *метод моделирования* как эффективное учебное средство развития творческих способностей и формирования разнообразных знаний, умений и навыков, оказывающее положительное влияние на интеллектуальное, художественно-эстетическое и творческое развитие детей. Доступность моделирования в период дошкольного возраста определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения – реальный предмет может быть замещён в деятельности детей другим предметом или изображением (Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.).

Согласно *теории поэтапного формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин), знакомство ребёнка с каким-либо действием, которым он должен овладеть в процессе деятельности, начинается с выполнения действия с соответствующими материальными предметами⁷⁵. Однако, предметы обладают разными свойствами, многие из которых не относятся к выполняемому действию и для того чтобы от них отвлечься, ребёнку предлагается перейти к действиям с моделями, демонстрирующими только нужные в данный момент свойства объекта. В процессе моделирования создаётся объект, в котором исследуемые стороны оригинала могут быть изучены ребёнком значительно легче, чем при непосредственном наблюдении.

⁷⁴ Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – С. 48-51.

⁷⁵ Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : АСТ : КДУ, 2007. – С. 99-100.

Моделирование выполняет функцию метода, когда ребёнок на основе созданного образа сам создаёт модель и в процессе деятельности получает информацию о моделируемом предмете или явлении (Г. Н. Аквилёва, О. М. Дьяченко, З. А. Клепинина, А. М. Страунинг и др.). В качестве моделей могут выступать макет, изображение, схема, чертеж, конструкция и пр. В дошкольном возрасте *обучение моделированию осуществляется в следующей последовательности:*

I этап – внимательное рассматривание ребёнком предмета, объекта (образа) с помощью готовой модели;

II этап – сравнение предметов, объектов между собой, выделение признаков различия и сходства по форме, свету, размеру, качествам и функциональному назначению;

III этап – постепенное увеличение количества сравниваемых предметов, объектов и обучение приёмам моделирования;

IV этап – коллективное создание моделей детьми совместно с педагогами.

Отметим, что по мере осознания детьми способа замещения признаков, связей между реальными объектами и их моделями становится возможным привлекать детей к совместному с педагогом, а затем и самостоятельному моделированию.

Для детей 6-7 лет наиболее типичен *атрибутивный способ использования моделей*, который характеризуется ориентацией ребёнка на конкретные признаки предметов, образов и является способом оперирования сдвоенными признаками предметов: большой-маленький, широкий-узкий, высокий-низкий, белый-чёрный и т.п.. Получив ответ в процессе моделирования, ребёнок «отбрасывает» один признак, а к оставшемуся вновь присоединяет раздвоенный признак по другому основанию.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста в процессе творчества используются разные виды моделирования (Табл. 6).

Таблица – 6 Виды моделирования в старшем дошкольном возрасте

Виды моделирования	Особенности процесса моделирования
Перцептивное моделирование	Действие перцептивного моделирования представляет собой умение ребёнка соотносить свойства обследуемого предмета не с одним эталоном (сенсорным, художественным), а с их группой – построение его «эталонной модели»
Практическое моделирование	Действие практического моделирования выражается в продуктивных видах деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, художественный труд), когда ребёнок создаёт реальные копии, модели разных предметов и сложных конструкций, пользуясь дискретными операциями (в рисовании и лепке) и дискретным материалом (в аппликации и конструировании)
Художественное моделирование	Действие художественного моделирования заключается в умении ребёнка воспринимать и обследовать образцы; подбирать и использовать художественные средства (форма, цвет, фактура и пр.) для создания продуктов творчества по принципу целесообразности и практичности, эмоциональной выразительности и красоты

Рассмотрим более подробно *художественное моделирование*, которое используется в процессе творческой деятельности детей как наглядно-практическое средство познания окружающего мира, предметов, образов и явлений для формирования знаний о свойствах и структуре эстетических предметов, произведениях искусства, о свойствах художественных изобразительных материалов и пр.

Практика работы с детьми показывает, что художественно-творческая деятельность в ДОО может осуществляться в следующих видах моделирования (И. Г. Галянт, Г. Голошумова, Р. М. Чумичева и др.): *цветовое моделирование* (составление индивидуальных словарей «Мир красок»), *графическое моделирование* (окружающий мир, выраженный графическими знаками), *пластическое моделирование* (развитие мелкой моторики рук и координации тела) и пр.

В процессе художественного моделирования *художественные образы* выступают как *объекты*, содержащие разные мини-модели (выраженные в линиях, цвете, форме, фактуре и т.п.), как *способ познания*, которым должен овладеть ребёнок в процессе создания собственных моделей. В соответствии со спецификой содержания художественного моделирования модели предстают перед детьми как «проблемное поле», которое осваивается в активной деятельности на основе развития творческого воображения, фантазии, эмпатии и мышления ребёнка. Процесс создания нового художественного образа предполагает органическое сочетание рационального в эстетическое отношение ребёнка-художника к объекту своего творчества.

Художественное моделирование в старшем дошкольном возрасте тесно связано с организацией *детской дизайнерской деятельности*: декоративно-оформительской и художественно-проектной (И. А. Лыкова, Н. В. Микляева, Г. В. Урадовских и др.), которая направлена на формирование эстетического отношения к миру в единстве развития способностей детей и приобретения навыков художественного труда в собственном творчестве (моделирование игрового пространства – панно, коллажи, макеты, моделирование одежды для кукол – создание эскизов фасонов одежды и пр.). Основная задача педагога в процессе освоения детьми детской дизайнерской дея-

тельности – научить ребёнка вглядываться в окружающий мир, распознавать и находить эстетические модели в разных предметах, образах искусства, природы, а затем создавать собственный продукт творчества, приобретая опыт художественного моделирования⁷⁶.

Метод экспериментирования в детской психологии рассматривается как *особый тип детской деятельности, в которой активно задействованы наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление*⁷⁷. Ещё в раннем детстве в предметной деятельности у детей зарождается исследовательский интерес, формируется способность и стремление к экспериментированию. В неосознанных действиях ребёнка с предметами зарождается познавательная мотивация и активность, которая способствует познавательному развитию личности.

В *детском экспериментировании* чётко прослеживается момент *саморазвития ребёнка*: преобразования объекта раскрывают перед ним новые свойства, что «провоцирует» ребёнка на конструирование более сложных преобразований. Получая новую, неизвестную информацию об объекте экспериментирования, ребёнок «вынужден» перестраивать не только действия, но и представления. *Особенность детского экспериментирования* заключается в том, что оно не задаётся взрослым, а строится самим ребёнком в процессе собственных поисков, которое осуществляется как управление разными явлениями.

Роль взрослого в детском экспериментировании заключается в том, чтобы *создавать специальные противоречивые ситуации и проблемы*, стимулирующие познавательную ак-

⁷⁶ Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н. В. Бутенко. – М. : Издательство «Перо», 2016. – 200 с.

⁷⁷ Смирнова Е. О. Детская психология: учебник / Е. О. Смирнова. – М. : КНОРУС, 2013. – С. 216-218.

тивность и действия ребёнка, а также *формировать способность* выстраивать собственные догадки и находить способы решения проблемы, а не только воспроизводить готовые схемы и усваивать знания, предоставляемые взрослыми в готовом виде ⁷⁸. Поисковые действия в детском экспериментировании, стимулируемые педагогом, направленные на познавательный результат, составляют особую педагогическую ценность в образовательном процессе.

В 90-е гг. XX в. исследованиями Н. Н. Поддъякова было установлено, что *экспериментирование (поскольку у дошкольников очень сильно выражена реакция на новизну) – это именно та детская деятельность, которая интенсивно развивается на протяжении дошкольного детства без помощи взрослого и даже вопреки его действиям.* В процессе детского экспериментирования Н.Н. Поддъяков выделил *два вида поисковой (ориентировочно-исследовательской) деятельности. Активность в процессе деятельности исходит от самого ребёнка – он является полноценным субъектом деятельности, самостоятельно строящим свою деятельность (постановка цели, нахождение способов её достижения): в этом случае ребёнок удовлетворяет собственные интересы и потребности. Поисковая деятельность детей организуется взрослым, который выделяет существенные элементы проблемы или ситуации, обучая ребёнка определённому алгоритму действий*⁷⁹.

⁷⁸ Лыкова И. А. Экспериментирование в детской изобразительной деятельности // Материалы Международной конференции к 95-летию со дня рождения А. В. Запорожца / под общ. ред. В. Т. Кудрявцева. – Москва, 2000. – С. 157-158.

⁷⁹ Поддъяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н. Н. Поддъяков. – СПб. : Питер, 2010. – С. 76-78.

Отметим, что проблемная ситуация возникает лишь в том случае, когда в процессе экспериментирования поставлена задача, которую дети сразу не могут решить, так как необходимо усилие мысли, чтобы на основе сопоставления известных фактов, сделать выводы. Познавательные задачи должны предъявляться детям в определённой последовательности: а) вначале простые задачи, содержащие однозвенные связи, б) затем – более сложные задачи, содержащие цепочку связей, основанных на побуждении творческой активности ребёнка.

Процесс успешного обучения детей дошкольного возраста с помощью дидактических материалов и пособий может быть связан с использованием педагогом элементов ТРИЗ («Теория решения изобретательских задач», Г. С. Альтшуллер), что позволяет успешно заменить репродуктивный метод обучения – *на метод обучения через творчество*, который направлен на выработку качественных знаний, умений и навыков в разных видах детской деятельности и активности. Многолетняя практика работы с детьми старшего дошкольного возраста показывает эффективность использования группы методов ТРИЗ-педагогики, способствующих обучению творчеству (Табл. 7).

Таблица 7 – Методы ТРИЗ-педагогики обучения творчеству детей старшего дошкольного возраста

Название метода	Автор метода	Особенности метода
1	2	3
Метод синектики	У. Гордон	В процессе творческой деятельности (коллективное творчество) используется активизация бессознательных механизмов. Стимулирующее влияние на процесс творчества оказывает фактор соревнова-

Продолжение табл. 7

1	2	3
		<p>тельности. Стимуляция творческого воображения активизируется с помощью принципов: «превращение знакомого в незнакомое» и «превращение незнакомого в знакомое»</p>
<p>Метод разрешения проблемных ситуаций (морфологический анализ)</p>	<p>Ф. Цвикки</p>	<p>Применяется алгоритм действий: 1) определение задач или разработка системы проблемной ситуации, 2) подбор возможных комбинаций на предмет практичности проблемной ситуации, 3) учёт ресурсного обеспечения для реализации проблемы на практике</p>
<p>Метод мозгового штурма</p>	<p>Г.С. Альтшуллер</p>	<p>Решение проблемы на основе стимулирования творческой активности, когда участники обсуждения высказывают множество вариантов решений (даже самых фантастических). Из общего числа идей выбирают наиболее удачные, которые можно использовать на практике</p>
<p>Метод каталога</p>	<p>Э. Кунце</p>	<p>Основу метода составляет творческое рассказывание с использованием детских книг с минимальным количеством иллюстраций: педагог задёт детям вопросы, на основе которых будет строиться сюжет, а дети отвечают на вопросы, ища ответ, указывая пальцем на любой текст в книге, затем все найденные слова связываются в сказку или историю</p>

1	2	3
Метод фокальных объектов	Ч. Вайтинг	Сущность метода – в перенесении свойств одного объекта или нескольких на другой. К определённому объекту «примеряются» свойства и характеристики других, ничем с ним не связанных объектов

Использование педагогом выделенных методов обучения поможет активизировать познавательную и творческую деятельность детей дошкольного возраста.

В рамках проведённого исследования рассмотрим *специфические методы, используемые в процессе освоения детьми дошкольного возраста на примере образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»*: изобразительная деятельность.

В процессе художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста метод обучения выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и детей по достижению конкретных образовательных целей и как особый способ организации познавательной деятельности обучающихся:

– метод обогащения эстетического опыта (А. Г. Гогоберидзе, А. М. Вербенец);

– метод эстетического убеждения, метод пробуждения к сопереживанию, метод сенсорного насыщения, метод эстетического выбора, метод эвристических и поисковых ситуаций, метод разнообразной художественной практики и др. (И. А. Лыкова);

– методы, направленные на развитие эстетических и художественных способностей (П. Г. Саморукова, В. И. Логинова);

– метод моделирования игры, метод стимулирования творческой активности, метод моделирования вероятностей (Н. В. Яковлева) и др.

Совершенствование образовательного процесса в ходе проведения экспериментальной работы позволили нам разработать и наполнить смысловым содержанием *авторские методы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста*⁸⁰.

– *Метод «операторного» освоения сенсорных процессов.* Система сенсорного воспитания детей дошкольного возраста строится на основе отечественных физиологических и психологических исследований В. Н. Аванесовой, З. М. Богоуславской, В. А. Пилюгиной, Н. Н. Поддъякова, А. П. Усовой и др., изучавших вопросы формирования у ребёнка процессов ощущения, восприятия и наглядного представления.

Сенсорное воспитание включает в себя формирование у ребёнка восприятия формы, величины, цвета, пространственных отношений, совершенствование музыкального слуха, звукового анализа речи и пр. Особое значение сенсорное воспитание приобретает в дошкольном возрасте, так как именно в этот период особенно интенсивно развиваются сенсорные процессы. Сенсорное воспитание создаёт основы для эстетического воспитания и умственного развития ребёнка, подготавливая успешный переход от чувственного познания к рациональному, от восприятия (зрительного, тактильного, сенсорного, эстетического, художественного) к мышлению для формирования основы последующей интеллектуальной деятельности ребёнка.

⁸⁰ Бутенко Н. В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: дисс. ... докт. пед. наук / Бутенко Наталья Валентиновна. – Челябинск, 2016. – 444 с.

Сенсорные процессы представляют собой первую ступень познания в дошкольном возрасте, образуя формирования области чувственного познания, поэтому сенсорное воспитание является исходной основой умственного воспитания. Вместе с тем развитие сенсорных процессов играет существенную роль в становлении и совершенствовании практической деятельности детей дошкольного возраста, причём основное внимание необходимо уделять не изолированным упражнением на освоение сенсорных процессов, а формированию разнообразных сенсорных способностей в процессе различных видов осмысленной деятельности.

«Операторное» освоение сенсорных процессов имеет существенное значение для совершенствования художественно-творческой деятельности ребёнка, которое регулируется «чувствованиями» (И. М. Сеченов) при посредстве механизмов «сенсорной коррекции» (Н. А. Берштейн)⁸¹. Исследования отечественных педагогов-психологов (Л. А. Метиева, В. А. Пилюгина, Э. Я. Удалова и др.) позволяет уточнить, что обучение способам освоения сенсорных образцов в младшем возрасте (представления об основных цветах, форме, размере, сопоставление с качествами реальных предметов и пр.) является основой развития ориентировочных действий в старшем дошкольном возрасте⁸². Сложные виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, художественный труд и пр.), которые предъявляют более высокие требования к сенсорной культуре ребёнка, активно стимулируют его разностороннее развитие.

⁸¹ Сеченов И. М. Психология поведения: избр. психолог. труды / И. М. Сеченов. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – С. 48-50.

⁸² Метиева Л.А. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителя / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Просвещение, 2009. – С 28-30.

Для успешного осуществления ребёнком творческой деятельности в разных видах детской деятельности требуется ряд сенсорных способностей, формирование которых имеет важное значение для подготовки дошкольника к более сложным видам деятельности в школе. Наши наблюдения показывают, что такими способностями в старшем дошкольном возрасте являются способности: зрительно анализировать сложную форму предметов, устанавливать тождество предметов, к наглядному представлению перемещения предметов в пространстве и др.

Практика работы показывает, что в творческой деятельности старших дошкольников наблюдается несформированность целого ряда разнообразных умений, значительно затрудняющих процесс создания ребёнком творческого продукта: умение планировать свои действия, развитие двигательных умений руки, владение изобразительными техниками и материалами и др. В этом случае действия педагога необходимо направлять на качественное овладение ребёнком какого-либо умения, доводя его до совершенства посредством использования эффективных приёмов обучения: приёмы активизации личного опыта, приёмы сопоставления художественных образов и эпизодов жизни ребёнка, приёмы активизации творческих проявлений: ассоциативное сравнение, приём домысливания и пр.

– *Метод познания художественно-образного начала* обеспечивает в творчестве ребёнка формирование образно-смыслового начала, которое свидетельствует о развитии творческого мышления и фантазии, эстетического и художественного восприятия окружающего мира. В процессе творчества ребёнка увлекает смысловая сторона деятельности, выполняющая функцию отражения предметного мира (Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина и др.). Совершенствование опыта худо-

жественного восприятия образов качественно преобразует ребёнка, расширяет его представления об окружающем мире и понимания произведений искусства, а процесс восприятия является основополагающим инструментом познания, непосредственно активизирующим продуктивную творческую деятельность дошкольника. Познание художественного образа ребёнком основано на понимании и переживании образа, выделение средств выразительности, сравнении и сопоставлении разных произведений искусства и образов (их сопоставление с реальным миром). Для реализации метода познания образного начала педагог активизирует проявление интересов, рассуждений и собственных предпочтений ребёнка относительно рассматриваемых образов и эстетически привлекательных предметов. Посещение художественных музеев и выставок, ознакомление детей с народными промыслами в мастерских художников, участие в культурных мероприятиях города и пр. способствует развитию у ребёнка умения трактовать воспринимаемые образы с опорой на выделяемые средства художественной выразительности (композиция жанрового изображения, использование контрастных деталей, передача настроения посредством цветовой гаммы и т.п.).

– *Метод импровизации в творчестве* детей старшего дошкольного возраста рассматривается как самопознание личности в свободном самовыражении, что является мощным фактором гармонизации и преобразования ребёнка в художественной деятельности (Н. В. Корчаловская, И. А. Лыкова, А. К. Сундукова и др.). Ознакомление детей с эстетическими предметами, образами и явлениями способствует развитию и обогащению художественных практик ребёнка, что активно стимулирует его к сильному художественному преобразованию окружающего пространства в продуктивной предметно-практической деятельности. Специфика импровизации в

творчестве ребёнка основана на собственных интересах, желаниях, инициативе, реализации собственных замыслов, связанных с художественными переживаниями, носящими эстетический характер, которые должен поддерживать педагог.

Реализация метода импровизации в творчестве потребует от педагога направить усилия на организацию предметной художественно-творческой среды для самостоятельной деятельности, обогащение ребёнка художественными впечатлениями, развитие произвольности творческой деятельности на основе познавательного интереса, поддержку активности ребёнка и направление его действий в созидательное русло с опорой на художественное экспериментирование.

Таким образом, представленные авторские методы внесут новизну и дополнят содержание методики дошкольного образования. Отбор педагогом эффективных методов обучения должен опираться на цели обучения, дидактические задачи, особенности, способности и возможности обучающихся.

Выводы:

– дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО требует от педагога применения эффективных методов обучения для успешного развития потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, выработке привычки адекватного поведения в разных видах детской деятельности;

– в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося по достижению определённых воспитательно-образовательных целей, как способ организации познавательной деятельности обучающихся;

– успешность процесса воспитания, обучения и развития детей определяют группы традиционных методов обучения: проблемно-диалогические методы, на основе целостного под-

хода, по характеру познавательной активности и деятельности, по источнику передачи информации и характеру её восприятия, по дидактическим целям и задачам, социально-эмоционального воспитания и обучения детей дошкольного возраста, художественно-эстетического развития и др.;

– многообразии методов обучения определено тремя группами: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

1.6 Формирование навыков и умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения с помощью упражнений

Умственное воспитание, составляющее основу познавательного развития детей дошкольного возраста в условиях сложных социально-экономических процессов в обществе, определяется быстрым развитием научно-технического прогресса и неуклонным расширением объёма знаний в науке, технике и культуре.

Дошкольные образовательные организации в условиях ФГОС ДО (2013 г.) реализуют основные направления Программы: формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности, реализация образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей, в которой ребёнок сам становится ак-

тивным в выборе содержания собственного образования как его субъект⁸³.

В дошкольном возрасте дети находятся у истоков познания, когда у них формируются первичные представления об окружающем мире, они овладевают речью и способами умственной деятельности, у них активно проявляются любознательность, активность и познавательный интерес, «выстраиваются» отношения с миром сверстников и взрослых. Если годы дошкольного детства не используются для умственного воспитания и развития ребёнка, то в последующие годы ему наносится серьёзный, а иногда и невосполнимый ущерб.

Формирование навыков и умений в дошкольном возрасте важный, но длительный во времени процесс обучения, в основе которого лежит единство и взаимосвязь знания и целесообразного адекватного действия, уточнение активного словаря и связной речи ребёнка.

В педагогике *навык* рассматривается как действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля⁸⁴. Различают виды навыков, успешно формируемые в процессе обучения детей дошкольного возраста (Рис. 6).

⁸³ Управление ДОУ в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методические рекомендации для специалистов дошкольного образования / Под. ред. И. Б. Едаковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – С. 14-15.

⁸⁴ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 156.

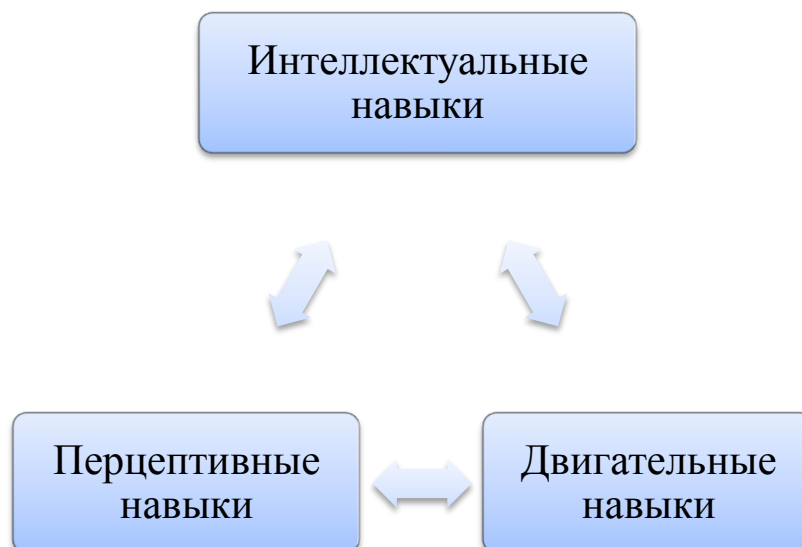


Рис. 6 Виды навыков, формируемые в дошкольном возрасте

Интеллектуальный навык в педагогике рассматривается как автоматизированный приём и способ решения встречавшейся ранее задачи.

Перцептивный навык понимается как автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета.

Двигательный навык связан с автоматизированным воздействием на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшегося ранее. Двигательные навыки включают в себя перцептивные и интеллектуальные навыки, регулирующиеся ими на основе автоматизированного отражения предмета, условий и порядка осуществления актов действия, направленного на преобразование реальных объектов.

В обучении различают также *исходно автоматизированные навыки*, формирующиеся без осознания их компонентов, а также *вторично автоматизированные навыки*, которые форми-

руются с предварительным осознанием компонентов действия и при необходимости легче становятся сознательно контролируемые, быстрее совершенствуются и перестраиваются.

Навыки характеризуются и разной степенью обобщённости – чем шире класс объектов, по отношению к которым навык может быть осуществлён, тем более он обобщён и лабилен.

Умения трактуются в педагогике как освоенные человеком способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков; как подготовленность к теоретическим и практическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта^{85, 86}. Умения формируются путём многократности повторения упражнений, что создаёт возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Формирование навыков и умений у детей дошкольного возраста требует выполнения определённой системы упражнений, основу которой составляют:

- расчленение того или иного навыка и умения на простые операциональные действия, входящие в его состав;
- определение чётких способов выполнения навыка или умения;
- последовательность и постепенность усложнений, связанных с закреплением навыков и умений;
- обобщение отдельных действий в целостный способ навыков и умений.

⁸⁵ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 295.

⁸⁶ Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», С. – 152.

В педагогике «упражнение» понимается как повторное, планомерно организованное выполнение действия умственно-го или практического характера с целью его усвоения. В разных условиях обучения упражнение является единственным действием, в рамках которого осуществляются все компоненты процесса учения: уяснение содержания действия, его закрепление, обобщение и систематизация, либо одним из действий наряду с объяснением и заучиванием, которые предшествуют упражнению, обеспечивают первоначальное уяснение содержания действий⁸⁷. Упражнение обеспечивает завершение и закрепление полученных знаний, а также систематизации и обобщения, что в результате приводит в полному овладению действиями и «превращению» его в навык или умение.

Упражнения являются одной из основных форм обучения и умственного воспитания детей дошкольного возраста:

- упражнения содействуют более глубокому усвоению знаний, умений и навыков, формированию способов умственных и практических действий, развитию познавательных способностей;

- вместе с тем в процессе обучения упражнения используются как приём обучения на занятиях и в процессе освоения дидактических материалов;

- упражнения способствуют закреплению у детей адекватного восприятия и правильных представлений об окружающем мире.

А. И. Сорокина отмечает, что в дошкольном возрасте воспитатель должен использовать в процессе обучения разнообразные и многократные упражнения, интересные и посильные по сложности, ведя детей по «лесенке трудностей и успе-

⁸⁷ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 297.

хов», непрерывно повышая возможности детей, а перевод на новую ступеньку осуществлять не раньше, чем успешно освоена предыдущая⁸⁸. Чёткость поставленной познавательной задачи, членение её на более частные, разнообразие деятельности детей и их интерес делают упражнения эффективным средством умственного воспитания и познавательного развития детей дошкольного возраста.

Распределение упражнений во времени определяется развитием самого процесса повторения. Формирование практического навыка не позволяет проводить повторения через большие промежутки времени, так как результат первого повторения быстро забывается ребёнком. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что и очень частые повторения не дают существенных результатов, потому что усвоение требует, чтобы те или иные знания и представления прочно закрепились в сознании ребёнка, способствовали осознанности действий. Слишком частые, непрерывно идущие повторения, без учёта сложного психического процесса «вызревания» представлений, знаний и навыков приводят к тому, что ребёнок заучивает и «зазубривает» знания и навыки без их должного осознания.

Упражнения способствуют не только более полному усвоению и закреплению знаний, представлений, умений и навыков, применению их на практике в разных условиях, но и совершенствованию психических процессов, входящих в состав умственной деятельности: произвольности и сосредоточенности внимания, целенаправленности наблюдений, процессов сообразительности и сравнения, аналитико-синтетической деятельности и деятельности воображения.

⁸⁸ Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 158-161.

Особенностью освоения упражнений в дошкольном возрасте является самостоятельность ребёнка как форма обучения в принятии решений той или иной познавательной задачи, но самостоятельность не предполагает абсолютную свободу не управляемых педагогом действий или процесса деятельности детей, так как она подлежит направляющему и обучающему педагогическому руководству.

Проблема развития самостоятельности в дошкольном возрасте активно разрабатывалась в психолого-педагогических исследованиях (И. М. Воротилкина, И. С. Кон, А. А. Люблинская, М. Монтессори, М. Н. Полякова, С. Л. Рубинштейн, Е. В. Рыбак, Е. О. Смирнова и др.). Психологическими исследованиями доказано, что *самостоятельность как изначально присущее качество природе человека, проявляется в бессознательном стремлении ребёнка на отделение его от взрослого для развития свободной личности: по действиям ребёнка можно определять то, что он есть, а по направлениям его деятельности корректно формировать его самого.* Учёные сошлись в едином мнении, что самостоятельность, являющаяся интегративным свойством и важнейшей характеристикой личности, не возникает в отрыве от других качеств личности (воля, целеустремлённость, произвольность), а без самостоятельности личность ребёнка не может стать полноценной.

Интерпретируя педагогические исследования Е. В. Рыбак, выделим и охарактеризуем уровни развития самостоятельности в процессе обучения детей дошкольного возраста⁸⁹.

1 уровень (первичный базовый) – основывается на физиологических показателях ребёнка (сам держит голову, перево-

⁸⁹ Рыбак Е. В. Самостоятельность как вектор коммуникативного и творческого развития дошкольника / Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 10. – 19-28.

рачивается, ходит, удерживает в руках предметы); в художественно-творческой деятельности наблюдаются спонтанные проявления самостоятельности (держит карандаш и рисует, осваивает лепку, подражает музыкально-ритмическим движениям взрослого).

II уровень (формально-нормативный) – уровень «социального научения» навыкам самообслуживания (самостоятельно пить, есть, одеваться, убирать игрушки и пр.), освоение социально-культурных навыков (здороваться, прощаться и пр.) и навыков художественно-творческой деятельности (проявлять самостоятельность в процессе освоения изобразительной деятельности).

III уровень – социального взаимодействия (динамический) характеризуется направленностью общения и действий ребёнка не на себя, а на сверстников и взрослых, решая задачи партнёрского характера («субъективная социальность», Я. Л. Коломинский).

IV уровень – адекватной возрасту самостоятельности рассматривается с точки зрения «вершины» самостоятельности (И.С. Кон), когда поведение ребёнка рассматривается как независимость от взрослого (способность самостоятельно принимать и реализовывать собственные решения), что проявляется в социально правильном и морально возможном.

Итак, в процессе освоения упражнений детьми дошкольного возраста особенности педагогического руководства постепенно изменяются – *прямое и открытое руководство*, когда педагог ставит перед ребёнком познавательную задачу, указывая способы её решения и характер упражнений, всё больше заменяется руководством самостоятельной деятельностью детей. При этом прямые указания успешно заменяются проблемными вопросами и активизацией самостоятельности детей в поисках наиболее эффективных способов упражнений,

что обеспечивает наилучший результат решения познавательных задач. По мере развития самостоятельности привлекается активность детей, а руководство педагога выражается в том, чтобы он только контролировал правильность выполнения упражнений детьми.

Часто самостоятельность детей является подражательной, когда педагогическое руководство осуществляется открыто с показом упражнений. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что иной характер имеет руководство педагога, когда он лишь ставит задачу и формулирует условия её выполнения, не давая конкретных указаний способов действий, что вызывает у детей сложную умственную деятельность и упражняет способность решать познавательную задачу разными способами, двигаясь *от практических действий к предварительному проектированию в уме*. Такие упражнения в дошкольной педагогике называются *конструктивными* (А. И. Сорокина), выполняемыми в соответствии с поставленными условиями, в таком случае педагогическое руководство заключается в постановке познавательной задачи и адекватного формулирования условий её решения.

Упражнения могут носить творческий характер, когда ребёнок самостоятельно формулирует познавательную задачу, подбирает необходимый материал и определяет способы её решения. Выполнение такого типа упражнений активно способствуют развитию у ребёнка творческой мысли и целесообразных действий как проявляющейся способности свободно и самостоятельно применять полученные знания и «распоряжаться» ими. В таком случае руководство педагога выражается лишь в наблюдении, уточняющих вопросах, которые направляют ребёнка на самостоятельный поиск, помогают сосредоточить внимание и предупредить возможные ошибки в действиях (метод проб и ошибок).

Другой особенностью упражнений является многократность их повторения, которое соотносится с решаемой задачей, так как лишь при этом условии дети понимают её необходимость. Именно осознанность действий содействует более прочному усвоению детьми знаний, умений и навыков, овладению теми или иными способами умственной деятельности. Отметим, что многократные повторения во всех возрастных группах должны быть разнообразными по форме деятельности и по содержанию: однообразие снижает у детей познавательный интерес, вызывает утомление, а иногда отказ выполнения действий.

Дети старшего дошкольного возраста понимают необходимость повторений, что обусловлено уже не каким-либо внешним побудителем, а осознанным отношением детей к освоению знаний и навыков, что вызывает формируемыми волевыми усилиями и способностью преодолевать трудности.

Ведущее значение *в системе освоения детьми упражнений имеет частотность повторений* (количество упражнений и распределение их во времени), которая определяется:

1) сложностью содержания знаний, разнообразием и сложностью действий, которые входят в состав навыка или умения;

2) степенью подготовленности детей к усвоению знаний и навыков, их возможностями;

3) педагогическим мастерством воспитателя, который обучает детей и управляет процессами их умственной деятельности: он определяет количество упражнений в опоре на индивидуальный маршрут развития ребёнка в каждом виде детской деятельности, распределяя их равномерно на учебный год с учётом сложности программного материала и возможностей детей.

Процесс умственной деятельности детей старшего дошкольного возраста непосредственно связан со способностью обобщать конкретные представления и применять их в разных условиях, что активно проявляется в концентрации, объединении и обобщении знаний, полученных ребёнком в процессе обучения. Упражнения при этом выражаются не столько в конкретных действиях, сколько в мыслительных процессах и «развёрнутой» речи – в суждениях, умозаключениях, доказательствах, когда мышление ребёнка всё более и более приобретает характер логического рассуждения.

Обычно дети старшего дошкольного возраста испытывают затруднения в нахождении способа решения задачи, который определяется системой рассмотрения, анализом содержания и сопоставлением данных. Но само затруднение активизирует умственную деятельность ребёнка, заставляя его думать и размышлять, что и составляет упражнение в применении ранее усвоенных ребёнком знаний, умений и навыков в новых условиях. Педагог, используя мобилизующую роль сильного затруднения, не должен спешить с указанием готового и разумного способа решения задачи, а корректно сформулировать дополнительные вопросы, заключающие в себе лишь направление поиска ребёнком.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что обязательное и совершенно необходимое условие для использования упражнений в дошкольном возрасте – наличие дидактических материалов и пособий в ДОО с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, что будет способствовать успешному освоению содержания дошкольного образования. В условиях развивающего воспитания осваиваемые способы действий, навыки и умения в процессе выполнения упражнений требуют от ребёнка повторения одних и тех же воздействий и одинаковых ответов на них. Для достижения этой цели

педагог должен намеренно изменять условия и некоторые виды заданий, даваемых детям: ставить перед ними задачи в новых формах, вызывая на самостоятельное применение заученного содержания и способов действий. Таким образом, повторение упражнений – это не только закрепление воспринятого учебного материала, но и его более глубокое освоение путём применения известных понятий, законов и правил в работе с ранее неизвестным содержанием, в разнообразных условиях.

Выводы:

– в дошкольном возрасте дети находятся у истоков познания, когда у них формируются первичные представления об окружающем мире, они овладевают речью и способами умственной деятельности, у них активно проявляются любознательность, активность и познавательный интерес, «выстраиваются» отношения с миром сверстников и взрослых;

– процесс обучения в дошкольном возрасте связан с формированием у детей интеллектуальных, перцептивных и двигательных навыков;

– упражнения являются одной из основных форм обучения и умственного воспитания дошкольников, что содействует более глубокому усвоению знаний, умений и навыков, формированию способов умственных и практических действий, развитию познавательных способностей;

– особенностью освоения упражнений в дошкольном возрасте является самостоятельность ребёнка как форма обучения в принятии решений той или иной познавательной задачи, но самостоятельность не предполагает абсолютную свободу неуправляемых педагогом действий или процесса деятельности детей, так как она подлежит направляющему и обучающему педагогическому руководству;

– прочное усвоение навыков и умений необходимо ребёнку для того, чтобы в будущем он сумел самостоятельно применить их в новых и самых различных условиях и обстоятельствах.

Выводы по 1 главе

Противоречие между возрастающим объёмом содержания образования и его неудовлетворительным усвоением привело к возникновению дидактики как отрасли знания и науки. Дидактику как систему научных знаний разработал Ян Амос Коменский – выдающийся чешский мыслитель-гуманист, общественный деятель, философ, лингвист, историк и основоположник педагогики Нового Времени, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей (книга «Великая дидактика», 1657 г.). Первоначально в содержание этого понятия включались не только вопросы образования и обучения, но и деятельность учителя, организация школы, различные аспекты воспитания (нравственного, религиозного, трудового и др.). В целом дидактика А. Я. Коменского, которая стала «вместилищем» всего педагогического знания, накопленного к тому времени, охватила все проблемы современной педагогики.

Теория обучения, разработанная Я. А. Коменским, построенная в соответствии с принципом природосообразности воспитания как общенаучного принципа рационального знания, была основана на философских мировоззрениях того времени и взглядах на человека как на часть мира, а роль воспитания понимал как самое побуждение и разумное педагогическое руководство естественным процессом саморазвития воспитанников. Впервые в истории дидактики Я. А. Комен-

ский разработал принципы обучения (последовательности и систематичности знаний, наглядности, сознательности и активности, упражнений и прочного овладения знаниями) и указал на необходимость педагогического руководства ими, раскрыв их сущность и целесообразность применения.

В настоящее время Концепция образовательных стандартов в России создаёт условия и предпосылки для реализации нового технологического направления в разработке и развитии полноценной дидактики, сближающейся с предметными дидактиками и отражающей новые технологические тенденции различных сфер общественного развития.

В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития ребёнка, имеющих основополагающее значение для познавательного развития ребёнка: повышается субъектная значимость социального окружения, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности, освоение которых связано с дидактическим обеспечением образовательного процесса в ДОО.

Основой познавательной деятельности в дошкольном возрасте является процесс усвоения знаний и способов умственной активности, направленность всех процессов познания на решение познавательных задач, которые педагог в процессе обучения ставит перед детьми или которые возникают из требований, условий и обстоятельств жизненных ситуаций. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников влияет на формирование мышления, которое тесно связано с речью, действиями и образами, обогащая кругозор ребёнка и повышая способность к дальнейшему умственному труду.

Современное дошкольное образование, ориентированное на развитие и становление целостной личности характеризуется вариативностью содержания и созданием условий для его

успешного обучения в различных видах деятельности на основе культурных практик, которые связаны с потребностью в расширении социально-практических компонентов содержания образования для обогащения культурного опыта каждого ребёнка с учётом его индивидуальности. Культурные практики ребёнка формируются в совокупности развития его культурных умений на основе сотворчества, сотрудничества и педагогической поддержки взрослым для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности.

Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО требует от педагога применения эффективных методов обучения, что способствует успешному развитию потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, выработке привычки адекватного поведения в разных видах детской деятельности. В условиях реализации ФГОС дошкольного образования педагогами ДОО активно используются методы: проектов, моделирования, экспериментирования, организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности и др., что, несомненно, влияет на успешное овладение ребёнком содержания дошкольного образования.

Формирование навыков и умений в дошкольном возрасте важный, но длительный во времени процесс обучения, в основе которого лежит единство и взаимосвязь знания и целесообразного адекватного действия, уточнение активного словаря и связной речи ребёнка. Освоение навыков (интеллектуальные, перцептивные, двигательные) осуществляется в процессе обучения ребёнка, также как и умения, которые формируются путём многократности повторения упражнений, что создаёт воз-

возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Одной из основных форм обучения дошкольников является освоение упражнений, что содействует более глубокому усвоению знаний, умений и навыков, формированию способов умственных и практических действий, развитию познавательных способностей ребёнка.

Глава 2. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

2.1 Игровая субкультура детей дошкольного возраста как основа успешного освоения содержания образования

В современных дошкольных образовательных организациях особое значение уделяется дидактическому обеспечению образовательного процесса, интеграция которого способствует положительной социализации и индивидуализации ребёнка, созданию комфортных условий для построения непрерывной образовательной траектории его развития и полноценного проживания каждого возрастного периода. В процессе воспитания, обучения и развития детей педагогами ДОО активно разрабатываются и активно используются дидактические материалы: пособия, упражнения, творческие задания и игры с учётом возрастных особенностей, разработанные для разных направлений видов детской деятельности (экологическая, музыкальная, речевая, познавательная, физическая, художественно-эстетическая и др.).

В практике работы с детьми дошкольного возраста важное значение отводится дидактическим материалам, способствующим качественному освоению содержания образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Физическое

развитие», «Художественно-эстетическое развитие». В дошкольной педагогике дидактические материалы рассматриваются как:

– эффективное средство обучения, развития и воспитания, используемое также и для самостоятельной работы обучающегося, позволяющее ему наиболее полно овладевать знаниями, умениями и навыками, использовать их в решении практических задач с возможностью самопроверки и самоконтроля;

– особый тип наглядных учебных пособий в форме технологических карт, таблиц, схем, рисунком, моделей, наборов карточек с текстом, иллюстраций, разрезных картинок и пр.;

– особый вид пособий для учебных занятий, использование которых способствует активизации познавательной деятельности обучаемых и экономит время освоения содержания образования.

Использование дидактических материалов в процессе обучения и развития детей дошкольного возраста тесно связано с особенностями детской субкультуры и игры, которую в рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть более основательно.

Ю. М. Лотман отмечает, что в общечеловеческой культуре детская субкультура занимает особое место и обладает относительной автономией, поскольку в сообществе дети общаются на понятном им языке, выстраивают различные формы взаимодействия и свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного периода, развивающиеся в определённой степени независимо от взрослых⁹⁰.

В истории отечественной педагогики *детская игра* определяется как исторически возникший вид деятельности, сущ-

⁹⁰ Лотман Ю. М. Феномен субкультуры // Труды по знаковым системам // Учёные записки Тартуского гос. ун-та. – Вып. 10: Семиотика культуры. – Тарту, 1978. – С. 34-42.

ность которого состоит в усвоении общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры⁹¹. Игра выступает эффективным способом саморазвития и самораскрытия личности с опорой на человеческий разум, подсознание и творчество (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Игра рассматривается как важнейшая социокультурная практика саморазвития ребёнка, как конкретный путь «открытия» ребёнком самого себя в окружающем мире и в процессе общения с другими людьми, в процессе которого решаются проблемы межличностных отношений, товарищества, партнёрства и формируется социальный опыт. В игре происходит постижение ребёнком духовно-нравственной сферы бытия, становление совести как внутренней инстанции различения добра и зла, существующей в качестве естественного нравственного закона, «написанного в сердце»⁹².

Игра возникла в первобытном обществе вместе с различными видами искусства из-за потребности детей в совместной деятельности со взрослыми, в процессе разделения труда взрослых по признаку половой принадлежности. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, нравственное, интеллектуальное и эмоциональное развитие личности.

Детская субкультура в форме детского сообщества является особым институтом воспитания и обучения ребёнка на

⁹¹ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 98.

⁹² Абраменкова В. В. Игра и игрушка в детской субкультуре и ответственность взрослых // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 1. – С. 28-36.

протяжении существования человечества. Содержанием детской субкультуры являются *групповые игры*, носящие особый интерактивный, коллективный, неповторимый и взаимодействующий характер, включающий в себя игровые правила и действия, решение игровых задач, постановку себя на место другого играющего и пр. Игра со сверстниками предоставляет ребёнку безграничные возможности для интеллектуального развития и морального становления личности, в процессе чего ребёнок переосмысливает отношения со сверстниками и определяет собственное место в мире человеческих отношений.

Попытку систематического изучения игры впервые предпринял К. Грос. Теорию игры, исходя из её социальной природы, в отечественной педагогике разрабатывали Е. А. Аркин, Л. С. Выготский, В. В. Зеньковский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Пытаясь разгадать феномен детства, В. В. Зеньковский, сформулировал функцию детства – *дать развиться ребёнку, не входя в прямое общение с действительностью, не удаляя его вполне от действительности, так как игры являются той формой активности, в которой лучше всего решаются задачи детства*⁹³. *Связывая игру с ориентировочной деятельностью*, Д. Б. Эльконин рассматривал её как деятельность, *в которой складывается и совершенствуется управление поведением ребёнка, так как в игре происходит формирование произвольного поведения и социализация личности*⁹⁴.

В отечественной педагогике выделяются следующие функции игры (Рис. 7).

⁹³ Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург, 1995. – С. 32-34.

⁹⁴ Эльконин Д. Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин; ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – С. 104-105.



Рис. 7 Функции игры (по С.А. Шмакову)

Социокультурная функция выступает как функция социализации личности, так как в процессе игры ребёнок отражает те впечатления, которые получил от восприятия мира, действий в нём, разнообразных жизненных ситуаций, общественных отношений. В игре ребёнок может не только моделировать, отражать и переживать полученные впечатления, но и получать новые знания, осваивать и усваивать новые способы действий, исторические и общечеловеческие ценности, национальные традиции и обычаи, язык символов и знаков.

Функция самореализации личности обеспечивается самостоятельным и творческим характером игры. Самовыражение ребёнка в игре определяется стремлением к достижению цели и проверкой собственных возможностей, что способствует рефлексии и саморазвитию личности.

Коммуникативная функция игры обеспечивается процессом усвоения культуры взаимодействий детей друг с другом и установления гармоничных отношений с окружающими людьми, а реальные отношения в игре способствуют выстраиванию новых способов взаимодействий.

Дидактическая функция игры реализуется с помощью использования педагогом дидактического материала для успешного и качественного решения образовательных задач. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что обучение и игра – совместимые процессы в период дошкольного детства, так как игра способствует более лёгкому и успешному освоению ребёнком знаний. На основе полученных знаний, представлений, умений и навыков ребёнок обучается действиям с предметами, познаёт их свойства, осваивает операции сравнения, обобщения, анализа, учится размышлять.

Развлекательная функция игры проявляется в получении ребёнком удовольствия, весёлом времяпрепровождении, радости успеха и победы как удовлетворения собственными достижениями.

Диагностическая функция проявляется в возможности применения игры с целью изучения психических процессов, личностных качеств ребёнка, его знаний, умений и навыков в разных видах деятельности, уровней развития и характера взаимоотношений. В отдельных случаях игра может выступать как средство самодиагностики, так как в ней ребёнок реально проявляет собственные недостатки, возможности и достоинства.

Коррекционная функция направлена на использование игры в качестве эффективного педагогического средства оказания помощи ребёнку в преодолении негативного поведения и проблем общения с окружающими. С помощью специальных игр возможна успешная коррекция боязни, страха, тре-

возможности, агрессивности и эмоциональной напряжённости ребёнка.

Итак, игра является единственной формой деятельности ребёнка, которая во всех случаях отвечает её организации. Игра не предъявляет ребёнку требований, которых он не мог бы выполнить, вместе с тем игра требует от ребёнка всегда некоторого напряжения сил, что связано с поддержанием его бодрого и жизнерадостного самочувствия. К сожалению, это утверждение не стало аксиомой для практики дошкольного образования, а в последнее десятилетие наблюдается тенденция, когда естественная потребность ребёнка – поиграть прерывается взрослыми, желающими бесконечно обучать его, объясняя нормы и правила жизни. Как отмечает В. А. Деркунская, это своего рода закономерное следствие развитие нашего общества, изменение его ценностей, смыслов и происходящих в отечественном образовании перемен⁹⁵.

Детская игра является социальным явлением и рассматривается как ведущая деятельность детей дошкольного возраста, как способ познания окружающего мира и человеческих отношений, как необходимый компонент в системе «целей личности» (В. Штерн). Процесс познания мира через игру не сводится к простому подражанию того, что видит и воспринимает ребёнок – он успешно комбинирует полученные впечатления и представления, творчески перерабатывая их. Игра характеризуется особой эмоциональной привлекательностью и активно способствует становлению самосознания личности. В игре реализуется новая ситуация развития ребёнка, при которой взрослый является для него носителем норм-

⁹⁵ Деркунская В. А. Воспитание, обучение, развитие дошкольников в игре. Здоровьесберегающее воспитание-обучение-развитие детей дошкольного возраста в игре / В. А. Деркунская. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 128 с.

эталонов личностных взаимоотношений и поведения. *Пик интереса детей дошкольного возраста к игре относится к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту.*

В исследованиях Ю. С. Григорьевой определены *особенности игры* как специфической деятельности, характерной для ребёнка⁹⁶:

1) игра социальна по происхождению, сущности и способам её реализации, так как в ней отражаются разные сферы человеческой деятельности;

2) источниками игры являются взаимоотношения между людьми, профессиональная и бытовая деятельность, государственные и семейные праздники – различные социальные явления и отношения;

3) в игре находят выражение и удовлетворяются основные потребности ребёнка дошкольного возраста: стремление к активности и самостоятельности, свободное выражение чувств и эмоций, потребность участия в коллективной деятельности;

4) в основах игры зарождаются и дифференцируются разные виды детской деятельности, поскольку основные структурные элементы игры (целеполагание, последовательность действий, средства, результат) являются универсальными и успешно переносятся в труд, учение и пр.;

5) игра является отражательной деятельностью, поскольку игровое ролевое действие, содержание и замысел выстраиваются на основе знакомой информации, той, которая затрагивает детей, побуждая их к повторному переживанию позитивных эмоций;

⁹⁶ Григорьева Ю. С. Воспитание ребёнка в игре / Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования. – Под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – М. : Юрайт, 2018. – С. 184-199.

б) игра активно способствует развитию психических процессов ребёнка, особенно развитию творческого воображения и фантазии, что проявляется в ярко выраженной потребности в проявлении творчества в искренних эмоциях чувствах и эмпатии.

В процессе воспитания и развития детей дошкольного возраста педагоги ДОО успешно сочетают игру и обучение, которые имеют определённое сходство и различие:

– *сходство игры и обучения* как видов детской деятельности заключается в том, что они *имеют обучающую задачу*, в процессе чего ребёнок осваивает, усваивает и присваивает систему ценностных эталонов – нравственных, этических, эстетических, сенсорных, практических и пр. Общим может быть и способы действий, применяемых для решений игровой и обучающей задач, когда ребёнок учится анализировать, сравнивать и классифицировать, выполняя конкретные операциональные действия. Игра и обучение обязательно дают успешный результат, который получается, если ребёнок выполняет определённые правила и нормы, наличие которых тоже объединяют эти виды деятельности.

– *различие игры и обучения* обусловлено, прежде всего, тем, что процесс обучения в дошкольном возрасте строго детерминируется и направляется взрослым, тогда как игра выступает свободной самостоятельной деятельностью детей, часто организуемая ими самими в соответствии с детскими желаниями и интересами. Именно поэтому при всей свободе выбора игры, её самостоятельности и привлекательности для ребёнка она не является для него только развлекательной деятельностью. Игра для ребёнка постепенно становится серьёзным трудом по решению игровой задачи, разыгрыванию, ролей, придумыванию сюжетов, налаживанию не только игро-

вых, но и реально существующих в игре взаимоотношений партнёров по общению.

На протяжении дошкольного возраста *игра изменяется и усложняется способами построения игры*, выделенными в исследованиях Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко, Н. Н. Поддъякова и др. (Табл. 8)⁹⁷.

Таблица 8 – Способы построения игры в дошкольном возрасте

Название способа, возраст детей	Особенности реализации способа
Условно-предметный способ (1,5-3,5 года)	Основан на выполнении ребёнком реальных действий, имитируемых через действие с игрушкой или предметом и их звуковое обозначение в речи
Способ ролевого поведения (3,5-5,5 лет)	Характеризуется имитацией действий персонажей ребёнком и их обозначение в речи
Способ сюжетосложения (5,5-7 лет)	Представляет собой планирование и успешное развёртывание целостного сюжетного события с его обозначением в речи ребёнка

В дошкольном возрасте происходит обогащение и развитие игровой деятельности ребёнка, в том числе и освоение дидактических игр.

Впервые системы дидактических игр и пособий для дошкольного образования были разработаны в зарубежной педагогике Фридрихом Фрёбелем и Марией Монтессори, а для детей начальной школы – О. Декролли. В отечественной педа-

⁹⁷ Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. – М. : Педагогика, 1987. – С. 45-47.

гогической практике в 40-50-е гг. XX в. дидактические игры и пособия рассматривались преимущественно как формы работы в дошкольном воспитании.

В начале XX в. педагоги-практики В. Н. Аванесова, Ф. Н. Блехер, Е. И. Радина, А. И. Сорокина, А. П. Усова и др. определили значительную роль дидактических игр в умственном воспитании дошкольников. Долгое время в теории и практике дошкольного образования *дидактическая игра* рассматривалась как *приём обучения* и входила в состав занятий или как *игровая деятельность* вне отношения к обучению. В отечественной педагогической практике (40 – 50-е гг. XX в.) дидактические игры рассматривались преимущественно как форма работы в дошкольном воспитании. В 60 – 70-х гг. XX в. дидактические игры стали применяться не только в начальных классах, но и в средней школе. Введение обучения с 6-летнего возраста (70 – 80 гг. XX в.) активно стимулировало использование дидактических игр в учебном процессе школ. С 80-х гг. XX в. широкое распространение получили *деловые игры*. Сегодня в образовании дидактическую игру рассматривают как возможную *форму обучения* детей дошкольного возраста.

Для практики дошкольного образования *важно развивающее воздействие дидактических игр* на ребёнка: развитие познавательного интереса, психомоторики, творческих способностей, фантазии, двигательного аппарата, навыков поведения в соответствии с игровыми правилами и действиями (Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артёмова, А. К. Бондаренко, А. И. Сорокина и др.). В обучении детей дошкольного возраста в основном используются дидактические игры с заранее заданным ходом игровых действий и чётко выраженным «обучающим» началом, связанным с передачей, усвоением и закреплением у ребёнка знаний, умений и навыков. Для дидактических игр и пособий характерно не только познава-

тельное, но и мировоззренческое, а также эмоционально-личностное воздействие на ребёнка. Особое место дидактические игры занимают в ознакомлении детей дошкольного возраста с окружающим миром, миром природы, культуры и искусства, составляющими целостную картину мира.

Дидактические игры – это специально создаваемые или приспособленные игры для реализации целей обучения. Дидактическая игра – это сложный процесс, так как она является одной из форм обучения и вместе с тем, остаётся игровой деятельностью. В дидактической игре отношения между воспитателем и детьми иные, чем в процессе обучения: воспитатель играет с детьми, учит детей игровым действиям и выполнению правил игры как руководитель и как её участник⁹⁸.

В процессе освоения дидактической игры быстрее познаются закономерности обучения, формируется устойчивый интерес к обучению и активно развиваются познавательные процессы. В исследованиях И. А. Лыковой *дидактическая игра рассматривается как форма успешного усвоения учебных знаний, умений и навыков, в которой развиваются все психические процессы ребёнка, его эмоционально-волевая сфера, творческие способности, навыки и умения*⁹⁹.

Характерной особенностью игры является её двуплановость, присущая драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре. Двуплановость игры обуславливает её развивающий эффект: с одной стороны играющий выполняет реальную деятельность, осуществление

⁹⁸ Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – С. 8-12.

⁹⁹ Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» // Науч. рук. Л. Г. Петерсон / Под общей ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. – М. : Издательский дом «Цветной мир», 2016. – С. 181-182.

которой, требует действий, связанных с решением конкретных, часто нестандартных задач, с другой – ряд моментов игровой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с её ответственностью и многочисленными привносящими обстоятельствами.

Преимущество дидактической игры заключается в том, что её познавательное содержание сочетается с близкой и привлекательной для ребёнка деятельностью. Соревновательный элемент игры даёт ребёнку возможность тренировать волевое усилие, развивать способность к правильной оценке и самооценке, к переживанию успеха без переоценки собственных сил и возможностей, проигрышей без обиды и огорчений.

Основное отличие дидактической игры как формы обучения от занятия заключается в том, что в ней познавательная задача не ставится перед ребёнком прямо, в открытой форме, а заключена в игровой задаче

Специфическим признаком дидактической игры является сочетание условного игрового плана (игровой замысел) деятельности ребёнка с её направленностью на обучение (преднамеренность, планируемость, наличие цели деятельности, предполагаемый результат). В основном дидактические игры ограничены во времени, а игровые действия подчинены фиксированным правилам. В рамках дидактической игры цели обучения достигаются через решения нескольких игровых задач или заданий. Дидактические игры и пособия могут использоваться в ДОО, как в коллективной, так и индивидуальной деятельности детей дошкольного возраста.

Игровые мотивы в дидактической игре специфичны по содержанию и направленности, связаны с непосредственностью ребёнка и формируются на основе его потребностей. Мотивы детей в игре побуждают не к достижению практического результата, а к познанию, освоению и активному действию.

Игровое содержание дидактической игры (окружающий мир, производство, культура, искусство и пр.), ребёнок воспроизводит в качестве её центрального момента.

Правила в дидактической игре являются важными составляющими и негласными (гласными) предписаниями, устанавливающими логический порядок игры. Отметим, что игровые правила в творческих играх заключаются в содержании игры и ролях, а в дидактических играх правила задаются взрослыми.

Игровые действия в дидактической игре определяются содержанием игры и её правилами. В практике работы с детьми дошкольного возраста успешно используются следующие виды игровых действий: предметные, манипулятивные, реальные, воображаемые и изобразительные.

Результат игры связан с реализацией поставленной цели и задач, которые определяются правилами и содержанием игры. Результат игры осознаётся ребёнком только в процессе самооценки, оценки сверстниками и взрослыми.

Отметим, что *направленность дидактической игры* связана с познавательным интересом ребёнка, что делает процесс его развития в игре занимательным и эффективным с точки зрения обучения. Интерес как активное отношение к выбору оптимальных возможностей реализации цели всегда связан с побудительной активностью человека, через интерес осуществляется своеобразный «переход» от объективного к субъективному¹⁰⁰.

Учёт педагогом игровых интересов каждого ребёнка позволяет создавать ситуации эмоционального комфорта в игре, а интересное содержание игры естественным образом влияют на действия ребёнка. Таким образом, *интерес дошкольников к*

¹⁰⁰ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С. 165-170.

дидактической игре мы рассматриваем как эмоциональное проявление познавательных потребностей ребёнка, направленных на освоение предметов и явлений действительности, как процесс его интеллектуального развития и отождествляем с его умственной активностью.

Дидактические требования к игре

Используя дидактическую игру как средство умственного воспитания и форму обучения детей дошкольного возраста, воспитатель должен *руководствоваться общими дидактическими* требованиями:

– *системность* предполагает систему игр, последовательно развивающуюся и усложняющуюся по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам. Следует отметить, что игры-одиночки могут быть очень интересными, но, используя их вне системы, нельзя достигнуть обучающего и развивающего результата;

– *повторность* как дидактическое требование относится к обучению на занятиях и к дидактическим играм. То, что легко и просто взрослому, часто вызывает большие трудности у детей. Это обусловлено тем, что ребёнок не располагает достаточным запасом знаний, представлений и способов усвоения знаний. Затруднения обусловлены самим процессом и характером умственной деятельности детей, а процесс усвоения протекает длительно во времени и требует подкреплений, которые обеспечиваются повторениями и установлением прочных связей усвоенного материала с новым;

– *наглядность* в дидактической игре представлена предметами, составляющими материальный центр игры, предметами, в которые играют дети;

– в игре *важен начальный показ воспитателем игровых действий* – «пробный» ход, а также использование поощри-

тельно-контрольных значков, фишек, жетонов – всё это составляет наглядный фонд средств дидактической игры. Воспитатель демонстрирует игрушки и предметы в наглядном действии и в движении. Объясняя игру, игровые действия и правила, он на примере показывает детям, особенно младшего возраста, как нужно выполнять то или иное действие. Само объяснение игровой задачи и игровых действий создаёт наглядные и привлекательные для детей образы, побуждающие к игре.

В теории и практике дошкольного образования разработаны и успешно используются специальные *типы дидактических игр*: игры с парными картинками, игры типа картинного лото и домино, игры с тематическими сериями картинок и др.

Слово воспитателя в игре

Ведущее значение в руководстве дидактическими играми имеет *слово воспитателя*, ведь словесные обращения к детям, объяснения, краткие сюжетные рассказы, раскрывающие содержание игры и поведение персонажей, образные пояснения игровых действий, поисковые вопросы к детям – всё это составляет содержание умственного воспитания и развития ребёнка дошкольного возраста и раскрывает игру как форму обучения. При помощи указаний, словесных поручений, образных представлений воспитатель направляет внимание детей, уточняет и упорядочивает их представления, обогащает опыт детского развития и деятельности. В процессе использования дидактических игр с детьми младшего дошкольного возраста ведущую роль в руководстве игрой и игровыми действиями играет *приговаривание*, которое направляет внимание детей, заставляет их прислушиваться, вглядываться, рассматривать, обеспечивая развитие зрительно-слухового, тактильного и др. видов восприятия.

Примерная структура дидактической игры

В работе с детьми дошкольного возраста педагог может использовать фабричные дидактические игры разного содержания или разрабатывать их сам, при этом важно соблюдать следующую *структуру игры*:

– *дидактическая задача*, выраженная в программном содержании (определяется в соответствии с решением задач конкретной образовательной области: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, физической, художественно-эстетической);

– *оборудование и материалы* (описывается необходимое игровое оборудование и разнообразие строительных, художественно-изобразительных и др. материалов, необходимых для реализации цели дидактической игры);

– *обогащение активного словаря* (выделяются новые слова, труднопроизносимые или незнакомые ребёнку: 2-3 слова для младшего возраста, 4-5 для старшего дошкольного возраста);

– *правила игры и игровые действия* предписываются ребёнку для их обязательного выполнения: описываются основные действия, которые предстоит выполнить ребёнку, акцентируя внимание на переработку определённой информации и детализацию игры.

Педагогическое руководство дидактическими играми в дошкольном возрасте

Руководство игрой требует от воспитателя большого педагогического мастерства и такта. Решая в игре и через игру дидактические задачи, воспитатель должен сохранить игру как интересную деятельность, близкую детям и радующую их, содействующую общению взрослых и детей, возникновению

и укреплению дружбы, симпатии, а также формированию детского коллектива. *Педагогу необходимо использовать специальные приёмы педагогической поддержки детей в самостоятельной игровой деятельности и детей, не играющих по каким-либо причинам.* Цель педагогического взаимодействия в игре – вызвать у детей желание к совместной с другими детьми игровой деятельности, желание играть (одному или в коллективе сверстников), налаживая контакты с другими детьми.

Руководство дидактическими играми включает в себя:

- отбор и продумывание воспитателем программного содержания, чёткое определение дидактических задач, определение и место игры в системе воспитания и обучения, взаимосвязи и взаимодействие игры с другими формами обучения;
- проектирование самой игры и определение игровой задачи, игровых правил, игровых действий и результата;
- руководство ходом игры и обеспечение активной роли в игре всех детей, оказание помощи робким и застенчивым детям, поощрение инициативы, выдумки, доброжелательных отношений между собой и положительного отношения к отражаемым в игре событиям и явлениям.

В практике руководства дидактическими играми основная трудность заключается в том, что воспитатель иногда усиливает обучающее воздействие, лишая дидактическую игру её особенностей именно как игровой деятельности, уподобляя игру другой форме обучения – занятиям.

В процессе обучения детей дошкольного возраста можно использовать дидактические игры фабричного производства или изготовить педагогу самостоятельно. Умение детей осваивать дидактический материал повышает уровень знаний, умений, навыков и эффективность усвоения содержания образования.

Организация игровой дидактической зоны для детей старшего дошкольного возраста

Исследованиями В. А. Деркунской доказано, что успешность освоения дидактических игр и качественное обучение детей старшего дошкольного возраста связано с организацией игровой дидактической зоны в каждой возрастной группе ДОО, требования к которой определяются следующими моментами:

– *для дидактических игр в группе необходимо выделить стеллаж с несколькими полками, на которых будут распределены дидактические игры разного содержания (по развитию речи, математических представлений, экологического, художественно-эстетического и др.). Расположение дидактических игр возможно также и в разных центрах активности, соответствующих тому или иному аспекту воспитания и развития детей, чтобы они могли поиграть в игры самостоятельно по желанию, когда окажутся в этом центре;*

– *количество дидактических игр должно быть достаточным по каждому направлению детского развития (в среднем 5-7 игр). Игры должны быть разными по содержанию – отражать одну дидактическую развивающую задачу. Важно, чтобы в играх было представлено содержание, уже знакомое детям, чтобы оно не вызывало трудностей при самостоятельных игровых действиях, но при этом содержание может слегка опережать знания детей, чтобы успешно стимулировать их познавательную активность;*

– *количество дидактических игр должно быть более или менее постоянным, но это не означает, что игры не должны меняться: педагогу необходимо вносить в дидактическую игровую зону новые по содержанию игры, заменяя ими уже освоенные и знакомые (по мере освоения игр);*

– *новые игры определяются и разрабатываются исходя из того содержания, которое дети освоили за определённый промежуток времени с учётом целей воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста;*

– *дидактические игры должны быть оформлены в соответствии с психологическими и возрастными особенностями детей дошкольного возраста. Игры должны привлекать внимание ребёнка яркостью, выразительностью и содержательностью, побуждая к творческой активности. К оформлению дидактических игр можно привлекать родителей и детей старшего дошкольного возраста;*

– *рядом со стеллажом необходимо поставить столик и несколько стульчиков, чтобы дети могли самостоятельно по желанию поиграть по одному или в подгруппе, при этом педагог не должен препятствовать ребёнку, если он захочет поиграть в другом, удобном для него месте;*

– *в процессе проведения дидактической игры в игровой зоне педагогу необходимо продумать тактику поддержки ребёнка, которая будет различной для легкообучаемых и труднообучаемых детей¹⁰¹.*

Для легкообучаемых детей, которые активно используют дидактические игры, часто бывают в игровой дидактической зоне, не испытывают особых сложностей при решении дидактических задач педагогическая поддержка будет заключаться в следующем:

1) знакомство детей с новыми играми, которые появляются в игровой дидактической зоне;

¹⁰¹ Деркунская В. А. Воспитание, обучение, развитие дошкольников в игре. Здоровьесберегающее воспитание-обучение-развитие детей дошкольного возраста в игре / В.А. Деркунская. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – С. 95-96.

- 2) похвала и поощрение детей за познавательную активность и по результатам выполнения дидактической задачи;
- 3) помощь детям в случае возникающих затруднений в игровом процессе;
- 4) усложнение дидактических задач и игровых заданий в уже знакомых детям играх.

Таким образом, работа педагога будет заключаться в поддержании у детей интереса к освоению и закреплению новых знаний, нового опыта при оказании своевременной помощи в игре.

Для труднообучаемых детей тактика педагогической поддержки будет заключаться в следующем:

- 1) заинтересовать детей и создать у них мотивацию к освоению дидактической игры, побудить желание находиться в игровой дидактической зоне и усиленно решать дидактические задачи;
- 2) совместно с ребёнком участвовать в дидактических играх (индивидуально на начальном этапе), а затем привлекать других детей к игре (не более одного-двух);
- 3) уделять детям больше внимания при ознакомлении с новыми дидактическими играми, вносимыми в дидактическую игровую зону, подробнее объяснять детям игровые задачи и действия;
- 4) побуждать детей к самостоятельным игровым действиям;
- 5) создавать проблемные ситуации, в которых будет происходить активное взаимодействие с детьми, которые хорошо играют в дидактические игры.

Отметим, что с труднообучаемыми детьми необходима более тщательная и систематическая работа педагога, направленная на приобщение их к дидактическим играм и обучение умению играть в них.

Педагогу необходимо помнить о детях, которые не проявляют особого интереса к определённым видам игр. В исследованиях Н.В. Бутенко подчёркивается, что желание детей участвовать в игре, наполняя жизнь интересным содержанием, является отсутствием в жизни детей ярких впечатлений, которые могли бы оказать положительное влияние на игровую деятельность и следствие недостаточного педагогического руководства игрой. В таких случаях педагог должен использовать эффективные средства воспитания и обучения для вовлечения детей в активную творческую игровую деятельность через игры с интересной тематикой, обладающие большой притягательной силой. Игры такого содержания привлекают робких и нерешительных детей, а активные и инициативные дети находят в таких играх возможность для проявления своих организаторских и творческих способностей¹⁰².

Итак, обеспечение успеха в игровой деятельности ребёнка является, на наш взгляд, важным условием его целостного и разностороннего развития, воспитания положительного отношения к обучению в школе.

Выводы:

– игра является специфическим видом человеческой деятельности, возникшая в первобытном обществе, которая обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, нравственное, интеллектуальное и эмоциональное развитие личности;

– детская игра является социальным явлением и рассматривается как ведущая деятельность детей дошкольного

¹⁰² Бутенко Н. В. Формирование основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / Бутенко Наталья Валентиновна. – Челябинск, 2006. – С. 136-138.

возраста, как способ познания окружающего мира и человеческих отношений, как необходимый компонент в системе «целей личности»: в игре реализуется новая ситуация развития ребёнка, при которой взрослый является для него носителем норм-эталонов личностных взаимоотношений и поведения;

– сходство игры и обучения заключается в том, что они имеют обучающую задачу, в процессе чего ребёнок осваивает, усваивает и присваивает систему ценностных эталонов – нравственных, этических, эстетических, сенсорных, практических и пр.;

– различие игры и обучения обусловлено тем, что процесс обучения в дошкольном возрасте строго детерминирован и направляется взрослым, тогда как игра выступает свободной самостоятельной деятельностью детей, часто организуемая ими самими в соответствии с собственными желаниями и интересами;

– руководство игрой требует от воспитателя большого педагогического мастерства и такта, он должен сохранить игру как интересную деятельность, близкую детям и радующую их, содействующую положительному общению и взаимодействию;

– в дошкольной педагогике выделены функции игры: социокультурная, функция самореализации личности, дидактическая, коммуникативная, развлекательная, диагностическая, коррекционная;

– в обучении детей дошкольного возраста успешно используются дидактические материалы: творческие упражнения, задания, игры и пособия с заранее заданным ходом игровых действий, с чётко выраженным «обучающим» началом, связанным с передачей, усвоением и закреплением у ребёнка знаний, умений и навыков;

– в процессе игры особое значение отводится слову воспитателя, который при помощи указаний, словесных поручений и образных представлений направляет внимание детей, уточняет и упорядочивает их представления, обогащает опыт детского развития и деятельности;

– дидактическая игра является одной из форм обучения и игровой деятельностью. В дидактической игре отношения между воспитателем и детьми иные, чем в процессе обучения: воспитатель играет с детьми, учит детей игровым действиям и выполнению правил игры как руководитель и как её участник;

– структура дидактической игры включает в себя: дидактическую задачу, игровые правила и действия, оборудование и материалы к игре, обогащение активного словаря;

– обеспечение успеха в игровой деятельности ребёнка является важным условием его целостного и разностороннего развития, воспитания положительного отношения к обучению в школе.

2.2 Диагностика игровых интересов и предпочтений в дошкольном возрасте

Период дошкольного детства характеризуется особым «секретным» миром, этапом, когда ребёнок развивается чрезвычайно стремительно, а процесс познания часто не успевает за его возрастными и качественными изменениями. Феномен педагогической диагностики не может рассматриваться только с точки зрения «инструмента» познания ребёнка, это обязательно – «инструмент», помогающий понять ребёнка в виду того, что педагог и ребёнок образуют, по мнению А. Г. Гогоберидзе, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова и др., некую цело-

стность, совместно переживая ситуации развития и ситуации событийности¹⁰³.

Сегодня в теории и практике дошкольного образования существует такая *проблема как недостаточная разработанность или отсутствие педагогических диагностик, позволяющих изучить особенности детской игровой субкультуры*, содержание которой составляют игровые интересы и предпочтения детей. Педагогическая диагностика детских игр в дошкольном возрасте проектируется по основаниям специфики данного вида деятельности с целью изучения освоения содержания игр разных видов и типов. *Педагогическая диагностика должна быть направлена на изучение способов освоения ребёнком игры в каждом возрастном периоде, при этом важно оценивать степень активности, инициативности, самостоятельности и творчества ребёнка, включая изучение особенностей игрового общения детей.*

В дошкольном возрасте в условиях игрового поведения дети опосредованно и свободно отображают и преобразовывают имеющийся у них личный опыт, приобретённый в ходе детской жизнедеятельности. В исследованиях Н. Г. Косолаповой, отмечается, что в игровом опыте ребёнок постигает собственные возможности, проявляя знания и умения в игре с помощью правильного выполнения игровых действий¹⁰⁴.

¹⁰³ Гогоберидзе А. Г. К проблеме познания и понимания ребёнка дошкольного возраста // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб. науч. статей по материалам междунар. науч.-практ. конференции 9-11 апреля 2008 г. – СПб. 6 Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 10-19.

¹⁰⁴ Косолапова Н. Г. Становление «Я» ребёнка в игре // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб. науч. статей по материалам

Игра как отражательная деятельность, которая строится на основе субъектного опыта ребёнка, всегда характеризуется индивидуальным вкладом в реализацию общего игрового замысла. При определении показателей освоения позиции субъекта игровой деятельности детей педагогу важно учитывать особенности каждого вида игры. В старшем дошкольном возрасте особое место принадлежит *играм с правилами, которые отражаются и в содержании дидактических игр*. Субъектная позиция в таких видах игр, по мнению А. В. Третьяк, проявляется в общении со сверстниками, в активности, самостоятельности и творчестве ребёнка в процессе освоения игрового пространства, реализации игры, в проявлении умения видоизменять игры путём введения новых правил и форм организации участников в игре¹⁰⁵.

По целевым и содержательным компонентам игр в старшем дошкольном возрасте в исследованиях Т. И. Бабаевой, В. А. Деркунской, Н. Г. Косолаповой, А. В. Третьяк и др., разработаны диагностические материалы и диагностики, успешно используемые в практике работы ДОО. Рассмотрим некоторые варианты диагностик более подробно. А. В. Третьяк предлагает *диагностику игр с правилами*, позволяющую педагогу гибко изменять собственную позицию при игровом сопровождении ребёнка, ориентируясь на индивидуальные особенности развития. По мнению автора, основными *аспектами*

междунар. науч.-практ. конференции 9-11 апреля 2008 г. – СПб. 6 Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 106-113.

¹⁰⁵ Третьяк А. В. Диагностика субъектных проявлений старших дошкольников в играх с правилами // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб. науч. статей по материалам междунар. науч.-практ. конференции 9-11 апреля 2008 г. – СПб. 6 Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 150-156.

диагностики субъектных проявлений старших дошкольников в играх с правилами выступают:

- изучение места игры в самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста (отношение детей к игре);
- изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о нормативных основах и способах игрового взаимодействия;
- выявление умений детей самостоятельно организовывать игры с правилами.

В соответствии с данными положениями автором разработана трёхчастная диагностика, построенная с учётом постепенного «нарастания» субъектной позиции ребёнка для успешного проектирования педагогической работы, направленной на накопление игрового опыта в дошкольном возрасте (Рис. 8).

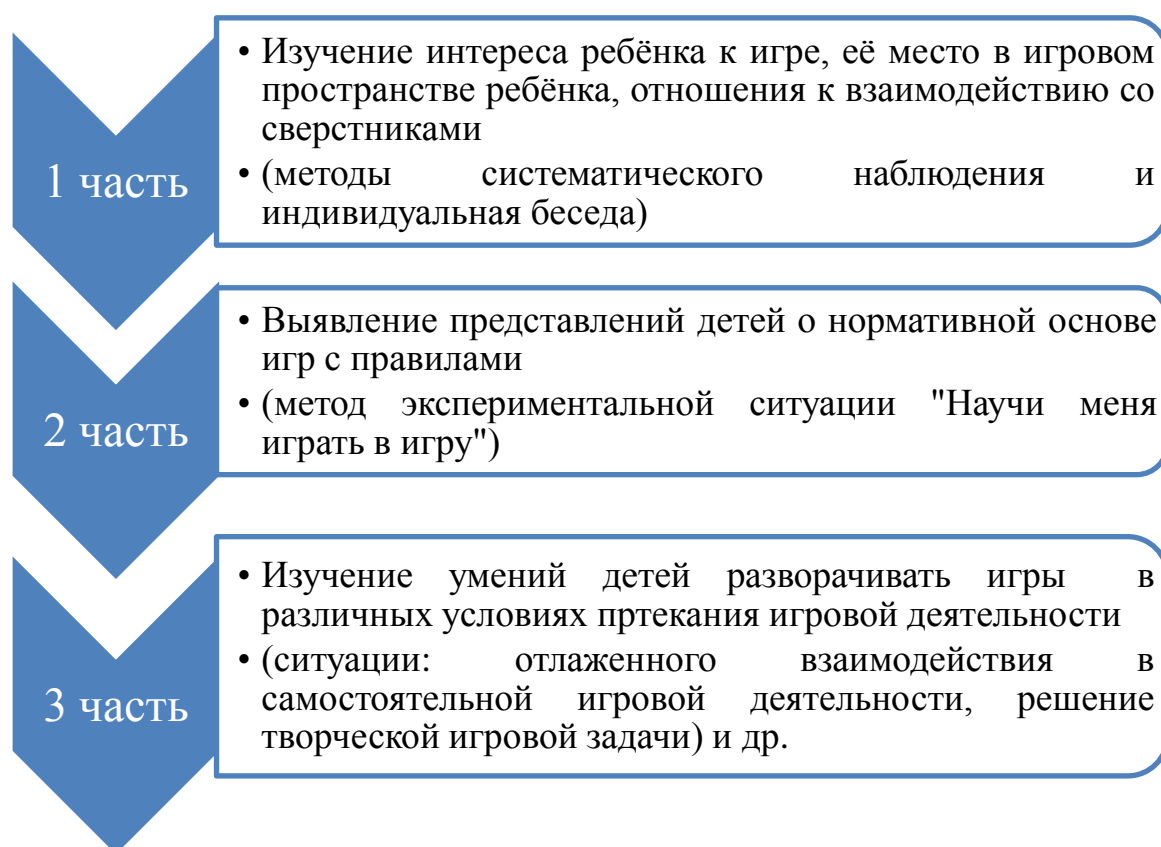


Рис. 8 Диагностика игр с правилами (по А. В. Третьяк)

При анализе игровой деятельности и игровых ситуаций А. В. Третьяк предлагает педагогам обращать внимание на *особенности общения детей в процессе освоения игр*:

1) *характер информации* (типы общения: констатирующие, стимулирующие, оценивающие, ориентирующие; адекватность обращения в игровой ситуации и аргументированность высказываний);

2) *адресованность и доброжелательность общения* детей в процессе игры (очередность коммуникативных актов, направленность обращений на сверстников, соотношение положительных и отрицательных оценок, ориентация на эмоциональное состояние сверстника);

3) *эмоционально-этический характер общения* (преобладающее эмоциональное состояние участников игры, соблюдение этических норм общения);

4) *невербальные средства общения* (мимическая и двигательная обращённость партнёров по игре, разнообразие жестов и открытость поз, характер зрительных контактов, наличие обратной связи, использование невербальных приёмов эмоциональной поддержки).

Данная диагностика, по мнению А. В. Третьяк, позволяет выявить уровень субъектных проявлений ребёнка в играх с правилами (Табл. 9).

Таблица 9 – Уровни диагностики субъектных проявлений ребёнка (на примере игр с правилами)

Уровни	Характеристики уровней
1	2
1 уровень	– ребёнок не проявляет интереса к игре, игровой репертуар беден; – представления о нормативных основах игры характеризуется фрагментарностью;

Продолжение табл. 9

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – ребёнок называет общий способ выполнения игровых действий: имеет единичные правила-действия с игровым материалом; – ребёнок имеет представления о правилах взаимодействия партнёров и ориентация на партнёра в игре отсутствуют; – ребёнок часто нарушает правила игры и игровых действий при отсутствии самоконтроля; – у ребёнка отсутствует способность к развёрнутому игровому взаимодействию
2 уровень	<ul style="list-style-type: none"> – ребёнок проявляет недостаточный интерес к игре, но знает игры, представленные в игровой среде группы, практически не обращается к играм в самостоятельной деятельности; – ребёнок владеет общими представлениями об отдельных игровых правилах и признаёт их значимость; – ребёнок эпизодически подчиняет собственное поведение правилам игры, что часто приводит к конфликтам в процессе игры; – у ребёнка частично проявляется ориентация на партнёра в игре как субъекта взаимодействия; – ребёнок не способен «переносить» освоенные схемы построения игры в новые условия
3 уровень	<ul style="list-style-type: none"> – ребёнок проявляет устойчивый интерес к играм разного типа и стремится самостоятельно их организовать; – ребёнок владеет представлениями о правилах игры, но способы нормативной регуляции игровой деятельности недостаточно осознаны и корректны; – правила игры для ребёнка являются средством контроля за действиями партнёров и внутренним регу-

1	2
	<p>лятором собственного поведения в процессе игровых действий;</p> <ul style="list-style-type: none"> – ориентация ребёнка на действия партнёров в игре недостаточная, что делает неустойчивыми проявления субъектной позиции ребёнка; – у ребёнка проявляется способность придумывать новые варианты игр по аналогии с известными играми
4 уровень	<ul style="list-style-type: none"> – ребёнок проявляет устойчивый и осознанный интерес к играм и активно ориентирован на положительное общение со сверстниками в игре; – ребёнок ярко проявляет стремление к расширению игрового опыта за счёт игр нового содержания; – в процессе игры у ребёнка наблюдается достаточный объём представлений о правилах и способах доброжелательного отношения к сверстникам; – у ребёнка активно проявляется внутреннее осознание необходимости выполнения правил игры как основы для справедливого взаимодействия; – в процессе игры в своём поведении ребёнок ориентируется на эмоциональное состояние сверстника, опираясь на его эмоциональную поддержку; – ребёнок проявляет способность творчески применять имеющийся игровой опыт и знания в новых ситуациях

В рамках диагностики игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста целесообразно проводить *диагностику игровых интересов и предпочтений на примере индивидуальной беседы с ребёнком*, установив прежде положительный эмоциональный контакт с ним и вызвав желание к общению. Диагностика-наблюдение проводится в естественных для ребёнка условиях, что позволяет педагогу увидеть влияние игро-

вых интересов детей старшего дошкольного возраста на ход игры, её продолжительность, развитие игровых умений и действий, определить уровень развития игровой деятельности. Аспекты диагностики-наблюдения, разработанные для детей старшего дошкольного возраста В. А. Деркунской, связаны с:

- игровыми интересами ребёнка (игровые сюжеты и роли, которым ребёнок отдаёт предпочтение):
- разнообразием, стабильностью и динамичностью игровых сюжетов (игрушки и игровые атрибуты);
- применением игровых умений в зависимости от игровых интересов;
- характером игрового взаимодействия в условиях привлекательной и интересной для ребёнка роли.

Примерные вопросы к беседе с ребёнком по выявлению игровых интересов и предпочтений (по В. А. Деркунской)

1. Любишь ли ты играть? Назови свои любимые игры.
2. Нравятся ли тебе игры, в которые ты играешь с ребятами в детском саду? А дома? В какие игры ты играешь дома?
3. Кем ты чаще всего бываешь в игре, какие роли любишь исполнять?
4. Назови свои любимые игрушки. С какими игрушками ты любишь больше всего играть? (ребёнку предлагаются фотографии игрушек в их видовом разнообразии).
5. Ты сам придумываешь игры или тебе кто-то помогает? Расскажи, как ты это делаешь?

По окончании диагностики-наблюдения и индивидуальной беседы с ребёнком педагогу целесообразно заполнить полученные результаты в форме протокола (Табл. 10)¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Деркунская В. А. Воспитание, обучение, развитие дошкольников в игре. Здоровьесберегающее воспитание-обучение-развитие

Таблица 10 – Протокол наблюдения за самостоятельной и организованной игровой деятельностью детей старшего дошкольного возраста (по В. А. Деркунской)

Имя ребёнка	Виды игр и сюжеты, которым ребёнок отдаёт предпочтение	Игровой материал, который использует ребёнок (игрушки и игровые атрибуты)	Разнообразие, стабильность и динамичность игровых сюжетов	Зависимость применения ребёнком игровых умений от игровых интересов

Для выявления игровых интересов и предпочтений ребёнка в условиях семьи возможно проведение интервьюирования или анкетирования родителей, примерный вариант которого мы разработали, опираясь на практику работы с детьми дошкольного возраста.

Примерные вопросы к анкете для родителей
по выявлению игровых интересов и предпочтений
в старшем дошкольном возрасте

1. Имеется ли в вашей семье место для игры ребёнка (комната, уголок и пр.)?
2. Часто ли Ваш ребёнок играет дома, в какие игры чаще всего (настольные, подвижные, словесные и др.)?
3. Доступны ли игрушки в вашем доме для ребёнка или он получает их только с вашего разрешения?

детей дошкольного возраста в игре / В. А. Деркунская. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – С. 26-28.

4. Предлагаете ли Вы ребёнку поиграть в конкретную игру, настаиваете ли, если он не высказывает особого желания, каким образом Вы это делаете?

5. Как часто Вы предлагаете ребёнку новый для него игровой сюжет или он сам его разыгрывает?

6. Знаете ли Вы, какие игрушки актуальны и интересны вашему ребёнку в разные возрастные периоды?

7. Как Вы выбираете игрушки для своего ребёнка: самостоятельно или учитываете его пожелания?

8. Сколько времени в день играет Ваш ребёнок дома самостоятельно?

9. Каков, на Ваш взгляд, характер игрового взаимодействия ребёнка с игрушками (доброжелательный, бережный, агрессивный и пр.)?

10. Разрешаете ли Вы играть ребёнку в какие-то интересные для него игры, но которые не нравятся Вам?

11. Включаются ли члены семьи активно в игровую деятельность ребёнка или ваш ребёнок любит играть самостоятельно?

Выводы:

– в практике работы с детьми дошкольного возраста важное значение отводится дидактическим материалам, способствующим качественному освоению содержания образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», интеграция которых способствует положительной социализации и индивидуализации ребёнка, созданию комфортных условий для построения непрерывной образовательной траектории детского развития;

– в дошкольном возрасте в условиях игрового поведения дети опосредованно и свободно отображают и преобразовывают имеющийся у них личный опыт, приобретённый в ходе детской жизнедеятельности;

– педагогическая диагностика детских игр в дошкольном возрасте проектируется по основаниям специфики конкретного вида игровой деятельности с целью изучения освоения их содержания;

– педагогическая диагностика направлена на изучение способов освоения ребёнком игры в каждом возрастном периоде, важно оценивать степень активности, инициативности, самостоятельности и творчества ребёнка, включая изучение особенностей игрового общения детей;

– диагностируя игровую деятельность детей старшего дошкольного возраста целесообразно выявлять игровые интересы и предпочтений на примере индивидуальной беседы с ребёнком, установив прежде положительный эмоциональный контакт с ним, вызвав желание к общению;

– при анализе игровой деятельности и игровых ситуаций педагогу необходимо учитывать особенности общения детей в процессе освоения игр: характер информации, адресованность и доброжелательность общения, эмоционально-этический характер и невербальные средства общения.

2.3 Дидактические пособия для детей старшего дошкольного возраста по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

Тема: «Убранство русской избы»

(разработала воспитатель И. А. Барейшина)

Цель: расширение и углубление знаний детей об истории, жизни и традициях русского народа, формирование представлений детей об убранстве русской избы.

Обогащение активного словаря: изба, «красный угол», трапеза, люлька, прялка, ткацкий станок, сундук, утварь.



Внешний вид русской деревянной избы



«Красный» угол в русской избе

В русской избе всегда по диагонали от печи располагался «красный угол», где располагались иконы, Библия, молитвенные книги, изображения предков – те объекты, которым придавалась высшая культурная ценность. «Красный угол» считался священным местом в доме, что подчеркивалось его названием: красный – красивый, торжественный, праздничный. Жизнь всех обитателей дома была ориентирована на «красный угол», где молились, благословляли, именно к «красному углу» были обращены изголовья постелей. Здесь совершалось большинство обрядов, связанных с рождением, свадьбой и другими важными семейными событиями.



Деревянный стол и лавки в русской избе

Под «красным углом» всегда ставили стол, который занимал в доме важное место и служил для ежедневной или праздничной трапезы. К столу относились с уважением, называли «божьей ладонью», дарующей хлеб насущный, поэтому нельзя было бить по столу, садиться и влезать на него детям. В будничные дни стол стоял без скатерти, на нём могли находиться лишь хлеб, завернутый в скатерть, и солонка с солью. В праздники его ставили посреди избы, накрывали скатертью, украшали нарядной посудой. Стол считался местом, за которым происходило единение близких и родственников. Человек, которого хозяева приглашали за стол, считался в семье «своим». В русской избе стояли подвижные и неподвижные лавки, которые крепились с помощью поставок или ножек. Скамью всегда делали длиннее, чем стол, часто покрывая плотной тканью или половиками.



Внешний вид русской печи

Печь в русской избе служила одновременно и источником тепла, и местом приготовления пищи, и местом для сна, использовалась при лечении самых различных заболеваний, а в некоторых регионах применялась как баня.

Печь – наиболее мифологизированный и символически значимый предмет обихода, наряду с красным углом и столом печь является одним из сакральных мест в доме. Печь играет особую символическую роль во внутреннем пространстве дома, совмещая в себе черты центра и границы. Символическую функцию печь выполняет в том отношении, что в ней готовится пища, то есть, природный продукт превращается в куль-

турный объект, сырое – в варёное, печёное или жареное, а дрова обращаются в пепел и дым, восходящий к небесам.



Деревянная кровать для хозяев дома и люлька для младенца

Кровать чаще всего была покрыта искусно сделанным в ручную лоскутным одеялом: все простыни и наволочки и украшения для кроватей умело изготавливались хозяйкой дома. Рядом с кроватью висела *люлька*, в которой спали младенцы. В толстое потолочное бревно вбивали кольцо, на него вешался моток проволоки, так называемый «качок», на который и вешалась на веревках люлька. Качать такую люльку можно

было при помощи специального ремешка рукой, а если руки были заняты, то люльку качали ногой.

Постоянной принадлежностью быта русской женщины с юности и до глубокой старости была *прялка*, которую мастерил добрый молодец своей невесте, дарил на память муж жене, отец дочери. На прялке хозяйка дома пряла пряжу, из которой вязала всем членам семьи носки, варежки и пр. тёплую одежду.



Деревянная прялка была в каждой русской избе



Ткацкий станок, на котором хозяйка ткала полотенца, одежду, половики и пр. предметы обихода

Редко в какой русской избе не было *ткацкого станка*, на котором каждая крестьянская девушка и женщина умела ткать не только простой холст, но и бранные скатерти, полотенца, насундучники, коврики и прочие домашние вещи.



Деревянный сундук, в котором хранились вещи в русской избе

Сундук на протяжении веков был главным, а иногда единственным предметом мебели в доме и назывался по-разному: сундук, ларь, сандык, но суть одна – ящик с крышкой и ручками. Сундук в избе занимал место хранителя семейного быта. В нём помещались деньги, приданое, одежда и простые бытовые мелочи. Поскольку в нём хранили самое ценное в избе, то в нескольких местах его оковывали для прочности железными полосами и закрывали на замки. Чем больше сундуков было в доме, тем богаче считалась крестьянская семья. На Руси было распространено два вида сундуков – с плоской откидной крышкой и выпуклой, были и маленькие сундуки, похожие на шкатулки. Сундуки изготавливались из твёрдых пород дерева – дуба, реже из берёзы.



Хранение утвари в избе (глиняная, деревянная посуда и берестяные туески для продуктов питания)

В каждой избе находилась *утварь* – все предметы, необходимые человеку в его обиходе: посуда для заготовок, приготовления и хранения пищи, подачи её на стол; различные емкости для хранения предметов домашнего обихода, одежды; предметы для личной гигиены и гигиены жилища; предметы для разжигания огня, хранения и употребления табака и для косметических принадлежностей. В русской деревне употреблялась в основном деревянная и гончарная утварь, в большом употреблении была утварь, изготовленная из бересты, плетенная из прутьев, соломы и корней сосны.

Тема: «История русского самовара»

(разработала Евсеева Елена, студентка 5 курса факультета дошкольного образования ЮУрГГПУ г. Челябинск)

Цель: познакомить детей дошкольного возраста с историей русского самовара и его применением в жизни человека.

Одной из самых ярких и показательных черт традиционного быта издавна считается чаепитие за самоваром. Самовар был не обычной принадлежностью домашнего хозяйства, а своеобразным олицетворением достатка, семейного уюта, благополучия. Его включали в девичье приданое, передавали по наследству, дарили. Тщательно начищенный, он красовался на самом видном и почётном месте в комнате.

Многие считают, что самовар – истинно русское изобретение, однако устройства, подобные самовару, были известны еще в глубокой древности, в античные времена. Например, древние римляне, желая попить кипяточку, брали сосуд, на-

полняли его водой и бросали туда раскаленный камень побольше, в результате чего вода закипала. Со временем и в Европе стали появляться похожие устройства с более усовершенствованной конструкцией, а в Китае даже был прибор, напоминающий самовар тем, что имел трубу и поддувало.

«Самовар» по определению В. И. Даля – водогрейный, для приготовления чая, сосуд, большей частью медный, с трубой и жаровней внутри. Это краткое определение даёт основную характеристику конструкции самовара и объясняет его появление среди прочей посуды.

«Русская чайная машина»

«Русская чайная машина», как её называли в Западной Европе, впервые появилась в России в период правления Петра I. В то время царь частенько бывал в Голландии, откуда привозил множество идей и интересных предметов, среди которых был и самовар. Назывался он, конечно, по-другому, с голландским колоритом, однако до наших времён то название не дошло и прибор известен как самовар.

Своим появлением самовар обязан чаю. В Россию чай был завезен в XVII веке из Азии и в то время применялся как лекарство среди знати. Чай ввозился в Москву, а позднее в Одессу, Полтаву, Харьков, Ростов и Астрахань. Чайная торговля являлась одним из обширных и выгодных коммерческих предприятий. В XIX веке чай стал русским национальным напитком. Чаще всего на Руси чай из самовара пили в купеческих семьях и любили проводить за чаепитием по несколько часов в день. Вокруг самовара традиционно собиралась вся семья и каждый выпивал по пять-шесть чашек ароматного напитка. Горячий чай разливали по чашкам, затем переливали в блюдца и шумно пили вприкуску с сахаром, ароматным пряником или кренделем.

Предшественником чая в России был *сбитень* – восточнославянский напиток из воды, мёда и пряностей, в число которых нередко входили лечебные травяные сборы. Горячий сбитень обладает согревающим и противовоспалительным действием. В древности сбитень называли «взваром», потому что его заваривали и настаивали с различными душистыми травами, которые собирали на лесных полянах и луговинах. В сбитень добавляли мёд для сладости и различные пряности. Изначально это был хмель, позже – привозные имбирь, корица, лавровый лист.

Долгое время сбитень был конкурентом китайскому чёрному и зелёному чаю из-за дороговизны привозного продукта. Торговцы горячим сбитнем были частью толпы во время любого народного гулянья или ярмарки.



Чайные принадлежности для сбитня



В XVIII веке на Урале и в Туле появились самовары-кухни, которые представляли собой братину, разделенную на три части: в двух варилась пища, в третьей – чай. Каждая часть самовара кухни имела отдельную крышку, а самоварная часть – краник для воды. Строение конструкции самовар-кухни отличалось высокой функциональностью – ручки и подставка-основание были удобными в обращении и позволяли переставлять такой прибор максимально часто. Самовар-кухня нашёл широкое применение в трактирах, чайных, гостиницах, на постоянных дворах и ярмарках. Самовар-кухню брали с собой путешественники, отправляющиеся в длительные поездки. Сбитенник и самовар-кухня явились предшественниками самовара.

Первый самовар

Где и когда появился первый самовар? Кто его изобрёл? Неизвестно. Известно лишь, что отправляясь на Урал в 1701 году, некий тульский кузнец-промышленник Демидов захватил с собой искусных рабочих, медных дел мастеров. Возможно, что уже тогда в Туле изготавливались самовары. Во времена Петра Великого на Урале началось небывалое разви-

тие промышленности, строилось огромное количество медеплавильных и металлургических заводов.

Самый первый русский самовар был сделан из меди и появился на Урале. Первая фабрика, специализирующаяся исключительно на производстве самоваров, была открыта в Туле оружейником Федором Лисицыным в 1778 году. Самовары династии Лисицыных прославились многообразием видов и отделок: бочонки, вазы с чеканкой и гравировкой, самовары яйцевидной формы, с кранами в форме дельфина, с петлеобразными ручками. Каждая форма самовара имела свое название: «яйцо», «шар», «рюмка», «ваза». Поскольку желающих обзавестись модным и необходимым в быту самоваром становилось все больше, производства открылись во многих городах России. Первоначально в каждом городе его называли по-разному: в Курске – «самокипец», в Ярославле – «самогар», а на Вятке – «самогрей». Новое дело оказалось настолько прибыльным, что кустари переоборудовали мастерские в фабрики. Вскоре в России самовар стал главным предметом чаепития.



Самовар «яйцо»



Самовар «шар»



Самовар «рюмка»



Самовар «ваза»

Делались самовары и по заказу императоров. Для растопки самовара использовали дрова и щепки, но самым привлекательным топливом всегда считались сосновые шишки, которые быстро прогорают быстро прогарали и придавали чаю приятный, немного отдающий хвоей вкус и аромат. Первые исторически достоверные письменные упоминания о самоварах в России относятся к концу XVII века, а к середине XVIII века конструкция русского самовара окончательно оформилась и перестала быть похожей на какие-либо другие, что окончательно сделало самовар исключительно русским.

На вершине самовара появилась конфорка – подставка для заварочного чайника, в котором чай экстрагировался лучше всего, поскольку вода в нём не доходила до кипения. Настаивать чайную заварку необходимо было отдельно, а затем разбавить её кипятком – это чисто русская традиция, ко-

торой не было ни в одной из других чайных стран – ни в Китае, ни в Англии, ни в Японии.



Л. Ю. Лесохина «Горячий чай», 2003 г. (бумага, акварель)

Внешне первые самовары все же несколько отличались от современных. В то время они предназначались в основном для пользования в походных условиях, вследствие чего имели небольшие размеры и съёмные ножки. Наиболее распространённый объём самоваров был 3-8 литров, хотя выпускались и более объёмные для большого количества людей, в 12-15 литров. В связи с тем, что на большей части территории России климат довольно прохладный, люди выпивали в день по несколько чашек чая.

Помимо этого, теплом самовара можно было вполне неплохо прогреть помещение. Все это привело к тому, что само-

вар стал очень популярен среди народа, несмотря на свою далеко не низкую стоимость, которая определялась в зависимости от его веса – чем тяжелее был самовар, тем дороже он стоил.



А. И. Корзухин «Воскресный день», 1884 г. (холст, масло)

В XIX веке к работе над дизайном самоваров привлекались именитые художники, которые занимались не только росписью, но и концепцией. На сегодняшний день самыми дорогими самоварами признаны серебряные и позолоченные изделия, созданные в мастерских Карла Фаберже в прошлом веке. Мастера использовали уникальные техники по чеканке, выколотке, литью и просечке. В музее «Тульские самовары» можно увидеть декоративные самовары, сделанные из лозы,

бересты, глины, дерева, фарфора, стекла и даже из сахара. А также лучшие исторические образцы чайных машин.



Самовар из лозы



Самовар из стекла



Самовар из бересты



Самовар из дерева



Самовар из сахара



Самовар из фарфора

Музей «Тульские самовары»

Музей «Тульские самовары» – одно из самых популярных и интересных мест Тулы. Музей был основан в 1990 году, и за годы своего существования он стал визитной карточкой города. Во время посещения музея можно изучить историю тульских самоваров. Экспозиция затрагивает временные промежутки от конца XVIII века и до наших времён. Особое место отведено известным самоварным династиям.

Достопримечательность располагается в историческом здании, которое носит имя Российского императора Александра II. В музее представлены все этапы развития самоварного производства в тульском крае от конца XVIII века до наших дней. Собрана обширная коллекция самоваров всех форм и размеров – от огромного, 70-литрового буфетного до крошечного самовара на три капельки воды. Более 330 самоваров, заварочные чайники, стаканы, самовары-кофейники и другие предметы чаепития XVIII – XX веков.



Музей тульских самоваров (Россия, г. Тула)

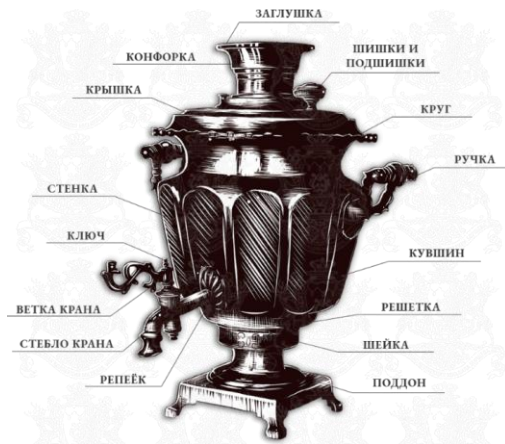


Экспонаты в музее «Тульские самовары» (Россия, г. Тула)

Технология изготовления самовара

Изготовление самовара – процесс достаточно трудоёмкий. В его производстве были задействованы рабочие различных специальностей: *наводильщики*, которые сгибали медные листы и задавали форму, лудильщики, токари, слесари, сборщики и чистильщики. Мастера в деревнях изготавливали отдельные части, привозили их на фабрику, где и собирали готовые изделия.

Целые деревни занимались изготовлением самоварных частей круглый год за исключением лета, когда работа велась на полях. Вначале самовары изготавливались из красной (чистой) и зелёной меди, мельхиора, а позже стали использовать более дешёвые сплавы типа латуни. Со временем различных фабрик, выпускающих самовары, стало настолько много, что для того, чтобы определить производителя, на крышках самоваров стали проставлять фабричное клеймо.



Устройство самовара Самовар в разрезе



В мастерской по изготовлению самоваров

Самовары – рекордсмены



Самый прозрачный самовар.

С именем царя-реформатора Петра 1 связан один интересный экземпляр самовара, хранящийся в Оружейной палате. Он изготовлен из горного хрусталя и по назначению его никогда не использовали.



Самый мобильный самовар. В XVIII-XIX века были созданы несколько интересных и необычных моделей самова-

ров, отвечающих потребностям своего времени. Так, например, были сконструированы специальный дорожный самовар, керосиновая версия популярного прибора и самовар системы «Паричко» – более безопасный, со съёмным кувшином.



Самый сказочный самовар. Этот уникальный самовар «Петух» был выполнен по эскизам великого русского художника В.М Васнецова для Всемирной промышленной выставки в Вене 1873 года и заслужил там высшую награду. Сейчас хранится в фондах Русского музея.



Самый дорогой самовар. На сегодняшний день самыми дорогими остаются самовары, изготовленные в начале XX века в мастерской Фаберже. Один из самых известных – «Леший», выполненный из серебра с золотым напылением. В 1917 году этот шедевр был вывезен из России и неоднократно выставлялся в Лондоне. В 2004 году русский коллекционер купил его на аукционе за очень большие деньги.



Самые большие самовары. Этот рекорд не был зафиксирован официально, но, скорее всего, до недавнего времени самовар, изготовленный на Украине для буфета Харьковского железнодорожного вокзала, был самым большим в мире. При высоте 1,8 м он имеет объём 360 литров, а весит это чудо техники более 300 кг. В день этот «Самовар Самоварыч» может напоить чайком 1800 тысяч человек! В праздничные дни его выносят на улицу и устраивают большое народное чаепитие.

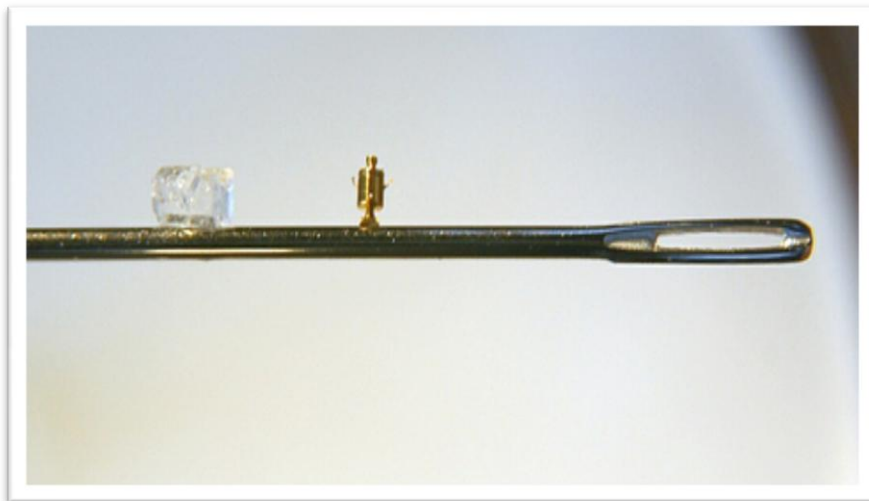


Признанный же самовар-рекордсмен был изготовлен из нержавеющей стали в 2014 году в Перми и отмечен в «Книге рекордов России». Его высота с трубой – 2,5 м, и при объеме 555 литров воды он может «напоить» сразу 2220 человек.

Самый маленький самовар. Данная модель самовара интересна тем, что при маленьких размерах она является действующей! Крохотная модель вмещает в себя ровно одну каплю воды. Создал это миниатюрное чудо слесарь Института радиотехники и электроники АН СССР Василий Васюренко.



«Драгоценная кроха». Еще один необычный самовар изготовил из золота известный мастер микроминиатюр Николай Алдунин. Несмотря на размер всего 1,2 мм, микрокопия состоит из 12 элементов, но кипятить воду в таком самоваре не получится. Эта модель самовара является просто необычной игрушкой.



В. Ф. Стожаров «У самовара», 1956 г. (холст, масло)



В. И. Нестеренко «Конфетки, бараночки», 1997 г.
(холст, масло)

Тема: «Традиционные праздники на Руси»

(материал подготовила Пospelова Евгения студентка 5 курса
факультета дошкольного образования ЮУрГГПУ)

Цель: познакомить детей старшего дошкольного возраста с традиционными праздниками на Руси и их особенностями.

Русский народ бережно чтит традиции, созданные предками в течение веков. В бытовых занятиях и праздничных торжествах, в важных жизненных событиях мы можем увидеть отпечаток обычаев. Стихи и песни, атрибуты, поговорки, кухня – каждая традиция и праздник, созданные народом,

имеют свои особенности. Слово "праздник" происходит от старославянского слова "праздь", означающее отдых, безделье. Поэтому большинство русских народных праздников были связаны с рабочим земледельческим календарём, со сменой времён года. Они начинали и завершали все этапы крестьянского труда.

Календарь на Руси называли месяцесловом, который охватывал и описывал абсолютно весь год жизни крестьян. В нем каждому дню соответствовали определенные праздники или будни, народные приметы, всевозможные погодные явления, обычаи, традиции и суеверия.

Что же было позволено, а что запрещено в русские праздники? Дурным тоном считалось ссориться и сквернословить в эти дни, упоминать о болезнях и прочих неприятных вещах. Особым грехом считалось обидеть кого-нибудь в праздничный день. Даже недругу полагалось сделать что-то хорошее, а лучше, и вовсе, забыть обиду и помириться. Ну, а позволено было всё остальное, чего душа пожелает – гулять и веселиться.

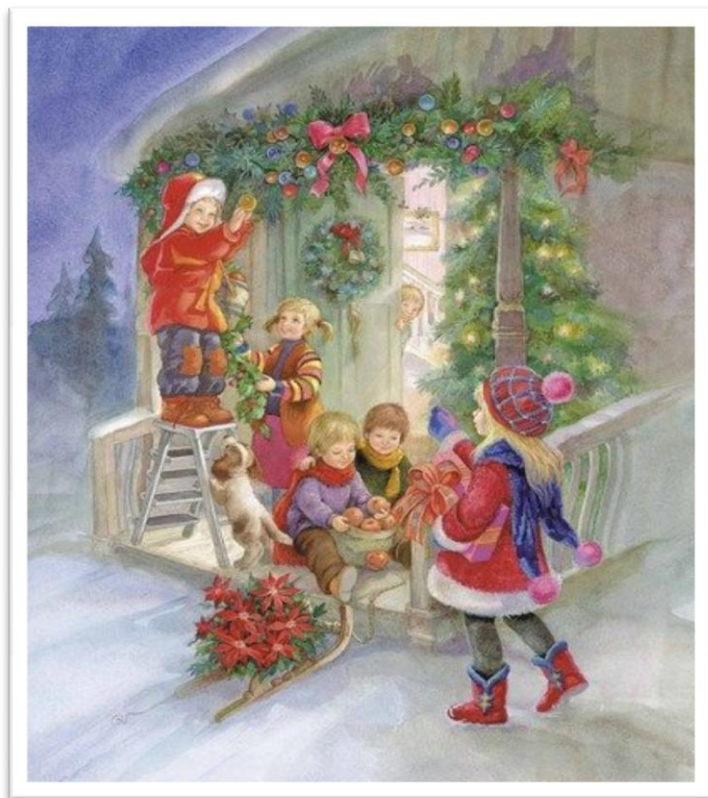
Не только праздники, обычная жизнь русского народа, также сопровождается влиянием традиций. Поход в баню, русская чайная традиция, встреча гостей – ежедневная жизнь, которая была наполнена глубоким уважением к предкам, ведь именно этому, русские традиции до сих пор живы в народе.

Христианство подарило русским такие замечательные праздники как Пасха, Вербное Воскресенье, Рождество, Святки, Ильин день, обряд Крещения и Покров Пресвятой Богородицы. Язычество же принесло в Россию праздники Масленицу и Ивана Купалу.

«Рождество Христово»

Светлый праздник Рождества! Нет счастливей торжества!
В ночь рождения Христова над землёй зажглась Звезда.

С той поры через столетья нам она, как солнце светит.
Согревает верой души, чтобы мир стал краше, лучше.



Рождественская открытка XX в.

Рождество Христово – праздник рождения Иисуса Христа, спасителя мира, с пришествием которого люди обрели надежду на милосердие, доброту, истину и вечную жизнь. Православная церковь отмечает Рождество Христово по юлианскому календарю 7 января в отличие от западных церквей, празднующих его 25 декабря по григорианскому календарю. На Русь Рождество пришло вместе с Христианством, после того как Святой Владимир крестил Русь. В те времена праздник символизировал конец старого и начало нового года. Поэтому в период от Рождества и до Масленицы заключались

договоры между купцами, завершались прошлогодние дела и начинались новые.

Подготовка к празднику начинается задолго до его начала. Русские крестьяне, хотя и исповедовали православие, сохранили множество языческих традиций, большинство которых было связано с земледелием и будущим урожаем.



А. Н. Свинин «Колядки», 2014 г. (холст, масло)

За два месяца до Рождества начинался строгий пост. В это время нельзя было есть яйца, мясо и другие продукты. Считалось, что когда Иисус родился, на небе зажглась яркая звезда, поэтому пост длился до появления в канун праздника на вечернем небе первой звезды.

Рождество также знаменовало окончание сельскохозяйственного года. Во время сбора урожая глава семейства выби-

рал лучший сноп пшеницы и ставил его под иконы, как благодарность Богу за хороший урожай. В канун Рождества этот сноп сжигался, символизируя тем самым надежду на следующий урожай. В это время было принято менять как можно больше в своей жизни – надевать новую одежду, обувь, покупать дорогие вещи.

Двенадцать дней после праздника Рождества Христова до Крещения называют Святками, то есть святыми днями, так как эти двенадцать дней освящены великими событиями Рождества Христова. В Святки принято ходить в гости, навещать больных, стариков, дарить подарки. На Святки отменяются все посты, угощения обильны и разнообразны. Зимние святки начинались с колядования, когда молодежь рядилась и обходила все дома в деревне со святочными песнями. Коляда и Овсень – мифологические персонажи песен, которые должны были принести крестьянам обильный урожай и домашнее счастье.

«Масленица»

«Маслёна» широкая – гостя дорогая, веселится, празднует, во дворах играет, угощает, оладушками, пышными блинами, сладкими ватрушками и пирогами с рыбой.

Щедрая, поющая Маслёна-гулёна,
Добрыми глазами смотрит удивлённо.
На Весну румяную, нежную красавицу,
Небу синеглазому мягко улыбается

(русская народная заличка)



С. Л. Кожин. «Масленица. Проводы зимы», 2001 г.
(холст, масло)

Масленица – это не только много вкусной еды и напитков, это целая неделя веселья, танцев, катания на лошадях и санках. Она является народным праздником, поскольку в эту неделю все веселись, гуляли, пели и встречали гостей. Каждый день превращался в настоящий пир, поскольку каждая хозяйка старалась приготовить как можно блюд и напечь блинов. По народным преданиям люди, которые плохо праздновали Масленицу, весь следующий год жили плохо. Именно поэтому каждая семья старалась приготовить как можно больше сытных блюд, пригласить гостей, устроив действительно грандиозное празднование.

Одна из главных традиций Масленицы – печь блины. Первый готовый блин всегда отдавали нищим, поскольку пекли его в память о всех умерших родственниках. Блины ели весь день и часто комбинировали с другими блюдами. Их по-

давали со сметаной, вареньем или яйцами, а зажиточные семьи могли позволить себе наесться блинов с икрой.



А. В. Брусилов «Масленица», 1999 г. (холст, масло)

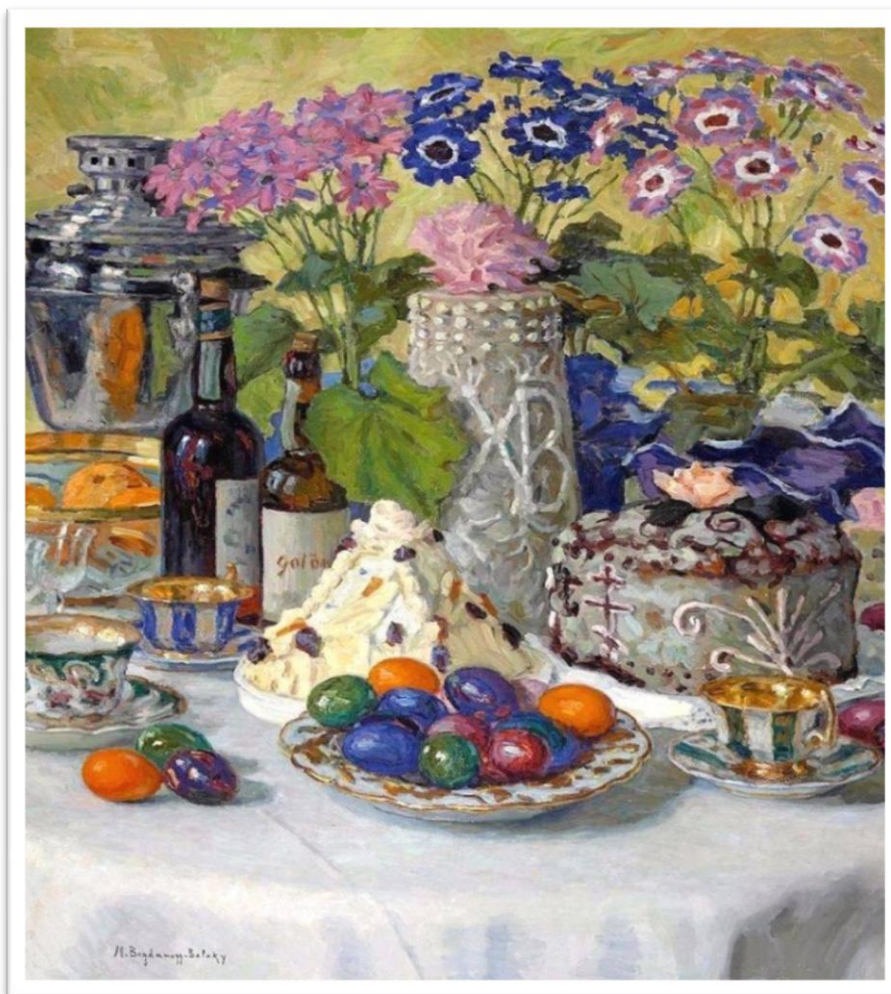
По обычаю блины пекли каждый день, поскольку именно они были основным украшением праздничного стола. Вместе с блинами также хозяйки готовили медовые сбитни и пряники, варили пиво и заваривали ароматный чай. Самовар всегда оставался горячим, поскольку в эту неделю было принято часто приглашать к себе гостей и участвовать в общенародных гуляньях.

В понедельник Масленицу встречали. В этот день из соломы делали чучело Зимы, надевали на него старую женскую одежду и с пением возили на санях по деревне. Вторник назывался «заигрыш». С этого дня по всей деревне начинались разного рода развлечения: катания на санях, народные гулянья, представления скоморохов и кукольных театров во главе с Петрушкой. Среда-лакомка открывала угощение во всех домах масленичным блюдом – блинами. На четверг – разгул – приходилась середина игр и веселья. Именно тогда проходили и масленичные кулачные бои. В субботу молодые невестки принимали у себя родных. Воскресенье получило название «Прощенное». В этот день близкие люди просили друг у друга прощения.

«Пасха»

Пасха. Празднично кругом. Чистотой сверкает дом.
Вербы на столе и пасха... Так светло и так прекрасно!

Яйца крашеные всюду, и кулич стоит на блюде...
Мама в фартуке из ситца приглашает всех садиться
И отведать угощение в честь Христова воскресения.



Н. П. Богданов-Бельский «Пасхальный стол», 1916 г.
(холст, масло)

Самый главный праздник в православном церковном календаре – Светлое Христово Воскресенье, называемое также Пасхой, дата празднования которой вычисляется каждый год

по лунному календарю. На Русь праздник пришел вместе с христианством, после того как святой князь Владимир крестил Русь, Пасха стала важнейшим государственным событием. День Воскресенья предварял Великий пост, продолжавшийся не менее сорока дней. Этот период времени наши предки использовали для духовного очищения.



Пасхальная открытка XIX в.

Главным блюдом праздника выступает сдобный кулич, который сейчас принято называть «паской». Куличи пекут заранее и за день до праздника освещают в церкви. Наши предки паской называли совсем другое блюдо – сырную бабу, для приготовления которой использовали много куриных яиц и отборный творог. Кулич всегда выпекали из дрожжевого теста высоким и круглым, а сверху его украшали изображением креста. Считается, что если пасхальный хлеб удался, то в се-

мье всё будет благополучно. При еде кулич разрезают не вдоль, а поперек, сохраняя верхушку целой, чтобы покрывать ею оставшуюся часть кулича.

Куличи было принято нести в церковь в плетёных корзинках из лозы или другого материала. Вместе с куличами в корзинку клали яйца, окрашенные в ярко-красный цвет или покрытые замысловатым узором. После начала пасхальной трапезы дети брали яйца в руки и пытались разбить яйцо своего товарища. Эта игра получила название «Христосование», так как при ударе яйца обычно произносилось пасхальное приветствие: «Христос Воскресе».

В Пасху богослужение в православных церквях начинается ещё вечером предыдущего дня и продолжается всю ночь, хотя большинство верующих приходит только под утро, чтобы попасть на главную часть действия – Святую Литургию.



И. А. Каверзнев «Светлое Воскресенье», 2005 г. (холст, масло)

Сразу же после окончания праздничной литургии, начинаются народные гулянья. В этот день принято надевать лучшую одежду и не сдерживать себя в проявлениях радости. Молодые парни взрывают шутихи и запускают фейерверки, открываются большие ярмарки, на которых не только продаются товары, но и проводятся разнообразные конкурсы. Под вечер, ближе к концу гуляний, принято жечь пасхальный огонь. На главной площади населенного пункта выкладывали костёр довольно большого размера и поджигали его с наступлением темноты.

По старому русскому обычаю в пасхальные дни посылались и разносились дары бедным и неимущим, родственникам и совсем не знакомым людям в богадельни, сиротские приюты, больницы и тюрьмы.

«Медовый спас»



А. В. Маковский «На пасеке», 1916 г. (холст, масло)

В череде августовских Спасов Медовый занимает первое место, открывая череду сбора урожая и встречу осени. Этот праздник приходится на 14 августа, традиционно с этого дня на Руси начиналась откачка мёда. В этот день традиционным угощением были пироги с мёдом и пшённой кашей, также принято было печь блины. Существовал целый купеческий обряд: свернутый в квадрат блин купец должен был есть, откусывая по уголку, сидя на каждом из углов деревянной лавки, стоящей в избе, что непременно сулило успех в делах и хорошую прибыль на целый год.

Сбор мака также сопровождался рядом обрядов. Один из них гласил, что если освященный в церкви мак рассыпать по двору, то в дом не попадет ни одна нечисть. Традиционно в этот день девушки и женщины собирали оберег из трав, который святился в церкви вместе с медом. В него обязательно входили несколько трав, каждая из которых имела свой смысл, а букет из трав обязательно повязывался красной лентой и хранился в доме до следующего года.

На Первый Спас было принято помогать бедным и обездоленным. Вдовам и старикам помогали заготавливать дрова и убирать урожай, нищих угощали пирогами и медом. В этот день на селе начинались работы по уборке урожая.

«Яблочный спас»



И. В. Сафронова «Яблочный Спас», 1996 г. (холст, масло)

В этот день издавна было принято угощать всех плодами со своих угодий. Для этого у ворот дома выставлялись корзины с собранными фруктами и каждый угоститься ими. Тех, кто не выставлял угощений, считали жадными людьми и старались сторониться их домов. Яблоко – один из главных фруктов на Руси – наделялось особым значением. Народ верил, что яблоко, съеденное в этот праздник, обязательно подарит много сил и исполнит самое заветное желание. Принято было не только есть яблоки, но и заготавливать из них варенье, компоты и печь пироги с яблочной начинкой.

Важной традицией в русских деревнях в этот день было очищение полей для следующих урожаев. На этот праздник дома украшались собранными колосьями, которые символизировали богатый урожай и долгую сытую жизнь. Одна из главных традиций – это запрет на употребление до этого дня фруктов и пробы нового урожая. Это связано с христианской догматикой об укреплении веры и борьбы с искушениями. В этот день принято надевать белые одежды и нести в церковь собранные плоды для освящения, а далее использовать их для приготовления блюд праздничного стола.

«Третий Спас»



Г. Г. Мясоедов «Косцы», 1887 г. (холст, масло)

Третий Спас имеет несколько названий и все они берут своё начало у истоков традиций.

«Хлебный Спас». Раньше в этот день на столе непременно должен был стоять свежий каравай, испечённый из зерна первого урожая, благодаря этой традиции, Третий Спас называют Хлебным Спасом.

«Ореховый Спас». Третий Спас имеет название Орехового Спаса, поскольку 29 августа было принято собираться всем вместе и идти в лес для сбора орехов, отсюда и название.

«Спас на холсте». Женщины, девушки к этому празднику ткали множество холстов и полотен, после чего продавали их – эта традиция породила ещё одно название Третьего Спаса – Холщовый Спас. В этот день в народе обязательно освящали тканевые полотна в храмах. Интересной традицией празднования Третьего Спаса является очищение колодцев. Эта традиция сохранилась во многих поселениях и до сих пор 29 августа в сельской местности сельские жители очищают колодцы – святые источники и освящают новые колодцы: в этот праздник по обычаю пили чистую воду из освящённого источника.

НАРОДНЫЕ ПРИМЕТЫ СПАСОВ:

- считается, что в этот день женщине будут прощены все её грехи;
- на Медовый Спас святили колодцы и в последний раз купали скот в озерах и реках;
- «Маковей» был последним днём, чтобы засеять озимые;
- есть поверье, что если в этот день не начать откачку меда, то пчёлы из соседних ульев вытаскают весь собранный мед;
- если нет дождя на Великий Спас, то и осень будет сухая, а зима суровая. Если дождливый день, то и осень будет щедра на осадки;

– кто не пробовал новых плодов до Преображения, с первым откушенным кусочком должны загадать желание и оно сбудется;

– ещё одно название этого праздника в народе – Осенины, когда погода начинает меняться: по ночам становится всё холоднее, а птицы собираются улетать в теплые края;

– если в этот день на тело человека сядет муха, то прогонять её не стоит, так как по народному поверью она принесёт успех в делах и счастье в личной жизни.

НАРОДНЫЕ ПРИМЕТЫ ТРЕТЬЕГО СПАСА:

– веник, собранный в этот день из ореховых веток, послужит оберегом и защитой от различных хворей и напастей;

– если в этот день было собрано много орехов, то в следующем году урожай зерновых культур будет радовать.

2.4 Варианты обучающих ситуаций на примере ознакомления детей старшего дошкольного возраста с произведениями художника-иллюстратора Ивана Яковлевича Билибина

Во все времена искусство отражало вечный поиск истин в осознании себя, общества и мироздания, а ценности, смыслы и истины менялись от века к веку, от народа к народу. Искусство приобщает ребёнка к огромному человеческому опыту поиска нравственных ценностей, оно «очеловечивает» не назиданием, а отрывает путь к освоению многовекового людского опыта для формирования собственного опыта отношений и деятельности, поиска личных критериев нравственного и без-

нравственного. Основу содержания искусства, по мнению Б. М. Неменского, составляет эмоционально-нравственное (оценочное) осознание человеком жизненных явлений через культуру отношений как запечатлённый в произведениях искусства опыт поколений в осознании добра и зла, красивого и безобразного¹⁰⁷.

У разных народов сказка всегда способствовала развитию позитивных межличностных отношений между людьми, социальных умений и навыков правильного поведения, а также формированию нравственных качеств личности, которые определяют внутренний мир ребёнка. Процесс ознакомления ребёнка со сказкой создаёт реальные предпосылки для формирования и его успешной социальной адаптации в обществе. Народная практика воспитания детей убедительно доказала педагогическую ценность сказок и их эффективного воспитательного средства, выработанного и проверенного народом столетиями. Сказка и дети неразделимы – они созданы друг для друга, поэтому знакомство с народными сказками должно обязательно входить в жизнь, образование и воспитание современного ребёнка. Содержание художественных образов сказочных героев открывает ребёнку картину мира в его чувственных ощущениях, вызывающих эмоциональную реакцию, что приводит к ответным осмысленным и практическим действиям по принципу А. П. Ларькова – «эстетического переживания пережитого».

Являясь одним из социально-педагогических средств формирования личности как любое произведение искусства, сказка заставляет ребёнка волноваться, сопереживать героям и событиям: в сказках в образной форме непросто даётся жизнеописание героя, а рассказывается об основных этапах фор-

¹⁰⁷ Неменский Б. М. Культура – искусство – образование: Цикл бесед / Б. М. Неменский. – М. : Центр ХКО, 1993. – С. 38-40.

мирования и становления его как личности. При этом сказка остаётся одним из самых доступных средств разностороннего развития ребёнка, которое во все времена использовали педагоги и родители.

Детская сказка выступает необходимым элементом воспитания и развития ребёнка, она доступным языком повествует ребёнку о жизни, учит, рассказывает о проблемах добра и зла, показывает выход из сложных ситуаций. Рассказывая ребёнку сказки, мы воспитываем его, развиваем внутренний мир, даём знания о законах жизни и способах проявления человеческой смекалки. По мнению детского писателя К. И. Чуковского, цель сказочников – «воспитывать в ребёнке человечность – эту дивную способность человека волновать чужими несчастиями, радоваться радости другого, переживая чужую судьбу как свою».

В сказках постоянно присутствуют элементы морали, пропаганда правды, честности, добра и справедливости, потому что каждая сказка наполнена вымыслом, который представлен в виде наставления. Влияние сказок на гармоничное эмоциональное развитие детей дошкольного возраста заключается в том, что в процессе дифференцирования представлений о добре и зле происходит формирование гуманных чувств и социальных эмоций, осуществляется последовательный переход от психофизиологического уровня их развития к социальному. По мнению Л. В. Филипповой, Ю. В. Филиппова и др., социально-педагогическое значение сказки обусловлено тем, что слушающий её имеет возможность, опираясь на реально-бытийные моменты сказки, психологически принять её «небытийную» реальную сторону¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Филиппов Ю. В. Сказка как ирреальная структура и игра, как реальное действие в реальном воспитательном процессе // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 160-173.

С позиции эмоционально-чувственного анализа сказка подготавливает ребёнка к предстоящим жизненным испытаниям, формирует определённый «социальный иммунитет» – духовный стержень личности. Сказка служит целевым назначением для подсознательного и сознательного обучения ребёнка в семье правилам и целям жизни. Примечательно, что сказки несут в себе колоссальную информационную составляющую, передаваемую из поколения в поколение, вера в которую основана на глубоком уважении к своим предкам.

Научный интерес к сказкам в России возник в XVIII веке, когда историк В. Н. Татищев, изучая ценность сказок, увидел в них отражение истории и быта русского народа. Интерес к сказкам проявляли многие писатели и выдающиеся деятели России XIX века: А. А. Бестужев-Марлинский, В. Г. Белинский, Ф. И. Буслаев, Н. А. Добролюбов, М. Е. Салтыков-Щедрин и др.

Одним из первых исследователей сказок стал А. Н. Афанасьев, который положил в основу их классификации следующие принципы: *сюжетный* и *принцип типизации героя*. В соответствии с сюжетом учёный разделил сказки на следующие группы: сказки о животных, бытовые сказки, волшебные сказки, сказки-цепочки.

Позднее в литературе появилась классификация сказок, предложенная В.Ф. Миллером, которая представлена в педагогической литературе следующими группами.

– *Сказки о животных* несут ребёнку знания о мире людей через образы животных, птиц, насекомых и т.п. Такие сказки строятся на совмещении в одном пространстве мира людей и мира животных. В этих сказках нет идеализированного героя, а грубой силе противопоставляется ум. Сказки о животных восприняли формы вымысла из анимистических и антропоморфических представлений и понятий людей, припи-

сылавших животным способность говорить, думать и разумно действовать. В этом виде сказок каждый герой наделён какой-либо чертой, присущей ему особенностью характера, которая обыгрывается и развивается в сюжете. В сказках о животных дети всегда сочувствуют справедливому, а не сильному. Юмористическая основа сказок о животных способствует развитию у детей чувства реального, просто веселит и радует, приводит в движение душевные силы ребёнка. Герои из животного мира наилучшим способом транслируют детям жизненный опыт. До пяти лет дети легко идентифицируют себя с животными, подражая их действиям. Выразительные прибаутки и песенки, составляющие основы песенно-ритмического начала сказок о животных, концентрируют в себе поэтический смысл сказок в сжатой ритмико-игровой форме.

– В основе *волшебных сказок* лежит чудесный вымысел. Волшебные сказки увлекательны и удивительны. Всё происходящее в таких сказках значительно и фантастично. Детям старшего дошкольного возраста нравятся волшебные сказки, развивающие творческое воображение. В основе сюжета лежит повествование о чудесных превращениях при помощи волшебных помощников. В экспозиции волшебных сказок всегда присутствуют два поколения: старшее – в образах царя и царицы, младшее – Иван с братьями или сёстрами. Главный эпизод такой сказки – это начало путешествия героя ради какого-либо задания. Композиционной особенностью волшебных сказок является троекратное повторение эпизода с последующим усилением эмоционального эффекта. Стойкая композиция волшебной сказки приучает ребёнка логически мыслить: события в ней разворачиваются в строгой последовательности.

– *Бытовые (сатирические сказки)* называют ещё социально-бытовыми и сатирическими. Такие сказки кратки, в

центре сюжета обычно один эпизод, действие развивается быстро, а события выглядят нелепо, смешно и странно. Бытовая сказка близка к повседневной жизни ребёнка. Характерной приметой бытовых сказок становится воспроизведение в них обыденной жизни. Такие сказки полны комичных ситуаций, и в отличие от волшебных бедняки достигают торжества справедливости без помощи чудесных помощников, благодаря ловкости, уму, находчивости и удачным обстоятельствам. В отличие от волшебных, бытовая сказка содержит более значимый элемент социальной и нравственной политики. Похвала и осуждение в бытовых сказках звучат сильнее.

Более широкая классификация сказок представлена в исследованиях Вильгельма Макса Вундта (1960): *мифологические сказки – басни; чистые волшебные сказки; биологические сказки и басни, сказки «о происхождении», шутливые сказки и басни, моральные басни.*

Исходя из основных видов сказки, в психолого-педагогической литературе (М. М. Безруких, И. Н. Кольцова, Ю. А. Лебедев, Л. В. Филиппова, Ю. В. Филиппов и др.) выделены её функции.

– *Социализирующая функция* заключается в том, что сказка приобщает новые поколения к этническому и общечеловеческому опыту, аккумулированному в интернациональном мире сказок. Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она воспитывает, обучает, предупреждает, побуждает к действию.

– *Воспитывающая функция* помогает с помощью несложных, ярких и красочных образов научить ребёнка простым человеческим истинам, воспитать в нём качества и свойства личности, которые нужны ему в данный момент для решения жизненной ситуации и потребуются в дальнейшем.

– *Культурно-этническая функция* основывается на этнонациональном своеобразии большинства сказок мира. Как феномен культуры этноса, сказка исторически отражает в себе хозяйственно-бытовой уклад народа, его язык, особенности менталитета, предметно-вещевую атрибутику, его традиции и обычаи. Через сказку, как социальную память этноса, ребёнок усваивает всё богатство этнической культуры, приобщаясь к историческому опыту своего народа.

– *Креативная функция* проявляется в способности выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности через образное и абстрактное мышление. Фантастический мир сказки, наличие в ней вариативных элементов, способность «приглашать к соавторству» позволяют побуждать у ребёнка невыявленные творческие способности (музыкальные, поэтические, художественные и др.).

– *Голографическая функция* проявляется в трёх основных формах: 1) в способности целостно представлять мир в трёхмерном пространстве и временных измерениях (прошлое, настоящее и будущее);

– 2) голографичность сказки с точки зрения синестетического смысла заключается в её потенциальной способности актуализировать все органы чувств ребёнка (синестезия) и быть основой для создания всех видов, жанров и типов эстетического творчества;

– 3) голографичность сказки как способность в малом являть большое, в локальном представлять глобальное. Сказка как небольшое локальное образование способна отображать непреходящие ценности, вечные темы и т.п., т.е. она характеризуется всем тем, что специфично для голографического эффекта (А. Ф. Яфальян).

– *Развивающе-терапевтическая функция* имеет свои корни в той функции искусства, которую Аристотель обозна-

чил термином «катарсис» (очищение души, умиротворение, снятие стресса). Эта катарсическая функция искусства послужила основанием для формирования целого направления лечения людей с помощью живописи, танца, музыки, поэзии – эстетотерапии.

– *Лексико-образная функция* способствует формированию языковой культуры личности, владению народной речью, видению её художественно-образного богатства, композиционно-сюжетной вариативности. При слушании и чтении сказок происходит индивидуальная интериоризация вербально-знаковых форм сказок, а при воспроизведении (повторении, драматизации, пересказе, интерпретации) сказок осуществляется развитие способностей к индивидуальной экстериоризации и речевой культуры индивида.

– *Прогностическая функция* заключается в том, что педагог может увидеть не только настоящего ребёнка, но и заглянуть в его будущее. Эта цель достигается при совместном обсуждении сказки с ребёнком, который с помощью взрослого даёт ответ на возникающие вопросы.

– *Коррекционная функция* представляет собой тот конечный результат, который мы хотим получить, используя сказку. Он заключается в замене «неправильного» поведения более правильным. Именно с помощью коррекции состояния и поведения ребёнка наблюдаются изменения в лучшую сторону. В процессе нарушений эмоционально-волевой сферы детей использование сказок содействует развитию их познавательной сферы и гармонизации психоречевого развития.

– *Диагностическая функция* играет важную роль на первоначальном этапе знакомства ребёнка со сказкой, так как помогает определить его психическое состояние.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она вос-

пытывает, обучает, учит, побуждает ребёнка к творческой деятельности и даже лечит его.

– *чтение сказок вслух* как устная форма повествования влияет на возникновение у ребёнка «внутренних картинок», что способствует «пробуждению» детской фантазии, когда воображение малыша само «рисует» картинки, являющиеся итогом душевных переживаний ребёнка;

– *пересказ отдельных эпизодов сказок* способствует развитию речи и литературных способностей ребёнка;

– *использование сказочных ситуаций, примеров и образов в повседневной жизни ребёнка* (на прогулке, в самостоятельной, коллективной и совместной художественно-творческой деятельности с педагогом);

– *организация игровой деятельности* (игры-драматизации, сюжетные игры, творческие игры, игры-путешествия т.п.) на материале сказок;

– *широкое использование произведений сказочного жанра* в процессе ознакомления дошкольников с художественной литературой в повседневной жизни и на специально-организованных занятиях;

– *обсуждение сказок* с ребёнком для оценивания поступков сказочных героев, поиска и нахождения вместе со взрослым смыслов сказки;

– *включение сказочных сюжетов в занятия* изобразительной деятельностью детей в качестве художественного слова;

– *использование отрывков из сказок* на занятиях по познанию окружающего мира в качестве иллюстративного материала;

– *рисование любимых сказочных персонажей* помогает ребёнку по-новому пережить сюжеты сказок и отразить это видение в продуктах собственной творческой деятельности;

– *построение содержания физкультурных занятий, досугов и праздников, утренней гимнастики на основе элементов сказочных сюжетов и образов.*

Мы соглашаемся с мнением С. Н. Воротынцевой, что с помощью сказки можно воспитать у ребёнка:

- *волю* – сложное и многогранное качество;
- *веру в себя и свои силы* – умение противостоять неудачам;
- *смелость* – самообладание, бесстрашие, умение вести себя достойно в критических ситуациях;
- *трудолюбие* – желание не сидеть без дела, стремление к полезному труду;
- *настойчивость* – терпение и выдержку при достижении цели;
- *обязательность* – умение держать слово;
- *оптимизм* – веру в успех, увлечённость, душевный подъём;
- *целеустремлённость* – умение ставить перед собой цель и настойчиво добиваться её достижения;
- *доброту, честность* и т.п.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что педагогическая ценность сказки заключается в универсальности приёмов народной культуры, формирующих в период детства подсознательные чувственные доминанты человечности.

Не подлежит сомнению мысль о том, что использование сказки в разностороннем развитии детей дошкольного возраста имеет свою специфику. Рассмотрим основные ценностные психолого-педагогические моменты использования сказки более подробно.

– *Сказка помогает ребёнку усваивать нравственные понятия.* Сказки являются основой формирования «нравственного иммунитета» у ребёнка, что в дальнейшем составит основу развития его способности к противостоянию негатив-

ным воздействиям духовного, эмоционального и ментального характеров, исходящих из социума. Закладывать основы нравственности, воспитывать моральные ценности у ребёнка следует с самого раннего детства, когда формируются характер, отношение к миру и людям (И. К. Зимина).

Сказка в жизни дошкольника является механизмом развития тонкого понимания внутреннего мира людей. Метафоричность и аллегоричность сказок помогает ребёнку разбираться в людях, их взаимоотношениях и поведении. Впоследствии усвоенные ребёнком нравственные понятия, представленные в образах героев сказок, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с другими людьми в поведенческих паттернах (схемах). Слушая сказки, дети вырабатывают в подсознании механизмы решения жизненных ситуаций, которые при необходимости активизируются в реальности. Моральному воспитанию ребёнка способствуют все виды народных сказок, ибо нравственность изначально заложена в их сюжетах.

С позиции чувственного строя сказка предназначена для привития ребёнку на экстрасенсорном этапе основополагающих начал нравственности и духовной этики человеческой жизни. Она как раз и представляет собой ту базовую «духовностростроительную» технологию (В. Румянцев), которая «отведёт» первичные установки души от зла и «наведёт» её на добро и в целом сформирует «внутренний стержень души» ребёнка, который будет являться гарантом охраны подрастающих поколений от «всякого прочного и бесчестного дела».

– *«Язык» сказки понятен ребёнку.* Дети, которым с раннего детства читали много сказок, быстрее начинают говорить не просто набором слов, а правильным литературным языком. Любая сказка – это «язык» детей, который более информативен и доступен детскому пониманию, нежели «пресная», а порой и непонятная речь взрослого. Жанр сказки –

вершина словесного творчества ребёнка. Сказка помогает пополнить его словарный запас и построить правильную речь. При рассказывании сочинённой сказки ребёнок учится использовать свой маленький жизненный опыт, передавая его в связном повествовании, у него постепенно формируется умение понятно, ясно, чётко и последовательно излагать собственные мысли. Точный и выразительный «язык» сказки настолько близок уму и сердцу ребёнка, что запоминается им на всю жизнь.

– *Сказка вызывает у ребёнка различные эмоциональные состояния.* Психологические истоки привязанности детей к сказкам, удовлетворяющим определённые потребности в период детства, заключаются в возможности «изживания эмоций» (Б. Беттельхайм). Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс, как у детей, так и у взрослых. Возникновение любых эмоций у детей при чтении указывает на то, что сказка нашла отклик в душе ребёнка, а зашифрованные в ней смыслы актуальны для его психического развития и разрешения текущих жизненных уроков. Бывает, что некоторые эпизоды сказки вызывают у ребёнка слёзы (жалко зайку, разбитое яйцо и т.п.). На бессознательно-символическом уровне происходит очищение, освобождение от психического напряжения, через которые к ребёнку приходит подлинное понимание смысла разных жизненных событий. Сказку лучше не читать, а рассказывать, тогда устанавливаются доверительные отношения с ребёнком, который понимает, что взрослый тоже сопереживает героям, разделяет их чувства и живёт вместе с ребёнком в мире сказки. Именно сказка помогает ребёнку при утомлении, способствуя освобождению его сознания от всего второстепенного, концентрируя внимание на простых действиях героев и мыслях о том, почему это происходит так, а не иначе. По мнению детских психологов, эмоциональная сфера

детей может быть в определённой степени упорядочена и структурирована с помощью сказок, помогая приобретаемый ребёнком опыт разложить «по полочкам» и представить в виде некой инструкции «взрослой» жизни.

– *В сказках персонализируются страхи ребёнка.* Страх как физиологическая реакция организма на окружающую его действительность присущ каждому ребёнку. Страх – это явление, от которого взрослый с помощью сказок должен помочь избавиться ребёнку. Сказки, направленные на избавление от страхов («Крошка енот», «Храброе сердце» и др.) на примере поступков сказочных героев ненавязчиво объясняют ребёнку, что не нужно бояться неизвестного и непонятного, необходимо лишь присмотреться к действительности и побороть свой страх. Все «страшные» персонажи в сказках олицетворяют проблемы и трудности, которые необходимо преодолеть. Психологи рекомендуют не отказываться от страшных и печальных сказок для ребёнка, считая, что они инсценируют страхи бессознательные, а значит, являются хорошим способом для малыша осознавать и преодолевать их. Сказки позволяют смириться с несовершенством реального мира, а сказки с «лёгким» сюжетом могут научить ребёнка прятать свои тревожные чувства.

Процесс обсуждения с ребёнком сказки и поступков сказочных героев в разрешении сказочных конфликтов способствует преодолению страхов у детей, ведь образность сказок «подсказывает» им возможные пути преодоления собственной боязливости. При отборе сказок взрослым необходимо помнить, что они должны вселять в ребёнка уверенность в себе, своих силах, а не пугать его.

– *Сказка как средство психокоррекции в развитии личности ребёнка,* согласно исследованиям писателей, психологов и психотерапевтов (Э. Бёрн, Б. Беттельгейм, Т. Д. Зинке-

вич-Евстигнеева, А. М. Михайлов, Дж. Рожари, Э. Фромм и др.), используется для коррекции поведения и позитивного воздействия. В психофизиологическом отношении иллюстрированные образы сказочных героев представляют собой особо богатый комплекс раздражителей, которые вызывают у ребёнка чувственно-эмоциональный отклик на художественное произведение.

– *Сказка как образное отражение мира формирует у ребёнка особые качества восприятия.* Восприятие ребёнка отличается от восприятия взрослого человека тем, что является развёрнутой деятельностью, нуждающейся во внешних опорах. Действие этой деятельности – *содействие*, когда ребёнок принимает позицию сказочного героя, пытается преодолеть препятствия, стоящие на его пути. Рассматривая природу художественного восприятия, Б. М. Теплов указывал, что мысленное содействие и сопереживание герою произведения составляет «живую душу художественного восприятия» и в центре внимания ребёнка стоит сказочный персонаж с его внешностью, действиями и поступками¹⁰⁹. Самостоятельно представить мысленно героя, воссоздать его образ в своём воображении маленький ребёнок ещё не может. В этом ему помогут красочные иллюстрации к сказкам.

Знакомство со сказкой развивает у детей дошкольного возраста эстетическое восприятие художественного произведения через творческое воображение, наблюдательность, понимание поведения героев, чувство образного слова, накопление опыта переживаний и жизненных впечатлений. В процессе усвоения сказок ребёнок приобретает определённый психологический опыт и развивает творческую деятельность в воображаемых обстоятельствах.

¹⁰⁹ Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1989. – С. 28-29.

С целью развития художественного восприятия сказки в работе с детьми дошкольного возраста рекомендуется использовать видеоматериалы (видеоряд) и диафильмы, в которых гармонично сочетаются яркие выразительные средства: художественной литературы (слово) и изобразительного искусства (рисунок), что создаёт возможность более глубокого и полного восприятия художественного произведения.

При чтении сказок взрослому необходимо следить за тем, *как* ребёнок воспринимает информацию: 1) на слух, 2) визуально, 3) тактильно. Для детей, воспринимающих информацию *на слух*, следует «подключать» звуковое сопровождение сказки. Для детей, воспринимающих информацию *визуально*, педагог должен использовать слова, которые помогут ребёнку «увидеть» сюжет или сказочный персонаж. Детям с *кинестическим восприятием* (ощущение тела, эмоции, контакт) описывать сказочные эпизоды необходимо с использованием элементов театрализации.

– *В сказках ребёнок легко «превращается» в сказочных героев.* Слушая сказку, ребёнок «вживляется» в повествование, идентифицируя себя с главными героями и другими персонажами. При этом развивается способность ребёнка вставать на место героя, то есть *децентрироваться*. Отождествляя себя с разными героями, ребёнок живёт вместе с ними, учится сочувствовать беде другого, становится более внимательным и усидчивым. В сказках ребёнок получает возможность «примерить» на себя разные роли: добрых и злых героев, богачей и бедняков, создателей и разрушителей. Перевоплощаясь в героев любимых сказок, дети задумываются над манерой поведения сказочных персонажей, их речью, характером, поступками. Именно через эту способность ребёнок

может почувствовать ощущение многогранности окружающего мира и своё единство с ним¹¹⁰.

– *Ребёнок стремится подражать сильным, ловким, смелым, умным и добрым сказочным героям.* В сказках всё возможно: маленький может победить большого, смелый и находчивый выходит победителем из всех испытаний. Понятие о добре в сказках предстаёт в виде образов сильных и храбрых богатырей, принцев, добрых волшебниц и фей, всегда готовых прийти на помощь слабым и обиженным героям сказок. На самом деле сказочные герои и сюжеты оказывают очень большое влияние на дальнейшую жизнь растущего ребёнка. В период детства он более восприимчив и доверчив. Та или иная сказка порой производит на ребёнка столь сильное впечатление (причём необязательно положительное, главное, чтобы сказка обязательно волновала), что он неосознанно идентифицирует себя со сказочными героями, ставит себя на их место и переживает события волшебной жизни. Если Вы заметили у ребёнка робость и неуверенность в поведении, стеснительность в общении, которых раньше не замечали, читайте ему больше сказок с позитивным содержанием, из которых легко понять, что жизненные трудности не существуют вечно, все печали и тревоги проходят и всё заканчивается, как в сказках, хорошо.

– *Мир сказки обеспечивает реализацию неудовлетворённых желаний ребёнка.* В сказке ребёнок реализует свои неосознанные желания, не всегда выполнимые в реальной жизни. Когда ребёнок слушает или рассказывает свой вариант сказки, которой он сопереживает, его большие и малые мечты осуществляются. Конец любой сказки является самым важ-

¹¹⁰ Филлипов Ю. В. Сказка как ирреальная структура и игра, как реальное действие в реальном воспитательном процессе // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 160-173.

ным для ребёнка, так как именно в конце высказывается её мораль, делаются необходимые выводы, которые должен был узнать ребёнок из всей сказки. Это даёт ребёнку чувство психологической защищённости. Обсуждение сказок, в отличие от прочтения, поможет ребёнку лучше усвоить уроки, которые преподносит человеку жизнь. Это научит ребёнка, поначалу с родителями, а в дальнейшем и самостоятельно, искать параллели с реальной жизнью, видеть причинно-следственные связи между явлениями и событиями.

– *Направленность сказок на развитие у ребёнка воображения, фантазии и творческих способностей.* В процессе восприятия сказки ребёнок накапливает материал, из которого впоследствии будет строиться его фантазия. Фантазии, основанные на сказках, являются чрезвычайно важной частью душевной жизни детей и воображение как активная действующая сила ребёнка даёт простор его творческим способностям¹¹¹. Ребёнку важен не практический результат фантазирования, а сам процесс творчества, от которого дошкольник испытывает удовольствие и наслаждение, как от самостоятельной душевной деятельности. Часто в сюжетах сказок герои находят выход, казалось бы, из безвыходных ситуаций, проявляя собственную фантазию и творческие способности (сказка «Царевна-лягушка» и др.). Подобные сказки учат детей не пугаться трудностей, а проявлять смекалку и фантазию для решения проблем. Чем больше таких сказок будет слушать ребёнок, тем естественнее для него будет творческий подход к любому делу. Сознание детей дошкольного возраста устроено таким образом, что их фантазии и иллюзии для них самих абсолютно реальны. Через сказку, как плод фантазии ребёнка, мы обращаемся к его внутреннему миру идеальному миру,

¹¹¹ Филиппова Л. В. Сказка как источник творчества детей / Л. В. Филиппова. – М. : Владос, 2001. – С. 54-58.

осознаём его чувства и эмоциональное состояние. Именно из фантастического мира сказки ребёнок черпает информацию, которую в дальнейшем использует в реальной жизни.

– *Сказки помогают установить контакт и межличностные отношения между ребёнком и взрослым.* Психологами установлено, что в семьях, где родители регулярно читают детям сказки, практически никогда не бывает конфликтов на тему «отцы и дети», а возникающие расхождения мнений обе стороны стараются урегулировать мирным путём. Слушая сказку, ребёнок воспринимает взрослого как человека, способного открыть заветную дверку в тайну. Не стоит недооценивать этого момента – он чрезвычайно важен. Именно совместное чтение сказок объединяет поколения, ведь сказки живут вне времени и вне моды. Обсуждение сказок с ребёнком после просмотра, прочтения или прослушивания может стать основой модели доверительных отношений, откровенных разговоров между взрослым и ребёнком, при этом говорить больше должен ребёнок.

Роль взрослого в ознакомлении ребёнка со сказкой

Важная роль в знакомстве ребёнка с миром сказок *принадлежит взрослому*, который направляет своё педагогическое воздействие на развитие личности, творческой сущности ребёнка в процессе работы со сказкой. Сфера восприятия ребёнком сказки как художественного произведения или знакомство с иллюстрациями к сказкам – это особая область познания картины мира. Восприятие художественного произведения, согласно исследованиям А. В. Запорожца, являются особой формой осмысления деятельности, в результате кото-

рой у ребёнка появляются новые представления и новое эмоциональное отношение к окружающему¹¹².

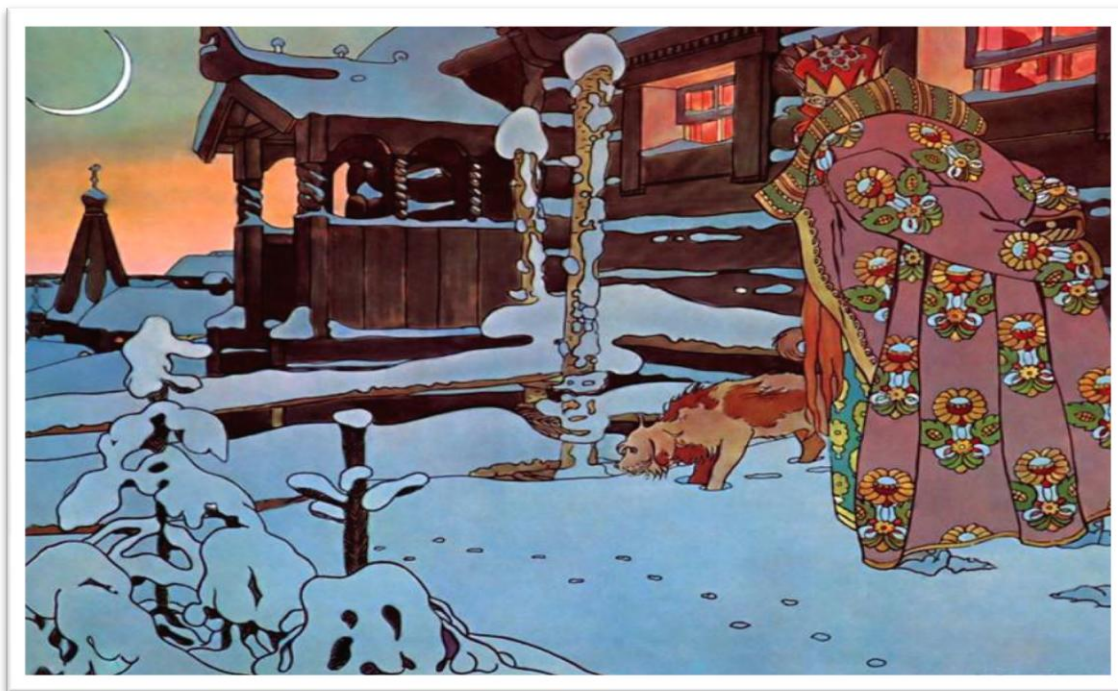
Чтобы развивать у ребёнка с помощью сказок определённые качества надо уметь преподнести материал, который принесёт наибольшую пользу ребёнку. Рассмотрим основные педагогические рекомендации (В. А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям») по чтению сказок детям дошкольного возраста: 1) сказки необходимо слушать в обстановке, которая помогает более глубокому восприятию сказочных образов (тихая уютная обстановка, природа и т.п.), 2) нельзя давать детям множество впечатлений, так как может притупиться чуткость к рассказанному, 3) не следует много говорить, так как ребёнок должен уметь не только слушать, но и молчать, потому что в эти мгновения он думает и осмысливает новое. Взрослому надо дать ребёнку подумать, по мнению В. А. Сухомлинского – это одно из самых «тонких качеств педагога».

В рамках проведённого исследования по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в изобразительной деятельности мы успешно используем *произведения художника-иллюстратора И. Я. Билибина в форме обучающих ситуаций* как обобщённого способа познания ребёнком окружающего мира и своего бытия в этом мире, как образной конкретизации универсального сказочного содержания в изобразительном искусстве¹¹³.

¹¹² Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельности: Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 122-125.

¹¹³ Бутенко Н. В., Яковлева Л. Ю. Сказка в живописи: учебно-методическое пособие для педагогов (по произведениям художника-иллюстратора И.Я. Билибина) / под ред. Н. В. Бутенко. – Челябинск : Изд-во «Цицеро», 2013. – 52 с.

**Познавательное-искусствоведческое занятие
«Сказки А. С. Пушкина в иллюстрациях И. Я. Билибина»
(для детей 6-7 лет)**



И. Я. Билибин. Иллюстрация к «Сказке о царе Салтане»
«Три девицы под окном...» (1904-1905 гг.)

Программное содержание:

- обратить внимание детей на творческие особенности поэзии А.С. Пушкина, который создал для детей много сказок («Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петушке»);
- предложить детям продолжить зачин начала сказки после слов педагога: «Три девицы под окном...»;
- научить детей отождествлять поэтический слог А.С. Пушкина с изобразительным языком И.Я. Билибина, используя средства сопоставления, сравнения и т.п.

Основной визуальный ряд:

– слайд иллюстрации к «Сказке о царе Салтане» (1904-1905) – «Три девицы под окном...»;

– слайд иллюстрации к «Сказке о царе Салтане» (1906) – «Сказка о золотом петушке».

Активизация словаря: дворовые постройки, пороша, пушистость, узорочье, кружевная пена, водоворот, орнамент.

Примерное содержание занятия

1) Вводная часть занятия:

Педагог предлагает детям рассмотреть слайд («Три девицы под окном...») с изображением зимнего пейзажа и дворовых построек; внимательно рассмотреть изображение, найти фигуру царя (он подслушивает под окном терема). Педагог предлагает детям рассмотреть слайд («Бочка по морю плывёт») и обратить внимание детей на то, что художник изобразил только море и небо.

2) Основная часть занятия:

Обратить внимание детей на то, что выпал первый снег, который покрыл толстым слоем все деревья и дворовые постройки. Вытянутые части построек: крыльцо, часть забора, ёлки, фигура царя усиливают величавость изображения. Предложить детям найти на снегу первые следы (чьи они?) Сфокусировать внимание детей на орнаменте одежде царя (узорность, декоративность). Подсказать детям, что царь подслушивает трёх девиц, которые не изображены в сюжете произведения, но о них говорится в зачине сказки. Предложить описать позу подслушивающего царя (сгорбился, внимательно слушает). В целом изображение получилось таинственное и загадочное. Как Вы думаете, что произойдёт дальше?

Привлечь внимание детей слайдом «Бочка по морю плывёт». Педагог зачитывает часть сказки, чтобы направить детей на понимание изображённого сюжета. Предложить детям по-

думать, как бочка могла попасть в море? (по велению царя). Рассмотреть море и описать его. Обратит внимание детей на то, что художник сопоставляет белую пену с цветом сине-зелёных волн, которые напоминают завитки-кудряшки. Художник применил приём – декоративный орнамент, ярко выступающий на фоне тёмно-синего неба.

Педагог возвращает внимание детей на предыдущее изображение «Три девицы...» и предлагает детям найти декоративный орнамент (одежда царя).

3) Заключительная часть занятия:

Подвести детей к пониманию того, что в двух иллюстрациях И. Я. Билибина декоративный орнамент помог художнику передать сказочность и необычность событий.

Вопросы к детям:

1. Какие геометрические фигуры «спрятались» в одежде царя?

2. Укажите, в какой иллюстрации художник использовал холодные, а в какой тёплые цвета, перечислите их (зелёный, сине-зелёный, тёмно-синий), (оттенки: от светлорыжичного до тёмно-рыжичного и оттенки жёлтого).

Игровые обучающие ситуации:

– изобразить звуками и пластикой тела: спокойное море, взволнованное море, бушующее море;

– используя нетрадиционные техники рисования (оттиск жатой бумагой и губкой, жёсткая кисть, трафарет и т.п.) изобразить море и украсить декоративными элементами контур (по трафарету) фигуры царя.

Познавательно-искусствоведческое занятие
«Вольга и Микула»
(для детей 6-7 лет)



И. Я. Билибин. Иллюстрация к былине «Вольга и Микула»
(1913 г.)

Программное содержание:

- познакомить детей с разнообразием устного русского народного творчества – былинной;
- воспитывать любовь к Родине через образы былинных героев;
- акцентировать внимание детей на силе и мощи организованности войска и богатыря Микулы;
- развитие чувства ритма в процессе знакомства с движением войска.

Основной визуальный ряд: иллюстрация И.Я. Билибина к былине «Вольга и Микула» (1913 г.).

Активизация словаря: плуг, рать, сбруя, шлем, кольчуга, копьё, щит.

Примерное содержание занятия.

1) *Вводная часть занятия.* Под музыкальное сопровождение детям предлагается «сесть на лошадей» (игровая ситуация с использованием деревянных лошадок) и под цокот копыт отправиться в военный поход вслед за изображённой на иллюстрации ратью.

2) *Основная часть занятия.* Для раскрытия темы педагог обращает внимание детей на главных героев, изображённых художником. Часть былины отражают два события: организацию войска и мирный труд богатыря Микулы. Он изображён на холме; пашет землю с помощью плуга, в который запряжена лошадь. А воинская рать стройными рядами движется под холмом. Художник показывает разницу движений: Микула с лошадей движется вправо, а войско – влево, что придаёт выразительность построению сюжета картины.

Для раскрытия сюжета педагог предлагает детям рассмотреть и перечислить, во что одеты главные герои. Обратить внимание детей на то, что лошади украшены нарядной

сбруей. Пояснить детям, что для передачи ритмичного движения войска художник изображает Микулу медленно двигающимся за плугом. А военная рать представляет собой всадников, сидящих на лошадях плотно друг к другу, с прижатыми к телу копьями. Движение войска так мощно, что в левой части картины И.Я. Билибин изобразил стаю взлетающих встревоженных птиц. Отметить, что художником противопоставлены две силы: мощь Микулы передаётся сильным движением вслед за плугом, глубоко погружённым в землю; а войско изображается сжато, чередованием голов и плеч воинов, создающих впечатление сильной толпы. И.Я. Билибин построил изображение картины по вертикали, что позволяет хорошо видеть всех героев.

Акцентировать внимание детей на колорите картины, который строится художником на контрастах: чередование тёплых и холодных тонов. Предложить детям найти цвет, использованный художником, вызывающий чувство тревоги (красным цветом изображены щиты).

3) *Заключительная часть занятия.* В конце занятия дети с педагогом анализируют выразительные приёмы художника: богатые узоры в изображениях сбруи лошадей, мелкие (декоративные) кочки под ногами войска, отдельные детали пейзажа (маленькие кустики и деревца, камешки). Педагог подводит детей к мысли, что главным выразительным средством картины является ритм, которому подчинено всё, что изображено художником.

Вопросы к детям:

1. Опишите одежду богатыря Микулы (длинная рубаха, на голове шапка).

2. Перечислите воинские доспехи рати (кольчуга, шлем, копьё, щиты).

3. Какие цветовые оттенки использованы художником для передачи холмистой земли и движущегося войска? (земля – песочно-коричневые оттенки, войско – зеленоватые оттенки)

Игровые обучающие ситуации:

– создание игровой ситуации «Войско готовится к походу»;

– педагог в образе Микулы с воображаемым плугом выполняет движения вправо, а дети, изображающие войско, движутся в другом направлении, что позволяет детям почувствовать ритмичность движущегося войска.

Познавательное-искусствоведческое занятие «Морозко» (для детей 6-7 лет)



И. Я. Билибин. Иллюстрация к русской народной сказке
«Морозко» (1931 г.)

Программное содержание:

- обогатить опыт восприятия событийного ряда, в котором противопоставляются добро и зло;
- воспитывать чувство сопереживания к главной героине – Настеньке;
- развивать способность увидеть в образах персонажей характерные особенности с помощью выразительных средств.

Основной визуальный ряд: иллюстрация И.Я. Билибина к русской народной сказке «Морозко» (1931).

Активизация словаря: заснеженность, колючесть, овальность, зипун.

Примерное содержание занятия.

1) Вводная часть занятия:

Под музыкальное сопровождение в зал входит одетая в образ Настеньки девочка подготовительной группы. Педагог обращает внимание детей на то, как изобразил сюжет И.Я. Билибин. Предложить детям вспомнить сюжет сказки «Морозко» и ответить на вопрос: «Как Настенька оказалась в лесу?» (её приказала отвести в лес злая мачеха). Акцентировать внимание детей на изображённом под ёлками сказочном образе Морозко.

2) Основная часть занятия:

Предложить детям определить какое самое тёплое место в картине выделил художник (в правом нижнем углу плотным коричневым цветом изображена Настенька, сидящая спиной к зрителю). Акцентировать внимание детей на образе главной героини, изображённой через круглые формы: голова, спина, локоток. Художник изображает Настеньку как образ тепла, домашнего уюта, добра. Подсказать детям, что художник противопоставляет теплоту и человечность девочки холодности, таинственной морозящей силе Морозко.

Обратить внимание детей, что в левом верхнем углу художник противопоставляет Настеньке фигуру Морозко, сливающуюся с лесом. Морозко изображён белым цветом, он воплощение холода и стужи. Морозко колючий и холод колючий. Предложить детям найти острые формы, изображённые художником (ветки, прогибающиеся под снегом, похожие на острые пики; у шляпы Морозко острые очертания: также заострены положения рук и ног, пригнувшегося старика). Обогащать жизненный опыт детей сопоставлением, что Морозко не человек, а часть зимнего сказочного леса. Лес для человека не является домом, а Морозко – воплощение таинственного, тревожного, не домашнего.

Акцентировать внимание детей на колорите картины, который строится художником на сопоставлении только двух цветов: белого и коричневого. Контраст цветов позволяет заострить художественные образы героев.

3) Заключительная часть занятия:

Предложить детям определить, кто из героев является воплощением добра, а кто зла. Мотивировать детей на то, что у героев И.Я. Билибина разные способы существования: в Морозко спрятана таинственная сила, которая может заморозить человека до смерти, Настенька – добрая, живая, домашняя девочка.

Вопросы к детям:

1. В какое время года происходит событие сказки, изображённое художником?
2. Перечислить элементы одежды Настеньки (зипун – верхняя зимняя одежда крестьян, простой платок, обвязанный вокруг шеи, валенки, варежки).
3. Откуда появился Морозко? (из густой чащи, из-под ёлки)

4. Почему Морозко так плохо виден на картине? (он сливается с лесом, с ёлками, покрытыми густо выпавшим снегом)

Игровые обучающие ситуации:

– музыкальная театрализация сказки «Морозко» (дети выбирают самостоятельно роли);

– коллективное творчество (сюжетное рисование иллюстрации «Морозко») с использованием нетрадиционных техник рисования: набрызг, трафарет, жёсткая кисть, штемпелевание.

Основные методы организации образовательного процесса по ознакомлению детей дошкольного возраста со сказками

Знакомство со сказкой способствует освоению ребёнком специальных средств литературно-речевой деятельности, ознакомлению со средствами художественной выразительности, развитию звуковой культуры речи, словаря, грамматического строя и т. п. Работа со сказкой предусматривает использование педагогом разнообразных методов работы с детьми дошкольного возраста, которые рассмотрим более подробно.

Целенаправленное наблюдение. Рассматривая иллюстрации к сказкам, педагог совместно с детьми выявляет какими средствами сказочник и художник добиваются соответствующего впечатления при создании картин природы, описания сказочных героев, их поступков и т. п.

Рассматривание иллюстраций к сказкам помогает ребёнку зрительно понять содержание сказки. Здесь уместны занимательные словесные зарисовки: ребёнок воображает себя

художником, придумывает и рассказывает, какие бы картинки он сам нарисовал к данной сказке.

Рассказывание сказки имеет большое воспитательное значение. Рассказывая сказку, ребёнок многократно переживает события, происходящие в ней, представляя образы сказочных героев, практически пользуется родным языком в его наиболее совершенных образцах.

Выразительное чтение сказки способствует развитию диалогической речи ребёнка. Повторное чтение сказки или её отрывков позволяет ребёнку полнее воспринимать художественные достоинства сказки, ребёнок замечает сравнения, эпитеты и другие средства выразительности речи.

Игра-беседа с использованием сказочных персонажей проводится сразу же после чтения сказки, пока детские впечатления свежи и непосредственны. В качестве персонажей подбираются противоположные по нравственным качествам герои. Куклы-персонажи изготавливаются педагогом и родителями при участии детей. Любое изготовление кукол (Л. Г. Гребенщикова) – это своего рода медитация, т. к. в процессе создания куклы «включаются» механизмы проекции, идентификации и происходит качественное изменение личности ребёнка.

В процессе игры-беседы педагог и ребёнок имитируют интонации и характер поведения сказочных героев. Основным содержанием детской игры являются нормы человеческих взаимоотношений через образы сказочных героев, которые являются источником формирования морали самого ребёнка.

Сочинение сказки. Одна из форм творческой деятельности ребёнка-дошкольника, которая проявляется как результат индивидуального опыта, его ответная реакция на изменения в окружающем мире, системе потребностей и ценностей.

Драматизация и инсценирование сказки развивает монологическую речь ребёнка. С. Я. Маршак отмечал, что произ-

ведение детской литературы только тогда может считаться художественным, если его можно разыгрывать как пьесу или превратить в бесконечную эпопею, придумывая к ней всё новые и новые продолжения.

Рисование, лепка и аппликация сказки. В процессе изобразительной деятельности ребёнок воплощает в рисунке-поделке чувства и мысли, т. е. всё то, что его волнует, тем самым освобождаясь от тревоги или других чувств, которые его беспокоят. Качество изображения, при этом, не имеет значения. Как считает Е.В. Чех, абсолютно всё, что нас окружает можно описать языком сказки.

Создание проблемных сказочных ситуаций педагогом (символические сказочные путешествия и превращения) позволяет приобрести детям новый социальный опыт межличностного взаимодействия в мире сказочных героев, перенося нормы и правила поведения в жизнь, принятые в человеческом обществе.

Объединение нескольких сказок в одну с новым сюжетом. Такой метод развивает речь, мышление и творческое воображение ребёнка. Педагогу необходимо научить ребёнка логически «вплетать» новых героев в сюжет и придумывать новое содержание сказки.

Словесная шифровка сказки. Шифровать название сказки, имена сказочных героев или отдельные слова. Такой метод развивает у ребёнка смекалку, находчивость и юмор.

Изготовление книжки-малышки по сказке. В совместной художественно-творческой деятельности педагога и ребёнка по иллюстрированию сказки ребёнку отводится важная роль художника-иллюстратора. Совместная творческая деятельность является огромным потенциалом для развития личности каждого ребёнка.

Немалую роль для успешного использования методов по ознакомлению ребёнка со сказками играет *метод неожиданности*. Ребёнок, ожидающий определённой реакции педагога, по мнению И. П. Подласого¹¹⁴, заранее готовит себя к сопротивлению и, если действия педагога для него неожиданны, в большинстве случаев принимает его позицию. Интерес к познанию выступает в качестве залога успешного обучения и эффективности образовательной деятельности в целом.

Процесс ознакомления ребёнка со сказками основывается на методах воспитания и организации детской деятельности (В. А. Запорожец, Л. Е. Журова, И. П. Подласый, Ф. А. Сохин, Б. А. Столяров и др.).

– *Метод беседы-сообщения*. Любая беседа формирует у ребёнка интерес к знаниям, воспитывает вкус к познавательной деятельности. Умело формулируя поисковые вопросы, взрослый побуждает ребёнка к размышлению и открытию истины. В ходе эвристической беседы дети дошкольного возраста приобретают знания путём собственных усилий и размышлений.

– *Метод целенаправленного наблюдения* обогащает представления ребёнка, способствующие более дифференцированному глубокому восприятию произведений искусства; обогащает опыт «насмотренности» (Б. А. Столяров) и созерцания, сенсорный опыт детей, их способность дифференцировать оттенки, используемые художником по их цветовой принадлежности¹¹⁵.

¹¹⁴ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 28-29.

¹¹⁵ Мы входим в мир прекрасного: образоват. программа и метод. рек. для педагогов дошк. образоват. учреждений, музейных педагогов и студентов / авт. кол. А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева и др. – СПб : Питер, 2008. – С. 28-30.

– *Метод сравнения* активизирует внимание детей на узнаваемость образов, предметов и явлений.

– *Видеометод* является комплексной дидактической технологией. Как отдельный метод обучения служит не только для преподнесения знаний, но и выполняет дидактические функции (повторение, закрепление, систематизация, обобщение и т.п.). Воспитывающая и обучающая функции данного метода обеспечивают высокую эффективность воздействия на ребёнка наглядными образами. Видеоинформация, представленная в наглядной форме, является более доступной для восприятия ребёнком.

– *Метод диалога*. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью диалога дети приобретают новые знания, без которых он становится беспредметным и бессодержательным. Диалог стимулирует познавательный интерес ребёнка и в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с искусством рассматривается нами на следующих уровнях.

– Коммуникативный уровень (диалог как средство восприятия художественных образов детьми, переработки и передачи готового смысла художественных произведений и т.п.).

– Дискуссивно-логический уровень (диалог как форма речевого общения, совмещающего в себе функции говорящего и слушающего, где каждое высказывание выступает в широком социально-культурном контексте).

– Культурологический уровень (диалог как свойство культуры раскрывается в практике общения с художественными произведениями разных национальных культур).

– *Метод демонстрации* художественного произведения заключается в наглядно-чувственном ознакомлении ребёнка с художественными образами. Демонстрация художественных произведений начинается с художественного восприятия. На-

званный метод эффективен тогда, когда ребёнок сам изучает предмет, процесс или явление и устанавливает определённые зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс – осмысливаются предметы и явления, а не чужие представления о них.

– *Метод иллюстрации* тесно примыкает к методу демонстрации. Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символьном изображении (плакаты, репродукции, модели, альбомы, атласы и т.п.). Символьные изображения существенно облегчают процесс формирования понятий у ребёнка. Когда процесс или явление ребёнок должен воспринять в целом, педагог использует демонстрацию, когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязь между компонентами, прибегают к иллюстрации. Использование большого количества иллюстраций педагогом отвлекает ребёнка от выяснения сущности изучаемых явлений. Иллюстрацию необходимо показывать только в тот момент, когда она необходима по ходу обучения.

– *Игровой метод*. Это специально созданные педагогом игровые ситуации, моделирующие реальность, в которых ребёнок находит определённый выход собственными действиями. Введение в процесс познания игровых моментов позволяет ребёнку более глубоко понимать художественные образы и способствует развитию творческих способностей. Главное свойство данного метода – стимулирование познавательного интереса, выступающего активным преобразователем действительности. В игре активизируется творческое выражение впечатлений ребёнка.

– *Метод интеграции*. Реализуется в процессе практической деятельности создания ребёнком художественных образов, что, по мнению Т. С. Комаровой является стержнем всей

воспитательно-образовательной работы с дошкольниками¹¹⁶. Ребёнок интегрирует *художественные материалы* (гуашь, акварель, пастель и т.п.) и *средства выразительности изобразительного искусства* (цвет, форма, мазок, штрих, линия, пятно, перспектива, композиция, ритмичное расположение предметов и т.п.) в соответствии с его творческим замыслом.

Примерный план-конспект проведения заключительного занятия в пространстве музея изобразительных искусств (г. Челябинск).

Зал галереи музея изобразительных искусств оформлен иллюстрациями художника И.Я. Билибина и творческими работами детей. Родители и дети приглашаются в зал, где их встречает экскурсовод, который предлагает детям, родителям ещё раз рассмотреть представленный визуальный ряд и принять участие в викторине, посвящённой жизни и творчеству знаменитого художника-иллюстратора И.Я. Билибина.

Вопросы викторины для родителей:

1. Назовите место рождения художника (село Тараховка под Санкт-Петербургом)
2. Какое образование получил знаменитый художник? (юридический факультет Петербургского университета – диплом юриста).
3. Как называется стиль, который использовал художник? (графический).

¹¹⁶ Бутенко Н. В. Проявление многогранности познания как результат художественно-эстетического развития ребёнка в поликультурном образовательном пространстве / Н. В. Бутенко // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2014. – № 7. – С. 54-63.

4. Назовите первую книгу, проиллюстрированную И. Я. Билибиным («Сказка об Иване-Царевиче, Жар-птице и о Сером волке»).

5. Как называются иллюстрации к сказкам, нарисованные на всю страницу? (страничные).

6. Как называл свои рисунки И. Я. Билибин? («облагороженный лубок»).

7. Назовите любое занятие Ивана Яковлевича (сочинение стихов).

8. Сказки какого русского писателя чаще всего иллюстрировал художник? (А.С. Пушкина).

9. Назовите знаменитую галерею мира, которая приобрела весь иллюстрированный цикл «Сказка о золотом петушке» И. Я. Билибина (Третьяковская галерея).

Вопросы викторины для детей

1. Перечислите любимые вами иллюстрации И. Я. Билибина.

2. Как называются цветные картинки, которые изображал художник? (иллюстрация).

3. На что похожи иллюстрации художника? (на расписные шкатулки).

4. Как называли художники Ивана Билибина за твёрдость нарисованных линий? (Иван – «твёрдая рука»).

5. Какой мотив изображения использовал художник? (орнамент).

6. Какими красками «расцветчивал» свои рисунки И. Билибин? (акварелью).

После проведения викторины – награждение победителей открытками и книжками, иллюстрированными И. Я. Билибиным.

Экскурсовод обращает внимание родителей на экспозицию детских работ, выполненных в процессе изучения творчества И. Я. Билибина. Назначенный экскурсоводом ребёнок проводит экскурсию для родителей, представляя работы своих товарищей. По окончании экскурсии по номинациям осуществляется награждение авторов рисунков.

Выводы:

– у разных народов сказка всегда способствовала развитию позитивных межличностных отношений между людьми, социальных умений и навыков правильного поведения, а также формированию нравственных качеств личности, которые определяют внутренний мир ребёнка;

– влияние сказок на гармоничное эмоциональное развитие детей дошкольного возраста заключается в дифференцировании представлений ребёнка о добре и зле, формировании гуманных чувств и социальных эмоций, в процессе чего осуществляется последовательный переход от психофизиологического уровня развития личности к социальному;

– сказка развивает внутренние силы ребёнка, благодаря которым человек не может не делать добра, то есть учит сопереживать;

– сказка является средством приобщения ребёнка к жизни людей, к миру человеческих судеб, к миру истории. Сказка для ребёнка такое же серьёзное и настоящее дело как и игра: она нужна ему для того, чтобы определиться, чтобы изучить себя, оценить собственные возможности;

– процесс ознакомления ребёнка со сказками основывается на методах обучения, воспитания и организации детской деятельности: беседы-сообщения, целенаправленного наблюдения, сравнения, видеометод, диалога, демонстрации, иллюстрации, игровой, метод интеграции и др.

2.5 Дидактические упражнения, задания и игры для детей старшего дошкольного возраста по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

Практика работы с детьми дошкольного возраста по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» показывает, что самым элементарным способом обучения являются *дидактические упражнения, задания разной степени сложности и творческой направленности*, которые разрабатываются педагогами с учётом возрастных и индивидуальных возможностей, особенностей и способностей детей. *Дидактические упражнения, задания и игры*, на наш взгляд, целесообразно группировать в соответствии с содержанием изобразительной деятельности детей дошкольного возраста от 2-7 лет, отражённым в исследованиях Н. В. Бутенко, Т. А. Казаковой, Т. С. Комаровой, И. А. Лыковой, Н. В. Шайдуровой и др.

Младший дошкольный возраст (2-4 года)

– *знакомство с народной игрушкой для обогащения эстетического восприятия и зрительных впечатлений* (филимоновская, дымковская, городецкая, семёновская, богородская);

– *знакомство книжной графикой на примере творчества художников-графиков детской книги* (И. Я. Билибин, Ю. А. Васнецов, А. М. Елисеев, В. В. Лебедев, Е. М. Рачёв, П. П. Репкин и др.);

– *освоение предметного мира в формах, цвете и образах* (вертикальные, горизонтальные, волнистые и др. линии; круглые, квадратные, овальные, прямоугольные и др. формы), когда дети учатся изображать через собственные представле-

ния и впечатления об окружающем мире доступными изобразительными графическо-живописными средствами;

– *знакомство с бумагой как художественным материалом* для экспериментального освоения её свойств (мягкая и жёсткая, белая и цветная, тонкая и толстая) и основных способов её изменения в результате различных действий – складывания, сминания, разрывания, разрезывания, приклеивания.

Средний дошкольный возраст (4-5 лет)

– *знакомство с видами народного и декоративно-прикладного искусства* на основе освоения «языка» искусства (форма, цвет, линии, ритм, композиция и пр.) на доступном уровне для ребёнка;

– в рисовании, лепке, аппликации, художественно-конструктивной и детской дизайнерской деятельности *с помощью художественно-выразительных средств* учить изображать знакомые бытовые и природные объекты (овощи, фрукты, деревья, животные, посуда, мебель, транспорт и пр.), яркие явления природы (дождь, снег, радуга пр.) и события общественной жизни;

– *экспериментирование с художественными изобразительными материалами, техниками рисования и способами изображения;*

– *освоение разных художественных техник* (коллаж, панно, инсталляция, аппликация, макет и пр.) для создания выразительных образов;

– *освоение искусства пластики* для создания объёмных и рельефных изображений из глины, пластилина, солёного теста и пр. пластических материалов для обогащения творческих замыслов детей в процессе восприятия скульптуры, народной игрушки и произведений декоративно-прикладного

искусства Урала (каслинское художественное литьё: кабинетная скульптура);

– *свободное экспериментирование с бытовыми и природными материалами* для выявления их конструктивно-художественных особенностей и возможности применения в изобразительной деятельности детей.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет)

– *приобщение к мировой и региональной культуре* для формирования эстетической картины мира и художественного вкуса;

– *восприятие разных видов изобразительного искусства* (живопись, графика, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство);

– *совершенствование техник рисования* разными художественно-изобразительными материалами (гуашевые и акварельные краски, уголь, фломастеры, восковые мелки, пастель, соус, сангина и пр.) для их свободного комбинирования;

– *ознакомление с жанрами живописи* для формирования эстетического отношения к окружающему миру и картине мира в художественных образах;

– *самостоятельное создание предметных, сюжетных, орнаментальных и декоративных композиций* в разных видах изобразительной деятельности по собственной инициативе, используя многообразие художественных техник, адекватных возрасту детей;

– *создание сказочных и фантазийных образов* в изобразительной деятельности для развития художественно-эстетического восприятия и фантазии ребёнка и умения различать реальный и придуманный мир.

В рамках нашего исследования были разработаны варианты дидактических заданий по рисованию для детей стар-

шего дошкольного возраста, успешно опробированные в работе ДОО.

Рассмотрим более подробно несколько тематических вариантов авторских *игровых упражнений по рисованию* для детей старшего дошкольного возраста *на графическом планшете*. Игровые упражнения реализуются по следующим темам: «Знакомство с линией», «Штриховка», «Фантазии из геометрических фигур», «Секреты цвета» и др. Рассмотрим примеры нескольких упражнений.

– **«Волшебник Цвет»**. *Цель упражнения:* закрепление основных цветов в процессе соотнесения цвета с предметом.

Ход действий: на экране планшета представлены прозрачные овощи и фрукты, которые нужно окрасить в соответствующий цвет. Все цвета разложены по своим «ведёркам», у ребёнка имеется инструмент художника – «электронная кисть», которую вначале нужно путём «перетаскивания» обмакнуть в соответствующем ведёрке, после чего нажать клавишу – «раскрасить» овощ или фрукт. Система подсказок сигнализирует ребёнку о правильном или ошибочном выборе цвета.

– **«Секреты цвета»**. *Цель упражнения:* формирование умения на основе цветового круга определять холодные и тёплые цвета, их оттенки.

Ход действий: ребёнку предлагается выбрать свои любимые цвета из тёплой и холодной гаммы и кисточкой сделать штрихи акварелью на белом фоне так, чтобы фоном оказался соответствующий дополнительный цвет (синий – жёлтый, зелёный – оранжевый, жёлтый – фиолетовый и т.п.).

– **«Гармония цвета»**. *Цель упражнения:* чередование цветовых кругов.

Ход действий: с помощью карандаша ребёнку предлагается нарисовать разноцветные круги (треугольники, квадраты)

на всём листе графического планшета, чередуя цвета на контрасте холодных и тёплых.

– **«Точка удивления».** *Цель упражнений:* рисование в технике «пуантеризм» (рисование точками).

Ход действий: ребёнок, управляя диаметром «кисти», изображает как можно больше точек разного диаметра. На экране появляется несколько разных по размеру контуров животных, которые необходимо зарисовать в технике «пуантеризм»: чем крупней животное, тем крупнее точки.

– **«Превращение линии».** *Цель упражнения:* знакомство с разнообразием изображений линий в рисовании (прямая, ломаная, изогнутая, волнистая, пунктирная и др.).

Ход действий: из предложенного многообразия линий нужно составить мини-рисунки по определённым темам (море, заборчик, флажок, железная дорога, домик, лесенка, шишка и т.д.).

– **«Штриховка».** *Цель упражнения:* выработка навыка штриховки.

Ход действий: с помощью пера или карандаша (на выбор ребёнка) выполнить следующие штрихи: хаотичные, наложенные друг на друга в виде клетки. Придумать, что можно изобразить с помощью таких штрихов?

– **«Дополнительные цвета».** *Цель упражнения:* научить подбирать дополнительные цвета разные по цветовому эффекту под основу (разнообразные тоновые изображения фруктов и овощей).

Ход действий: в соответствии с цветом выбранных овощей и фруктов подобрать под основу цвета, которые создают контраст и гармонично подходят друг к другу (красный – зелёный, зелёный – оранжевый, жёлтый – фиолетовый и т. п.).

Реализация образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включает в себя ознакомление детей с культурой (мировой, отечественной, национальной и региональной) и искусством (изобразительным и музыкальным), предполагающее использование дидактических заданий и игр культурологического, эстетического и искусствоведческого содержания. Решая задачи, поставленные в дидактической игре, ребёнок учится определять и вычленять отдельные признаки предметов, образов и явлений, воспринимать, сравнивать, группировать и классифицировать по общим признакам, чертам и характеристикам. В процессе освоения игры дети учатся рассуждать, делать выводы и обобщения, при этом тренируются их умственная активность, речь, память, внимание, воображение и фантазия, успешно развивается произвольное воображение.

Воспитательную ценность дидактических игр нельзя сводить только к развитию умственных способностей и расширению кругозора ребёнка, так как содержание игры в целом оказывает большое влияние на становления личности ребёнка и его художественно-эстетическое развитие. Все дидактические игры в изобразительной деятельности носят эстетический характер, когда в комфортной эмоциональной обстановке, используя игровые обучающие упражнения, задания и ситуации, педагог побуждает детей к самостоятельному созданию выразительных художественных образов (изображение предметного мира, мира природы, сказочных героев и пр.) с использованием разнообразных художественных изобразительных материалов и средств изображения.

Дидактические игры художественно-эстетического содержания можно проводить в группе (настольные дидактические игры), в пространстве музея, на прогулке, в естественных природных условиях (парк, лес и пр.). Проведение дидактиче-

ских игр в естественных условиях имеет свои сложности, которые связаны с тем, что дети легко отвлекаются на людей и посторонние предметы. Поэтому педагог должен заранее продумать интересные игровые задания и действия, чтобы занять всех детей решением единой дидактической задачи.

Для подбора дидактических заданий и игр по изобразительной деятельности педагогу необходимо знать уровень подготовленности детей для умелого и успешного оперирования уже имеющимися знаниями и представлениями, умениями и навыками. Определяя круг дидактических задач, педагог должен учитывать:

1) какие конкретные знания и представления имеют дети о природе, предметном мире, социальных явлениях, искусстве и пр.?

2) на какие умственные операции направлены игровые задания и действия дидактической игры?

3) какие качества личности будут формироваться в процессе освоения конкретной дидактической игры?

Дидактическое задание «Декоративно-прикладное творчество мастеров Урала»

На понятийно-смысловой карте изображены предметы декоративно-прикладного искусства России и Урала (дымковская и богородская игрушка, самовар, народная кукла, ковроткачество, глиняная посуда, каслинская кабинетная скульптура, вазы и женские украшения из калканской яшмы, златоустовское оружие и пр.).

Задания:

1) выбрать и назвать художественные изделия только уральских мастеров (каслинское литьё, златоустовская гра-

вюра, камнерезное искусство, ковроткачество, гончарное искусство, самоварное дело);

2) выделить стилевые особенности разных народных промыслов (каслинские изделия изготавливают из чугуна, златоустовская гравюра выполняется на стали и пр.);

3) показать на карте Челябинской области города основных художественных промыслов Урала и назвать их: Касли, Златоуст, Карталы, Южно-Уральск и др.

Дидактическое задание

«Художественный промысел каслинских мастеров»

На понятийно-смысловой карте изображены предметы декоративно-прикладного искусства каслинских мастеров (предметы быта: садовая мебель и шкатулка, фигурки человека, животных и птиц, оконные ставни, уличные фонари и ограды).

Задания:

1) назвать, с помощью какого цвета можно изобразить фигурки каслинских мастеров? (чёрный);

2) ответить, с помощью каких художественных материалов можно тонировать фигурки каслинских мастеров при изображении? (чёрный карандаш, чёрный фломастер и маркер, чёрная тушь, чёрная гуашь и акварель, уголь);

3) обвести контурное трафаретное изображение любой понравившейся фигурки или предмета, затонировать их выбранным художественным материалом и детализировать художественный образ.

Дидактическое задание «Каслинская кабинетная скульптура»

На понятийно-смысловой карте представлено многообразие кабинетной скульптуры каслинского художественного литья.

Задания:

1) классифицировать фигурки по тематикам: «Дикие животные», «Домашние животные», «Птицы», «Человек», «Предметы быта»;

2) изобразить на бумаге сюжет в графической форме (например: дикие животные в лесу, домашние животные на ферме, птицы на болоте), используя художественно-изобразительные материалы чёрного цвета (возможно их сочетание).

Дидактическое задание «Изображение человека и животных в каслинской скульптуре»

На понятийно-смысловой карте изображены фигурки каслинских мастеров: «Балерина», «Девочка-лыжница», «Кот и мышь», «Северный олень», «Лошадь на водопое», «Зубр» и др.

Задания:

1) классифицировать изображённые предметы и образы по сериям: «человек», «дикие животные», «домашние животные», «птицы»;

2) с помощью знакомых техник рисования: «оттиск», «тушёвка» затонировать трафареты и дорисовать мелкие детали, усиливающие художественный образ.

Дидактическое задание «Каслинские ажурные ограды»

На понятийно-смысловой карте изображены варианты уличных ограждений каслинского художественного литья с геометрическим и растительным рисунками.

Задания:

- 1) уточнить значение символики каслинских узоров;
- 2) создать на белой бумаге с помощью угольного карандаша собственный эскиз секций уличных ограждений (на выбор).

Дидактическое задание «Изделия каслинских мастеров»

На понятийно-смысловых картах изображены основные каслинские изделия из чугуна разного назначения (благоустройство города, парковое литьё, малые архитектурные формы, крупногабаритная и мелкая пластика).

Задания:

- 1) сгруппировать картинки с изображением каслинских изделий из чугуна по назначению:
 - *благоустройство города* (фонари, газонные столбы, городская уличная мебель);
 - *парковое литьё* (ворота, беседки, балконные и перильные ограждения, парковая художественная мебель);
 - *малые архитектурные формы* (решётки, люки колодцев, балясины, столики, стулья);
 - *крупногабаритная и мелкая пластика* (статуи, памятники, бюсты, кабинетная скульптура);
- 2) графически изобразить городской пейзаж с помощью угля (рисование по-сухому) и чёрной тушью (помокрому) на темы: «Город в солнечный день», «Дождливый день», «Ветер качает деревья» и др.

Дидактическое задание «Каслинское чугунное кружево»

На понятийно-смысловых картах изображены орнаментальные мотивы каслинских мастеров, в которых использовалась прямая линия, геометрические фигуры (круг, овал, ромб) и растительный орнамент (стилизованные цветы и травы).

Задания:

1) создать «кованое кружево» лестничных перил или решёток: с помощью орнаментального трафарета и поролоновой губки, пера и чёрной туши (на выбор);

2) создать цветное изображение улиц родного города с элементами каслинского художественного литья (ворота и декоративные ограждения, уличные фонари, садовая и парковая мебель, памятники и статуи).

Дидактическое задание «Ажурные узоры»

На понятийно-смысловых картах изображены златоустовская посуда, выполненная в технике гравюры на стали (стакан и подстаканник, фруктовница, сахарница, чайные чашки, блюдца и ложечки, шкатулка, светильник, самовар и др.).

Задания:

1) назвать посуду, изготовленную златоустовскими мастерами;

2) с помощью перламутровой золотистой и серебряной гуаши, поролоновой губки затонировать контурные изображения посуды (на выбор), дополнить декоративными украшениями с использованием фломастеров, гелевых ручек и цветной туши;

3) придумать свой узор для украшения представленных предметов быта (на выбор).

Дидактическое задание «Люди и профессии»

На понятийно-смысловой карте изображена каслинская малая кабинетная скульптура («Балерина», «Конькобежка-челябинка Лидия Скобликова», «П.П. Бажов» и др.).

Задания:

- 1) перечислить названия скульптур, рассказать о том, кто эти люди, назвать их профессии и чем они знамениты;
- 2) составить сравнительное описание скульптурных изображений по характеру, движениям и мимике героев;
- 3) с помощью художественных изобразительных материалов: уголь, фломастеры, гелевые ручки, тушь, карандаши и пр. (на выбор) на бумаге изобразить человека любой профессии с её характерными особенностями.

Дидактическое задание «Времена года»

На понятийно-смысловой карте представлены златоустовские гравюры с изображением природы («Берёзы», «Весенний день», «Ранняя зима», «Тихий вечер»).

Задания:

- 1) назвать деревья, которые изображают златоустовские художники на гравюрах (берёза, сосна, ель, пихта, рябина и др.). Обратить внимание, как по-разному изображают художники породы деревьев;
- 2) изобразить любое понравившееся дерево на бумаге, подражая художнику (акварель, гуашь), дополнив изображение графическими линиями (тушь и перо, гелевая ручка);
- 3) создать собственный эскиз на тему: «Живая природа» в технике златоустовской гравюры, используя выразительные средства живописи (тон, штрих, линия, пятно) и художественные материалы (пастель, сангина, соус).

Дидактическое задание «Златоустовское оружие» (для мальчиков)

На понятийно-смысловой изображены разные виды инкрустированного златоустовского оружия (сабля, клинок, нож, кортик, шпага и пр.).

Задания:

- 1) назвать виды оружия;
- 2) перечислить, какие виды орнамента используют златоустовские художники? (растительный, геометрический);
- 3) с помощью цветной акварели и выбранного орнамента «украсить» готовый картонный образец оружия (можно использовать в качестве подарка на 23 февраля)

Дидактическое задание «Златоустовские птицы»

На понятийно-смысловой карте изображены настенные панно златоустовской гравюры на стали с изображением диких и домашних птиц (тетерев, глухарь, утка, гусь и пр.).
Примечание: мелкие изображения можно рассматривать с помощью лупы).

Задания:

- 1) перечислить диких и домашних птиц, изображённых на златоустовской гравюре;
- 2) с помощью каких графических линий и геометрических фигур можно изобразить птицу?
- 3) используя линейку с геометрическими фигурами и цветные гелевые ручки, изобразить птицу (на выбор) графически (овал, круг, треугольник, прямая и ломаная линии и пр.).

Дидактическое задание «Златоустовские цветы»

На понятийно-смысловой карте изображены настенные панно с изображением полевых и садовых цветов.

Задания:

- 1) выбрать форму панно, вырезанное из картона;
- 2) покрыть основу панно способом «оттиск» поролоновой губкой гуашью золотого или серебряного цвета (на выбор);
- 3) выбрать трафарет вазы для цветов (разные формы и размеры: овальная, круглая, прямоугольная, низкая маленькая, средняя, высокая);
- 4) обвести форму вазы на высохшем картоне, украсив её, дорисовать в вазе букет полевых или садовых цветов, используя знакомые нетрадиционные техники рисования.

Дидактическое задание «Летящий конь Крылатко»

В процессе создания художественных изделий златоустовские художники используют только три цвета: золото, стальной и синий.

Задания:

- 1) рассмотреть герб города Златоуста с изображением летящего коня Крылатки;
- 2) выбрать основу для изображения коня: картон, ткань, бумага, дерево (на выбор) и с помощью перламутровых акварельных красок украсить тремя цветами контурное изображение, дополнив его декоративными художественными элементами.

Дидактическое задание «Красота уральской природы»

На понятийно-смысловой карте изображены картины из россыпи камней (пейзажи), выполненные уральским художником камнерезного искусства А.Н. Денисовым-Уральским.

Задания:

- 1) описать, какие сюжеты изображены на панно?

2) перечислить, какие цвета и цветовые оттенки, использовал художник при создании картин?

3) назвать камни, цвет которых соответствует изображению;

4) используя цветной песок и акварельные краски, придумать собственный пейзаж: лес, озеро, река, лужайка, применяя техники разные рисования («заливка», «пуантелизм», «набрызг» и др.);

5) с помощью цветных акриловых красок и техники рисования «эбру» изобразить на воде собственный пейзаж.

Дидактическое задание «Предметы из камня»

На понятийно-смысловой карте изображены основные предметы, которые изготавливали мастера камнерезного искусства (вазы, чаши, солонки, шкатулки, женские украшения и др.).

Задания:

1) назвать предметы камнерезного искусства и определить их предназначение в быту;

2) используя коллекцию камней, определить и назвать, из каких камней изготовлены предметы;

3) используя солёное тесто, слепить понравившийся предмет и после высыхания с помощью гуашевых красок расписать в цветном изображении.

Дидактическое задание «Уральские камни-самоцветы»

На понятийно-смысловой карте изображены основные камни, которые используются уральскими мастерами в камнерезном искусстве (яшма, малахит, родонит, аметист, змеевик и др.)

Задания:

1) назвать камни и изобразить их контур графическим карандашом, затем, подобрав соответствующее цветовое решение, разукрасить с помощью красок (гуашь, акварель);

2) добавить цветовые оттенки, прожилки и вкрапления в изображения камней, чтобы они стали похожи на натуральные (использовать дополнительные художественные материалы: гелевые цветные ручки, цветную и чёрную тушь, фломастеры и пр.).

Дидактическое задание «Каменный декор»

Задания:

1) с помощью внутренних трафаретов, изображающих контуры ваз, чаш, солонок, шкатулок, женских украшений, создать цветную фоновую основу выбранного предмета (поролоновая губка, акварель, гуашь);

2) украсить предметы с помощью нетрадиционных техник рисования (оттиск, набрызг и др.).

Дидактическое задание «Каменная печать»

Используется понятийно-смысловая карта с изображением букв алфавита в виде вензелей. Одним из распространённых предметов уральских камнерезов являлись каменные печати.

Задания:

1) придумать собственную печать и изобразить первую букву своего имени её на бумаге в форме круга или овала (фломастеры, гелевые ручки и др. художественные изобразительные материалы на выбор);

2) украсить букву знакомыми орнаментальными растительными или геометрическими узорами.

Дидактическое задание «Женские украшения из камня»

Уральские камнерезы изготавливают много разных женских украшений, одним из которых являются броши с вставками из драгоценных и полудрагоценных камней. На понятийно-смысловой карте изображены разные варианты женских украшений – брошей.



Брошь «Стрекоза»



Брошь «Бабочка»



Брошь «Перо»



Брошь «Павлин»



Брошь «Птичка на ветке»



Брошь «Ветка вишни»

Задание:

1) с помощью внутренних и внешних трафаретов бабочки, стрекозы, цветов и др. образов создать изображение на пластиковых пластинах или стекле и украсить цветными вставками с помощью витражных красок.

Дидактическое задание «Картины из каменной крошки»

Мастера-камнерезы Урала создавали художественные изображения, сочетая камни разной окраски (флорентийская мозаика). На понятийно-смысловой карте изображены картины из каменной крошки уральских камней разных сюжетов.

Задания:

- 1) перечислить знакомые камни Урала;
- 2) назвать свой любимый камень и описать его цвет;
- 3) с помощью цветных фломастеров, используя технику «пуантелизм» и разные размеры цветных точек (маленькие, средние, большие), похожие на камни разных размеров, придумать свой пейзаж (лесной, морской, горный) в стиле мозаики и изобразить его на бумаге или картоне.

В рамках проведённого исследования нами были разработаны творческие задания по рисованию для детей старшего дошкольного возраста на примере декоративных росписей России.

Дидактическое задание «Угадай промысел»

На понятийно-смысловой карте представлены изделия народных промыслов (дымка, гжель, хохлома, городец, жостово, палех, филимоново, абашево и др.).

Задания:

- 1) выбрать картинки только с изображением дымковской игрушки. Почему эти игрушки называют дымковскими?
- 2) показать на географической карте России место, где народные мастера лепили дымковскую игрушку (село Дымково возле города Вятка);
- 3) словесно описать понравившуюся дымковскую игрушку: назвать знакомые элементы дымковской росписи.

Дидактическое задание «Дымковская игрушка»

На понятийно-смысловой карте изображены дымковские игрушки: назвать и показать их (конь, барыня, индюк, барашек, козёл, петушок, свистульки).

Задания:

- 1) Из представленных фигурок дымковской игрушки выбрать и назвать две самые древние фигурки. Кого они изображали? (двух и трёхглавый *конь* – изображение бога-солнца Ярило; *барыня* – хранительница домашнего очага, образ богини Роженицы);
- 2) из какого материала дымковские мастера лепили игрушки? (из красной и белой глины);

3) назвать основной фон и цвета дымковской росписи (фон – белый; цвета – красный, малиновый, жёлтый, голубой, зелёный);

4) заранее слепленные фигурки дымковской игрушки (водоноска, индюк, лошадка, мужичок и др.) покрыть белилами и расписать гуашевыми красками в стиле дымковской народной игрушки (элементы росписи на выбор);

5) из вырезанных цветных картонных фигурок составить дымковский узор на белом фоне на выбор (на полоске, в круге, в овале, в квадрате). Повторить узор на бумаге, используя краски и кисти;

б) выбрать понравившийся трафарет дымковской фигурки и раскрасить её элементами дымковской росписи.

Дидактическое задание

«Я мастер дымковской игрушки»

На понятийно-смысловой карте изображен процесс изготовления дымковских игрушек (лепка фигурки из глины, подсушивание на воздухе, обжиг в печи, обмакивание в смесь из молока и мела, разукрашивание игрушки).

Задания:

1) перечислить этапы создания мастером дымковской игрушки;

2) перечислить геометрические фигуры, встречающиеся в дымковской росписи (линия, полоска, круг, точка, пятно, волнистая линия). С помощью акварели и кисти изобразить названные элементы на бумаге;

3) оставить описательный рассказ или сказку о понравившейся дымковской игрушке, режиссируя игровые действия с ней;

4) с помощью внешних и внутренних трафаретов создать образ дымковской игрушки с помощью техники рисова-

ния «оттиск» – губкой с краской изобразить цветовую основу дымковской игрушки и разрисовать игрушку знакомыми элементами дымковской росписи (круги, точки, кольца, линии).

Дидактическое задание «Голубая гжель»

В музее изобразительных искусств для детей старшего дошкольного возраста организована выставка изделий гжельского художественного промысла, состоящая из старинной и современной посуды: *квасница* (сосуд для кваса), *ставец* – индивидуальная посуда (старинная посуда из двух равновеликих частей – крышки и тулова, предназначался для двух блюд); *братина* (большая чашка), *кувшин* (сосуд для жидкости) и др.

Вопросы и задания:

- 1) как называется художественный промысел по изготовлению посуды и предметов интерьера бело-голубого цвета?
- 2) какое изделие гжельского промысла тебе нравится и почему?
- 3) какие цвета использовали гжельские мастера в росписи керамических изделий? (белый, синий, голубой);
- 4) на листе белой акварельной бумаги с помощью мягкой кисти выполнить несколько мазков голубого и синего цвета;
- 5) какой цветок является основным у гжельских мастеров? (синяя роза). Из разрезанных частей белого и голубого картона, изображающих цветок, собрать гжельскую розу.

Дидактическое задание «Гжельская скульптура»

На понятийно-смысловой карте изображены различные варианты гжельской настольной скульптуры (животные, птицы, люди и пр.).

Вопросы и задания:

- 1) из какой глины гжельские мастера изготавливали свои изделия? (белая глина);
- 2) как называют небольшие фигурки (5-20 см.) в гжельских изделиях? (настольная скульптура).

3) перечислить основных персонажей настольной гжельской скульптуры (персонажи народных сказок, сюжетных и бытовых сценок, народные игрушки, животные, птицы и пр.).

Дидактическое задание «Гжельские узоры»

На понятийно-смысловой карте изображены предметы с вариантами гжельской росписи.

Вопросы и задания:

1) какой основной приём рисования используется в гжельской росписи? (широкий мазок);

2) из цветных частей картона составить гжельский узор: на полоске, в круге, в квадрате (на выбор);

3) на готовых контурных трафаретах, изображающих гжельские изделия, написать красками кайму по мотивам гжельской росписи, состоящей из простых элементов (линия, точка, капелька, завиток); перечислить декоративные элементы;

4) выбрать понравившийся керамический предмет с гжельской росписью и составить о нём короткий рассказ по плану: название изделия, для чего оно предназначено, какой оно формы, какие элементы узора изображены на изделии, чем изделие понравилось?

5) украсить бумажный трафарет контура гжельского изделия с помощью красок и кисти приёмом «мазок с тенью»;

б) изобразить на листе бумаги с помощью акварели основной приём гжельского цветка «размывание цвета». Нарисовать в данной технике зимнее дерево, сугроб, облако.

Дидактическая игра: «Художественные промыслы Урала»

На понятийно-смысловой карте подобраны цветные изображения основных художественных промыслов Урала: Каслинское художественное литьё, Златоустовская гравюра на стали, камнерезное искусство, ковроткачество и гончарное искусство. В отдельных конвертах классифицированы мини-

картинки с предметами этих промыслов. (6-7 картинок по каждому промыслу):

– *цель игры*: научить определять, называть и характеризовать основные художественные промыслы Урала (Каслинское художественное литьё, Златоустовская гравюра на стали, камнерезное искусство, ковроткачество, гончарное искусство);

– *оборудование и материалы*: понятийно-смысловая карта с цветными изображениями художественных промыслов Урала, мини-картинки с изображением предметов, выпускаемых промыслами (6-7 картинок по каждому промыслу);

– *обогащение активного словаря*: художественное литьё, кованые изделия, гравюра, ткач, камнерез, гончар;

– *ход игры*: дети (указать количество играющих) делятся на подгруппы по количеству промыслов. Педагог перемешивает мини-картинки и предлагает детям каждой подгруппы выбрать картинку соответствующего промысла, словесно охарактеризовать особенности промысла и назвать, перечислить предметы каждого промысла, представленного на картинках, рассказать, по каким деталям предметов определили этот промысел.

Примечание: коллективная игра.

Дидактическая игра «Найди, что назову» (для детей 6-7 лет)

– *дидактическая задача и игровое действие*: найти художественный изобразительный материал по слову-названию, поиск названного материала;

– *оборудование и материалы*: стол, цветные гелевые ручки, фломастеры и карандаши, тушь и перо, сангина, соус, пастель, уголь.

– *ход игры*: воспитатель раскладывает на столе художественные изобразительные материалы и предлагает детям найти, тот, который он назвал, после этого ребёнку предлагается нарисовать рисунок выбранным материалом. По окончании игры воспитатель организывает выставку работ детского творчества, дети высказывают собственное мнение по работам своих сверстников.

2.6 Понятийно-смысловые карты по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста

Мысли ребёнка как информация хранятся в его памяти в разных видах, в том числе в визуальном (наглядном), кинетическом (двигательном) и вербальном (словесном) изображении. Согласно зарубежным исследованиям Т. Бьюзен, E. Gannerud, G. Reunamo, K. Runnerman, работа с наглядными иллюстрациями, картинками, изображениями, понятийно-смысловыми и ментальными картами основана на объединении человеческого восприятия и переработки информации двумя полушариями головного мозга одновременно, когда познавательная информация распределяется последовательно, выстраивая обновлённое содержание и универсальную ассоциативную сеть в памяти человека.

Применение мыслительных карт в образовательной работе с дошкольниками (Н. Е. Васюкова, Л. А. Парамонова, С. В. Травкина и др.) позволяет выявлять имеющиеся знания и представления, упорядочить их, затем добавить и классифицировать новые, органично соединяя их друг с другом¹¹⁷. Ре-

¹¹⁷ Васюкова Н. Е. Мыслительные карты в работе с дошкольниками / Н. Е. Васюкова, С. В. Травкина // Управление дошк. образованием. – 2010. – № 5 (63). – С. 40-46.

зультаты использования ментальных карт и других видов наглядных дидактических материалов в обучении детей дошкольного возраста показывают умение ребёнка правильно выполнять дидактическое задание самостоятельно, повышая у него самооценку и грамотность, что формирует устойчивую позитивную установку по отношению к обучению.

Для совершенствования образовательного процесса по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста в рисовании мы разработали *авторские познавательные понятийно-смысловые карты* искусствоведческого и художественного содержания, которые успешно могут использоваться воспитателями разных возрастных групп ДОО в интеграции образовательных областей. Работа с картой может быть организована по разным направлениям педагогической деятельности: рассматривание и информационно-ознакомительная беседа, вопросы и ответы, описательные рассказы, образовательная ситуация, творческие задания, познавательная деятельность и др. с учётом возрастных особенностей детей группы¹¹⁸.

Освоение ребёнком понятийно-смысловых карт требует от него не только конкретных знаний, но и определённых художественных навыков и умений для выполнения творческих заданий по содержанию карты как варианта качественного освоения индивидуального маршрута. Содержание карт может соответствовать темам индивидуальных маршрутов по художественно-эстетическому развитию детей в изобразительной деятельности и раскрывается с помощью дополнительной информации, изображённой на них, которую ребёнок должен

¹¹⁸ Бутенко Н. В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста : дисс. ... докт. пед. наук / Бутенко Наталья Валентиновна : 13.00.02. – Челябинск, 2016. – 444 с.

освоить с помощью взрослого, а затем самостоятельно и использовать для решения творческих задач при создании продуктов детского творчества.

ПЯТИНО-СМЫСЛОВАЯ КАРТА
по теме: «Каслинское художественное литьё»
(кабинетная скульптура), серия «Домашние животные»



Скульптура «Лошадь»



Скульптура «Собака»



Скульптура «Баран»



Скульптура «Кот и мышь»

**Примерные вопросы к понятийно-смысловой карте
«Творчество уральских мастеров» (кабинетная скульпту-
ра),
серия «Домашние животные»**

1. Перечислить домашних животных, которые изображены на картинках (лошадь, собака, баран, кот).

2. Назвать детёнышей этих животных (лошадь – жеребёнок, собака – щенок, баран – ягнёнок, кот – котёнок).

3. Какую пользу для человека приносит каждый из этих животных? (лошадь перевозит грузы, собака охраняет дом и спасает людей, кот ловит мышей и т.д.).

4. Назвать вид изобразительного искусства, к которому относятся эти изображения (живопись, архитектура, скульптура, графика, декоративно-прикладное искусство), объяснить, по каким признакам это можно определить?

5. К какому виду скульптуры относятся эти фигурки? (монументальная, кабинетная, парковая, круглая, рельеф).

6. К какому виду декоративно-прикладного искусства Урала можно отнести эти изображения (Златоустовская гравюра на стали, камнерезное искусство, гончарное искусство, Каслинское художественное литьё, ковроткачество)?

7. Из какого металла изготовлены изображённые фигурки (гипс, стекло, дерево, чугун, камень), по каким признакам это можно определить? (по чёрному цвету).

Творческие задания:

- придумать собственное название каждой скульптуре;
- рассказать стихотворение или загадать загадку про изображённых животных;

- с помощью внутренних трафаретов выполнить контурное изображение животных (чёрная тушь, способ рисования – оттиск поролоновой губкой);
- слепить фигурки понравившихся животных (пластичная масса, глина, пластилин – на выбор).

2.7 Дидактическое обеспечение центра художественно-изобразительного творчества и организация мини-музея в группе ДОО

Художественно-эстетическое пространство ДОО, являясь культурно-историческим явлением, создаёт благоприятную среду для возможности передачи детям дошкольного возраста культурно-исторических знаний, способствующих развитию этических и эстетических навыков. Согласно концепции о социокультурной и пространственно-предметной среде и её влиянии на художественно-эстетическое развитие ребёнка дошкольного возраста, среда формирует у ребёнка художественный вкус, чувство радости и представление о красоте (И. Г. Галянт, Е. Ф. Командышко, Н. В. Нищева, Н. В. Погребняк, А. Ф. Яфальян). Эмоциогенность среды предполагает «погружение» ребёнка в эмоционально-эстетическую атмосферу, понимание ребёнком своего эмоционального состояния и «языка» эмоций других людей в разных видах художественно-творческой деятельности.

Особую роль в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста имеет обоснованный Б.Т. Лихачёвым *принцип эстетизации детской жизни*, согласно которому, формирование целостной картины мира на эстетических основаниях предполагает организацию художественно-эстетического пространства, имеющего две стороны,

взаимосвязанные между собой – внешнюю (пространство окружающей личность среды) и внутреннюю (пространство внутреннего мира личности)¹¹⁹. Если пространство среды зависит от условий и от педагогов, то внутренний мир ребёнка, находящегося в этой среде, не поддаётся педагогическому анализу: он движет развитием личности, детерминируя все внутренние процессы, мотивирует поступки и обеспечивает эволюцию. Педагогические воздействия в художественно-эстетической среде могут явиться препятствием и стимулом к созданию внутреннего эстетического пространства развивающейся личности. Педагогу следует учитывать, что эстетизация детского образовательного пространства представляет собой комплексную совокупность условий, обеспечивающих особое взаимодействие ребёнка с окружающим миром, активизирующих процесс развития его эмоционально-чувственной сферы, переживаний, способствующих формированию эстетического отношения к действительности.

В контексте создания предметно-развивающей среды и эстетизации детского пространства педагог содействует содержательному наполнению жизни детей «палитрой» ярких эстетических переживаний для проявления творческой активности в деятельности, создание новых продуктов творчества в условиях эмоционально-психологического и эстетического комфорта. Художественно-эстетическая среда ДОО служит фоном и посредником в личностно развивающемся взаимодействии детей со взрослыми, друг с другом, что в максимально возможной степени позволит каждому ребёнку самостоятельно приобретать социокультурный опыт субъекта творческой художественно-эстетической деятельности. В

¹¹⁹ Лихачёв Б. Т. Избранные труды по русской и мировой культуре / Б. Т. Лихачёв. – СПб : Изд-во СПб ГУП, 2006. – С. 102-109.

процессе организации работы с детьми дошкольного возраста в центре художественно-изобразительного творчества в группе реализуются следующие задачи:

- приобщение детей мировой, отечественной и региональной культуре;

- расширение (ознакомление) представлений об окружающем мире как условие глубокого понимания замысла произведений искусства (культурные традиции, обычаи и этикет разных народов);

- организация художественно-творческой деятельности детей, адекватной их возрастным, индивидуальным возможностям, особенностям и потребностям;

- обогащение опыта освоения изобразительного искусства (скульптура, архитектура, живопись, графика, декоративно-прикладное искусство);

- предоставление ребёнку возможности выбора вида творческой деятельности, средств, способов изображения и художественных материалов для воплощения собственных замыслов в лепке, аппликации, рисовании, конструировании. художественном труде и детской дизайнерской деятельности;

- освоение многообразия художественных изобразительных техник (традиционные и нетрадиционные);

- обогащение опыта «насмотренности» разных по средствам выразительности и содержанию художественных произведений изобразительного искусства;

- развитие художественного восприятия через эмоциональный отклик на красоту окружающего мира в произведениях искусства и в собственных продуктах детского творчества;

- создание условий для творческого самовыражения каждого ребёнка;

– формирование представлений о культуре Южного Урала (традиции, обычаи, национальные праздники, народные промыслы и пр.);

– приобщение детей к традиционным художественным промыслам Южного Урала.

В процессе совершенствования художественно-эстетической среды группы мы разработали примерное содержание центров художественно-изобразительного творчества в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста (Табл. 11)¹²⁰.

Таблица 11 – Содержательное наполнение центров художественно-изобразительного творчества в разных возрастных группах ДОО

Содержательное наполнение центров художественного творчества в разных возрастных группах	Функциональная роль в развитии ребёнка
1	2
<i>Младшие и средние группы</i>	
Игровые персонажи «Королева Кисточка», «Принцесса Красочка» и «Волшебный Карандаш», предваряющие процесс рисования карандашами и красками	«Сквозная» мотивация, используемая в образовательных ситуациях
Сюжетные картинки с изображением природы в разные времена года	Развитие памяти и формирование опыта «насмотренности»
Предметные картинки	Ознакомление с предметным миром

¹²⁰ Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н. В. Бутенко. – М. : Издательство «Перо», 2016. – 200 с.

Продолжение таблицы 11

1	2
Наглядные картинки, панно по ознакомлению с основными цветами (красный, синий, жёлтый, зелёный и т.д.) и их оттенками (розовый, голубой, серый и т.д.)	Закрепление названий основных цветов
Дидактические игры за знакомство с цветом и формой предметов: «Найди такой же», «На что похоже?», «Какого цвета», «Найди половинку», «Найди предмет по силуэту» и др.	Познавательная активность в деятельности
Плоскостные однотонные основы-формы (круги, полосы, овалы, квадраты) и декоративные украшения и элементы из цветной бумаги и картона	Ознакомление с элементами росписи народных мастеров
Наборы мини-игрушек и мини-скульптур (деревянная, пластмассовая, резиновая, глиняная и др.), изображающих объекты природы и предметы	Обыгрывание сюжетов (фигурка «птичка» клюёт зёрнышки и т.п.)
Образцы разных по фактуре и расцветке тканей (ситец, шерсть, войлок, кружево, мех и т.п.)	Развитие зрительной и тактильной памяти
Детские книги и сказки с иллюстрированными картинками	Первичное ознакомление с книжной графикой: вызвать интерес к графическим работам художников
Фотоальбом красивых мест разных уголков России и др. стран, где побывал ребёнок с семьёй	Любование красотой природы
Фотоальбом семейных портретов	Формирование основ семейной культуры

Продолжение таблицы 11

1	2
Наборы открыток с изображением цветов, букетов, растительных композиций и т.п.	Обогащение опыта восприятия живописных образов природы
Книжки-раскраски (знакомство с предметным миром)	Освоение основных средств выразительности предметов
Художественные материалы: маркеры, фломастеры, гуашь, пальчиковые краски, уголь, гелевые ручки, восковые мелки, сангина, грифельные и цветные карандаши	Освоение изобразительных техник рисования
Цветная бумага и картон разной фактуры (глянцевый, гофрированный и др.)	Развитие сенсорной и тактильной памяти; освоение сенсорных материалов
Трафареты (внутренние) геометрических форм и простых предметов	Освоение формообразующих движений
Народная игрушка	Освоение сенсорной модели
Кукла в русском костюме (объёмная или плоскостная)	Приобщение к русской народной культуре
Вышитые салфетки, полотенца и др. предметы домашнего быта	Формирование основ народной культуры
<i>Старшие и подготовительные группы</i>	
Эстетические предметы современного дизайна для украшения интерьера группы	Развитие эстетической культуры украшения интерьера, жилища и т.д.
Тематический альбом о художниках-графиках детской книги	Знакомство с книжной графикой через основные средства выразительности

Продолжение таблицы 11

1	2
Дидактические игры на развитие художественного восприятия искусства	Развитие ассоциативного и др. видов мышления
Плоскостные изображения героев мультфильмов, реалистичных и сказочных образов	Обыгрывание и сюжетно-ролевые действия
Образцы декоративно-орнаментального изображения по мотивам народной росписи России (Гжель, Хохлома, Городец, Жостово, Палех, Филимоново, Каргополье и др.)	Обогащение представлений о народных промыслах
Образцы урало-сибирской росписи на деревянных изделиях	Практическое освоение элементов урало-сибирской росписи
Народные игрушки как произведения изобразительного искусства из разных видов художественных материалов (солома, лён, дерево, металл, керамика, лоза и пр.)	Знакомство детей с народной игрушкой как средством декоративно-прикладного творчества; обогащение визуального восприятия и формирование эстетического отношения к окружающему миру
Художественно-декоративные открытки, выполненные в технике «скрап-букинг»	Активизация детского художественного творчества
Сюжетно-образные игрушки (куклы в разных национальных костюмах: русский, татарский, башкирский, украинский, казахский и др.)	Знакомство с многообразием национальностей в России
Тематические альбомы о людях разных национальностей (жилище;	Развитие художественного восприятия разных

Продолжение таблицы 11

1	2
женская и мужская одежда, пища, напитки, украшения, обувь; традиции, этикет и пр.)	народов в культуре
Репродукции произведений искусства живописи (русские и зарубежные художники)	Активизация желания рассматривать художественные произведения
Детские книги с книжными иллюстрациями, выполненными художниками-графиками в разной манере (И.Я. Билибин, А.В. Лебедев, А.Ф. Пахомов, Е.М. Рачёв и др.)	Накопление художественно-эстетического опыта на основе освоения стилей и манеры исполнения художниками своих произведений
Географическая карта Южного Урала с городами, в которых развивались традиционные художественные ремёсла и промыслы	Познание и изучение истории родного края
Предметы златоустовской гравюры на стали (декоративные панно, посуда, предметы интерьера и пр.)	Формирование бережного отношения к красивым вещам
Предметы из каслинского и кусинского художественного литья (малая кабинетная скульптура, предметы быта и пр.)	Бережное отношение к предметам уральских мастеров
Иллюстрации с изображениями скульптуры и архитектуры старого и современного Челябинска	Обогащение представлений о скульптуре и архитектуре родного города
Портреты народных художников, скульпторов, камнерезов и архитекторов Урала	Приобщение к культурным ценностям Урала
Детские энциклопедии об искусстве и путеводители по разным музеям мира, России и Челябинска	Обогащение опыта художественного восприятия образов

Продолжение таблицы 11

1	2
Серии книг: «Великие скульпторы», «Художественная галерея», «Великие художники России», «Шедевры галерей мира», «Художники Урала» и др.	Углубление и обогащение представлений об искусстве
Репродукции и иллюстрации разных жанров и видов живописи: натюрморт, портрет, пейзаж, бытовой и др.	Формирование представлений о жанрах и видах живописи
Предметные и сюжетные силуэты разных сказочных героев и персонажей мультфильмов	Организация режиссёрских игр в процессе речевой и двигательной активности
Картонные маски, выражающие основные человеческие эмоции: радость, гнев, печаль, восторг и др.	Переживание человеческих эмоций, отражённых в масках; познание мира человека в портретной живописи
Художественные материалы для творчества: краски (акварель, витражные, по ткани, масляные, акриловые), пастель, тушь, соус и др.	Освоение художественных материалов; развитие изобразительно-выразительных умений
Образцы цветового круга и цветовых оттенков	Развитие умения сочетать холодные и тёплые цвета и создавать цветовые оттенки
Сорта бумаги разного цвета, фактуры, формата (папирус, фольга, бархатная, гляцевая, картон, полукартон и т.п.)	Изучение свойств художественных материалов
Художественные инструменты и оборудование: палитра, кисти разных размеров и фактур, ножницы простые и фактурные, стеки, перья, каркасы для лепки, мольберты, стойки и пр.	Освоение правил использования инструментов и оборудования в изобразительной деятельности

Продолжение таблицы 11

1	2
Эстетические предметы для рассматривания и изображения с натуры	Расширение эстетических представлений о мире предметов
Игрушки по разным тематикам (человек, животные, птицы, растения, транспорт и т.п.)	Формирование представлений об особенностях формы, пропорций, строения между частями изображаемых предметов
Природный материал (коллекции-гербарии засушенных цветов и листьев)	Формирование умения коллекционировать, рассматривания объектов природы для их изображения
Оборудование для нетрадиционных техник рисования: ватные палочки, губка, малярные кисти, кусочки овощей и фруктов, мятая и наждачная бумага, салфетки, нитки и т.д.	Экспериментирование с художественными материалами и способами изображения
Образцы нетрадиционных техник рисования	Самореализация в творчестве и развитие индивидуального стиля в творчестве
Внешние и внутренние трафареты	Развитие зрительно-двигательных навыков руки
Коллекции мелких предметов для коллажей (мелкие ракушки, пуговицы, плоскостные деревянные изделия и т.п.)	Активизация опыта коллекционирования и использование в продуктах творчества

1	2
Мыслительные, пооперациональные понятийно-смысловые и др. виды карт (схемы, модели)	Освоение автодидактического средства как средства самонаучения ребёнка
Настольно-печатные игры искусствоведческой и художественно-эстетической направленности	Обогащение сонорного опыта, формирование представлений об искусстве
Предметы декоративного искусства (икебана, оригами и др.)	Эстетическая и цветовая гармонизация детского пространства
Дидактические материалы и иллюстрированные пособия, в которых представлена технология создания детских работ	Активизация самостоятельной детской деятельности
Медиаресурсы: мультимедийные презентации по ознакомлению с искусством; виртуальные музеи и т.п.	Создание целостных художественных образов в процессе освоения содержания образования

Организация мини-музея в группе ДОО

В условиях реализации ФГОС дошкольного образования важным элементом художественно-эстетической среды является *мини-музей как центр активности*, который целесообразно организовать в каждой возрастной группе ДОО.

Мини-музей в группе – это специально организованное эстетическое пространство художественно-искусствоведческой направленности с коллекцией музейных предметов и реликвий.

Организация работы с дошкольниками в мини-музее направлена на:

- приобщение детей к ценностям культуры и искусства;
- обогащение эстетического опыта, чувственно-эмоционального и художественного восприятия;
- формирование навыков визуальной культуры, опыта «насмотренности» и умения видеть прекрасное в окружающем мире;
- формирование межличностной коммуникации, развитию речи на основе знакомства с музейными предметами и реликвиями.

Тематику мини-музея определяет воспитатель, согласовывая её с содержанием образовательной деятельности детей дошкольного возраста:

– *младшие группы* (мини-музеи: игрушки, деревянной игрушки, сенсорики, предметного мира, тактильных ощущений и др.);

– *средние, старшие и подготовительные группы* (мини-музеи: уральской природы, декоративно-прикладного искусства Урала, национальной культуры, изобразительного искусства, камнерезного искусства, деревянной архитектуры, скульптуры, интересных вещей, ткани, профессий, книги, одежды, посуды, транспорта, профессий, народных промыслов России, русского (татарского, башкирского, казахского и др.) искусства, русской избы, сказки, цветов, семьи, русской матрёшки, живописи, красоты, городов России, символики Челябинска, Хлеба, городов России и др.

Создание мини-музея сложный и трудоёмкий педагогический процесс, в сборе коллекций которого могут принимать участие родители воспитанников. Многолетняя практика работы в ДОО по созданию мини-музеев показывает, что педагогам необходимо придерживаться следующих этапов:

– *провести групповое родительское собрание* на тему: «Мини-музей в группе как основа художественно-эстетического развития личности в дошкольном возрасте»;

– *выделить в группе место* для мини-музея, подобрать необходимую мебель (книжные шкафы и полки, детские столы и стульчики и пр.);

– *определить название мини-музея* (в младших и средних группах название выбирают воспитатели, а в старшем дошкольном возрасте после ознакомления детей с разными музеями, которые есть в России на Урале, предложить детям выбрать название для мини-музея);

– *разработать эмблему* с названием мини-музея (старшие группы), а в младших группах продумать эскиз эмблемы без названия, но с элементами изображений, по которым будет понятно содержание мини-музея;

– *определить количественный состав музейной коллекции*;

– *осуществлять постепенный сбор материалов для музейных экспонатов*, которые будут включать в себя:

1) искусствоведческие и художественные детские энциклопедии;

2) наборы открыток и календарей;

3) альбомы с художественным словом (стихи, загадки, пословицы, поговорки);

4) музейные предметы и реликвии;

5) дидактические материалы (игры, пособия, творческие задания и упражнения, игровые ситуации и пр.);

6) художественные изобразительные материалы для детского творчества, которые будут постепенно пополняться по ходу работы с детьми и др. материалы, которые постепенно будут пополняться в ходе образовательного процесса;

7) наглядные пособия (на разных информационных носителях: бумажные, электронные и пр.);

8) обучающие макеты и объёмные модели из разных материалов (дерево, картон, бумага, бросовый материал и пр.);

– *составить картотеку* (опись и фотографию каждого музейного предмета), чтобы дети старшего дошкольного возраста на итоговых занятиях в музее могли самостоятельно рассказать о предмете в роли музейного экскурсовода;

– *составить понятийный словарь*, который дети будут осваивать постепенно в процессе освоения музейных коллекций;

– *подобрать искусствоведческий материал* о музейных предметах и их прообразах в музеях России;

– *разработать перспективный план работы в мини-музее на учебный год*, примерный вариант которого представим более подробно (Табл. 12).

Таблица 12 – Примерный перспективный план организации работы в мини-музее «Декоративно-прикладное искусство Урала» (подготовительная группа)

Месяц	Педагогическая деятельность	Организация работы с детьми (формы, методы)	Организация работы с родителями
1	2	3	4
IX	– разработка анкеты для родителей; – разработка художественно-эстетического проекта «Урал мастера-	– познавательная экскурсия в городской музей (общение с музейными подлинниками); – беседа о профес-	– проведение группового родительского собрания; – проведение анкетирования;

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
	<p>ми славится» (для детей группы);</p> <ul style="list-style-type: none"> – определение места в группе для мини-музея; – выбор темы и разработка эскиза мини-музея; – подбор детских энциклопедий 	<p>сиях уральских мастеров декоративно-прикладного искусства «Кладовая ремёсел»;</p> <ul style="list-style-type: none"> – рассматривание дидактического пособия «Что коллекционируют люди?» – дидактическая игра «Музейные коллекции»; – активизация словаря (музей, экскурсовод, декоративно-прикладное искусство) 	<ul style="list-style-type: none"> – выявление семейных коллекций; – помощь родителей в первоначальном сборе музейной коллекции
Х	<ul style="list-style-type: none"> – компьютерная подготовка виртуальной экскурсии; – приобретение карты уральского региона и флажков-меток; – подбор материалов, способствующих возникновению интереса к коллекционированию; – разработка 	<ul style="list-style-type: none"> – виртуальная экскурсия по залам музея изобразительных искусств г. Екатеринбурга (резные фигурки из камней, предметы интерьера, объёмная мозаика из камня); – рассматривание энциклопедии «Такие таинственные камни»; – познавательная 	<ul style="list-style-type: none"> – подготовка фотогалереи «Камнерезное искусство на Урале» (семья Нифонтовых); – посещение художественной выставки в краеведческом музее «Традиции камнерезов в скульптуре»

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
	<p>дидактической игры «Назови камни Урала»</p>	<p>деятельность (символические отметки основных месторождений добычи камня на карте Урала);</p> <p>– дидактическая игра «Назови камни Урала»;</p> <p>– рисование на камнях (акриловые краски)</p> <p>– активизация словаря (месторождение, добыча, камнерез, кабинетная скульптура)</p>	
<p>XI</p>	<p>– изготовление альбома загадок про камни и камнерезное искусство (с цветными иллюстрациями);</p> <p>– разработка методических рекомендаций для родителей «Развитие эстетической личности ребёнка в семье»</p>	<p>– чтение сказки П. Бажова «Малахитовая шкатулка»;</p> <p>– рассматривание видеофильма «Инструменты резчика по камню (спица, скарапель, троянка, зубило, туповка);</p> <p>– познавательная экскурсия в мастерскую к художнику-камнерезу («погружение» в</p>	<p>– семейная познавательная экскурсия на Арбат (знакомство со скульптурой);</p> <p>– выставка семейной коллекции Семичевых «Фарфоровые статуэтки»</p>

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
		<p>насыщенную художественную среду); – активизация словаря (инструмент, резчик, статуэтка)</p>	
<p>ХII</p>	<p>– разработка дидактической игры «Определи назначение предмета»; – пополнение мини-музея предметами станковой и кабинетной скульптуры; – подбор открыток на тему «каслинское художественное литьё из чугуна»</p>	<p>– посещение заводского музея художественного литья (г. Касли); – познавательно-эстетическая экскурсия по улицам г. Челябинска (обогащение опыта восприятия – рассмотрение продукции каслинского литья на улицах и в парках города: уличные фонари, ограды и ворота, садовая мебель и пр.); – рассмотрение иллюстрированного альбома «Каслинская скульптура» (обсуждение средств выразительности); – коллективное творчество:</p>	<p>– выставка семейной коллекции Белых «Предметы быта из Каслей»; – пополнение коллекции мини-музея группы (семьи Крыловых, Петровых, Банщикových)</p>

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
		<p>объёмная мозаика из цветных камней;</p> <ul style="list-style-type: none"> – дидактическая игра «Определи назначение предмета»; – активизация словаря (мастер, литьё, сталь, чугун) 	
I	<ul style="list-style-type: none"> – познавательная лекция для родителей «Как научить детей понимать искусство живописи»; – создание альбома загадок по теме: «Декоративно-прикладное искусство Урала» 	<ul style="list-style-type: none"> – искусствоведческая экскурсия в музей изобразительных искусств (рассматривание произведений живописи уральских художников, изображающих природу: приём «вхождения в картину»); – пешеходная прогулка в зимний лес (созерцание красоты зимней природы); – рисование зимнего пейзажа (акварель, пастель); – активизация словаря (художник, живопись, жанр, пейзаж, контраст, цветовая палитра, оттенки) 	<ul style="list-style-type: none"> – организация эстетической экскурсии в музей изобразительных искусств (семья Богатырёвых)

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
II	– мастер-класс для родителей «Рисуем с ребёнком природу» (разные техники и способы рисования природных объектов)	– познавательно-эстетическая экскурсия на завод Златоустовской гравюры на стали (технология производства, посещение заводского музея); – рассматривание старинных фотографий производства разных видов гравюры (формирование опыта «насмотренности»); – развитие творческих способностей в графическом рисовании на тему: «Природа и животные Урала» (графический карандаш, уголь, чёрная тушь); – активизация словаря (образ, средства выразительности, колорит, композиция)	– участие в коллективной поездке на завод Златоустовской гравюры на стали

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
III	– пополнение мини-музея новыми экспонатами и эстетическими объектами (репродукции, произведения народного искусства)	<p>– познавательная экскурсия в гончарную мастерскую (знакомство с производством изделий из уральской керамики);</p> <p>– эстетическая экскурсия в музей изобразительных искусств «Тайна фарфоровой чашечки» (обогащение художественно-эстетического опыта);</p> <p>– художественное экспериментирование (лепка игрушек и посуды из глины, сушка, роспись);</p> <p>– активизация словаря (традиция, ремесло, гончар, сырьё, керамика, фарфор, глазурь, орнамент)</p>	<p>– организация выставки в группе «Глиняные изделия в доме» (семья Иванниковых);</p> <p>– участие в семейном конкурсе группы «Мир глиняных предметов»</p>

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
IV	<p>– разработка дидактической игры «Определи игрушку по промыслу и росписи»;</p> <p>– мастер класс для родителей «Сказка из глины» (развитие творческих способностей ребёнка в лепке)</p>	<p>– рассматривание альбома и познавательная беседа по глиняной игрушке (дымковская, гжельская, филимоновская, абашевская, скопинская);</p> <p>– просмотр видеофильма «Уральская глиняная игрушка»;</p> <p>– дидактическая игра «Определи игрушку по промыслу и росписи»;</p> <p>– активизация словаря (гончарное искусство, обжиг, стиль, клеймо, кухонная утварь, сувенир)</p>	<p>– выставка глиняной игрушки (семья Чигинцевых);</p> <p>– пополнение коллекции мини-музея (семьи Гердт, Довгаль, Кузнецовых)</p>
V	<p>– систематизация образовательных материалов по организации работы с детьми и родителями в мини-музее;</p> <p>– составление картотеки музейной коллекции;</p> <p>– подготовка</p>	<p>– итоговое занятие по декоративно-прикладному искусству Урала;</p> <p>– художественная галерея в группе: выставка поделок детских работ по декоративно-прикладному</p>	<p>– подготовка атрибутов и костюмов к празднику (семьи Шаровых, Сидоренко, Москвиных);</p> <p>– участие родителей в празднике</p>

1	2	3	4
	фотовыставки материалов, отражающих детские успехи в освоении мини-музея	искусству Урала; – участие в региональном конкурсе детских поделок «Юные художники Урала»; – проведение музыкально-театрализованного праздника «Уральские традиции в искусстве»	«Уральские традиции в искусстве»; – проведение повторного анкетирования

Процесс освоения музейных экспонатов может осуществляться в разных формах обучения, в том числе и на специально организованных художественно-эстетических занятиях с музыкальным сопровождением, художественным словом и театрализованными действиями. При разработке конспектов занятий в мини-музее воспитатель должен интегрировать несколько образовательных областей, содержание которых подходит под тему занятия.

Выводы по 2 главе

Дидактическое обеспечение образовательного процесса, интеграция которого способствует положительной социализации и индивидуализации каждого ребёнка, созданию комфортных условий для построения непрерывной образовательной траектории его развития и полноценного проживания каждого возрастного периода, является важной составляющей всей педагогической деятельности в ДОО.

Успешное освоение дидактических материалов в процессе обучения связано с особенностями развития детской субкультуры через игру и игровые действия, основанные на активности ребёнка и его познавательном интересе, что делает этот процесс занимательным и эффективным. Получение знаний в разных видах детской деятельности тесно связано с управлением поведением ребёнка, когда происходит формирование произвольного поведения и социализация личности.

В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития ребёнка, имеющих основополагающее значение для успешного обучения и познавательного развития ребёнка: повышается субъектная значимость социального окружения, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности, освоение которых связано с достаточным дидактическим обеспечением образовательного процесса в ДОО.

Сходство игры и обучения заключается в том, что они имеют обучающую задачу, в процессе чего ребёнок осваивает, усваивает и присваивает систему ценностных эталонов — нравственных, этических, эстетических, сенсорных, практических и пр. Различие игры и обучения обусловлено тем, что процесс обучения в дошкольном возрасте строго детерминруется и направляется взрослым, тогда как игра выступает свободной самостоятельной деятельностью детей, часто организуемая ими самими в соответствии с собственными желаниями и интересами.

Интерес дошкольников к дидактической игре мы рассматриваем как желание к обучению через эмоциональное проявление познавательных потребностей ребёнка, направленных на освоение предметов и явлений действительности, как процесс его интеллектуального развития, отождествляемый с его умственной активностью. Дидактические пособия,

игры, задания и упражнения помогают ребёнку успешно оперировать полученными знаниями и представлениями, умениями и навыками.

Результаты использования дидактических материалов, понятийно-смысловых карт и других видов наглядных дидактических пособий в обучении детей дошкольного возраста показывают сформированное умение ребёнка правильно выполнять задание самостоятельно, повышая у него самооценку и грамотность, что формирует устойчивую позитивную установку по отношению к обучению.

Заключение

Противоречие между возрастающим объёмом содержания образования и его неудовлетворительным усвоением привело к возникновению дидактики как отрасли знания и науки. Теория обучения, разработанная Я. А. Коменским, построенная в соответствии с принципом природосообразности воспитания как общенаучного принципа рационального знания, была основана на философских мировоззрениях того времени и взглядах на человека как на часть мира, а роль воспитания понимал как самое побуждение и разумное педагогическое руководство естественным процессом саморазвития воспитанников. Впервые в истории дидактики Я. А. Коменский разработал принципы обучения (последовательности и систематичности знаний, наглядности, сознательности и активности, упражнений и прочного овладения знаниями) и указал на необходимость педагогического руководства ими, раскрыв их сущность и целесообразность применения.

В настоящее время Концепция образовательных стандартов в России создаёт условия и предпосылки для реализации нового технологического направления в разработке и развитии полноценной дидактики, сближающейся с предметными дидактиками и отражающей новые технологические тенденции различных сфер общественного развития.

Педагогическая стратегия дошкольного образования сегодня ориентирована на взаимосвязь познавательной и продуктивной деятельности детей дошкольного возраста при обязательном условии достаточного обеспечения образователь-

ных технологий, используемых в образовательном процессе ДОО, дидактическими материалами и пособиями.

Основой познавательной деятельности в дошкольном возрасте является процесс усвоения знаний и способов умственной активности, направленность всех процессов познания на решение познавательных задач, которые педагог в процессе обучения ставит перед детьми или которые возникают требований, условий и обстоятельств жизненных ситуаций. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников влияет на формирование мышления, которое тесно связано с речью, действиями и образами, обогащая кругозор ребёнка и повышая способность к дальнейшему успешному умственному труду.

Современное дошкольное образование, ориентированное на развитие и становление целостной личности характеризуется вариативностью содержания и созданием условий для его успешного обучения в различных видах деятельности на основе культурных практик, которые связаны с потребностью в расширении социально-практических компонентов содержания образования для обогащения культурного опыта каждого ребёнка с учётом его индивидуальности. Культурные практики ребёнка формируются в совокупности развития его культурных умений на основе сотворчества, сотрудничества и педагогической поддержки взрослым для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности.

Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО требует от педагога применения эффективных методов обучения, что способствует успешному развитию потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, выработке при-

вычки адекватного поведения в разных видах детской деятельности. В условиях реализации ФГОС дошкольного образования педагогами ДОО активно используются методы: проектов, моделирования, экспериментирования, организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности и др., что, несомненно, влияет на успешное овладение ребёнком содержания дошкольного образования.

Формирование навыков и умений в дошкольном возрасте важный, но длительный во времени процесс обучения, в основе которого лежит единство и взаимосвязь знания и целесообразного адекватного действия, уточнение активного словаря и связной речи ребёнка. Освоение навыков (интеллектуальные, перцептивные, двигательные) осуществляется в процессе обучения ребёнка, также как и умения, которые формируются путём многократности повторения упражнений, что создаёт возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Одной из основных форм обучения дошкольников является освоение упражнений, что содействует более глубокому усвоению знаний, умений и навыков, формированию способов умственных и практических действий, развитию познавательных способностей ребёнка.

Успешное освоение дидактических материалов в процессе обучения связано с особенностями развития детской субкультуры через игру и игровые действия, основанные на активности ребёнка и его познавательном интересе, что делает этот процесс занимательным и эффективным. Получение знаний в разных видах детской деятельности тесно связано с

управлением поведением ребёнка, когда происходит формирование произвольного поведения и социализация личности.

В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития ребёнка, имеющих основополагающее значение для успешного обучения и познавательного развития ребёнка: повышается субъектная значимость социального окружения, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности, освоение которых связано с достаточным дидактическим обеспечением образовательного процесса в ДОО.

Понятийно-терминологический словарь

1. *Активность личности* – 1) деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды, 2) проявляется в творческой деятельности, волевых актах и общении, формируется под воздействием среды и воспитания.

2. *Актуализация* – перевод знаний, навыков и чувств в процессе обучения из скрытого, латентного состояния в явное, действующее.

3. *Апперцепция* – зависимость восприятия от прошлого опыта и запаса знаний.

4. *Вербальное научение* – процесс приобретения знаний и опыта через словесные воздействия (инструкции, разъяснения, образцы поведения и т.п.) без обращения к конкретным предметным действиям.

5. *Воздействие педагогическое* – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у обучающихся требуемых качеств личности для обеспечения успешного достижения заданных целей.

6. *Воспитание* – социальное, целенаправленное создание условий (духовных, материальных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки к общественной жизни и производительному труду.

7. *Воспитательная функция образования* – реализация цели формирования отношений учащихся к разным сторонам человеческой жизни: обществу, труду, профессии, друзьям родителям, искусству и пр.

8. *Воспитательные отношения* – разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, обучения и развития.

9. *Готовность ребёнка к школе* – комплексное понятие, в состав которого входят личностная и интеллектуальная готовность, а также достаточный уровень развития зрительно-моторной координации.

10. *Гуманизация обучения и воспитания* – 1) реализация в процессе построения отношений между педагогом и ребёнком принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям и забота о них, 2) постановка в центр педагогического внимания интересов и проблем ребёнка, 3) формирование у детей отношения к человеческой личности как высшей ценности в мире.

11. *Гуманитарное образование* – приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучающихся.

12. *Двигательный навык* – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшегося ранее.

13. *Диагноз педагогический* – определение характера и объёма способностей учащихся, а также затруднений, испытываемых ими в учёбе и отклонений в поведении. Педагогический диагноз ставится на основе данных об освоении учениками программ обучения, наблюдения за их обучением, деятельностью, изучением её результатов и пр.

14. *Дидактика* (от греч. «didaktikos» – поучающий, относящийся к обучению) – это теория образования и обучения, отрасль педагогики, которая вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков в формировании убеждений, определяет объём и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения.

15. *Дидактическая система педагога* – совокупность документов и дидактических материалов (стандарт образова-

ния, учебная программа, календарные и тематические планы, наглядные пособия и пр.), с помощью которых педагог осуществляет развитие и воспитание детей на уроках и внеклассных занятиях.

16. *Дидактические игры* – специально создаваемые или приспособленные игры для реализации целей обучения.

17. *Дидактические правила* – руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения.

18. *Дидактические правила* – руководящие положения, раскрывающие отдельные стороны того или иного принципа обучения.

19. *Дидактические принципы* – основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями.

20. *Дидактические способности* – способности обучать кого-либо.

21. *Дидактический материал* – 1) эффективное средство обучения, развития и воспитания, используемое также и для самостоятельной работы обучающегося, позволяющее ему наиболее полно овладеть знаниями, умениями и навыками, использовать их в решении практических задач с возможностью самопроверки и самоконтроля, 2) особый тип наглядного учебного пособия в форме технологических карт, таблиц, схем, рисунком, моделей, наборов карточек с текстом, иллюстраций, разрезных картинок и пр., 3) особый вид пособий для учебных занятий, использование которых способствует активизации познавательной деятельности обучаемых и экономит учебное время.

22. *Дидактогения* – негативное психическое состояние обучающегося, вызванное нарушением педагогического такта

со стороны педагога, родителя (взрослых). Выражается в страхе, фрустрации, угнетённом состоянии, что отрицательно сказывается на деятельности обучающегося и его отношениях с окружающими. В основе дидактогении лежит психическая травма, полученная ребёнком по вине педагога.

23. *Законы педагогического процесса* – закон единства учебной и обучающей деятельности, закон единства обучения и воспитания, закон преемственности знаний и последовательности научного развития обучающихся.

24. *Знание* (в широком смысле слова) – проверенный практикой результат познания действительности, верное её отражение в мышлении человека, которое выступает в виде законов, принципов, понятий и суждений.

25. *Зона ближайшего развития* – расхождение между уровнем актуального развития (определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (который ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

26. *ЗУН* – знания, умения и навыки.

27. *Индивидуализация обучения* – организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, что позволяет создавать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребёнка.

28. *Индивидуальность* – уникальное, неповторимое своеобразие личности, совокупность только присущих ей индивидуально-психических особенностей.

29. *Интеллектуальная готовность ребёнка к школе* – достижения достаточного для начала систематического обучения уровня зрелости познавательных процессов (памяти, мышления, восприятия, воображения, речи), владение ребёнком

ком знаниями, умениями и навыками в объёме стандартной программы дошкольного образования.

30. *Интеллектуальный навык* – автоматизированный приём и способ решения встречавшейся ранее задачи.

31. *Качество образования* – 1) определённый уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определённом этапе в соответствии с планируемыми целями, 2) степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательных услуг.

32. *Культура мышления* – степень овладения человеком приёмами, нормами и правилами умственной деятельности, выражающаяся в умении точно формулировать проблемы (задачи), выбирать оптимальные методы и определять пути их решения, получать обоснованные выводы, правильно пользоваться этими выводами на практике.

33. *Личностная готовность ребёнка к школе* – наличие мотивов учебной деятельности, познавательное отношение к внешнему миру, сформированность коммуникативных средств и навыков, желание к общению при условии достаточного уровня эмоционального и волевого развития психики ребёнка.

34. *Метод обучения* – упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определённых учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

35. *Метод проектов* – система обучения, в которой знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

36. *Методика в образовании* – описание конкретных техник, способов, методов и приёмов педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.

37. *Научно-теоретическая функция дидактики* – изучение реальных процессов обучения, установление фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, выявление тенденций и перспектив развития обучающихся.

38. *Образование* – специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека; один из оптимальных и интенсивных способов «вхождения» человека в мир науки, культуры и искусства.

39. *Образовательная функция* – обучающие цели формирования знаний, умений и навыков.

40. *Обучение* – процесс непосредственной передачи и приёма опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся; процесс активного взаимодействия между обучаемым и обучающим, в результате которого у обучаемого формируются определённые знания, умения и навыки на основе собственной активности.

41. *Объект педагогики* – человек, развивающийся в результате воспитательных отношений.

42. *Педагогика* – наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки порастающего поколения к жизни и деятельности.

43. *Педагогическая деятельность* – управление деятельностью ученика и (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним.

44. *Педагогическая проблема* – объективно возникающий в педагогической теории и практике вопрос или комплекс вопросов относительно процессов воспитания и обучения человека.

45. *Педагогическая ситуация* – определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача.

46. *Педагогическая технология* – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

47. *Педагогическая форма организации учебной деятельности* – устойчивая завершённая организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов.

48. *Педагогический процесс* – способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников.

49. *Педагогическое взаимодействие* – личный контакт педагога и обучающегося, случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствие – взаимные изменения в поведении, деятельности, отношений и установок.

50. *Перцептивный навык* – автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета.

51. *Познавательная активность* – деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями.

52. *Предмет дидактики* – обучение как средство образования и воспитания человека, взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное учителем усвоение учащимися содержания образования.

53. *Предмет педагогики* – исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

54. *Развивающая функция образования* – реализация цели формирования творческой деятельности, развития способностей, задатков, интереса и интеллекта учащихся, духовного развития личности.

55. *Развивающее обучение* – новый активно-деятельностный способ (тип) обучения, сменяющий объяснительно-иллюстративный способ.

56. *Развитие* – объективный процесс внутренних последовательных количественных и качественных изменений духовных и физических сил человека.

57. *Регулятивная функция образования* – образование обеспечивает регулирование взаимоотношений между членами общества путём выработки шаблонов поведения, в результате чего люди проявляют в социальной жизни требуемое, предсказуемое поведение.

58. *Самовоспитание* – процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних духовных факторов, обеспечивающих развитие.

59. *Самообразование* – система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленная на собственное развитие.

60. *Система образования* – «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие.

61. *Содержание образования* – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определённой сфере.

62. *Составные части общественного опыта* – опыт физического развития человека, эстетического отношения к жизни, трудовой и профессиональной деятельности, научной и познавательной, нравственных отношений.

63. *Социализация* – процесс и результат «включения» растущего человека в общество, благодаря усвоению личностью социального опыта, исторически накопленной культуры.

64. *Социальная активность* – родовое понятие относительно видовых: общественно-политической, трудовой, познавательной и др. Социальная активность реализуется в виде социально полезных действий под влиянием мотивов и стимулов, в основе которых лежат общественно значимые потребности.

65. *СУД* – способы умственных действий.

66. *СУМ* – самоуправляющие механизмы личности.

67. *Транслирующая функция образования* – передача социального опыта новым поколениям и новым людям.

68. *Уровни познавательной активности* – воспроизводящая, интерпретирующая и творческая.

69. *Факторы развития* – постоянно-действующие обстоятельства, которые имеют существенное и определяющее значение в развитии изучаемого явления.

Учебное издание

Дидактическое обеспечение
образовательного процесса в ДОО

Монография

Бутенко Наталья Валентиновна

Научный редактор
Е. Ю. Никитина

Компьютерная вёрстка
В. М. Жанко

План выпуска 2019 г. Подписано в печать 01.12.2019 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд. л. 10,3

Тираж 1000 экз. Заказ № 723

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии издательства Южно-Уральского
гуманитарно-педагогического университета.

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.

Телефон: (351) 216-56-65

ISBN 978-5-907284-02-9

