**Формы организации образовательного процесса**

**Образование как процесс взаимодействия и общения**

**Обучение как форма педагогической деятельности включает:**

— взаимодействие и общение педагога с детьми (прямое обучение), когда инициатива принадлежит педагогу;

— взаимодействие и общение детей между собой (взаимообучение), когда обучение происходит в форме передачи обмена опытом между детьми при объединении их в пары или малые группы;

— самообучение ребенка в процессе индивидуальной деятельности с дидактическими материалами (автодидактизм), когда обучение происходит с помощью специально организованной среды, преобразованной педагогом в ситуацию развития.

Взрослый — активный участник процесса обучения детей младшего дошкольного возраста. Он источник информации и опыта, к которому дети всегда могут обратиться. Однако это возможно лишь в том случае, когда педагог проявляет заинтересованность во взаимодействии с ребенком, а при организации обучения ориентируется на эмоциональное восприятие мира детьми. Главным мотивом общения в этом возрасте выступает возможность реализации потребности в эмоциональном общении со взрослым. При этом развивающий эффект обучения обеспечивается прежде всего качеством такого общения. Следует помнить, что система ценностей начинает формироваться уже в младшем дошкольном возрасте под воздействием всего, что окружает ребенка.

У детей существует потребность быть любимыми и занимать в жизни других людей, особенно близких, важное место. Внешне эта потребность выражается в стремлении к подражанию.

Умение вести диалог — важное условие ориентировки детей в мире и становления индивидуальности. Диалог позволяет ребенку быть активным участником процесса общения, прежде всего со взрослым. Конечно, это особый диалог, его лишь условно можно так назвать, ибо ребенку еще трудно осознавать другого как собеседника. Главное, чтобы общение обеспечивало эмоциональный контакт со взрослым, так как ребенок нуждается в общении, позволяющем ему почувствовать искреннее и доброжелательное отношение. Любовь и привязанность взрослого выступают в качестве главного условия сохранения индивидуальности ребенка, создания гармонии в его внутреннем мире.

Ребенку трудно жить без постоянного внимания со стороны близких или хотя бы без их присутствия рядом. Об этом свидетельствует то, как дети используют все доступные им средства, чтобы привлечь внимание взрослого: «А у меня вот что!», «А я болен!», «А меня Миша обидел. Вот!» Для младшего дошкольника на первый план выступают личный контакт со взрослым, эмоциональное взаимодействие с ним. Во имя этого ребенок готов включиться в любую совместную со взрослым деятельность. В установлении личного контакта заключен основной смысл его взаимодействия с другими людьми. В ходе такого контакта и общения он познает мир и себя, открывает свои возможности и на их основе формируется представление о себе, так называемый образ «Я».

Младшие дошкольники нуждаются в любви и понимании других людей, они еще не в состоянии осознать, что отношение к ним других может определяться их отношением к ним. В этом возрасте необходимо поддерживать в ребенке так называемый «эгоизм». Постепенно дети «откроют» взаимосвязь эмоциональных отношений людей, а пока ребенок воспринимает мир как принадлежащий лично ему, и это ощущение помогает овладевать новым жизненным пространством.

Эгоцентризм детей — условие развития самостоятельности, индивидуальности, т.е. становления личности ребенка. Так он познает свои возможности и особенности, осознает свое «Я». Познание себя открывает возможность познания других и свои отношения с другими. Реализуя потребность быть любимым, ребенок постепенно понимает, что любовь к окружающим можно вызвать доброжелательным отношением к ним. Отношения «Я — Ты» основаны на искреннем сопереживании ребенком возникающих взаимоотношений.

Эмоциональный контакт детей со взрослыми и сверстниками обеспечивается при помощи речевого общения, взгляда, мимики, жестов, поз, практических действий. Эти средства общения позволяют ребенку привлечь к себе внимание, заявить о своем присутствии и достичь взаимопонимания. Вот обычная картина: Полина (2,5 года) подошла к взрослому и молча протянула руку с маленькой куклой. Взрослый был в восторге от игрушки. Девочка, обрадовавшись, стала приносить ему подряд все игрушки. Заметив это, другие дети тоже включились во взаимодействие со взрослым, принося ему все, что попадалось под руку. Все дети радовались вниманию, которое оказывал им взрослый, устанавливающий эмоциональный контакт с каждым ребенком.

Ребенок остро нуждается в контакте с партнером по взаимодействию и общению, но в то же время с трудом понимает содержание речи, не адресованной прямо ему. Ему необходимо личное общение, он ждет от других внимания, понимания, сочувствия. Развивающий эффект обучения определяется прежде всего тем, насколько обучающий доброжелателен к ребенку, видит ли в нем единственную и неповторимую личность. Дети реализуют потребность в самостоятельности через эмоциональное взаимодействие и общение, они готовы на все, чтобы привлечь к себе внимание.

Играя, маленькие дети могут сопровождать свои действия речью. Однако эта речь еще не адресована сверстнику, она помогает ребенку сформировать цель деятельности, выделить и подобрать средства ее реализации. Дети говорят, но не слышат друг друга. Они и не нуждаются в том, чтобы быть услышанными. Они верят в то, что их слышат. Сосредоточенность ребенка на себе необходима ему для самореализации. В то же время он нуждается в партнере по игре, чтобы заявить о себе.

На пятом году жизни дети стараются привлечь к себе внимание не только взрослого, но и сверстника. Однако, находясь рядом, не вступают в равноценное взаимодействие, хотя слышат и понимают друг друга. Сотрудничество пока не налаживается, при соприкосновении могут возникать ссоры, конфликты, ибо между ними нет взаимопонимания. Дети этого возраста не умеют считаться с точкой зрения другого, к этому следует относиться спокойно и учитывать при организации обучения. Любое общение необходимо поддерживать, так как оно способствует развитию ребенка, а также изучению познавательных интересов детей.

К пяти годам ребенок может взаимодействовать со сверстником в деятельности, когда между ними появляется эмоциональный контакт и когда каждый из них может удовлетворить свои интересы и потребности. Такое взаимодействие сначала возникает в играх, когда дети свободно выбирают себе партнера, а затем в малых группах. Однако в таком взаимодействии и общении каждый, как правило, стремится подтвердить свои достижения, а иногда и подчеркнуть свое превосходство. Дети этого возраста лучше осознают способы взаимодействий вначале в совместной деятельности со взрослыми, а затем со сверстниками. На основе этого в обучение можно включать процесс взаимообучения, когда дети влияют друг на друга в своем развитии.

Особое место и значение в развитии дошкольника имеет личность педагога, способного брать на себя ответственность за принятые решения в условиях свободного выбора. Развивать уникальную неповторимую личность может индивидуальность взрослого. В процессе общения и взаимодействия взрослый и дети, обмениваясь информацией, выражают отношение друг к другу и воздействуют друг на друга. Развивающий эффект общения и взаимодействия в процессе обучения во многом определяется тем, насколько взрослый способен отдавать себя детям.

Дошкольники остро нуждаются в доброжелательном отношении со стороны взрослого и всегда безошибочно интуитивно чувствуют это отношение. Педагог может понять и принять ребенка с его запросами и потребностями, слушать и слышать каждого, ориентироваться на его интересы, умеет оценивать деятельность детей и сохранять ее целостность.

**Игра как форма организации образования**

Игра, а также связанные с ней виды деятельности (конструирование, изобразительное искусство, музыка и др.) — наиболее эффективные формы развивающего обучения младших дошкольников, которые часто преобразуют познавательную задачу в игровую или практическую, имеющую для них личностный смысл. Например, на занятии по формированию элементарных математических представлений детям предлагалось рассмотреть сначала мяч, а затем куб и сравнить их (с целью выявления свойств объемных тел). Рома и Игорь тут же стали катать мяч, радуясь, если его удавалось поймать. Педагог предложил мальчикам покатать кубы. Они не согласились, сказав: «Кубики не катятся». Другие дети также включились в разговор о том, почему мяч катится, а куб нет. Такие отступления от плана занятий не должны смущать взрослого. Необходимо использовать деятельность, вызывающую у ребенка радость, и включать в нее познавательные задачи, но так, чтобы дети чувствовали ценность собственной игры и признание ее взрослыми. К тому же в сфере игры легче наладить доброжелательные отношения между детьми и взрослыми.

Игра в широком понимании рассматривается нами как деятельность, мотив к которой заложен в ней самой. Ребенок, взяв машинку, едет, чтобы просто ехать, а не для того, чтобы приехать в определенное место. Он чаще всего не понимает вопросов: «Куда ты едешь? Кого везешь?» И, как правило, он противится стремлению взрослых вмешиваться в игру и использовать ее в учебно- воспитательных целях.

Развивающий эффект игры заключен в ней самой. Ее образно-символический характер развивает воображение, наглядно-образное и интуитивное мышление. Дети учатся оперировать символами, что становится предпосылкой развития логического мышления. Эмоциональная насыщенность и личностный смысл игрового взаимодействия формируют эмоциональное восприятие мира, осознание ребенком себя как индивидуума, определение своего места среди других. Однако игра, возникающая по инициативе детей, не содержит внутренней необходимости в овладении способами действия с предметами и знаковыми средствами. В ней любой результат может быть получен с помощью символического действия с замещающими или воображаемыми предметами. Способы игровой деятельности условны и символичны, ее результат — воображаемый и не нуждается в оценке. В сюжетно-ролевой игре игровые действия направлены на воображаемую ситуацию, действительность преобразуется с помощью предметов-заместителей, что открывает возможности для развития у детей символической функции мышления.

В сюжетно-ролевой игре дети отражают социальные отношения взрослых. Участвуя в таких играх, ребенок постепенно учится ориентироваться во взаимоотношениях людей, игра имеет решающее значение в его социальном развитии. Поэтому неразумно «приспосабливать» сюжетно-ролевую игру для решения дидактических задач.

Ребенок обычно очень активен, он переживает все свои действия, особенно если они реконструируются в образах. Игровые действия не просто выполняются детьми, но и переживаются, они всегда эмоционально окрашены. Содержание игры одновременно развивает эмоциональную и познавательную сферы ребенка. Если он вступает во взаимодействие с другими детьми, игра может стимулировать возникновение разных чувств и эмоций: доверия, доброжелательности или агрессии, конфликтности. Складывающиеся в игре взаимоотношения могут приводить к возникновению новых игровых действий. Она развивает уверенность в себе, самостоятельность, сохраняет индивидуальность. Одна из особенностей игр младших дошкольников — динамичность, активизирующая их психомоторные способности.

В современной практике работы ДОУ имеет место расширенное толкование роли игры в процессе обучения, когда всякое действие детей с игровым материалом, движением, словом называется игрой. Она отождествляется с упражнением, которое часто преобразуется в формальное, скучное и неинтересное для детей действие. Предполагается, что включение в обучение элемента занимательности, воображаемой ситуации, роли, сюжета стимулирует игровые мотивы, обеспечивающие разворачивание деятельности игрового типа. В реальной работе с детьми включение отдельных элементов игры, как правило, не обеспечивает условий для возникновения игровых форм поведения. Например, игра «Чудесный мешочек» часто выглядит так: вначале педагог объясняет содержание задания — не глядя, на ощупь, угадать, что это за предмет и назвать его, затем достать предмет и показать всем детям, которые проверят правильность выполнения задания. Задание может быть усложнено: не только назвать предмет, но и определить его форму, цвет, величину. Поскольку ребенку этого возраста трудно дать такое описание предмета, педагогу приходится задавать ему дополнительные и наводящие вопросы. В это время большинство детей пассивны. Одни надеются, что их вызовут к столу, другие занимаются своими делами. Воображаемая ситуация, как правило, не преобразует обучение в игровую форму, ибо она по сути не изменяет характера взаимодействия детей с педагогом. Образная игрушка (Петрушка, Чебурашка) может оживить процесс обучения, вызвать к нему интерес, однако не преобразует его в игру.

Дошкольная педагогика располагает огромным багажом дидактических игр и материалов, специально созданных для познавательного развития детей, разработаны целые системы. Самые известные из них — логические блоки Дьенеша, палочки X. Кьюизенера, модифицируемые и используемые для решения задач развития современных детей, дидактические материалы М. Монтессори, Е. Тихеевой, Фр. Фребеля.

Дидактические материалы можно условно разделить на две большие группы. К первой относятся материалы, открывающие детям максимум возможностей для проявления самостоятельности при их использовании: разнообразные конструкторы и конструктивные материалы; сюжетно-образные и сюжетно-дидактические игрушки; природный материал — шишки, солома, куски дерева, желуди и др.; так называемые полуфабрикаты — лоскуты ткани, кожи, пластика, меха и т.п. Они позволяют детям свободно экспериментировать при широком использовании их в играх и добиваться разнообразных результатов, ребенок свободен в выборе способов преобразования и получает удовлетворение от любого результата. Конечно, свобода ребенка ограничена возрастными возможностями, а также опытом.

Во вторую группу входят дидактические материалы, специально созданные для развития определенных способностей и умений: разноцветные кольца разной величины, ярко окрашенные шары, игрушки-вкладыши, кубики, мозаика, обеспечивающие развитие определенных способностей детей. В них заранее заложен результат, который ребенок должен получить при овладении определенным способом действий. Свобода деятельности с этими дидактическими материалами ограничена заложенными в них определенными способами действий, которыми ребенок должен овладеть при помощи взрослого.

В процессе игр с дидактическими материалами решаются задачи ознакомления детей с формой, цветом, величиной. Развивается интеллект детей — способность находить в предметах общее и различное, группировать и систематизировать их по выделенным свойствам. Дети учатся восстанавливать целое на основе его части, а также недостающую часть, нарушенный порядок и т.д.

Итак, дидактические материалы вызывают большой интерес у детей, так как позволяют активно действовать и получать разнообразные результаты. Общий принцип деятельности, заложенный в них, открывает широкие возможности для решения дидактических задач разного уровня сложности: от самых простых (собрать пирамиду с тремя одноцветными кольцами, сложить картинку из двух частей) до самых сложных (собрать башню Кремля, цветущее дерево из элементов мозаики). В связи с этим одни и те же дидактические материалы помогают обеспечить участие в игре каждого ребенка и развить его познавательных способностей в зависимости от возрастных возможностей и индивидуальных особенностей. Они также позволяют педагогу постепенно усложнять деятельность ребенка.

Необходимо помнить, что младшие дошкольники еще не способны прилагать чрезмерные интеллектуальные усилия для достижения определенного результата, а не получив его, ребенок чаще всего теряет интерес к игре. Для развития детей в возрасте 2—3 лет полезны простые повторяющиеся действия с игровыми материалами, внешне напоминающие действия-манипуляции. В процессе таких действий ребенок познает свойства предметов (форму, цвет, размер и др.), их соотношения, и сам процесс способен принести ему радость.

**Игры с бессюжетными материалами** позволяют действовать в соответствии с индивидуальным замыслом, который может изменяться в ходе игры. Например, Марина (3 года 2 мес.), взяв несколько кубиков и кирпичей, сказала: «Буду строить дом», — и выложила их в ряд. На вопрос, что она строит, ответила: «Это такая загородка». Ей напоминают о первоначальном замысле: «Ой! Я забыла. Вот запуталась. Ничего. Я потом построю». Продолжает играть: загородка преобразуется в кроватку, кроватка — в стол и стул. Взяв куклу, начинает ее устраивать в «доме».

Постепенно дети начинают удерживать в памяти цель деятельности. Так, Миша (3 года 8 мес.) проявляет настойчивость при сооружении высокого дома, ищет необходимые материалы и способы их соединения. «Мне нужно высокий. Знаю как: взять один большой, — берет кирпич и надстраивает стену. Возле дома строит лавку: — Вот какой высокий. А вот маленькая скамейка. Вот еще одна. У бабы Нины возле дома две скамейки. А вот большая скамейка. (Сдвигает две лавки.) Большая, как в метро». Поиск мальчика направлен на преобразование материала и реализацию замыслов, источником которых был приобретенный ранее опыт.

Детям доставляют радость действия преобразования, которые они стремятся, как правило, продемонстрировать другому, прежде всего взрослому. Педагог должен позаботиться о том, чтобы было достаточно материала и пространства для индивидуальной деятельности каждого. В то же время пространство для игр должно позволять детям видеть игру сверстников. Следует помнить, что младший дошкольник еще не готов к пониманию деятельности, потребностей и интересов сверстника, даже если они тождественны его собственным. Он сосредоточен прежде всего на себе, поэтому возникающее взаимодействие может сопровождаться конфликтами, в разрешении которых необходимо участие взрослого. Понимание детьми друг друга и элементарная способность разрешать конфликты появляются после четырех лет.

В**самостоятельной игре** наиболее полно выражается стремление ребенка реализовать свои возможности, продемонстрировать свои достижения другому. В этом заключается противоречие в отношениях младшего дошкольника с другими людьми: с одной стороны, он стремится отделиться от взрослого, проявить и отстоять свою самостоятельность («Я сам!»); с другой — он нуждается во взрослом, стремится к личностному взаимодействию и общению с ним. Например, Максим (3,5 года) попросил у бабушки бумагу и краски для рисования. В процессе деятельности мальчик нуждается в присутствии и поддержке бабушки: «Ты не уйдешь? Да!» Разрисовав листы, с гордостью демонстрирует рисунок: «Вот что получилось! Хорошо! Да?» Поощряя успехи внука, бабушка стала спрашивать его: «Что ты нарисовал? А это что?» Испытывая затруднения в назывании получившегося изображения, Максим с укором посмотрел на бабушку и сказал: «А ты не хочешь посмотреть телевизор?»

Чем меньше ребенок, тем больше такта и мудрости требуется от взрослого при взаимодействии и общении с ним. Особенно таким чувством должен обладать педагог, ведь ему ребенок не может сказать: «Уйди! Не мешай!» Необходимо помнить, что ребенок этого возраста нуждается в демонстрации своей деятельности и своих успехов другим. Также он нуждается в помощи взрослого при создании условий для игры, и ему бывают неясны дидактические и воспитательные задачи педагога. В **обучающей игре**, организованной взрослым, ребенок действует определенным образом, в ней всегда присутствует элемент некоторого, хотя и скрытого, принуждения. Поэтому очень важно, чтобы создаваемые для игры условия предоставляли ребенку возможность выбора, а при организации совместных с детьми игр следует придерживаться принципа добровольного участия. Тогда дидактические игры и игры с дидактическими материалами будут способствовать познавательному развитию детей, сохраняя индивидуальность каждого, о чем мы не раз говорили как о нашей главной задаче.

Развивающее воздействие игр с дидактическими материалами определяется уровнем овладения способами действий с ними. Освоить эти способы дети могут самостоятельно, путем проб и ошибок. Так, играя с разноцветными мисочками-вкладышами, Маша (2,5 года) перекладывает их до тех пор, пока ни одной не осталось. Собрав все мисочки, девочка с радостью показывает это педагогу: «А вот что!» Затруднения, возникающие в ходе деятельности, способствуют познавательному развитию ребенка, но для этого необходимо, чтобы поиски выхода из затруднительной ситуации всегда приводили к успеху. Очень важно уловить момент, когда ребенок действительно нуждается в помощи взрослого, поскольку, не получив удовлетворения от игры, он может надолго потерять к ней интерес. Главное, чтобы участие и помощь взрослого в поиске выхода из затруднения увеличивали интерес детей к деятельности и открывали возможность для дальнейших самостоятельных, творческих действий. Мера приложения собственных усилий у каждого своя.

Так, Дима (3 года 10 мес.), сложив гриб, с гордостью продемонстрировал его взрослому: «А я вот что сделал!» Попытка собрать самолет не увенчалась успехом, и мальчик обратился за помощью. Педагог подсказал Диме, как следует разместить крылья. После нескольких попыток мальчик сложил самолет и с радостью заявил: «Я сделал самолет. Вот! Я могу и мишку сделать, и цыпленка тоже. Все могу!» Наташа же после неудачных попыток сложить петушка обратилась к педагогу: «А это так? А что делать дальше?» Пришлось приложить немало усилий, включая и уговоры, чтобы девочка проявила самостоятельность. А Оля сразу обращается за помощью к педагогу и просит его показать, как собрать игрушку. Она с удовольствием смотрит, что получается, и отказывается играть самостоятельно.

Можно использовать два подхода к организации условий для игр с дидактическими материалами: объяснение игровой задачи на основе образца и словесного описания, которую дети решают путем самостоятельного поиска способов; объяснение игрового задания, а также способа его выполнения, которым осознанно пользуются дети. Например, в специально созданной проблемной ситуации педагог рассказывает о способе сбора пирамидки: каждый раз необходимо выбирать самое большое (маленькое) кольцо из тех, что остались. Этот способ помогает детям постигать транзитивные отношения.

В первом случае максимально стимулируются процесс самообучения детей, экспериментирование. Во втором — процесс осознания детьми способов деятельности и применение их для решения игровых задач данного типа. Такая работа развивает интеллект, открывает ребенку мир от общего к частному. Целесообразно использовать оба подхода для решения разных дидактических задач.

Обучение может проводиться с помощью специально организованной предметной среды, помогающей развертыванию самостоятельной познавательной деятельности, а также путем подбора дидактических игровых материалов, стимулирующих активную деятельность детей и их взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Наибольший эффект в развитии детей обеспечивает единство процессов обучения под непосредственным руководством взрослого, самообучения и взаимообучения.

Особую ценность в развитии детей имеют дидактические материалы, построенные на основе принципа автодидактизма. Автодидактизм обеспечивается заложенными в игровом материале заданиями, а также способами контроля и оценки результатов игровых действий: собрать предмет из элементов разной величины; подобрать предмет в соответствии с величиной и формой рамки, отверстия; найти пару заданному объекту; сложить предмет, картинку из частей, ориентируясь на форму, величину пазла, и т.д. Результаты деятельности могут оцениваться с помощью звукового или светового сигнала. С помощью автодидактических материалов создаются условия, стимулирующие саморазвитие ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и особенностями, позволяющими сохранять его уникальность как личности. Даже очень маленькие дети способны учиться на собственном опыте, самостоятельно «открывать» мир в процессе взаимодействия с предметами и людьми. Такие поиски ребенка на основе проб и ошибок могут, например, привести к открытию своего способа сбора башенки, пирамидки. Так, Саша собрала пирамидку своим способом: снимая кольца, разложила их последовательно в ряд, а затем собрала в том же порядке.

Игры с дидактическими материалами могут приобретать форму экспериментирования, если понимать его как способ материального воздействия на объект с целью познания последнего. **Выделяются два типа экспериментирования:**

— практическое — когда познание воспринимается на основе понимания в процессе решения детьми игровых или практических задач;

— «бескорыстное», направленное на поиск скрытых связей и отношений объектов и процессов.

Для детей младшего дошкольного возраста характерно практическое экспериментирование, направленное на поиск путем проб и ошибок способов решения игровых задач: собрать матрешку, картинку и др. «Открытие» скрытых связей и отношений — побочный продукт этого процесса. Например, экспериментируя со специально подготовленным льдом, дети постепенно «открывают» явление перехода одного состояния вещества в другое: твердого в жидкое, и наоборот. Они любят исследовать внутреннее устройство предмета, что иногда вызывает недовольство взрослого. Им нравится много раз повторять прямые и обратные действия: сложить и разрушить постройку и снова ее сложить — построить. Такие действия имеют особое значение для развития предпосылок логического мышления.

Младшие дошкольники, как правило, не терпят пассивного времяпрепровождения, они всегда чем-то заняты. Поэтому очень важно создавать для них динамичную игровую среду, которая вызывала бы интерес и позволяла ребенку выбирать свою деятельность.

**Игра** — деятельность, в ходе которой познается мир и развивается интеллект ребенка. Уже двухлетние дети используют в игре предметы-заместители, отражают отдельные события повседневной жизни. В ходе игр развиваются воображение, образное мышление. Младшие дошкольники различают игровые и реальные ситуации, способны действовать в воображаемом мире. Тем не менее, необходимы специально организованное взаимодействие и общение ребенка со взрослым, чтобы он перешел от практического мышления к наглядно-образному, интуитивному. Опираясь на его умение преобразовывать действительность в игре, можно помочь ему использовать моделирование в качестве средства «открытия» свойств и отношений объектов, не воспринимаемых нами непосредственно. Для этого необходимо учить детей различать предмет и его символическое обозначение; способность к этому — предпосылка развития логического мышления. Дети могут делать это и самостоятельно, однако если такой процесс проходит стихийно, то очень медленными темпами и не все дети реализуют свои возрастные возможности. Например, количественные отношения не могут быть познаны непосредственно. «Открытие» количественных отношений в процессе организованных игр происходит медленно и не всегда успешно. Считается, что если ребенок в игре «Поезд» нашел свой вагон и всем хватило мест, потому что их столько, сколько детей-пассажиров, количественные отношения им осознаются. Однако для него важно занять место и поехать, он не заботится о том, чтобы мест хватило всем. Даже когда взрослый просит детей взять столько кружков, сколько нужно морковок, чтобы накормить всех зайцев, совокупность кружков не воспринимается детьми как предметная модель количества. Необходимо специальное обучение, в ходе которого дети овладевают моделированием как способом познания скрытых отношений. Например, можно использовать игровой опыт детей: кукла Маша позвала гостей, и ей надо помочь накрыть на стол — собрать определенное количество чашек, ложек, блюдец, а чтобы не забыть, сколько их надо взять, можно обозначить количество гостей любыми фигурками (как будто это гости).

Не все удается освоить играя. Например, в игре дети не могут «открыть» цикличность движения времени. Это лучше делать в ходе наблюдений за движением солнца на небе, его восходом и закатом, включая в процесс наблюдения художественные образы. Однако интеллектуальному развитию способствует обучение, помогающее ребенку делать собственные «открытия», а не навязывающие видение мира взрослыми.

Включить звук

Пятый год жизни наиболее благоприятен для таких самостоятельных «открытий», и если не использовать возможности познания детьми мира на уровне образного и интуитивного мышления, в дальнейшем могут возникнуть трудности в развитии всех видов мышления.

Необходимо различать два уровня познания детьми мира: сенсомоторный интеллект и образно-интуитивное мышление, позволяющее детям выйти в познании за пределы непосредственного восприятия и перейти к осознанию на уровне логического мышления.

Организуя разнообразные сюжетно-дидактические игры, в ходе которых комплексно решаются разнообразные задачи познавательного развития, педагог фактически не реализует потенциальные возможности интеллектуального развития детей. В сфере самостоятельной практической и игровой деятельности интеллект развивается эмпирическим путем: от частного к общему. Между тем интеллектуальные способности успешнее развиваются, когда ребенок в познании мира идет от общего к частному. Конечно, игровая форма организации процесса обучения более привлекательна, чем занятие. Но если ограничиться развитием познавательной деятельности только через игру, это может привести — и часто приводит — к существенным различиям в индивидуальных уровнях интеллектуального развития и увеличению количества детей, нуждающихся в коррекции.

Мы не против эмпирического познания мира, но решая задачи интеллектуального развития ребенка, лучше помочь ему осознавать общие связи и отношения, существующие в мире, и открыть путь к его дифференцированному познанию. А это более эффективно происходит, когда взаимодействие и общение взрослого с детьми организовано в форме игры-занятия, на котором создаются условия для более или менее равномерного развития всех детей.

**Дидактическая игра**

Дидактическая игра как социокультурный феномен имеет свою историю и передается из поколения в поколение. Такие игры создавались и создаются взрослыми для развития детей с учетом их потребностей, интересов и возможностей. Дети получают содержание игры в готовом виде и овладевают им как элементом культуры.

В дошкольной педагогике дидактическая игра рассматривается как универсальное средство воспитания и развития детей. Развивающий эффект дидактических игр, имеющих стабильную форму и структуру, определяется содержанием, характером дидактических материалов. Игровые действия и взаимодействия детей определяются правилами. Заданная структура дидактической игры позволяет насыщать ее новым содержанием, отражающим современную жизнь, создавать новые варианты игр.

Традиционно дидактическая игра используется прежде всего в качестве средства познавательного развития восприятия, памяти, мышления; расширения и уточнения представлений об окружающем мире. Эти игры имеют заранее предусмотренный результат и способы его достижения. Правила должны быть поняты и приняты всеми участниками и соблюдаться до завершения игры. Правила — это добровольно принятые нормы, устанавливающие справедливость во взаимоотношениях и взаимодействиях детей в игре. Возникающие в ней социальные взаимодействия детерминируют процесс познавательного развития детей. Дидактическая игра позволяет решать задачи познавательного и социального развития в единстве.

Сущность данного вида игр заключается в том, что для взрослых они — средство развития детей, а для детей — игры, характерная особенность которых — самодеятельность. Задачи обучения, развития и воспитания не выступают в качестве учебных, их решение — побочный продукт игровой деятельности, направленной на достижение результатов: собрать картинку, матрешку и т.д. Процесс решения дидактических задач расширяет границы самостоятельной игры. Для взрослых главными являются дидактические задачи, а для детей — игровые действия, позволяющие проявить самостоятельность и активность, имеющие личностный смысл и доставляющий детям удовольствие. Особый интерес детей вызывают игры, содержащие воображаемую ситуацию, игровой образ.

Развивающий эффект дидактических игр повышается, если они возникают по инициативе самих детей, когда игра удовлетворяет реальные потребности и интересы каждого участника. Она способствует становлению ребенка как субъекта познания: развивает любознательность, познавательную инициативу и активность, способность к поиску решения новых задач, экспериментирование; формирует положительное отношение к своим возможностям, веру в свои силы, чувство собственного достоинства. Как правило, в игре ребенок использует свой познавательный опыт и знания, полученные из различных источников. Развивающий эффект обучения определяется прежде всего тем, насколько гармонично педагогу удается включить новый опыт детей в уже имеющийся у них опыт познания.

В процессе обучения, организованного в форме дидактической игры, развивается способность объединять предметы на основе их общих свойств и систематизировать их по степени различий выделенных свойств. Они учатся восстанавливать целое по его частям, открывать общее в частном, познавать объекты во взаимосвязи и открывать новые их отношения. Дети овладевают моделированием (предметным, графическим, знаковым) как средством познания скрытых связей и отношений. Все это позволяет им решать широкий круг новых задач.

В процессе дидактических игр обогащается социальный опыт детей. Они овладевают способами налаживания взаимодействий и взаимоотношений на основе добровольно принятых норм (правил), умением договориться и выбрать партнера для совместной игры. Общие познавательные способности расширяют представления ребенка о мире: природе, людях, культуре.

Трудно выделить единый критерий классификации дидактических игр. В практике работы с детьми чаще всего эти игры разрабатываются и подбираются для решения конкретных задач обучения математике, развития речи, ознакомления с окружающим. Однако эти игры, как правило, — универсальное средство развития детей, и каждая из них позволяет решать комплекс образовательных задач. Дидактическая игра имеет четко заданную структуру и специфику, с учетом которой возможно ее использование в педагогических целях. В связи с этим в качестве основания классификации дидактических игр мы взяли традиционный подход — их характерные особенности как специфической деятельности детей — и выделяем **следующие группы:**

— игры с дидактическими материалами;

— дидактические игры с правилами (типа лото, домино, маршрутных), имеющих стабильное содержание и структуру: дидактическую задачу, правила и игровые действия.

**Выделяются три типа правил:**

— определяющие специфику типа игры и конкретное ее содержание;

— взаимодействие детей в игре;

— выбор ведущего, обладающего правом определять действия других играющих детей.

Многие игры предусматривают критерий выигрыша в момент их завершения, обеспечивающий равенство всех играющих. Заданный в игре результат в форме выигрыша стимулирует продолжение игры и определяет ее цикличность. Цикличность игры, ее возобновление позволяют каждому добиться успеха, реализовать потребность в выигрыше. Однако для реализации права на участие в игре ребенку необходимо знать правила, принять их и соблюдать в процессе игры.

Сюжетно-дидактическая игра по содержанию близка к сюжетно-ролевой. В ней сохраняются сюжет, роль, но включается дидактическая задача. Взрослый организует и направляет сюжетно-дидактическую игру на решение познавательных задач: развитие представлений об окружающем мире, в том числе о предметах быта, их назначении (одежда, посуда, мебель и т.д.).

Сюжетно-дидактические игры могут иметь форму путешествия, сказки. В них отражаются факты или события реальной жизни, загадочные явления. В игру могут включаться песни, стихотворения, музыкальное сопровождение. Иногда сюжетно-дидактическая игра преобразуется в игру-развлечение, например, на темы осенних и весенних праздников. В этом случае, как правило, теряется дидактическая функция игры, основное внимание уделяется художественности, украшательству ролей и сюжета. Игра может строиться на основе отражения какого-либо случая, события, вызвавшего интерес детей: «Охрана домашних животных», «Наши бабушки и дедушки».

Словесные игры позволяют решать задачи развития речи и речевого общения. Они строятся как диалог взрослого с детьми, как игры-предложения, игры- загадки: «Узнай по описанию», «Заинька», «Что пропустили?», «Огородник», «Кто как кричит?».

В теории и практике воспитания и обучения детей основные усилия направлены на разработку содержания дидактических игр для решения конкретных задач развития дошкольников. Использование дидактической игры в качестве формы организации процесса обучения возможно только при условии развития игр как специфической деятельности, характеризующейся подлинной самодеятельностью.

Если ее содержание полностью задается взрослым и он направляет и контролирует весь ход игры, она теряет свою специфику и преобразуется в организованное обучение. Характерная особенность игры как самодеятельности — добровольное участие детей в ней, чего нет в организованном обучении. В дидактической игре должны создаваться условия для активного участия в ней всех играющих, их свободного и непринужденного общения и взаимодействия. Процесс дидактической игры, как и любой другой деятельности, обусловлен требованиями ее структуры и индивидуальными, возрастными особенностями играющих.

Возможности младших дошкольников в развертывании самостоятельной деятельности ограничены. Они быстрее и успешнее овладевают игровыми умениями в ситуации взаимодействия и общения со взрослым в совместной игре. Однако развивающий эффект такого взаимодействия определяется тем, насколько взрослый ориентируется на индивидуальные особенности ребенка и закономерности развития игровой деятельности детей этого возраста. Дети любят играть со взрослыми, так как остро в них нуждаются. Они с удовольствием «выигрывают», искренне радуясь своему успеху и веря в свою победу. Дети с особым интересом играют, если взрослый поощряет, поддерживает их игру. Положительная оценка воспринимается ребенком как показатель хорошего отношения к нему взрослого. Зная это, воспитатель может направлять игру на решение дидактических задач. Иногда он использует игрушку-персонаж (Петрушку, Чебурашку), от имени которой поощряются игровые действия детей: Петрушка приходит в гости к Насте, которая устроила «чаепитие» для своих «гостей». Однако продолжительное использование одного и того же персонажа в этой роли быстро надоедает детям, а если он еще и высказывает критическую оценку игровым действиям или их результатам, они его не любят. Следует помнить: ребенок воспринимает критическую оценку результатов своих действий как плохое отношение лично к нему.

При организации дидактических игр необходимы особые формы руководства ими со стороны взрослого. На первых порах овладения детьми новыми видами дидактических игр наиболее эффективное условие их развития — совместная игра взрослого с детьми, в которой он выступает в роли ведущего. Дети с помощью ведущего успешно выполняют игровые действия. Выигрыш не выделяется: дети не нуждаются в праве на преимущественную активность в игре.

Постепенно педагог стимулирует самостоятельность детей в игре. Необходимо иметь достаточное количество игрового материала, чтобы избежать конфликтных ситуаций, как правило, разрушающих игру детей этого возраста. Если цель игры — не выигрыш, а получение каждым своего результата, преобладают бесконфликтные взаимодействия детей, все выигрывают, независимо от результатов. Например, в игре «Парные картинки» каждый подбирает пару для картинки, изображенной на его карте. В редких случаях выигрыш фиксируется, но не как первенство, а как индивидуальный результат, поддерживаемый остальными участниками. Как правило, дети принимают коллективный выигрыш: «Мы все выиграли».

На первых порах игра детей строится преимущественно как игра рядом. Постепенно у них появляется стремление к парному взаимодействию. Для этого нужно предоставлять детям несколько экземпляров знакомых игр.

Нужно поощрять присутствие сверстников для удовлетворения их потребности в общении и демонстрации своих достижений. На основе этого обогащается игровой опыт каждого ребенка.

К четырем годам дети постепенно овладевают умением осуществлять совместные игровые действия по правилам, внимание к которым усиливается присутствием сверстника. Овладев содержанием дидактических игр под непосредственным руководством взрослого, дети начинают активно наблюдать за играми других и интересуются ими более продолжительное время. Младшие дошкольники легче принимают и соблюдают правила подвижных игр, они связаны с ролью (зайки прыгают, воробушки летают). Кроме того, правила, предусматривающие движения, близки детям этого возраста, тем более что они связаны с сюжетом: воробушки улетают от автомобиля, а мышки убегают от кошки. Очень важна фиксация внимания ребенка на достижении результата игры: нашел свой домик, подобрал окошко, не попался коту. Ребенок реализует потребность в общении в ходе игры и одновременно обогащает свой игровой опыт.

На пятом году жизни дети могут участвовать в совместных дидактических играх с правилами. Для более успешного овладения игровыми умениями им также нужна помощь взрослого. Педагог, участвуя в игре, может помочь установлению между детьми партнерских отношений и сделать содержание игры понятным каждому. При этом необходимо помнить, что объяснения и показ взрослого в силу его авторитета воспринимаются детьми как абсолютно правильные. Поэтому постепенно следует передавать роль ведущего детям. В ходе игры взрослый может передавать роль ведущего одному из детей, а на себя взять функции играющего. Следует помнить, что сотрудничество не возникает по принуждению (поиграй с Машей), а развивается постепенно, по мере взросления детей и появления потребности в общении со сверстниками. Например, в игре «Где спрятался мишка?» вначале педагог выбирает двух играющих. Один из них берет карточку с обозначением местоположения мишки и отворачивается от игрового поля, второй по этой карточке прячет игрушку под елку. После этого первый играющий ищет и, если находит мишку, получает выигрыш. Затем в игре участвует другая пара детей.

По мере овладения правилами роль ведущего передается одному из детей, и тогда в игре участвуют трое: ведущий и двое играющих. Таким образом постепенно дети учатся играть самостоятельно, и дидактическая игра преобразуется в самодеятельную. Дети пятого года жизни могут принимать правила без сюжетного их оформления. Развивать умение взаимодействовать по правилу лучше в простых по содержанию играх, в которых участвуют двое игроков. Постепенно дети этого возраста начинают осознавать правило как обязательное для всех. Вначале взаимодействия детей строятся на основе правил игры, позволяющих выделять результат каждого играющего (в играх типа лото), затем с помощью взрослого дети овладевают правилами поочередного участия в игре (в играх типа домино).

Для участия в совместных играх ребенку необходимо овладеть правилами, устанавливающими и регулирующими совместную деятельность, а также порядком получения выигрыша. Самое простое из этих правил — очередность участия в игре. Ребенок должен подождать, пока партнер завершит игровое действие. Правило очередности действий — самый доступный способ регуляции совместной деятельности. Оно выражает справедливость, равноправное участие в игре всех играющих.

Выигрыш для детей этого возраста необходимо материализовать фишкой, фигуркой, игрушкой и т.п. При этом следует поощрить всех играющих, никто не должен остаться незамеченным. Организуя игру с несколькими детьми (а все они ориентированы на индивидуальный успех), можно ненавязчиво обратить внимание на результаты остальных: первым выиграл Коля, он первый собрал все картинки, вторым — Саша, а третьей — Маша, и все молодцы.

К пяти годам дошкольники уже способны согласованно действовать в совместной игре. Они стремятся к достижению и демонстрации сверстникам положительного результата.

Дети способны соотносить результаты своей деятельности с результатами деятельности других. Появляется осознанное регулирование совместной игры по принципу равноправного участия. Дошкольники схватывают общую схему построения игр, относящихся к одному типу. Овладев общими принципами действий в таких играх, дети могут самостоятельно их организовывать, внося некоторые изменения, проявляя творчество.

Для побуждения детей к самодеятельности в играх с правилами лучше знакомить их с общими принципами отдельных типов игр: лото, домино, лабиринт, складные картинки, пазлы и т.д. Так, игры типа лото и домино построены по принципу парности. Его можно раскрыть детям на примере какой-либо несложной по содержанию игры, например, «Подбери окошки». Выделив этот принцип, дети смогут самостоятельно играть в аналогичные игры. При этом даже в такой простой по содержанию игре они проявляют самостоятельность в выборе игровых действий: Маша вначале смотрит на окошко сверху, а затем подбирает к нему пару; Миша вначале раскладывает все маленькие карточки в ряд, а затем кладет их вниз на большую карту; Алеша ищет нужные карточки путем проб и ошибок.

Пятилетние дети способны выделить и усвоить два типа способов построения дидактических игр: общие, организующие содержание игр одного типа, и частные, определяющие содержание конкретной игры, обеспечивающие решение конкретной дидактической задачи. Следует помнить, что общие правила выделяют легче, чем частные. Так, в игре «Наведем порядок» дети придерживаются общего способа действий — упорядочивание предметов по назначению и труднее осваивают конкретный — обобщить в слове выделенные группы (кухонная, столовая, чайная посуда), так как для этого они должны владеть познавательным содержанием, на котором строится игра. В процессе самостоятельной игры между детьми могут возникать конфликты. Они чаще всего связаны с тем, что ребенок оценивает результат своих действий как абсолютно правильный.

На вопрос взрослого: «У тебя все хорошо получилось?» ребенок уверенно отвечает: «Да, все правильно. Так, как надо». В то же время результат деятельности другого ребенка дети оценивают как неправильный, даже если он успешнее их собственного. Дошкольники очень ревностно следят за тем, чтобы правила игры соблюдались всеми, в том числе и взрослыми. Так, в игре «Дорога к дому» взрослый, играя с Олей и стараясь, чтобы она первой пришла «домой», замедлил ход, дети запротестовали: «А вы неправильно играете. Вы медленно идете. Вы выиграли». Необходимо создавать условия, чтобы разногласия детей разрешались в процессе рассуждений, споров, обсуждений. Возникающее в таком случае речевое общение способствует развитию дидактической игры, а появление при этом конфликтных ситуаций может приводить к тому, что некоторые дети выйдут из игры и перейдут к индивидуальному ее варианту. К этому нужно относиться спокойно, особенно если ребенок с удовольствием продолжает играть.

Пятилетние дети начинают выделять и понимать циклический характер игр с правилами. Цикличность игры позволяет выиграть каждому. Возникают условия для взаимоконтроля в процессе игры, что открывает широкие возможности для развития произвольного поведения детей и взаимообучения и взаимовоспитания. Без известной степени произвольности игровых действий ребенку трудно взаимодействовать в игре, таким образом вначале он овладевает умением практически руководствоваться правилами. Затем начинает выделять правило и осознавать его на основе словесного объяснения, отделяя его от конкретных игровых действий. Этот процесс лучше осуществляется в играх, где правила не замаскированы сюжетом и доступны всем детям. Они начинают подчиняться правилу как средству установления равноправных отношений и сохранения совместной деятельности. Партнерские отношения обеспечиваются добровольным принятием правил и их обязательным соблюдением всеми участниками игры. В совместных играх с правилами дети получают возможность удовлетворять потребность в личном успехе, положительной оценке своих возможностей и демонстрации их перед другими.

Представления о критериях выигрыша помогают детям понять смысл игры с правилами и осознать ее содержание. Установка на выигрыш привлекает их внимание к способам распределения функций играющих. Дети начинают понимать преимущество роли ведущего, который имеет право на особую активность. Он получает преимущество первым выбрать партнера для себя. Дети проявляют интерес к его выбору. Вводятся правила равномерного распределения роли ведущего, правила его назначения: по очереди, на основе жребия, считалки. Вначале в роли ведущего выступает педагог, который и вводит эти средства. Затем эта роль передается одному из играющих. По мере овладения детьми игровыми умениями педагог может выступать в качестве наблюдателя. Наблюдения за играми могут быть источником информации о процессе развития детей, изучения эффективности педагогического процесса, их индивидуальных и возрастных особенностей, социальной активности, коммуникативности.

Наибольшую сложность для педагога представляет процесс включения в сюжетно-дидактическую игру дидактических задач. Это лучше делать в ходе игры, когда содержание таких задач соответствует ее логике. Особое искусство требуется от педагога при введении в процесс игры познавательных задач. Для этого он может использовать разные средства, например, для ознакомления детей с природой персонифицирует природные явления: Светик, Капелька, Цветик-семицветик. Непосредственное участие педагога в игре эффективно, когда оно происходит по инициативе детей, тогда взрослый в форме высказывания, реплики, вопроса, предложения, утверждения, поощрения может внести в игру новое содержание. Например, Оля, Валя, Света играют в «Чаепитие». Света приносит чашечку с «чаем» взрослому, угощает его. Взрослый просит дать ему блюдце и чайную ложку — чай очень горячий. Дети с удовольствием выполняют все просьбы, однако чайной ложечки не находят. Тогда Валя приносит большую столовую ложку, заявив: «Ничего, потом мы найдем чайную». Таким образом уточняется представление детей о назначении посуды. В работе младшими дошкольниками особое значение имеет дидактическая кукла с набором одежды, мебели, посуды, которая имеет свою «квартиру». С ней педагог может организовывать сюжетно-дидактические игры: «Магазин», «Театр» и т.д.

Очень важно стимулировать высказывания детей, обмен мнениями между участниками игры. Главная задача педагога заключается в том, чтобы дети получали удовлетворение от поиска решения игровых задач.

**Игры-занятия**

Существует множество форм обучения как процесса взаимодействия и общения педагога с детьми. Форма организации обучения позволяет строить взаимодействие и общение его участников с учетом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей детей.

Существуют разные формы организации учебного процесса, которые позволяют так построить взаимодействие взрослого с детьми, а также детей между собой, чтобы обучение было ориентировано не только на общие возрастные возможности, но и на индивидуальные особенности.

Фронтальные формы обучения позволяют одновременно влиять на группу детей (20 — 25 чел.). На первый план здесь выступают отношения «педагог — группа», при которых взаимодействие проходит опосредованно. Всем детям предъявляется одно задание, которое любой из них должен воспринимать как лично к нему обращенное. Взрослому трудно учесть потребности каждого. При этом чаще всего деловые взаимоотношения устанавливаются с наиболее самостоятельными и активными детьми. Элементы открытого и индивидуально-ориентированного обучения реализуются прежде всего по отношению к ним. Дети же, более всего нуждающиеся во взаимодействии со взрослым, остаются вне поля зрения педагога. В целом фронтальные формы работы позволяют успешно реализовать программу образования, ориентированную на общие возможности детей определенного возраста. Ее усвоение необходимо для развития всех детей, а также для становления индивидуальности.

Фронтальные формы работы в силу своей специфики чаще всего порождают авторитарный, монологический тип общения. Они малоэффективны для решения задач интеллектуального развития младших дошкольников. Монолог педагога часто порождает псевдообщение: взрослый занят своим делом, а дети — своим. Содержание объяснений педагога не воспринимается и не усваивается детьми, а значит, обучение, организованное таким образом, мало влияет на их развитие. Маленькому ребенку трудно воспринимать задания, лично к нему не обращенные, а если он и воспринимает их, то не полностью и не точно. Он нуждается в индивидуальном общении и взаимодействии со взрослым. В связи с этим наиболее адекватная возрастным возможностям младших дошкольников — групповая форма организации обучения, охватывающая 8—10 детей. И хотя эта форма обучения несколько усложняет работу педагога, она позволяет реально влиять на развитие каждого ребенка.

Групповая форма организации обучения открывает возможности преобразования обшей программы в программу действий каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и особенностями. В условиях группового обучения можно ориентироваться как на опыт группы, так и на индивидуальный опыт каждого ребенка. Обучение небольшой группы можно строить на основе диалога и демократического общения. Это удовлетворяет потребность маленьких детей в личностном общении со взрослым. Все знают, что ребенок, получив какую-то новую информацию и пытаясь усвоить ее, старается воспроизвести эту информацию в общении с другими. Например, на вопрос взрослого: «Какого цвета окошко?», — тут же задает ему вопрос, указывая на следующее: «А это какое? Красное, да?»

Педагоги испытывают определенные трудности при организации группового обучения, так как им приходится повторять занятие дважды и сокращать время обучения каждой группы. Однако наш опыт свидетельствует, что групповое обучение дает больший эффект в развитии интеллекта, чем фронтальное, продолжающееся более длительное время. Групповые игры-занятия лучше проводить вдвоем, когда одна группа занимается с педагогом, а другая играет под присмотром его помощника (лучше в другом помещении). Затем первая группа собирается и уходит на улицу с помощником, а вторая занимается с педагогом. Можно организовать обучение с обеими подгруппами одновременно, когда одна группа занята самостоятельной дидактической игрой, а другая занимается под непосредственным руководством педагога. Затем группы меняются местами. При этом важно помнить, что развивает ребенка прежде всего обучение, в которое он включается добровольно, а для этого необходимо, чтобы деятельность имела для него личностный смысл.

Таким образом, групповая форма организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса — наиболее рациональна, поскольку фронтальные формы мало доступны младшим дошкольникам, а использование индивидуальных форм работы ограничено возможностями взрослого.

Ведущая роль в обучении младших дошкольников принадлежит игре-занятию. Мотив участия в нем заключается в интересе детей к содержанию предлагаемой деятельности. Детям предоставляется право свободного выбора и добровольного участия в играх-занятиях. Это сближает данную форму организации обучения с самостоятельной игрой. Руководящая роль в организации игр-занятий принадлежит взрослому: он определяет их цели, задачи, содержание и результаты. В игре-занятии создаются специальные условия для развития ребенка через организованную взрослым деятельность, а также детскую самодеятельность. Соблюдение принципа добровольного участия в обучении позволяет стимулировать активность каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными интересами и возможностями (если предлагаемое содержание обучения не соответствует внутренним потребностям детей, они имеют право не участвовать в нем).

Включить дошкольников в образовательный процесс несложно, достаточно принести какую-нибудь интересную игрушку или дидактический материал, привлечь к нему внимание, и дети тут же собираются вокруг педагога. Далее его задача заключается в том, чтобы лично заинтересовать каждого. Это определяется не только интересным для детей содержанием деятельности, но и предоставлением возможности общения со взрослым. Они с удовольствием включаются в совместную деятельность со взрослым, так как остро нуждаются в индивидуальном общении с ним. Активность участия детей в процессе обучения стимулирует развитие их внутренних возможностей и способностей. Ориентируясь на потенциальные возможности, педагог может формировать в каждом ребенке как общее (в соответствии с возрастными возможностями), так и индивидуальное.

Наиболее успешно обучение, представляющее собой открытую систему, когда его содержание может корректироваться (дополняться или сокращаться) в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, а также условий протекания обучения. Постепенно у детей формируется интерес к познавательному общению с педагогом. Без принуждения они охотно идут на занятие и даже ждут его, спрашивая: «А когда мы будем с вами играть? А вы со мной будете заниматься?»

Трудности, с которыми сталкивается педагог при организации обучения, связаны прежде всего с тем, что для дошкольника учебные задачи, прямо поставленные перед ним, не имеют смысла. Деятельность, построенная на решении непонятных задач, не вызывает интереса у ребенка и, следовательно, не играет особой роли в его развитии. Например, знакомя детей с представлением о равенстве и неравенстве, педагог предлагает им взять столько красных кружков, сколько на фланелеграфе цветов. Дети принимают эту задачу как сигнал к действию с кружками: Маша строит из кружков дорожку, Нина делает из них цветок, Рома и Игорь начали перехватывать друг у друга кружки — каждый проявляет активность по-своему. Более понятна ситуация, когда цветы растут на поляне и на них садятся бабочки, каждая на свой цветок. Нескольким детям предлагается взять по бабочке и посадить их на цветы. После этого посмотреть, всем ли бабочкам хватило цветов, и сделать вывод, что их поровну: сколько бабочек, столько и цветов, и наоборот. Каждый ребенок должен чувствовать себя активным участником, а ситуация, когда педагог вызывает ребенка, который активно действует по его заданию, а остальные наблюдают, мало пригодна для развития детей данного возраста. Им еще малодоступен способ познания, основанный только на зрительном восприятии деятельности другого. Поэтому при такой организации учебного процесса одни настойчиво добиваются общения с педагогом, выкрикивая и поднимая руку, а другие, уверенные в том, что до них очередь не дойдет, начинают искать дело, как правило, не относящееся к процессу обучения. Конечно, дети этого возраста могут решать познавательные задачи при помощи наглядно-образного мышления, но при условии, что результаты своей умственной деятельности смогут сообщить другому, прежде всего взрослому. В связи с этим педагог не должен никого обделять вниманием. С этой целью используется прием: детям сообщается, что на поставленный вопрос они дадут ответ по секрету, на ушко. Затем педагог обращается к ним: «Представьте себе: пришла Маша и сорвала все цветы на поляне. Сколько их? Дома она поставила собранные цветы в вазу. А сколько в вазе цветов?» Выслушав ответ каждого и поощрив правильные наградой, например фишкой, педагог берет цветы, и дети видят, что количество их не изменилось, потому что ни один цветок не потеряли и ни одного не добавили.

Развивающий эффект организованных игр-занятий определяется тем, насколько активно в них принимает участие каждый ребенок и как он может продемонстрировать результаты своей деятельности взрослому. В связи с этим организовать игры-занятия, направленные на интеллектуальное развитие детей младшего дошкольного возраста, сложнее, чем для более старших. К сожалению, это не всегда учитывается в практической работе. Считается, что с детьми старшего возраста должны работать более опытные педагоги, чем с младшими. Не учитывается тот факт, что базис интеллектуального развития закладывается в младшем дошкольном возрасте.

Особое значение в этом процессе имеет пятый год жизни ребенка. В этом возрасте бурно развиваются воображение, наглядно-образное, интуитивное мышление, на основе которых в более старшем возрасте будет развиваться самостоятельное логическое мышление. Дети этого возраста верят в себя, не боятся ошибиться, так как у них только начинают формироваться представления о своих возможностях и критическое отношение к себе. Ребенок готов к любому творчеству и содружеству, он свободно проявляет себя в любой деятельности. Однако для реализации способности младшего дошкольника к развитию педагог должен обладать особыми личностными качествами и быть высококлассным профессионалом. Ведь маленькие дети, немного освоившись в новых условиях, с настороженностью воспринимают объединение в группы, даже на играх-занятиях. Новая игрушка или материал вызывают у них интерес, но, удовлетворив его, дети не стремятся к дальнейшему взаимодействию со сверстниками. Это отстранение часто происходит из-за того, что стремление ребенка установить личный контакт с педагогом остается нереализованным или взрослый предъявляет к нему завышенные требования.

Пятилетний ребенок еще не способен к произвольному вниманию. И хотя детей привлекает деятельность другого, сосредоточить свое внимание на ней им трудно. Игры-занятия должны предоставлять возможность каждому активно действовать и демонстрировать полученные результаты другому, прежде всего взрослому. В этих условиях детям легче овладеть общими способами познания, дающими возможность самостоятельно делать «открытия». Следует помнить, что путь в этом направлении у каждого свой. Например, Павлик после одного наблюдения и пояснения педагога сразу выделил общий способ упорядочения предметов в игре-занятии «Собери пирамидку» и смог самостоятельно воспользоваться им при упорядочении других предметов по выделенному свойству. Оле и Тане понадобилось больше времени для усвоения общего способа, зато, когда у девочек все получалось, они с радостью делились результатом. «Смотрите, у меня что! Ой! Это лампа!» — показывает Таня пирамидку, собранную по правилу: каждый раз выбирать самое маленькое кольцо из оставшихся. Овладев общим способом упорядочения предметов, дети более успешно осваивают количественные отношения и числа.

Как уже говорилось, все дети этого возраста нуждаются в общении со взрослым. Легко возбудимые с трудом сосредотачиваются на выполнении игрового задания, нуждаются в постоянной поддержке и помощи со стороны педагога. Достигнув результата, они очень радуются и стремятся повторить действие несколько раз. Относительно спокойные дети способны к значительным усилиям в преодолении возникающих трудностей, и им нужно время, чтобы овладеть новым способом действий. Дети с признаками заторможенности в поведении с трудом, медленно входят в учебную ситуацию, а овладев ею, готовы длительное время сосредоточенно работать. Им особенно нужны помощь и поддержка со стороны взрослого. Подбирая содержание для игр-занятий, необходимо учитывать не только возрастные возможности, но и личный опыт каждого, а главное — интересы детей.

Интеллектуальному развитию дошкольников способствуют формы организации обучения, учитывающие их возрастные возможности и предусматривающие варианты решения познавательных задач, что позволяет каждому ребенку реализовать свои индивидуальные способности. Предоставление детям свободы выбора содержания деятельности, а также свободы во взаимоотношениях и общении со взрослым и сверстниками позволяет включить в этот процесс и взаимообучение. Такая организация обучения дает возможность каждому ребенку решать задачи индивидуального развития в удобном для него темпе и при этом, не отставая от сверстников, выполнять единые для всех требования общей образовательной программы. Следует помнить, что эффективность обучения младших дошкольников определяется прежде всего отношением взрослого к каждому ребенку и эмоциональным отношением детей к предложенному заданию, тем, какое чувство оно вызывает и как ребенок переживает свои успехи и неудачи. Излишняя регламентация поведения снижает эмоциональный тонус и вызывает в лучшем случае равнодушное отношение.

Маленькие дети нуждаются в общении или хотя бы в присутствии взрослого, к которому они могут в любой момент обратиться за помощью и поддержкой, получить положительную оценку. Они заинтересованы в личностном общении и взаимодействии и при этом условии готовы на выполнение любого задания. Внимание со стороны взрослых особенно важно при освоении ребенком нового вида деятельности. Например, Славен, собирая кольца на стержень пирамидки в произвольном порядке, обращается к педагогу: «Видишь, как много? Давай еще раз». Взрослый объясняет правило сборки. Мальчик сразу его понял и собрал кольца в соответствии с правилом: «Ой! Я делаю! А можно я еще соберу?» Педагог подсказывает, как можно собрать более сложную пирамидку, ориентируясь не только на величину колец, но и на их цвет: собрать все маленькие красные колечки, потом все желтые и т.д. Славен собрал пирамидку и очень обрадовался: «Я снова сам. Я уже большой! Да? Давайте еще поучимся». Мальчик снова и снова готов собирать пирамидку, группируя кольца по величине и цвету, форме и цвету. Все свои результаты он демонстрирует взрослому и ждет от него одобрения. Но, почувствовав равнодушие со стороны взрослого, дети теряют интерес к предлагаемой деятельности. Благоприятные условия для развития индивидуальности создаются, если процесс обучения доставляет радость ребенку.

Дети постепенно овладевают новыми способами действия, ошибки при этом неизбежны. Педагог должен с пониманием и уважением относиться к поискам правильного пути. Следует помнить, что путь проб и ошибок — это путь познания. Необходимо воспитывать у детей спокойное отношение к своим и чужим ошибкам. На пятом году жизни возникает интерес к деятельности сверстника и ее оценке. Иногда создается впечатление, что дети радуются ошибкам другого. На самом деле таким способом они самоутверждаются и стремятся утвердить свое понимание полученной информации.

Для развития адекватного отношения к ошибочным действиям используется следующий прием. После того как дети начали самостоятельно пользоваться общим способом упорядочения предметов, педагог на глазах у детей собрал башню неправильно. Дети с радостью это обнаружили и указали на допущенные ошибки, вполне серьезно предлагали помощь, учили педагога. Правда, среди детей четвертого года жизни находились такие, которые, хотя и замечали ошибки, утверждали, что все правильно. Сказывался авторитет педагога. Однако большинство понимало условность ситуации, в которой взрослый ошибался специально. Об этом свидетельствовал тот факт, что дети начинали играть в «ошибки». Так, Оля (3 года 8 мес.), собрав кольца пирамидки и упорядочив их по величине, тут же все рассыпала и собрала неправильно. Обращается к взрослому: «Я сама напутала. Видишь? (Рассыпает и снова собирает правильно.) А теперь верно. Да?»

Следует помнить, что для интеллектуального развития необходима ситуация, стимулирующая инициативность и самостоятельность ребенка в выборе деятельности. Давление со стороны взрослого вызывает желание угадать, что нужно сделать, чтобы угодить, а не стремление решить познавательную задачу.

Вызвать интерес детей к процессу обучения можно удовлетворением потребности в эмоциональном общении со взрослым, а также предложением интересных видов деятельности. Но сделать это не так просто. Деятельность должна быть доступна ребенку и иметь определенную новизну, стимулирующую познавательную активность. Задачи развития определяются педагогом, а содержание должно предусматривать свободу выбора. Например, взрослый в ходе игры-занятия «Собери пирамидку» объясняет и демонстрирует общий способ упорядочения предметов. После этого для самостоятельной работы детям предлагаются разные пирамидки: одноцветные с тремя кольцами, разноцветные с тремя-шестью кольцами, пирамидки-башни разной сложности. Задача взрослого заключается в том, чтобы скорректировать выбор детей, посоветовать одним выбрать более простую, а другим более сложную игрушку. Таким образом, индивидуализируя задания, он создает ситуацию успеха, что в итоге благотворно влияет на развитие каждого ребенка. Нужно использовать все возможности для индивидуализации заданий в ходе обучения. Например, когда дети ознакомятся с моделированием как средством познания количественных отношений, им предоставляется возможность создать свою предметную модель, например, взять из коробки столько фигурок, сколько зайцев гуляет в лесу. При этом не важно, какие фигуры выберет ребенок: большие или маленькие круги, красные или желтые квадраты и др. Можно организовать и занятия по выбору, когда детям предлагается выбрать игровой материал (пирамидки, мисочки-вкладыши, матрешки, чашки с блюдцами и т.д.). Затем дети под руководством педагога собирают их, ориентируясь на общий способ действий. Пространство для выбора расширяется или сужается в зависимости от индивидуальных возможностей детей.

Каждая из предлагаемых дидактических игр имеет несколько вариантов, что дает ребенку возможность выбора. Например, для детей пятого года — это разнообразные игры с картинками. Кроме этого, в каждом детском саду имеется свой набор игр, которые также можно использовать для решения задач развития. Необходимо только позаботиться о том, чтобы при организации игр-занятий у детей были разные наборы картинок для решения общей познавательной задачи. Например, в игре «Помоги собрать детенышей» дети самостоятельно выбирают карточки с изображением кружков, указывающих, сколько детенышей гуляет: у одной мамы их два, у другой — три и т.д. Или при решении задачи систематизации предметов по выделенным свойствам один ребенок упорядочит их в ряд по цвету, другой — по величине, третий — по весу, четвертый — по силе освещения и др. При такой организации обучения возникают условия для взаимообучения детей.

Свободное взаимодействие детей стимулирует процесс взаимообучения, который может быть более эффективным, чем прямое влияние на детей со стороны педагога. Как правило, в любой группе находятся дети с разницей в возрасте от одного до десяти месяцев. Возрастные различия, а также условия воспитания в семье отражаются на их развитии. В связи с этим жизненный опыт у всех детей разный, и они всегда готовы заявить о нем. И хотя в общении со сверстниками младший дошкольник заявляет прежде всего о себе, утверждает и проверяет свое представление о мире, он одновременно способен перенять опыт другого. Взаимообучение, как правило, происходит на основе практического взаимодействия, фактически не сопровождающегося общением. Например, в организованной педагогом игре «Цветик-семицветик» Маша (3 года 4 мес.), прикрепив свой желтый лепесток к середине цветка, отошла и стала внимательно наблюдать за ходом игры. Таня (3 года 5 мес.) замешкалась, когда педагог пел о зеленом лепестке. Тогда Маша подбежала к ней, взяла за руку и со словами: «Иди. Слышишь? Ты зеленый», — подвела Таню к цветку. В игре «Дом» Алеша (3 года 8 мес.) без особого энтузиазма, тем не менее соблюдая правила игры, закрывает окна дома, в котором живут разные звери. Закрыв все окошки, он занялся конструированием. В это время Оля (2 года 11 мес.), которая с трудом понимает игровое задание, закрывает окна произвольно, без соблюдения правил. Заметив это, Алеша подошел к Оле и со словами: «Что ты делаешь? Вот как надо. Видишь?» — сделал все согласно правилам игры. В общении с девочкой, обучая ее, мальчик обнаружил более высокий уровень познавательной деятельности, чем в своей самостоятельной игре.

На пятом году жизни в процесс взаимообучения включают речевое общение. Например, дети играют в игру «Собери фигуры». Алена (4 года 1 мес.) собирает синие круги в соответствии с обозначением на своей карточке. Миша (4 года 3 мес.) тоже пытается взять синий круг. Алена, рассмотрев, что изображено на карточке мальчика, говорит ему: «Ты не так. Смотри, как надо, — указывает на его карточку и продолжает: — Это не твое. Вот тебе», — дает ему синий квадрат. Продолжая собирать свои фигуры, Алена наблюдает за деятельностью Миши. «О! Опять не так! Смотри, видишь, как надо?» — снова помогает ему. Далее Миша сам обращается к Алене: «Вот это? Да?» При ее поддержке мальчик начинает действовать более уверенно. Педагог, поощряя взаимопомощь, благодарит Алену.

В ходе взаимообучения создаются условия не только для интеллектуального развития детей, но и для развития чувства свободы, самоуважения, актуализирующих творческий потенциал ребенка.

Педагоги иногда остерегаются такого активного взаимодействия и общения детей в ходе организованного ими обучения. Им кажется, что взаимообучение усложняет решение поставленных задач развития. И действительно, взаимообучение младших дошкольников малоэффективно, если оно возникает в ходе игры-занятия, охватывающей более 10 детей. Управлять процессом взаимообучения в таких условиях затруднительно, так как дети этого возраста еще не умеют самостоятельно наладить взаимодействие со сверстниками. Взаимообучение можно организовать, когда в игре-занятии участвует небольшая группа и все дети могут видеть и слышать не только друг друга, но и педагога. Постепенно можно вводить норму вежливого общения: говорящего надо внимательно выслушать, тогда и твое высказывание не останется незамеченным. Нецелесообразно вводить какие-либо особые приемы организации обучения, иначе внимание детей сосредоточивается не на решении познавательных задач, а на выполнении этих правил.

При определении задач и содержания развивающего индивидуально-ориентированного обучения следует опираться, как уже говорилось выше, на общую программу образования, учитывающую возрастные возможности детей, а также на уровень развития, достигнутый каждым ребенком в отдельности и группой в целом. В связи с этим мы не считаем возможным успешное решение задач развития в условиях обучения, предполагающего пошаговое продвижение всех детей одновременно в определенных областях знаний. Оно отвечает возрастным возможностям дошкольников и, придерживаясь такой системы, можно обеспечить усвоение детьми определенных знаний, прежде всего путем тренинговых упражнений. Но, как свидетельствует опыт, такой путь дает мало возможностей для индивидуального развития. Более эффективна единая программа развития, позволяющая педагогу строить обучение опорой на возрастные возможности и индивидуальные особенности конкретных детей. Она может стать основой авторской программы, в которой найдет отражение опыт педагога, постоянно изменяющийся и обогащающийся в ходе личностного роста.

Стремление слепо следовать чужим рекомендациям свидетельствует о том, что педагог либо не хочет, либо боится брать на себя ответственность за результаты своей работы. Сохранить и развить индивидуальное в ребенке может лишь педагог, способный сделать выбор. Следуя чужим советам и слепо реализуя их в своей деятельности, взрослый фактически снимает с себя ответственность за получаемые результаты. Осуществляя собственный выбор, он отвечает за последствия. Этим определяется личность педагога, но, к сожалению, не все готовы взять на себя бремя ответственности. Педагогический процесс, направленный на развитие ребенка, должен быть осмысленным и обоснованным.

Вначале выбирается образовательная программа, на основе которой строится педагогический процесс, в том числе обучение. Она должна быть научно обоснованной. Возрастные возможности и особенности развития дошкольников изучаются психолого-педагогическими, а также смежными с ними науками. Следовательно, научно обоснованную программу может создать лишь коллектив специалистов из разных областей науки, изучающих детей, средства и условия их развития. Программу развития полноценной личности ребенка не может создать один автор. Отдельные авторы могут создавать системы работы по развитию определенных сторон или способностей ребенка: изобразительных, познавательных и др. И если ориентироваться в педагогической работе только на авторские технологии, успех, достигнутый при этом в развитии детей, может остаться односторонним. Каждый автор, как правило, считает свой подход к развитию детей некой панацеей и предполагает, что он автоматически обеспечит желаемые результаты. Даже самые логично выстроенные системы не могут полностью учесть особенности и опыт конкретного ребенка, а значит, не могут обеспечить и его гармоничное развитие. Кроме этого, имеются временные рамки реализации содержания разных систем. Так, в одном из пособий на развитие пространственного мышления шестилетних детей отводилось 36 занятий, которые следовало проводить еженедельно. Действительно, за такое время вполне возможно развить пространственное мышление. Однако для дошкольников наиболее благоприятные условия для этого создаются в процессе одного из самых любимых видов деятельности — конструирования, которым они с удовольствием занимаются каждый день.

Конечно, обогащать и развивать свой опыт педагог может, используя различные педагогические технологии, в том числе авторские, но еще раз подчеркиваем: первый источник, на который нужно ориентироваться, — это научно обоснованная программа развития всех сторон личности ребенка: физической, познавательной, художественной и социальной. Программа «Истоки», созданная коллективом авторов на основе современных научных достижений, отвечает этим требованиям. В ней четко сформулированы задачи и содержание образования, достаточные и необходимые для развития детей в соответствии с их возрастными возможностями.

Педагоги имеют право выбора программы образования. Однако для обеспечения единства и системности в развитии ребенка нужно руководствоваться одной из них. А вот при определении средств, условий, способов реализации выделенных в программе задач следует использовать разные педагогические технологии. Главное, чтобы они позволили педагогу осуществлять развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Дошкольное учреждение должно ориентироваться на одну образовательную программу, на основе которой каждый педагог создает свою авторскую. Общая программа открывает возможности для широкого обсуждения и обмена опытом, творческого педагогического поиска при решении задач развития детей разного возраста. Образовательная программа выступает в качестве общего основания для объединения усилий всего педагогического коллектива и позволяет повышать профессиональный уровень каждого педагога.

Педагогическая деятельность связана с творчеством, она очень динамична, так как протекает в постоянно изменяющихся условиях, требующих решения постоянно возникающих задач. Поэтому основой деятельности педагога должны стать знания, педагогическое искусство, индивидуальное творчество. Педагогическое искусство превращается в источник становления индивидуальности ребенка, если впитывает научные знания о развитии дошкольников, их особенностях и возможностях, а также обогащается педагогическим опытом других. Все авторские системы строятся на основе переработанного опыта других людей. Не стоит вставать в позицию изобретателя «велосипеда».

Педагогический коллектив, в котором опыт каждого открыт другому, может создавать свои особые педагогические технологии, развивающие и сохраняющие индивидуальное в ребенке.

**Образование и повседневная жизнь**

Дети, переступившие порог ДОУ, осваивают новое жизненное пространство и социальные условия. Для их полноценного развития и сохранения индивидуальности нужно, чтобы детский сад стал для них вторым домом, где тепло, радостно и безопасно жить. Взрослые должны создать все необходимые условия для жизнедеятельности детей, но и от самого ребенка требуются большие усилия, в том числе и умственные, чтобы понять, принять и освоить новое пространство жизни и сделать его своим.

Взрослые упорядочивают жизнь детей через систему требований к режиму питания, сна, прогулок и др. Организуя, следует учитывать ее естественное влияние на развитие каждого ребенка. Например, с предметами быта, их свойствами и назначением можно знакомить в ходе одевания, раздевания, приема пищи. Кроме этого, обращение внимания детей на порядок размещения предметов одежды (головные уборы кладут на верхнюю полку, верхнюю одежду вешают на крючок, а обувь ставят на нижнюю полку) формирует у них представление об их назначении. Во время обеда каждому нужны ложка, чашка, тарелка. Для всех нужно много, но каждый получает по одному комплекту. Большую буханку хлеба разделили на много частей и каждый взял себе один кусочек. На подносе принесли много булок, но детей тоже много, хватит ли всем? Хватило, и еще две булки осталось. «Значит, булок больше, чем детей, а детей меньше, чем булок», — обобщает педагог. Это не значит, что из всей повседневной жизни следует делать обучение. Такие разговоры необходимы для превращения рутинных действий в процесс содержательного общения детей со взрослыми.

Одновременно внимание детей привлекается к разнообразию мира взаимосвязанных предметов, которые определенным образом располагаются в пространстве и характеризуются определенными качественными и количественными свойствами. Если взрослые с радостью делятся своим опытом в такой форме, это вызывает положительное отношение детей к повседневным обязанностям. Позитивное отношение усиливается, если бытовые действия детей сопровождаются народными прибаутками, стихами типа:

Водичка, водичка,

Умой мое личико,

Чтобы глазоньки блестели,

Чтобы щечки краснели,

Чтоб смеялся роток,

Чтоб кусался зубок.

Важный момент в процессе общения — взаимопонимание. Оно необходимо для создания благоприятного эмоционального тонуса ребенка, а значит, и его развития. Общение в быту позволяет соприкоснуться со взрослым непосредственно, при этом внимание взрослого адресовано ему персонально, в чем он так нуждается.

Ситуативное общение ребенка со взрослым осуществляется чаще всего в форме вопросов-ответов и связано с удовлетворением его насущных потребностей во взаимодействии со старшими, познании окружающего его мира и др. Спонтанное взаимодействие и общение детей, возникающее в повседневной жизни, способствует свободному выражению ребенка в деятельности и отношениях с другими людьми.

Ребенок пытается выразить словами свой внутренний опыт, и ему очень важно, чтобы его слушали и слышали, а главное — понимали. Стремление к пониманию выражается в требованиях поддержать его: «Я так делаю? Правильно? Да?» При этом он ждет прежде всего признания, принятия себя: «Я правильно сделал? Я хороший? Да?» Дети иногда прибегают к самым невероятным способам, чтобы привлечь к себе внимание.

Наиболее благоприятное условие для самовыражения — специально организованная игровая среда, стимулирующая самостоятельные игры, позволяющие каждому реализовать свои потребности, выразить индивидуальность. Внимательно изучая ход игр, педагог может получить информацию о каждом ребенке как личности. Именно это необходимо ему для осуществления процесса развития во время обучения.

Не обязательно анализировать индивидуальные способы деятельности детей, потому что при таком анализе возникает потребность в обобщениях, описании типов деятельности, т.е. в нахождении общего. Важно обратить внимание не на общее, а на особенное в каждом ребенке, на то, что отличает его от других. Для демонстрации этого приведем несколько вариантов индивидуальной деятельности детей младшего дошкольного возраста.

*Стасик (3 года 2 мес.) конструирует: положил рядом два цилиндра, пытается установить на них еще два, цилиндры падают. Попробовав несколько раз и не добившись нужного результата, мальчик берет кирпичи и пытается их уложить на цилиндры. Постройка снова разваливается. Он не может понять, что детали неустойчивы и их нельзя так установить, но за помощью к педагогу не обращается. Тогда взрослый молча устанавливает два кирпича и кладет на них третий. Стасик делает почти то же самое, только верхний кирпич ставит торцом. «Башня! Вот какая!» — обрадованно сообщает педагогу. Затем мальчик берет в руки кубики и спрашивает: «А это куда?» Педагог подсказывает, что из них можно построить еще одну башню. «О! Это подходит! Буду строить дом для поросят. Нет! Лучше крепость», — и начинает строить. В это время к нему подходит Миша. «Уйди, я играю», — говорит Стасик.*

*Мальчик любит конструирование. Он очень активный и самостоятельный, обычно ревностно охраняет свои сооружения. Стасик уверен в своих возможностях и, как правило, в любом деле настойчиво добивается результата, не прибегая к посторонней помощи. Если и вступает в общение с другими детьми, то в основном для того, чтобы продемонстрировать свои успехи.*

*Алеша (3 года 6 мес.). Набрав кирпичей и кубов, рассматривает их, а на вопрос о том, что он собирается делать, отвечает: «Чего я хочу делать? Машину. — После некоторых попыток говорит: — Ой, не получается. Как колеса? — и обращается к педагогу: — А как сделать дом?» Взрослый показывает. Построив дом, выкладывает к нему дорогу, в конце которой строит еще один дом. Затем берет краски, лист бумаги, садится за стол. Рисование сопровождается речью: «Луна. Ой, гриб-боровик. Туху-муху, туху-муху. Смотри, самолет (показывает на гриб), — обращается Алеша к рисующей рядом Жене. — Это большой, а это маленький. Вот какие! Ура! (Ставит кляксу.) Муха летает. (Закрашивает луну.) Небо черное. Идет дождь — кап, кап». Женя сосредоточенно рисует, не обращая внимания на реплики мальчика.*

*Алеша очень любит рисовать красками. Однако изобразительная деятельность чаше всего преобразуется в игровую. В ходе игры-рисования возникающие образы бесконечно меняются. Алеша, как правило, не может сосредоточиться на одной деятельности продолжительное время, поэтому она и не всегда завершается каким- то видимым результатом. Он очень нуждается в общении и особенно любит проводить время с Павликом, умным, спокойным мальчиком, они как бы дополняют друг друга.*

*Ксюша (4 года 1 мес.). Начинает рисовать красками и сразу обращается к педагогу: «Туда и туда — получится большой красивый дом. Видишь? Это окошки. Там маленькая киска. Такие ножки, а вот руки. (Взрослый поправляет.) Лапки? Вот лапки. О-о! Это большая кошка. Вот у нее хвостик, большой пушистый хвост. Это я Лизавете дам. Лизавета — моя сестричка. Она в другой группе. Я потом пойду. Киска моя, а это у нее такой хвостик. Видишь? А это щечки такие и усы. — Указывает на коричневую краску, спрашивает: — А это какая?» — и, попробовав каждую, спрашивает название у взрослого.*

*Ксюша уравновешенная, спокойная девочка, легко обучаемая, но ей нужны внимание и поощрение со стороны старшего. Для привлечения к себе внимания очень старательно выполняет все просьбы и пожелания, любит, когда ее называют помощницей.*

*Аня (3 года 4 мес.). Начав рисовать, рассказывает педагогу: «Это домик такой. А это не знаю, что такое. Белка кусается? Нарисую коврик. Я вырасту большой, возьму ручку и буду писать, как вы. (Рисует то левой, то правой рукой.) Вам какой коврик нарисовать? А на нем какие цвета? Ниточки намотаю. Все. Намотала, еще немножко. А зеленое рисовать? Узелки. Кружочек. Это у нас... Потом скажу, что это такое. Ой! Не знаю. О! Жук!» — задает себе вопросы Аня и тут же отвечает на них. Потом рисует желтой краской горизонтальные симметричные линии и просит взрослого: «У меня дома есть краски. Нарисуйте мне дом».*

*Аня предпочитает общаться со старшими и ради этого готова отказаться от прогулок и игр. Первые полгода после прихода в детский сад она не вступала в контакт со сверстниками, а, как правило, садилась неподалеку на стул и молча наблюдала за их деятельностью. Постепенно начала сближаться с Таней, развитой и доброжелательной девочкой.*

*Наташа (4 года). Занялась конструированием и говорит педагогу: «Буду строить кроватку. (Кроватка тут же преобразуется в домик.) Вот труба. Да? (Продолжает преобразование.) Диван. Тут телевизор. Кроватка. Подожди-ка. Нет. Я по-другому. Это у меня кроватки. Много. Это крыша (над кроваткой). (Разрушает все.) Все. По-другому сделаю. Это подушки. Это у меня замок. Это две крыши. А это другая крыша. Вот тут моя кровать. Это диван. Это хлеб. (Снова все перестраивает.) Это ваза. Это не угадаете. Это домик такой».*

*Наташа очень эмоциональная и подвижная девочка. Не умеет сосредоточиться на выполнении определенного задания, ее привлекает сам процесс преобразования, любит играть с детьми. Но в связи с тем что Наташа постоянно стремится все изменить, сверстники ее часто не понимают, из-за чего она очень расстраивается.*

*Катя (3 года 2 мес.). Рисует красками, радуясь и все время приговаривая: «Это зеленые. Колесики. Это такие желтые колесики. А это что рисую? Буква “А”. (Смеется.) О! Дорожка. Вот колобок. Ручка. Зеленый колобок. Колобок маленький. (Смеется.) Какого цвета надо? Это чайник. Вот цветочки, цветочки. (Смеется.) Вот колобочек. Дин-дам! Дин-дам!» — начинает петь.*

*Катя очень жизнерадостная девочка. Всякая деятельность ей доставляет большое удовольствие. Она не испытывает особой нужды в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.*

Все эти особенности детей нужно учитывать при организации обучения. Следует заметить, что несмотря на отдельные различия, все они проявляли готовность к сохранению направленности деятельности в течение 10—30 мин. Свободная деятельность необходима каждому ребенку, в ней он может определить собственные позиции и реализовать свой творческий потенциал в полной мере. В то же время ребенок может удовлетворить потребность во взаимодействии и общении с другими — взрослыми и сверстниками, учитывая при этом их намерения и интересы.

Ребенок выбирает деятельность, если это имеет для него личностный смысл. В индивидуальной деятельности ребенка отражаются его потребности, эмоции и опыт. Педагогу следует поддерживать спонтанно возникающее общение и взаимодействие между детьми, так как при этом они могут свободно самовыражаться. Так же нужно поддерживать и ни к кому не обращенную, сопровождающую деятельность речь. Она помогает детям определить цель деятельности и осознать результаты, что имеет особое значение для интеллектуального развития. Если же речь обращена к другому, нужно позаботиться о том, чтобы ребенок был услышан и понят. Очень важно педагогу проявлять искреннюю заинтересованность деятельностью ребенка.

Педагог может включиться в самостоятельную деятельность, если у ребенка возникает потребность в общении и взаимодействии с ним. Удовлетворяя такие потребности, он одновременно обогащает деятельность дошкольника, например, предлагает сюжетную игрушку, что позволяет сделать игру более интересной. Часто возникает соблазн использовать такие игры для решения познавательных задач развития. В этом случае игра преобразуется в обучение, т.е. самодеятельность разрушается. Следует помнить, что, привлекая внимание взрослого, ребенок хочет удовлетворить свои потребности в получении необходимой информации, поддержке и поощрении усилий, помощи в реализации своих задач и др. В сюжетно-отобразительных и ролевых играх младшего дошкольника привлекает прежде всего процесс, а не результат.

Наблюдая за играми детей и не оказывая на них давления, педагог изучает их потребности и интересы, представления об окружающем мире, которые затем учитывает при организации игр-занятий или дидактических игр. Кроме этого, он получает информацию о том, как организованное им обучение влияет на развитие детей и как внешний опыт преобразуется во внутренний.

Педагог, прямо не вмешиваясь в процесс свободной деятельности детей, может создать среду, стимулирующую познавательную деятельность. Очень важно позаботиться о том, чтобы среда была действительно развивающей, а не просто стимулировала однотипные манипулятивные действия. При этом она должна изменяться с учетом тех задач, которые открывают новые перспективы развития ребенка.

Внимательно изучая свободную деятельность детей, педагогу следует выяснить, какие из окружающих их предметов не используются в играх и почему (если дети, привыкнув, потеряли к ним интерес, их стоит на некоторое время убрать). Если же они просто не знают, где и как их можно использовать, стоит провести специальное обучение.

В связи с тяжелым материальным положением, в котором находится большинство ДОУ, нередки случаи, когда детям не разрешают использовать все игрушки, находящиеся в группе. Малышам бывает очень трудно сдержать свои желания и не взять игрушку. Им внушают, что этого нельзя делать, и дети постепенно привыкают к такому требованию. «Эти нельзя брать. Они для красоты», — с сожалением говорит Маша. Вряд ли такой подход благотворно влияет на развитие детей. Скорее наоборот — вызывает отрицательные эмоции. Не лучше ли для создания эстетической обстановки использовать те элементы оформления, которые не могут использоваться детьми в игре?

В нынешних условиях при проведении занятий педагог вынужден использовать игровые и дидактические материалы, которые дети приносят из дома. По-видимому, отказ от этого нецелесообразен. Первое время пребывания в детском саду ребенку необходима «родная», принесенная из дома игрушка, она помогает освоить новое пространство жизни. В этот период нельзя требовать от ребенка, чтобы он ею делился с другими. Постепенно он сам начнет обмениваться игрушками с другими детьми или вместе с ними играть с одной игрушкой. Когда ребенок немного привыкнет к детскому саду, ему можно объяснить: если игрушка принесена в группу, это значит, что с ней могут играть все, а если очень жалко игрушку, то с ней надо играть дома. Хорошо, если родители могут объяснить это своему ребенку.

Дети пятого года жизни, как правило, бесконфликтно занимаются индивидуальной деятельностью рядом со сверстниками. Однако деятельность одного ребенка вызывает интерес у остальных, особенно тех, кто в это время ничем не занят, и между детьми возникает общение, благотворно влияющее на их эмоциональное состояние и развитие. В процессе такого общения дети обмениваются опытом и знаниями, что требует профессионального внимания педагога. Покажем это на примере.

*Аня, Полина, Миша, Вадим, Тимоша рисуют красками, обмениваясь репликами. Подходит Рома и спрашивает, обращаясь к Ане: «Что это у тебя? A-а! Лошадь! У лошади пять ног?» — указывает на нижнюю часть рисунка. Аня отвечает: «Пять». Подошли другие дети и затеяли спор: сколько у лошади ног — пять или четыре. В это время педагог взял игрушечную лошадку и поставил перед детьми. Мальчики считают ноги, и все соглашаются, что их четыре. На это Аня говорит: «У меня четыре (считает их на рисунке). А это хвост. Вот».*

*Через некоторое время Миша обращается к Тимоше: «О! Что это у тебя? Луна черная? Она желтая». Некоторые дети поддержали Мишу. Тимоша стал отстаивать свою правоту: «А я видел черную луну! Черную! И черную! И желтую! И оранжевую!» Педагог мягко поддерживает мальчика: «Луну можно увидеть всякой. Тимоша, попроси маму, чтобы она когда-нибудь показала тебе настоящую луну на небе». Дети спокойно разошлись, а Тимоша подошел к педагогу и тихо спросил: «А луна желтая? Да? — Затем отошел, нарисовал желтую луну и снова вернулся: — Вот такая. Да?» — и после этого спокойно продолжал рисовать.*

На пятом году жизни дети проявляют активность, не только принимая непосредственное участие в деятельности, но и заинтересованно наблюдая за деятельностью других со стороны. Это также способствует развитию: наблюдая, ребенок усваивает много новой информации. Такой процесс нуждается в пристальном внимании со стороны взрослого, которое тем не менее не должно разрушать самодеятельности детей. Следует помнить, что в деятельности, возникающей по инициативе детей, реализуются не всегда осознанные внутренние индивидуальные потребности.

Становление ребенка этого возраста происходит в противоречивых условиях. С одной стороны, для реализации себя в деятельности ему нужны поддержка и помощь взрослого, а с другой — он сопротивляется давлению со стороны, которое мешает проявлению индивидуальности. Искусство педагога заключается в том, чтобы найти форму общения и взаимодействия с ребенком, позволяющую ему раскрыть свои способности. Надо учитывать и тот факт, что для дошкольника авторитет педагога очень высок и он воспринимает все его слова как бесспорную истину и точное руководство к действию. Поэтому взрослый не должен грубо вмешиваться в самостоятельные игры детей, он может включиться в игру лишь тогда, когда дети обращаются к нему за помощью или приглашают поиграть с ними, при этом взрослый выступает в роли равноправного участника игры и только через роль, не нарушая хода событий и замысла детей, влияет на игру и обогащает ее содержание.

Дидактические игры позволяют организовать процесс взаимообучения детей. Содержание дидактических игр, как правило, предусматривает как минимум взаимодействие двух партнеров. Дети пятого года жизни нуждаются в общении и взаимодействии со сверстниками. Совместные дидактические игры можно использовать в качестве формы организации процесса взаимообучения детей. Взаимодействуя и общаясь в процессе игры, дети обмениваются опытом и учатся друг у друга. Возникает так называемое деловое общение: дети делают замечания друг другу по поводу игровых действий, их адекватности правилам, показывают, объясняют содержание игры и др. Этот процесс очень эффективен, когда играющие объединяются на основе общих интересов и симпатизируют друг другу. Покажем это на примере.

*Саша (5 лет 3 мес.) предлагает Ксюше (4 года 2 мес.) поиграть в домино «Геометрические фигуры». Ксюша соглашается. Саша молча высыпает плашки, переворачивает их лицевой стороной вниз и предлагает Ксюше включиться в этот процесс. Дети перемешивают плашки. Саша молча отсчитывает себе семь плашек и раскладывает их на узкую длинную грань перед собой так, чтобы их лицевая сторона не была видна Ксюше. Она, наблюдая за действиями Саши, тоже отсчитывает себе семь плашек и раскладывает их перед собой полукругом. Саша: «Так не ставь. Я все вижу». Ксюша не понимает, о чем он говорит. Взрослый помогает Ксюше разложить плашки. Саша, выложив одну из своих плашек лицом вверх, обращается к Ксюше: «Смотри. У меня есть квадрат и круг. И у тебя есть круг. Клади сюда (показывает)». Ксюша кладет плашку на указанное место. Саша выкладывает свою соответствующую плашку. Саша: «О! У тебя одни треугольники. Возьми из магазина. Взять можно вот отсюда. (Показывает.) Ставь сюда, если у тебя есть вот это». Ксюша кладет плашку не той стороной. Саша: «Нет не так, а вот так. (Показывает.) Ничего. Хорошо». У нее нет соответствующей ряду плашки. Она добирает пять плашек, пока не попадается нужная. У Ксюши оказывается меньше плашек, чем у Саши. Дети продолжают играть. Саша: «Ой! Не так, не правильно! Вот так надо». (Показывает.) Ксюша заканчивает игру первой. Саша просит поиграть еще раз. Ксюша не соглашается. Взрослый предлагает дать ей возможность отыграться. Ксюша соглашается. Девочки играют молча, соблюдая правила. На этот раз Ксюша их не нарушает. Саша первая заканчивает игру, но Ксюшу это не расстраивает. Правила игры Ксюша через подражание и показ усвоила быстро. Саша в ходе игры раскрывала не только правила игры, но и ее познавательное содержание, называя изображенные на плашках формы.*

Но возникающее взаимообучение не всегда благоприятно сказывается на развитии каждого участника. Например, в ходе организованного обучения дети познакомились с разными видами транспорта. В речь детей введено слово «транспорт», которому педагог уделил особое внимание как обобщающему. Использовалось домино с картинками «Транспорт». Во вторую половину дня Таня (4 года 8 мес.) взяла игру и предложила Ане (4 года 1 мес.) поиграть с ней. Не договариваясь ни о чем, они перемешали на столе карточки и начали игру.

*Аня. По четыре карточки.*

*Таня берет пять карточек, Аня смотрит и берет еще одну.*

*Таня. Я первая буду.*

*Кладет карточку на середину стола.*

*Водный транспорт — лодка, давай, ходи.*

*Аня (кладет карточку рядом). Воздушный трантус — пароход.*

*Таня (не слушая Аню, кладет свою карточку). Половоз, твоя очередь. Что сидишь?*

*Аня молча кладет карточку.*

*Машина (кладет карточку) ездит по земле, наземная машина.*

*Аня (кладет карточку с изображением вертолета). Аземный ма...*

*Таня. Не наземный, это вертолет.*

*Аня. Веталет о земли...*

*Таня. Ну не на земли, это воздушный транспорт — вертолет.*

*Аня. Воздушный трасный — веталет, твоя очередь.*

*Таня. Пожарная машина на земле, давай.*

*Аня. Мототыки на земле.*

*Таня. Мой ход. На море пароход. Все, поиграли.*

Такой вид педагогической деятельности, как образование, всегда многогранен и динамичен. Педагог постигает индивидуальность каждого ребенка и ищет новые пути к решению задач развития.

Важную роль играет форма организации процесса образования. Обеспечивая единство всех элементов процесса, форма открывает возможности для развития содержания обучения. Она позволяет упорядочить, синтезировать педагогический опыт и совершенствовать его. Именно форма организации обучения определяет характер взаимодействий и взаимоотношений педагога с детьми, а также детей между собой.

Решающее значение в развитии детей дошкольного возраста имеет игра, поэтому игры-занятия, дидактические и игры с дидактическими материалами — основные формы организации образования детей.

**Организуя образовательный процесс, необходимо помнить:**

— каждый ребенок — неповторимая личность. Педагог должен ориентироваться не только на возрастные (общие) возможности и особенности детей, но и на их индивидуальные (особенные) черты и качества;

— дети вследствие своего ограниченного жизненного опыта иначе, чем взрослые, воспринимают и оценивают окружающий мир. У каждого ребенка своя собственная картина мира. И взрослый, прежде чем воспитывать и учить, должен постараться взглянуть на мир глазами ребенка;

— ознакомление с окружающим миром и развитие ребенка происходят не только во время организованного обучения, но и в процессе повседневного взаимодействия и общения;

— дети младшего дошкольного возраста особенно нуждаются в поощрении. Помня это, педагог не должен сравнивать результаты деятельности одного ребенка и другого. Все усилия следует направить на то, чтобы дети испытывали радость познания и обретали уверенность в своих силах.

Автор: Давидчук Антонина Николаевна