



ВДОХНОВЕНИЕ

Примерная образовательная программа
дошкольного образования

Под редакцией И.Е. Федосовой



ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАЦИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

Москва
2015

УДК 373.2
ББК 74.10
П 79

«АНТОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Консультационное сопровождение проекта осуществляет
ФГАУ «Федеральный институт развития образования».

Научный руководитель проекта — академик РАО Александр Григорьевич Асмолов

Руководитель авторского коллектива

В.К. Загвоздкин

Авторский коллектив Программы:

С.Н. Бондарева, А.И. Буренина, В.К. Загвоздкин, А.М. Лельчук, Л.В. Свирская,
С.С. Славин, Т.Э. Тютюнникова, И.Е. Федосова

П 79 **Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение»** / под ред. И.Е. Федосовой. — М. : Издательство «Национальное образование», 2015. — 368 с. — (Серия «Вдохновение»).

ISBN 978-5-4454-0555-9

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» создана в полном соответствии с требованиями ФГОС ДО с учетом результатов новейших отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований в области дошкольного детства. Программа предоставляет в распоряжение педагога современные данные о ребенке и его развитии, ставит ясные цели и предоставляет выверенные педагогические технологии и инструменты для их достижения. Открывая просторы для профессионального творчества, Программа в то же время позволяет выстроить полноценный, качественный образовательно-воспитательный процесс, сформировать современную и эффективную образовательную среду. Подходы дифференцированного обучения позволяют выстроить индивидуальную траекторию развития ребенка, обеспечивая работу в его зоне ближайшего развития, и при этом добиться высоких результатов всей группы. Инструменты педагогической диагностики, предлагаемые Программой, формируют надежную основу для принятия педагогических решений.

Программа поддерживает игру во всех ее видах, исследовательскую активность ребенка, совместную деятельность взрослого и ребенка. «Вдохновение» предусматривает вариативность форм реализации в зависимости от конкретной ситуации, места расположения детского сада, особенностей детей и их семей. Программа «Вдохновение» обеспечивает преемственность с начальным уровнем образования.

Программа «Вдохновение» сопровождается развернутым учебно-методическим комплектом, который поможет реализовать все ее положения как начинающему педагогу, так и мастерам дошкольной педагогики.

УДК 373.2
ББК 74.10

ISBN 978-5-4454-0555-9

© ООО «Издательство «Национальное образование», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	8
1.1. Пояснительная записка	9
1.1.1. Введение	9
1.1.2. Цели и задачи Программы	11
1.1.2.1. Новая социокультурная ситуация развития детства	12
1.1.2.2. Значение дошкольного уровня образования	17
1.1.2.3. Задачи дошкольного образования на современном этапе	17
1.1.3. Ценности, научные основы, принципы и подходы Программы	18
1.1.3.1. Ценности программы	18
1.1.3.2. Научные основы Программы	19
1.1.3.3. Философия Программы	39
1.1.3.4. Социокультурный контекст образования: экология детства	40
1.1.3.5. Принципы Программы	41
1.1.3.6. Характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	49
1.2. Планируемые результаты освоения Программы	79
1.2.1. Подход к определению планируемых результатов	79
1.2.2. Целевые ориентиры в младенческом возрасте	82
1.2.3. Целевые ориентиры в раннем возрасте	83
1.2.4. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы	84
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	92
2.1. Социально-коммуникативное развитие	93
2.1.1. Введение	93
2.1.2. Связь с другими образовательными областями	97
2.1.3. Целевые ориентиры и содержание образовательной деятельности	97
2.1.3.1. Роль коммуникации «ребенок — взрослый» в эмоциональном развитии	97
2.1.3.2. Роль коммуникации «ребенок — взрослый» в развитии эмпатии	98
2.1.3.3. Реализация принципов содействия и участия	98
2.1.3.4. Формирование умений конструктивно решать конфликты	99
2.1.4. Организация образовательной деятельности	100
2.1.5. Примеры организации образовательной деятельности	103
2.1.6. Примеры занятий и проектов	104
2.1.7. Специальные занятия и программы по развитию социальной компетентности и эмоционального интеллекта	104
2.1.8. Примерный перечень средств обучения и воспитания	104

2.1.9.	Организация и оснащение пространства	105
2.2.	Познавательное развитие	106
2.2.1.	Математика	106
2.2.1.1.	Введение	106
2.2.1.2.	Связь с другими разделами Программы	107
2.2.1.3.	Целевые ориентиры	108
2.2.1.4.	Организация образовательной деятельности	110
2.2.1.5.	Примеры детских и детско-взрослых проектов	115
2.2.1.6.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	116
2.2.1.7.	Организация и оснащение развивающей предметно-пространственной среды	116
2.2.1.8.	Эмоциональная атмосфера	117
2.2.1.9.	Сетевое взаимодействие	117
2.2.1.10.	Взаимодействие с семьей	117
2.2.2.	Окружающий мир: естествознание, экология и техника	117
2.2.2.1.	Введение	117
2.2.2.2.	Связь с другими разделами Программы	119
2.2.2.3.	Целевые ориентиры	120
2.2.2.4.	Организация образовательного процесса	122
2.2.2.5.	Примеры детских и детско-взрослых проектов	127
2.2.2.6.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	129
2.2.2.7.	Организация и оснащение развивающей предметно-пространственной среды	130
2.2.2.8.	Эмоциональная атмосфера	131
2.2.2.9.	Сетевое взаимодействие	132
2.2.2.10.	Взаимодействие с семьей	132
2.2.2.11.	Согласования	133
2.2.3.	Окружающий мир: общество, история и культура	133
2.2.3.1.	Введение	133
2.2.3.2.	Связь с другими разделами Программы	134
2.2.3.3.	Целевые ориентиры	134
2.2.3.4.	Содержание образовательной деятельности	136
2.2.3.5.	Организация образовательного процесса	137
2.2.3.6.	Примеры детских и детско-взрослых проектов	141
2.2.3.7.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	142
2.2.3.8.	Организация и оснащение предметно-пространственной развивающей образовательной среды	143
2.2.3.9.	Сетевое взаимодействие	143
2.3.	Речевое развитие	144
2.3.1.	Введение	144

2.3.2.	Связь с другими образовательными областями	145
2.3.3.	Целевые ориентиры	147
2.3.3.1.	Общее речевое развитие	147
2.3.3.2.	Предпосылки грамотности	148
2.3.4.	Организация образовательной деятельности	148
2.3.4.1.	Письменное документирование детских историй	150
2.3.4.2.	Знакомство с рифмами, стихами и творческими играми	150
2.3.4.3.	Речевое развитие в повседневной жизни детского сада	151
2.3.4.4.	Знакомство с письмом и письменностью через игровой опыт	152
2.3.5.	Примеры детских и детско-взрослых проектов	152
2.3.6.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	153
2.3.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды и ритуалы, способствующие развитию предпосылок грамотности — интереса к чтению и письму	154
2.3.8.	Эмоциональная атмосфера	156
2.3.9.	Сетевое взаимодействие	156
2.3.10.	Взаимодействие с семьей	156
2.4.	Художественно-эстетическое развитие	157
2.4.1.	Введение	157
2.4.2.	Связь с другими образовательными областями	158
2.4.3.	Целевые ориентиры	159
2.4.4.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	160
2.4.4.1.	Материалы	160
2.4.4.2.	Соединительные и обрабатывающие материалы (для работы под наблюдением взрослых)	161
2.4.4.3.	Реквизит для театральных постановок	161
2.4.4.4.	Реквизит для творческой студии	162
2.4.4.5.	Места для складирования	162
2.4.4.6.	Для гигиенических процедур и уборки после завершения творческих занятий	162
2.4.4.7.	Печатная продукция и дидактические материалы	162
2.4.5.	Организация и оснащение предметно-пространственной развивающей среды	163
2.4.6.	Эмоциональная атмосфера	163
2.4.7.	Сотрудничество с семьей	164
2.4.8.	Программа «Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование»	165
2.4.8.1.	Введение	165
2.4.8.2.	Связь с другими образовательными областями	165
2.4.8.3.	Целевые ориентиры	167

2.4.8.4.	Организация образовательного процесса	167
2.4.8.5.	Примеры занятий, детских и детско-взрослых проектов	169
2.4.8.6.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	170
2.4.8.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды ...	171
2.4.9.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	180
2.4.9.	Программа «Музыка, музыкальное движение, танец»	171
2.5.	Физическое развитие	181
2.5.1.	Программа «Движение и спорт»	182
2.5.1.1.	Введение	182
2.5.1.2.	Связь с другими образовательными областями	183
2.5.1.3.	Целевые ориентиры	184
2.5.1.4.	Организация образовательного процесса	185
2.5.1.5.	Примеры занятий, детских и детско-взрослых проектов	187
2.5.1.6.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	188
2.5.1.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды .	189
2.5.1.8.	Эмоциональная атмосфера	191
2.5.1.9.	Сетевое взаимодействие и взаимодействие с семьей	191
2.5.2.	Программа «Здоровье, гигиена, безопасность»	192
2.5.2.1.	Введение	192
2.5.2.2.	Связь с другими разделами программы	194
2.5.2.3.	Целевые ориентиры	195
2.5.2.4.	Организация образовательного процесса, профилактических мероприятий; безопасность	196
2.5.2.5.	Примеры занятий, детских и детско-взрослых проектов	202
2.5.2.6.	Примерный перечень средств обучения и воспитания	203
2.5.2.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды ..	203
2.5.2.8.	Сетевое взаимодействие	204
2.5.2.9.	Взаимодействие с семьей	205
2.6.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми	205

3.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	123
3.1.	Общие положения	209
3.2.	Психолого-педагогические условия	209
3.3.	Адаптация ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию	210
3.4.	Организация образовательного процесса	211
3.4.1.	Игра	214
3.4.2.	Познавательно-исследовательская деятельность	216
3.4.4.1.	Дифференциация содержания	219
3.4.4.2.	Дифференциация процесса	220
3.4.4.3.	Дифференциация результатов	222

3.4.3.	Планирование и проведение проектов	217
3.4.4.	Дифференцированный подход к организации образовательного процесса	219
3.5.	Формирование разновозрастных групп	223
3.5.1.	Целевые ориентиры работы в разновозрастной группе	225
3.5.2.	Условия работы в разновозрастной группе	226
3.6.	Планирование образовательной деятельности	
3.6.1.	Режим дня	
3.6.2.	Распорядок дня	
3.6.3.	Учебные планы	
3.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	
3.7.1.	Общие положения	
3.7.2.	Оформление пространства	
3.7.3.	Оформление групповых комнат и насыщение их оборудованием, средствами обучения и материалами	
3.8.	Кадровые условия реализации Программы	
3.9.	Учебно-методический комплект Программы	
3.10.	Материально-техническое обеспечение Программы	
3.11.	Финансовые условия реализации Программы	
3.12.	Организация взаимодействия с семьей	
3.12.1.	Введение	
3.12.2.	Цели и задачи партнерства с родителями	
3.12.3.	Возможности практической реализации: формы взаимодействия с родителями.	
3.12.4.	Планирование участия родителей	
3.13.	Организация сетевого взаимодействия	
3.14.	Оценивание качества образовательной деятельности по Программе	
3.15.	Примерные дополнительные образовательные услуги	
3.16.	Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов	
3.17.	Разработка основной образовательной программы на основе Программы	
3.18.	Дорожная карта внедрения и реализации образовательной деятельности по Программе	
3.19.	Перечень нормативных и нормативно-методических документов	
3.20.	Перечень научно-методических литературных источников, используемых при разработке Программы	
3.21.	Глоссарий	
3.22.	Персоналии	



1

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка	9
1.1.1. Введение	9
1.1.2. Цели и задачи Программы	11
1.1.3. Ценности, научные основы, принципы и подходы Программы	18
1.2. Планируемые результаты освоения Программы	79
1.2.1. Подход к определению планируемых результатов	79
1.2.2. Целевые ориентиры в младенческом возрасте	82
1.2.3. Целевые ориентиры в раннем возрасте	83
1.2.4. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы	84

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1.1. Введение

Предлагаемая примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» (далее — Программа) разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — Стандарт), с учетом положений Примерной основной образовательной программы, внесенной в реестр Примерных основных образовательных программ. Программа определяет цели, планируемые результаты образовательной деятельности в виде целевых ориентиров, объем, содержание и условия образовательной деятельности на первом уровне общего образования.

С учетом данной Программы организации, осуществляющие образовательную деятельность в сфере дошкольного образования (далее — Организации), могут самостоятельно разрабатывать основные образовательные программы, учитывающие тип дошкольной организации, условия реализации образовательной деятельности, а также образовательные потребности участников этой деятельности.

Программа может использоваться в Организациях совместно с другими примерными образовательными программами, в том числе комплексными и парциальными программами, модульными и другими лично ориентированными программами дошкольного образования.

Программа носит открытый характер, предоставляя возможность всем участникам образовательного процесса стать соавторами ее содержания.

Содержание Программы, в соответствии с требованиями Стандарта, включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы определяет ее ценностное пространство, научные основы, принципы, цели и задачи ее реализации, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы определяет содержание образовательной деятельности, сформированное с учетом характерных возрастных особенностей обучающихся и ориентированное на развитие личности ребенка, его позитивную социализацию и раскрытие его разносторонних способностей. Программа, в соответствии с требованиями Стандарта, представляет содержание образовательной деятельности по образовательным областям: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической. При этом Программа предполагает целостное развитие ребенка и предусматривает интеграцию данных областей развития при организации образовательной деятельности.

Содержательный раздел Программы также включает описание коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Организационный раздел описывает систему условий реализации образовательной деятельности, содействующих достижению планируемых результатов по Программе, в том числе:

- психолого-педагогических;
- кадровых;
- учебно-методических;
- материально-технических;
- финансовых
- и других.

В разделе сформулированы требования к развивающей предметно-пространственной среде Организации, реализующей Программу, а также описаны особенности организации образовательной деятельности по Программе, а именно:

- характер взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми, взрослых с детьми и другими взрослыми, а также других взаимодействий между участниками образовательных отношений;

- организация адаптации ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию;

- особенности планирования образовательной деятельности, в том числе примерный режим дня и распорядок дня с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их специальных образовательных потребностей;

- вариативные формы, способы, методы и средства реализации образовательной деятельности по Программе, в том числе формы и методы реализации проектной деятельности;

- организационные механизмы по созданию условий сетевого взаимодействия Организации с другими участниками образовательных отношений, с другими лицами и организациями, способствующими достижению Организацией своих целей, в том числе условий для взаимодействия с семьями воспитанников.

Организационный раздел также содержит:

- описание системы развивающего оценивания качества образовательной деятельности по Программе, системы педагогических наблюдений за развитием детей в различных формах;

- список нормативных и нормативно-методических документов, научно-методических литературных источников, использованных при создании Программы;

- перспективы деятельности по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов.



В организационный раздел также включен подраздел, посвященный оказанию дополнительных образовательных услуг, и содержит в том числе:

- перечень направлений и форм организации дополнительных образовательных услуг;
- план оказания дополнительных образовательных услуг, согласуемый по времени с реализацией Программы.

Организационный раздел включает описание организационных механизмов внедрения Программы, построения образовательной деятельности по Программе, в том числе принципов управления Организацией и ее образовательными процессами.

Программа предлагает пример для разработки обязательной части основной образовательной программы Организации и предлагает рекомендации для разработки части, формируемой участниками образовательных отношений.

Программа комплектуется нормативной документацией, необходимой для реализации требований Стандарта, программами переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и руководящего состава дошкольной организации, учебно-методическими материалами в бумажном, аудио- и видеоформате, электронными ресурсами, методическими рекомендациями по организации развивающего пространства Организации и комплектованию его средствами обучения, оборудованием, материалами и другим необходимым оснащением.

Программа «Вдохновение» является надежной основой для реализации целей и задач современного дошкольного образования и обеспечивает комплексное выполнение всех требований Стандарта в каждой организации, осуществляющей образовательную деятельность, а также в семейных формах дошкольного образования.

1.1.2. Цели и задачи Программы

Целью Программы является целостное и разностороннее развитие детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, их личностное, социальное, эмоциональное, когнитивное и физическое развитие с учетом индивидуальных возможностей и ограничений в условиях новой социокультурной ситуации развития детства, соответствующее требованиям современного общества и государства к качеству дошкольного образования.

Программа нацеливает Организации на создание *мотивирующей образовательной среды* (далее — Среды) для наилучшего развития каждого ребенка, раскрытия его способностей и талантов и описывает ее *целевое состояние*, обеспечивающее выполнение поставленных перед ней образовательных задач.

Среда, в соответствии с Программой, формируется как целеустремленная, ценностно ориентированная, управляемая согласно определенным принципам и динамично развивающаяся система *субъектов* образовательной дея-



тельности (детей и взрослых), механизмов их взаимодействия и условий. Совокупность *условий* включает такие условия, как психолого-педагогические, организационные, кадровые, пространственно-предметные, материально-технические, финансовые и другие.

Среда должна предоставлять ребенку возможности для развития по индивидуальной образовательной траектории через общение, игру, исследование, различные формы познания окружающего мира и другие формы детской активности.

Программа, следуя требованиям Стандарта, ставит целью обеспечение высокого качества современного дошкольного образования, а также содействие обновлению дошкольного образования в России в целом, его содержания и процессов.

Необходимость в обновлении вызвана целым рядом объективных факторов развития современного общества и экономики и связанных с этим новых требований к образованию, изменениями условий жизни и взросления детей, обобщаемых в понятии *«новая социокультурная ситуация развития детства»* (см. пункт 1.1.2.1. Программы).

Содействуя Организациям в выполнении требований Стандарта, Программа предоставляет им научно-методологическую и методическую основу, а также практические примеры осуществления образовательной деятельности на современном уровне.

Для реализации поставленных целей Программа предлагает построение образовательной деятельности на основе научно обоснованных подходов, учитывающих данные российских и зарубежных современных исследований в области психологии, педагогической психологии, психофизиологии, нейрофизиологии и других научных направлений в области детского развития. Программа интегрирует лучшие достижения и практику отечественной и зарубежной дошкольной педагогики, предлагая оптимальное сочетание традиций и инноваций.

Программа призвана оказать содействие Организациям в решении задач современного дошкольного образования, обусловленных вызовами многообразного и изменяющегося мира, актуальными тенденциями в области дошкольного образования, требованиями образовательной государственной политики, Стандарта, актуальными потребностями Организаций и других участников образовательных отношений в области дошкольного образования.

1.1.2.1. Новая социокультурная ситуация развития детства

Предпосылками для определения задач Программы, основных ее принципов и подходов являются вызовы новой социокультурной ситуации развития детства и условий, в которых происходит взросление современных детей.



«Молодая нация сталкивается с вызовом, на который дает достойный ответ. Затем она растет и развивается. Но с течением времени природа вызова меняется. Если нация продолжает давать на новый вызов тот же самый, успешный в прошлом, ответ, она непременно столкнется с упадком и в конечном счете с гибелью».

А. Тойнби

Изменения в обществе и экономике

Современный мир, для жизни в котором мы воспитываем наших детей и даем им образование, многообразен и подвержен постоянным изменениям. Время существенного изменения характера жизни людей настолько сократилось, что уже на глазах одного поколения жизнь меняется до неузнаваемости. Значительно возрастает объем необходимых для жизни и работы знаний и умений. Человек, «достроенный» современной техникой, обрел огромную силу¹ и вместе с тем у него появилась потребность разумно управлять этой силой. Сложной техникой «достроена» рука современного сельскохозяйственного работника, домохозяйки, рабочего, не говоря уж о других хозяйственных областях. Быстро исчезают сферы деятельности, полностью подвластные необразованному человеку. Общество переходит от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, обществу знаний.

Общественное внимание фокусируется на качестве жизни и ее естественности; социализации, инновационном развитии и экономии ресурсов; согласованном принятии решений; свободе самовыражения, открытости, гибкости и непрерывного учения в течение всей жизни.

Новые факты приводят нас к выводам о необходимости существенных изменений в образовательной сфере, ее социокультурной модернизации. Сегодня необходимо синхронизировать образовательную систему страны, в том числе систему дошкольного образования, с реалиями современного мира, перевести ее на новый социокультурный уровень развития.

На протяжении многих веков задача образования состояла в подготовке следующего поколения к жизни в условиях, аналогичных условиям жизни родителей и педагогов. Сегодня новое поколение детей необходимо готовить к жизни в различных, иногда непредсказуемых условиях, порой кардинально отличающихся от условий жизни родителей и педагогов, в условиях, о которых они сами имеют пока весьма смутное представление. Например, всего 20 лет назад мы понятия не имели о социальных интернет-сетях, а о геномной инженерии читали только в фантастических рассказах.

¹ Фейгенберг И.М. Человек Достроенный и биосфера..//Вопр.филос.2006№2. с. 151-161.

Новые вызовы требуют целого ряда новых ценностных установок и личностных качеств, таких как способность к позитивной коммуникации, инициативность, активность, умение и желание учиться, умение принимать на себя ответственность, креативность, готовность к созданию и применению инноваций.

Более сложные задачи требуют более высокой способности к концентрации, логико-аналитическому мышлению, готовности и способности к ориентации в неопределенном, изменяющемся окружающем мире и адаптации к нему, готовности и способности к самостоятельной постановке и решению задач с учетом контекста их возникновения, ориентации в сложных взаимосвязях, более высокой психологической устойчивости.

Основа этих качеств — как убедительно показывают научные исследования — закладывается в период дошкольного детства.

Многообразие мира

Актуальным вызовом современного мира является нарастание многообразия, отражающегося в самых разных аспектах жизни человека и общества. Многообразие социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных, многообразие ценностей и убеждений, мнений и способов их выражения, жизненных укладов особенно ярко проявляется в Российской Федерации с ее разнообразными географическими, природными, культурными, национальными и этническими особенностями. Нарастающая мобильность населения, в частности растущая трудовая и образовательная миграции, требует от людей умения быстро и уверенно ориентироваться в мире разнообразия и, сохраняя свою идентичность, гибко, позитивно и конструктивно взаимодействовать с другими людьми. Требует способности выбирать и уважать право выбора других, в том числе право выбора ценностей и убеждений, мнений и способов их выражения.

В этой связи перед дошкольным образованием встает задача восприятия и признания этого многообразия, социальных, культурных и этнических различий между людьми, восприятия и признания физических, психологических и интеллектуальных различий. Такие различия нельзя отрицать или пытаться сглаживать, уравнивать, но их необходимо рассматривать как шанс, в том числе шанс для получения разностороннего опыта детьми.

Эта задача требует направленных усилий от педагогов и других участников образовательных отношений в современных дошкольных организациях.

Изменения в структуре семьи и семейной культуре

Общепризнано, что семья не только является местом первичной социализации, но и играет важнейшую роль в образовательном процессе. Именно в семье ребенок приобретает первичный опыт социальных отношений, усваивает цен-



ности, жизненные принципы, правила и нормы, развивает мышление и речь, осваивает первичные умения и навыки. При этом устойчивая привязанность к близким, эмоциональная защищенность, психологическое благополучие и теплота, обеспечиваемые семьей и близкими, играют исключительно важную роль в развитии ребенка, особенно в дошкольном возрасте.

Происходящие в течение последнего времени изменения в структуре семьи и семейных отношениях (например, рост числа неполных семей), дискретность семейных отношений, затрагивающая все большее число детей, выдвигают перед системой образования новые требования по формированию у детей такой компетентности, как умение справляться с переменами в жизни и переходными моментами.

Роль ребенка в семье тоже меняется. Дети получают более ранний доступ к средствам массовой информации, различным возможностям виртуального мира, которые открывают новые горизонты для получения опыта и бросают новые вызовы. Меняющаяся реальность преобразила опыт, доступный детям. Иногда дети становятся сами источником знаний и новых умений для своих родителей, например — в сетевом пространстве. Этот факт часто осуждают и рассматривают как угрозу для детства. Но это также можно рассматривать как шанс. В любом случае Организации не следует отдаляться и закрываться от этих явлений.

Национальная идентичность и культурное многообразие

Формирование социальной, в частности гражданской идентичности, а также культурной идентичности является важнейшей целью образования и воспитания.

До сих пор концепции образования и образовательные программы разрабатывались преимущественно с учетом одной преобладающей национальной культуры и традиций одной нации.

В условиях возрастающего культурного многообразия, глобализации экономики и усиления международной мобильности, жизни в мультикультурном и многонациональном обществе, в котором представлено многообразие этносов и культур, необходимо, наряду с задачами культурной, национальной, этнической идентичности и укоренения в определенной социокультурной общности, решать задачи мультикультурной компетентности и компетентности в области иностранных языков. Мультикультурная компетентность является основой толерантности и мирного сосуществования и сотрудничества представителей различных народов, этносов и культур. Социальное и культурное разнообразие рассматривается как шанс обеспечить в будущем совместную жизнь людей в современном глобальном мире.

Для стабильного развития многонационального российского общества мультикультурное образование становится крайне актуальным. Особенно актуальным является сохранение своей национальной и культурной идентичности в мире возрастающего многообразия.



Контекст, в котором вырастают дети

В современном мире необходимо внимательнее анализировать и учитывать социокультурные и другие условия жизни конкретных детей, с которыми работает та или иная дошкольная организация. Сегодня востребованы такие концепции и подходы к образованию, которые способны адекватно реагировать на такие социальные феномены, как бедность, социальное неблагополучие, социальная селекция, миграция и мобильность.

Источником многих образовательных возможностей и проблем, с которыми сталкивается Организация, является ее социокультурное окружение. Место расположения Организации, состав детских групп, социальный, этнический и общекультурный фон жизни детей, получающих образование в дошкольной организации, имеют принципиальное значение для образования ребенка, для работы дошкольной организации и для эффективности системы образования в целом. Социокультурный контекст образовательной деятельности должен учитываться при разработке и реализации основной образовательной программы дошкольной организации.

Управление и планирование на основании общих нормативов без учета специфики социокультурных условий жизни детей сегодня уже не позволяют обеспечить требуемое качество образования. Теперь необходимы более гибкая организация, более эффективное использование возможностей (ресурсов) местного сообщества, сетевое взаимодействие Организации с другими организациями и лицами, которые могут оказать содействие и поддержку в общем деле образования детей, что также отражено в Стандарте дошкольного уровня образования.

Программа предусматривает вариативность ее реализации в зависимости от социокультурного контекста, включение сетевого взаимодействия и *использование образовательного потенциала места расположения дошкольной организации*. Программа адресована всем потенциальным участникам образовательного процесса и может использоваться в качестве основы для таких программ, как «*Среда города (села, населенного пункта), благоприятная для детского развития*».

Демографические изменения

Снижение рождаемости и старение общества прогрессируют во многих индустриально развитых странах. Эти факты изменяют отношения между полами и поколениями и побуждают образовательные системы сознательно и целенаправленно выстраивать комфортное совместное существование, диалог и общение поколений. Образовательные организации должны уделять внимание созданию тесной связи между поколениями.

Демографические изменения и миграция населения приводят к изменениям в комплектации групп дошкольных организаций: появляются как переполненные группы, так и малокомплектные. Организации должны создать качественные условия для всех групп, обеспечив равные возможности для обучения каждого ребенка вне зависимости от количественного состава его группы.



Увеличение в российском обществе количества работающих женщин приводит образовательные системы к необходимости создания возможностей для женщин совмещать уход за ребенком и его воспитание и профессиональную карьеру.

1.1.2.2. Значение дошкольного уровня образования

Международные педагогические исследования, такие как сравнительные исследования достижений учащихся TIMSS, PISA и PIRLS, исследования, проводившиеся ОЭСР, такие как Starting Strong, движение за права детей, получившее распространение во всем мире после принятия ООН в 1989 году Конвенции о правах ребенка, свидетельствуют о ключевом значении образования в стабильном развитии общества, о важности создания условий доступности качественного образования для детей на самых ранних этапах.

Переосмысление роли и задач образования в период дошкольного детства, происходящее во всем мире, связано с выявлением образовательного потенциала детей раннего и дошкольного возраста. Исследования определенно доказали значительное влияние образовательных стратегий и образовательных условий в раннем возрасте на развитие детей, на их биографию, а также на стабильное развитие общества и экономики в целом (См. Приложение 3).



1.1.2.3. Задачи дошкольного образования на современном этапе

Развитие образования на этапе дошкольного детства является приоритетной задачей образовательной политики РФ. Системные приоритеты в сфере дошкольного образования — обеспечение доступности и повышение качества.

При этом повышение качества образования рассматривается в контексте новых целевых образовательных результатов, соответствующих изменяющимся запросам населения и перспективным задачам общегосударственного социально-экономического развития.

В контексте этих приоритетов актуальной является задача переосмысления представлений о «качественном образовании» на всех его уровнях и определения ключевых индивидуально усвоенных и коллективно распределенных компетентностей, установок, знаний, умений, необходимых для личной успешности и обеспечения эффективности социально-культурной и экономической модернизации страны (Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013—2020 годы»).

Программа в соответствии с положениями Стандарта и с учетом актуальных тенденций развития общества определяет планируемые результаты в виде целевых ориентиров, включающие ценностные установки, ключевые компетентности, знания, умения, и предлагает подходы и инструменты для их формирования и развития (см. 1.2. Планируемые результаты освоения Программы).

1.1.3. Ценности, научные основы, принципы и подходы Программы

Современное качество дошкольного образования достигается не только и не столько применением новейших методик. Оно строится на основе понимания процессов детского развития и осознанного применения современного дидактического инструментария с учетом характеристик и особенностей каждого из обучающихся, а также характеристик и особенностей окружающей его семью и дошкольную организацию среды.

Программа уделяет повышенное внимание разнообразным аспектам окружающей среды, в которой развивается ребенок, и рассматривает мышление ребенка, его ощущения и поведение как интегрированное целое, которое находится под влиянием множества разнообразных воздействий со стороны биологических факторов и факторов окружающей, в том числе социокультурной, среды.

При разработке Программы учитывались как положения современных теорий детского развития: экологических, социокультурных и динамических подходов; психологии обучения, — так и данные социальной и клинической психологии, психологии здоровья; нейропсихологии, биологии, нейрофизиологии, педиатрии, социологии, антропологии и других областей научных исследований.

Программа акцентирует внимание педагогов на сложности и взаимозависимости отношений между биологическими факторами и окружающей средой, проявляющихся во время образовательной деятельности и влияющих на ее результаты.

1.1.3.1. Ценности Программы

Программа задает ценностное пространство дошкольного образования в полном соответствии с требованиями Стандарта.

Ценности, к формированию и поддержке которых призывает программа: любознательность; инициативность, готовность и способность исследовать новое в окружающем мире путем реального взаимодействия с ним; желание учиться и его поддержка во всех видах и формах; содействие и сотрудничество; целеустремленность; результативность; компетентность; творчество; системность мышления; динамичность; готовность и способность создавать новое; резильентность; позитивная социализация, гражданская и национальная идентичность; психологический комфорт; здоровье.

Программа всемерно поддерживает компетентный подход к образовательной деятельности Организации всех участников образовательных отношений и уделяет особое внимание формированию компетентности главных действующих лиц образовательного процесса: педагогов и семей воспитанников, а также руководства и партнеров Организации.



Высоких результатов в дошкольном образовании смогут добиться те педагоги и Организации, которые глубоко понимают процессы развития ребенка, обладают хорошей научно-методической подготовкой и, получая удовольствие от своей работы, будут стремиться достигать хороших результатов каждый день.

Таким педагогам Программа дарит вдохновение, серьезную научно-методическую базу, яркие примеры из опыта работы лучших педагогов и образовательных практик, необходимую и осознанную свободу в профессиональной деятельности, позволяющую выстраивать педагогический процесс с учетом индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребенка.

Программа требует от педагогов понимания:

- 1) научно-методических основ образовательной деятельности; взаимосвязи теорий, исследований и практики;
- 2) последовательности периодов детского развития и происходящих в этот период процессов;
- 3) интегрального воздействия на развитие ребенка биологических факторов и факторов окружающей среды;
- 4) взаимосвязанности всех аспектов развития — физического, когнитивного, социального и эмоционального; условности разделения образовательной программы на пять образовательных областей: социально-коммуникативную, познавательную, речевую, художественно-эстетическую и физическую;
- 5) влияния социокультурного контекста на развитие ребенка;
- 6) образовательных стратегий, использующихся для развития ребенка.

1.1.3.2. Научные основы Программы

Программа выдвигает серьезные требования к уровню научно-методической подготовки педагогов, методистов и руководителей дошкольных образовательных организаций. Компетентный педагог, руководитель, должны знать и понимать современные научные представления о детском развитии, современные подходы к дошкольному образованию. Только в этом случае они смогут действительно осознанно, самостоятельно и компетентно принимать решения, разрабатывать и реализовывать свою основную образовательную программу, а также другие образовательные программы с учетом конкретных социокультурных условий места расположения организации, с конкретным составом и особенностями детей и их семей. Педагоги должны понимать научно-методологические основания программы, уметь объяснять и отстаивать содержание и методы своей работы.

С этой целью в Программу включено Приложение 1 «Основные теории детского развития и их значение для образования и воспитания», в котором обозначены акценты на тех положениях различных теорий и на данных современных исследований, которые имеют значение для педагогов-практиков, реализующих Программу.



ПРИЛОЖЕНИЕ №1

ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Настоящее Приложение 1 призвано сформировать общие представления о научных подходах в области детского развития, положенных в основу Программы.

Для лучшего понимания научных предпосылок разработки Программы в данном Приложении описано не только современное состояние научных теорий в области дошкольного детства, но и проиллюстрирован процесс их эволюции в течение XX–XXI веков с целью лучшего понимания динамики научных исследований и направлений их дальнейшего развития.

Психоаналитические теории

В 30–40-е годы XX века многие родители капиталистических стран, дети которых страдали от серьезных эмоциональных стрессов и проблем поведения, искали помощи у психиатров и социальных работников. Специалистам по детскому развитию пришлось задуматься над тем, как и почему дети становятся такими, какие они есть. И они обратились к психоаналитической точке зрения на развитие личности. Согласно психоаналитическому подходу, дети, взрослея, проходят ряд стадий, на которых они сталкиваются с конфликтами между

биологическими импульсами и социальными ожиданиями. В зависимости от выбранного способа решения этих конфликтов определяется способность ребенка учиться, уживаться с другими людьми и справляться с тревожными состояниями. Хотя в развитие психоаналитической теории внесли вклад многие ученые, двое из них оказали на нее особое влияние: Зигмунд Фрейд, основатель психоаналитического движения, и Эрик Эриксон. Венский терапевт З. Фрейд (1856–1939), наблюдая пациентов с разнообразными нервными симптомами, не имеющими каких-либо физиологических оснований, пришел к созданию своей психосексуальной теории. Согласно этой теории, решающим для развития здоровой личности является то, как родители справляются с сексуальными и агрессивными импульсами своего ребенка в первые несколько лет его жизни. В теории Фрейда три части личности — ид, эго и суперэго — интегрируются в процессе прохождения пяти стадий. Ид — самая большая часть личности — является источником базовых биологических потребностей и желаний. Эго — сознающая, рациональная часть личности — появляется в младенческий период для того, чтобы перенаправить импульсы ид так, чтобы они разряжались

приемлемыми путями. Например, под влиянием эго голодный ребенок уже в возрасте нескольких месяцев прекращает плакать при виде расстегивающей кофточку матери, собирающейся покормить его грудью. А уже в старшем дошкольном возрасте ребенок даже не начинает плакать, а идет на кухню и берет еду самостоятельно.

Между 3 и 6 годами в процессе взаимодействия с родителями и педагогами, которые настаивают на том, чтобы дети придерживались определенных ценностей общества, у ребенка формируется суперэго, или совесть. Теперь эго сталкивается со сложной задачей примирения требований ид, внешнего мира и совести. Например, когда эго соблазняется удовлетворить импульсы ид путем насильственного захвата привлекательной игрушки у товарища, суперэго может предупредить, что такое поведение неправильно. Эго должно решить, какая из двух сил (ид или суперэго) победит в этой внутренней борьбе, или найти компромисс, например заняв очередь поиграть с понравившейся игрушкой. Согласно Фрейду, отношения, устанавливаемые между ид, эго и суперэго во время дошкольного периода, определяют основу личности индивида. На каждой стадии, по мнению Фрейда, родители проводили тонкую грань между тем, чтобы позволить ребенку слишком много или слишком мало для удовлетворения его базовых потребностей. Это была одна из первых теорий, которая акцентировала внимание на роли раннего опыта. Она продемонстрировала важность семейных отношений для развития детей.

Но точка зрения Фрейда была подвергнута критике, поскольку преувеличивала влияние сексуальных переживаний на раз-

витие, а также не работала в рамках культур, отличающихся от викторианского общества XIX века. Также Фрейд не изучал детей непосредственно, и порой его теория содержит абстрактные умозаключения.

Последователи Фрейда взяли из его теории все самое полезное и усовершенствовали ее своими представлениями. Наиболее выдающимся представителем неопрейдистов, занимавшихся вопросами развития детей, был Эрик Эриксон (1902–1994). Признавая базовую психосексуальную концепцию теории Фрейда, Эриксон в 1950 году дал более подробное описание развития на каждой стадии. В своей психосоциальной теории Эриксон подчеркивал, что эго не только выступает медиатором между импульсами ид и требованиями суперэго. На каждой стадии эго усваивает отношения и навыки, способствующие формированию активного, деятельного члена общества. Основной психосоциальный конфликт, который так или иначе разрешается на всем протяжении от позитивного к негативному полюсам, определяет благоприятный или неблагоприятный исход развития человека. Эриксон был одним из первых исследователей, считавших, что развитие происходит на протяжении всего жизненного пути. И наконец, в отличие от Фрейда, Эриксон указал на то, что нормальное развитие нужно рассматривать в связи с особенностями каждой культуры. Например, у индейского племени юрок в первые 10 дней после рождения матери не кормят детей грудью, а дают им жидкий суп из ракушек. В возрасте 6 месяцев младенцев резко отнимают от груди, мать покидает ребенка на несколько дней. С точки зрения нашей культуры, подобная практика может показаться жестокой. Но Эрик-



сон объяснил, что юрок живут в условиях, когда лосось наводняет реку только раз в году, и это обстоятельство требует значительного самоограничения в целях выживания. Таким образом, Эриксон показал, что воспитание ребенка можно понять только с учетом тех особенностей, которые ценятся и востребованы в окружающем ребенка обществе.

Особое преимущество психоаналитической теории заключается в том, что она рассматривает уникальную жизненную историю индивида как достойную изучения и понимания (Emde, 1992).

Психоаналитическая теория стала основой многочисленных исследований по различным аспектам эмоционального и социального развития, включая привязанность младенца к ухаживающему за ним человеку, агрессию, стиль воспитания ребенка, нравственность, гендерные роли и подростковую идентичность.

Несмотря на сильные стороны, психоаналитическая точка зрения больше не определяет основные направления исследования развития ребенка. Многие положения этих теорий настолько неопределенны, что их сложно и даже невозможно проверить эмпирически.

Однако психоаналитические теории оказали значительное влияние на формирование науки о детском развитии — и педагоги, работающие по современным образовательным программам, должны иметь о них представление.

Бихевиоризм и теория социального научения

В то же самое время, когда психоаналитическая теория стала достаточно из-

вестной, параллельно развивалось другое научное течение, также исследующее развитие ребенка, — бихевиоризм.

Бихевиористы были вдохновлены исследованиями физиолога Ивана Павлова, изучающего условные рефлексы животных.

Павлов знал, что собаки выделяют слюну, когда им дают пищу, в результате врожденного рефлекса. Но он обратил внимание, что собаки выделяли слюну еще до того, как начинали есть, лишь увидев лаборанта, который их обычно кормил; собаки научились связывать нейтральный стимул (лаборанта) с другим стимулом (пища). В результате этой ассоциации нейтральный стимул сам по себе мог вызвать реакцию, напоминающую рефлекс. Павлов успешно приучал собак выделять слюну при звуке колокольчика, сопровождавшего демонстрацию пищи.

Бихевиористы, следуя за Павловым, изучали возможность применения теории условного рефлекса к поведению детей. В известном эксперименте Джон Уотсон, один из родоначальников бихевиоризма, научил Альберта, 11-месячного младенца, бояться нейтрального стимула — белую крысу — путем неоднократной ее демонстрации одновременно с резким, громким звуком, который, естественно, пугал ребенка. Маленький Альберт, который сначала с нетерпением тянулся к пушистому зверьку, впоследствии при виде крысы начинал плакать и отворачиваться. Страх Альберта был настолько сильным, что исследователи задались вопросом об этичности подобных исследований. На основе своих наблюдений Уотсон пришел к выводу, что взрослые могут формировать поведение детей при помощи тщательно

Психосоциальные стадии Эриксона

Психосоциальная стадия	Период развития	Описание
Базовое доверие — недоверие	От рождения до 1 года	Благодаря нежной заботе младенцы приобретают чувство доверия или уверенность в том, что мир — хороший. Недоверие формируется, когда младенцам приходится слишком долго ждать для того, чтобы обрести комфорт, или в том случае, если с младенцами жестоко обращаются
Автономия — чувство стыда и сомнения	1—3 года	Используя новые интеллектуальные и моторные навыки, дети хотят делать выбор и принимать решения самостоятельно. Автономия формируется, когда родители в разумных пределах предоставляют ребенку свободу выбора, не принуждают и не стыдят ребенка
Инициативность — вина	3—6 лет	Посредством игры «понарошку» дети принимают на себя роль того человека, которым они хотят стать. Инициативность — честолюбие и ответственность — формируется, когда родители поддерживают у своего ребенка стремление к цели. Опасность заключается в том, что родители могут потребовать у своего ребенка слишком развитого самоконтроля, что приводит к сверхконтролю и, как следствие, формированию чувства чрезмерной вины
Компетентность — неполноценность	6—11 лет	В школе дети развивают способность работать и сотрудничать с другими людьми. Неполноценность формируется в случае получения негативного опыта дома, в школе или в процессе общения со сверстниками, что приводит к развитию чувства некомпетентности
Идентичность — смещение идентичности	Подростковый возраст	Подростки пытаются ответить на вопрос «Кто я есть, каково мое место в обществе?». Самостоятельный выбор ценностей и профессиональных целей способствует формированию устойчивой личной идентичности. Негативные последствия — это растерянность в отношении принятия взрослых ролей в будущем
Близость — изоляция	Ранняя взрослость	Молодые взрослые устанавливают близкие отношения с другими людьми. Под воздействием негативного опыта предыдущих разочарований некоторые индивиды не могут установить близкие отношения и остаются изолированными
Продуктивность — застой	Средняя взрослость	Под продуктивностью здесь подразумевается воспроизводство следующего поколения и воспитание детей, забота о других людях или продуктивная работа. Если человек терпит неудачу в этой сфере, он чувствует отсутствие значимых достижений
Интегральность — отчаяние	Пожилой возраст	На этой заключительной стадии индивид размышляет о том, каким человеком он стал. Интегральность возникает из чувства, что прожитая жизнь стоила того, чтобы ее прожить. Пожилые люди, неудовлетворенные своей жизнью, боятся смерти

контролируемых стимулов — реактивных ассоциаций, и, по его мнению, развитие и заключается в постепенном увеличении с возрастом количества и силы этих ассоциаций.

Одним из последователей Уотсона был Кларк Халл, разработавший теорию редукции влечения. Согласно его точке зрения, люди непрерывно действуют, чтобы удовлетворить свои физиологические потребности и снизить уровень напряжения. Когда удовлетворяются первичные влечения — голод, жажда, половая потребность, то разнообразные, связанные с ними стимулы становятся вторичными, приобретенными влечениями. Например, Халл полагал, что младенцы предпочитают близость и внимание взрослых, которые дают им пищу и облегчают дискомфортное состояние. Для того чтобы получить внимание взрослых, дети обучаются всем необходимым реакциям, которые взрослые хотят от них получить, — вежливости, честности, терпению, настойчивости, послушанию и др.

Еще одно направление бихевиоризма — теория оперантного обуславливания Скиннера (1904–1990). Скиннер отверг представления Халла, согласно которому удовлетворение первичного побуждения является единственным способом заставить детей учиться. Согласно Скиннеру, поведение ребенка можно усиливать при помощи широкого спектра подкреплений помимо еды и питья, например похвалой, дружеской улыбкой или новой игрушкой. Поведение также можно изменять посредством наказания, например при помощи лишения привилегий, родительского неодобрения или изоляции в детской комнате.

Многие школы и даже детские сады работали в соответствии с идеями бихевиоризма, заставляя детей изменять поведение различным спектром подкреплений, что убивало в детях всякую любознательность и инициативу и приводило в дальнейшем к негативным последствиям в их социализации и развитии у них познавательных способностей.

Бихевиоризм особенно активно критиковал А. Н. Леонтьев. Он обвинял бихевиоризм в отрицании роли (и вообще наличия) внутренних ненаблюдаемых свойств (таких, как цели, мотивы, смысл, убеждения и прочее) в поведении и деятельности человека.

Постепенно школа бихевиоризма пришла в упадок, а ее активные сторонники со временем изменили свои взгляды под влиянием новых результатов длительных научных исследований, создав различные новые психологические и психотерапевтические течения, такие как необихевиоризм, когнитивная психология, поведенческая психотерапия, рационально-эмоционально-поведенческая терапия и другие.

Теория социального научения

Психологи заинтересовались, сможет ли бихевиоризм объяснить развитие социального поведения детей лучше, чем менее четкие концепции психоаналитической теории. Этот интерес привел к появлению теории социального научения. Представители данного научного течения признали принципы формирования условного рефлекса и подкрепления и основывали на них свои взгляды,

предлагая детальное описание процесса возникновения у детей и взрослых новых реакций.

Появилось несколько вариантов теории социального обучения (или социального когнитивизма), например теория Альберта Бандуры. В 1977 году Бандура продемонстрировал, что моделирование, известное также как имитация или обучение через наблюдение, является неотъемлемой основой поведения детей. Когда ребенок в игре начинает повторять мамины движения или когда подросток начинает одеваться так же, как его одноклассники, это является примером обучения через наблюдение.

Работы Бандуры продолжают оказывать большое влияние на работы исследователей детского развития. Однако в настоящее время его теория придает все большее значение познанию и мышлению. Бандура своими исследованиями доказал, что способность детей слушать и запоминать, выводить общие правила из сложного комплекса наблюдаемого поведения влияет на процесс имитации и обучения. В последних редакциях своей теории Бандура акцентирует внимание на том, как дети размышляют о самих себе и других людях. Теперь он называет свой подход социально-когнитивным, а не подходом социального обучения. Согласно этому подходу дети со временем становятся все более разборчивыми в том, что они имитируют. Наблюдая за другими людьми, дети отмечают то, за что их поощряют или обвиняют, за что они сами себя поощряют или обвиняют, а также, получая обратную связь на позитивные стороны своих собственных поступков, дети формируют личные стандарты своего поведе-

ния и чувство самоэффективности, представления о собственных способностях. Например, если родитель часто в присутствии ребенка говорит себе: «Я доволен, что взялся за эту задачу и все-таки выполнил ее, хотя это было трудно», показывая ценность настойчивости в достижении цели, и поощряет ее развитие у ребенка словами: «Я знаю, что ты сможешь хорошо это сделать!» — то вскоре ребенок начинает рассматривать себя как трудолюбивого, способного многого достичь человека и отбирает себе для примера людей, обладающих такими же характеристиками, в качестве моделей.

Идеи теории социального научения используются при модификации поведения, сочетающей условную реакцию и моделирование, чтобы устранить нежелательное поведение и усилить желаемые реакции. Например, в одном из исследований тревожные реакции дошкольников во время лечения зубов были снижены путем подкрепления, заключающегося в следующем: детям дарили маленькие игрушки за правильные ответы на вопросы, касавшиеся истории, которую им читали, пока стоматолог лечил им зубы. Поскольку дети не могли слушать историю, пинаться и кричать одновременно, то поведение, препятствующее работе доктора, было устранено.

В настоящее время теория социального научения, так же как и бихевиоризм, критикуется за недооценку участия детей в их собственном развитии. Бандура, теория которого также возникла из традиций бихевиоризма, теперь перешел к изучению познавательного развития и признал активную роль детей в их собственном развитии.



Теория когнитивного развития Пиаже

Швейцарский теоретик Жан Пиаже (1896–1980) оказал большое влияние на современную психологию детского развития.

Пиаже не соглашался с бихевиористами в том, что знания могут быть навязаны при помощи подкрепления. Его теория когнитивного развития утверждала, что дети активно самостоятельно конструируют знания в процессе манипуляции и исследования реального окружающего мира. Будучи биологом, знакомым с работами Дарвина и других, он положил в основу своей теории биологическое понятие адаптации. Как тело адаптируется к окружающей среде, так и структуры мозга человека развиваются для того, чтобы приспособиться к окружающему миру и отражать его.

Понимание мира детьми и взрослыми сильно отличается. Пиаже показал, что маленькие дети, например, не понимают, что спрятанный объект — любимая игрушка или даже мама — продолжает существовать. Младенец считает, что если он чего-то не видит, то этого нет. И лишь впоследствии, соотнося свои идеи со своим опытом (игрушка снова появляется — значит, она продолжала существовать, когда младенец ее не видел), он приходит к построению логичных выводов, заменяя ими предыдущие ошибочные. Пиаже в результате многочисленных экспериментов пришел к выводу, что мышление дошкольников во многом определяется ошибочной логикой. Например, большинство детей до 7 лет считают, что количество жидкости меняется, если ее переливают в емкости другой формы.

Пиаже показал, что дети со временем исправляют эти ложные представления, взаимодействуя с реальным миром и сравнивая получаемую в ходе этого взаимодействия информацию со своим пониманием свойств объектов.

Пиаже считал, что дети конструируют новые знания на основе полученного опыта с помощью процессов ассимиляции (лат. *assimilatio* — «уподобление») и аккомодации (лат. *accommodatio* — «приспособление»).

Если полученный ребенком опыт не вступает в противоречие с уже имеющимися представлениями об окружающем мире (подобен ему) и вписывается в существующую рамку, то его результаты (например, полученные опытным путем знания) усваиваются им в процессе ассимиляции.

Если новый опыт ребенка от взаимодействия с окружающей средой не укладывается в существующую рамку детских представлений, то его интернализация (усвоение) требует перестройки мышления с целью приспособления к новым условиям, и это происходит в процессе аккомодации (приспособления всего организма к новым условиям). Понимание, выстраиваемое в процессе аккомодации на ощущении ошибочности своих предыдущих представлений, приводит к созданию новой картины мироустройства в сознании ребенка, более сложной и объективной.

Теория Пиаже показывает, что дети по мере развития мозга и приобретения опыта проходят в своем развитии четыре стадии, отличающиеся друг от друга способами мышления.

Теория когнитивного развития Пиаже убедила специалистов в существовании

активной позиции детей в приобретении знаний, а также в том, что мышление и умственные способности детей содержат неисчерпаемые возможности по усвоению знаний.

Пиаже исследовал понимание детьми как физического, так и социального мира. Представление Пиаже о стадиях развития инициировало проведение множества исследований детских представлений о мире, о самих себе, других людях и взаимоотношениях между ними.

Теория Пиаже стимулировала развитие образовательных программ дошкольного образования, которые строились на основе обучения через открытие и непосредственный контакт с окружающей средой.

Исследования последних лет показали, что Пиаже недооценивал возможности младенцев и дошкольников. Позже выяснилось, что зрелость мышления детей зачастую зависит от степени знакомства с задачей и характера ранее усвоенных знаний и в результате тренировок можно улучшить результаты детей при решении задач Пиаже.

Критики теории Пиаже указывали на то, что ученый не уделяет достаточно внимания социокультурным влияниям и возникающему благодаря им широкому спектру вариаций детского мышления, наблюдаемому у детей одного возраста.

Современные исследователи детского развития, следуя за Пиаже и проводя

Стадии когнитивного развития Пиаже

Стадия	Период развития	Описание
Сенсомоторная	От рождения до 2 лет	Когнитивное развитие младенцев начинается с исследования ими окружающего мира с помощью своих чувств (зрения, слуха, обоняния, осязания) и движений. Младенцы придумывают способы решения сенсомоторных проблем: например, как повернуть рычаг, чтобы услышать звучание музыкальной шкатулки, как найти спрятанные игрушки, как положить предметы в емкости и вынуть их оттуда
Дооперационная	2–7 лет	Дети-дошкольники для обозначения своих открытий используют символы, в этот период развивается речь и появляется игра с воображаемыми сюжетами. Однако детскому мышлению еще не хватает логики двух следующих стадий
Стадия конкретных операций	11 лет и старше	Мышление детей становится логичным. Дети школьного возраста уже понимают, что объем жидкости не изменяется при переливании ее в другую емкость. Они способны классифицировать объекты по определенным критериям. Но на этой стадии мышление ребенка еще не абстрактно и не достигает мышления взрослых
Стадия формальных операций	11 лет и старше	У детей появляется способность к абстрактному мышлению, что позволяет им оперировать символами, не являющимися объектами реального мира, например математическими символами. Они способны размышлять о достижениях науки, а не только о самых очевидных проблемах окружающего мира



многочисленные эксперименты, пришли к выводу, что изменения в когнитивном развитии детей происходят не скачками с одной стадии на другую, а непрерывно.

Тем не менее теория Пиаже в 50-е годы XX века запустила новый эволюционный виток развития общей философии конструктивизма, зародившейся еще в 20-е годы, и легла в основу современной философии детского развития.

Конструктивизм (от лат. *constructio* — «построение»). Согласно идеям конструктивизма дети самостоятельно конструируют знания и смыслы в процессе взаимодействия с окружающей средой, соотнося имеющиеся представления о мире с полученным опытом от реального взаимодействия с ним и корректируя их в соответствии с полученными результатами сравнения.

Ярким носителем идей конструктивизма является школа Марии Монтессори. Ее последователи нашли в исследованиях Пиаже подтверждение некоторых идей своей программы. В основе педагогических идей Монтессори лежит философская идея: каждый ребенок рождается со своим внутренним потенциалом и его развитие зависит от среды, в которой он находится. Именно ребенку принадлежит ведущая роль в его развитии. Согласно Монтессори, ребенок впитывает все воспринятое как губка, не затрачивая усилий на излишнюю рефлексию и рассуждения. Благодаря этому, ему удается за короткий срок построить свою картину мира, получив при этом такой объем знаний, на освоение которого у взрослого ушли бы многие годы. Ребенок находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром и готов его познавать. Задача взрослых —

создать условия, среду для такого «впитывания». Один из основных лозунгов программы Монтессори — «Помоги мне это сделать самому».

Среди ученых, повлиявших на формирование теорий конструктивизма, кроме Жана Пиаже и Марии Монтессори можно вспомнить такие имена, как Джон Дьюи, Лев Выготский, Джордж Келли, Жером Бруннер, Эрнст Глассерфельд, и многие другие.

Социокультурной теории Выготского будет посвящен отдельный раздел, а здесь упомянем исследование Эрнста Глассерфельда, посвященное мотивации к учению. Согласно его теории, на активность и успешность изучения ребенком окружающего мира значительное влияние оказывает уровень и источник его мотивации. Согласно Глассерфельду (1989), мотивация ребенка решительно зависит от его уверенности в собственных способностях к учению. Это чувство компетентности и веры в собственные силы, потребность в которых возрастает по мере взросления ребенка, рождается на основе собственного предыдущего опыта успешности или неуспешности в решении определенных проблем, и оно гораздо сильнее влияет на мотивацию, чем какое-либо внешнее признание (подтверждение) и внешняя мотивация. Получая удовлетворение от успешного решения сложных для себя проблем, дети завоевывают доверие и получают мотивацию для решения последующих более сложных задач.

Теории конструктивизма, фокусирующиеся на собственной активности ребенка, на его врожденном любопытстве, тяге к исследованию окружающего мира, оказали значительное влияние на образова-

тельные программы как дошкольного, так и других уровней образования. Именно в этих теориях впервые осознается значение создания образовательной среды и необходимость наблюдения за развитием. В этой концепции главным действующим лицом является отдельный ребенок, в то время как взрослому приписывается более пассивная роль наблюдателя, сопровождающего развитие и учение ребенка. На теориях конструктивизма была основана одна из самых влиятельных концепций раннего и дошкольного образования в XX веке — детоцентрированный подход, или «подход, соответствующий развитию», а также концепция открытой работы, в которых педагоги в своих предложениях принципиально следуют за ребенком. Развитие в этой модели понимается как *индивидуальный процесс взаимодействия* ребенка с окружающим миром. В 1980–1990-х годах этот подход становится в международном образовании основным и выступает как анти-теза переноса школьных форм и способов работы, в которых доминирует взрослый, в область дошкольного образования, с критикой которого выступают большинство психологов и педагогов.

В настоящее время наблюдается отход от теорий конструктивистской модели. Его критикуют за недооценку роли взрослого и социальных отношений в развитии. Детоцентрированный подход, сфокусированный на индивидуальности *отдельного* ребенка, не учитывает фундаментальной роли социальных отношений и качества взаимодействия «ребенок — взрослый» в развитии. Поэтому в последние годы наблюдается пересмотр концепций, ориентированных на ребенка, в пользу теорий и подходов, делающих акцент на *социаль-*

ной ситуации развития (Л. С. Выготский), контекст, в котором вырастают дети, и в которых развитие мыслится *от социального к индивидуальному*, а не наоборот. Развитие — изначально социальный процесс. При этом основной принцип активности ребенка сохраняется. Основной задачей образования становится создание «учебного сообщества», в который включен ребенок. В этом подходе и ребенок и взрослые одинаково активны. Именно такой взгляд на образование положен в основу Программы «Вдохновение» и будет описан в особом разделе Программы подробнее.

Современные теории детского развития

Сегодня постоянно появляются новые подходы к пониманию детского развития, научные исследования безостановочно двигаются вперед. Основываясь на ранних теориях, они проводят их глубокую и всестороннюю оценку, расширяя их выводы и рождая новые теории.

Наиболее актуальными на сегодняшний день являются теории обработки информации, социокультурная теория Выготского, теория экологических и динамических систем.

Теории обработки информации

Изучая развитие детского мышления, ученые воспользовались методами исследований в области когнитивной психологии, которая изучает когнитивные (иногда их упрощенно называют познавательными) процессы человеческой психики.

Когнитивные процессы включают восприятие, узнавание, воображение, запо-

минание, мышление, оценку, рассуждение (аргументация, доказательство), решение проблем, осмысление (концептуализация), планирование.

Эти познавательные процессы могут запускаться мыслью, образами, символами или речью.

В дополнение к вышеперечисленным когнитивным процессам многие когнитивные психологи изучают овладение языком, измененные настроения и сознание, визуальное и слуховое восприятие, краткосрочную и долгосрочную память, хранение и поиск информации, восприятие чужих мыслей и многое другое.

Теории обработки информации в области изучения детского развития зародились с появлением цифровых вычислительных машин, которые для решения задач используют заданные программами команды. Эти системы натолкнули психологов на мысль, что мозг человека также можно рассматривать как манипулирующую символами систему, через которую проходит информация. Информация поступает на вход в момент ее презентации органам чувств ребенка, а далее активно кодируется, трансформируется и организуется, а затем хранится в закодированном виде.

Исследователи, работающие в данном направлении, изучая то, как люди обращаются с информацией, отбирают и усваивают ее, часто используют схемы для записи индивидуальных действий при решении определенных проблем.

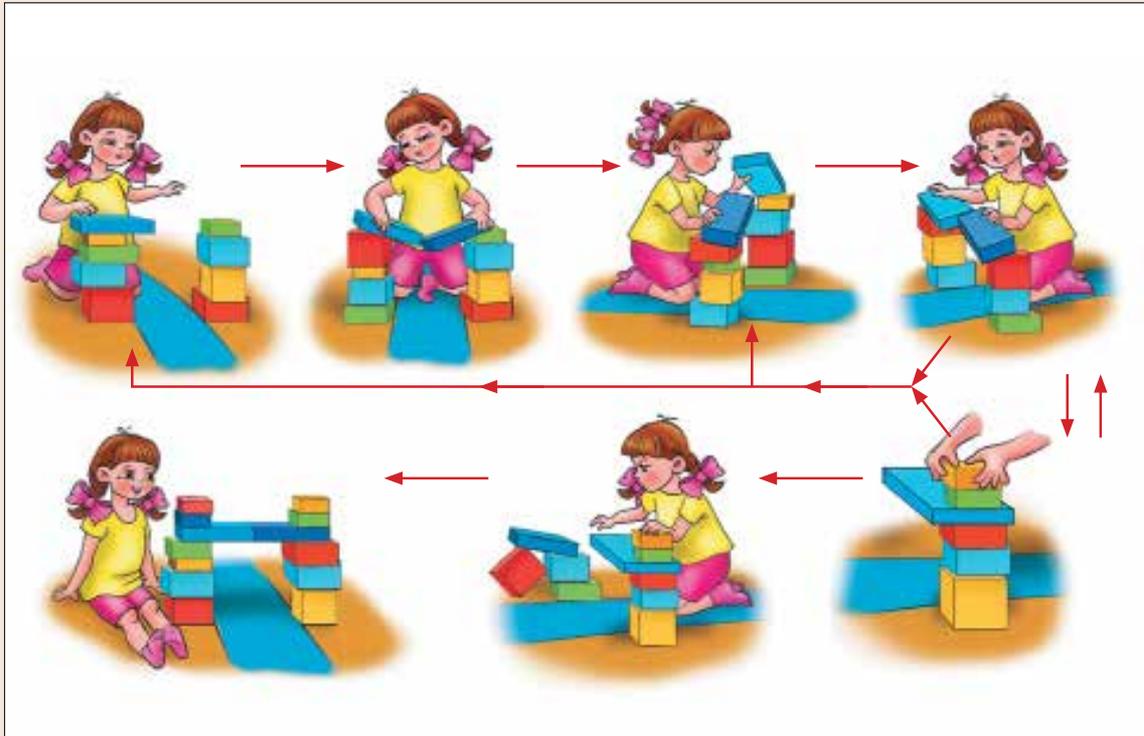
Ниже приведен пример одного из экспериментов «информационщиков» по изучению последовательности решения задачи по построению моста из кубиков через «реку».

Детям 5–9 лет был предложен набор кубиков, отличающихся по размеру, форме и весу, некоторые из кубиков напоминали «доски». Перед детьми поставили задачу: с помощью этих кубиков построить мост через «реку» (нарисованную на полу), которая была шире, чем длина каждого из предложенных кубиков. Каждый ребенок сам находил способ, как уравновесить и сбалансировать мост, без предварительных знаний.

Ученые наблюдали за действиями детей (которые решали эти задачи самостоятельно, удаленно от других) и описывали их стратегии решения задачи.

Большинство детей в возрасте 7 лет и старше довольно быстро справились с задачей, тогда как младшие справились с задачей с большим трудом. Из пятилетних малышей справилась с задачей лишь одна девочка, причем она пришла к успешной стратегии только после апробирования неуспешной. Сначала она пыталась подобрать из кубиков «доску» нужной длины, которой хватило бы для построения моста через «реку». Перепробовав все кубики, она отказалась от этой идеи, придя к выводу о необходимости состыковки двух «досок» для достижения нужной длины моста. Далее она пыталась состыковать эти доски, но они все время падали. Следующим шагом она пришла к выводу о необходимости сбалансировать нагрузку на доски другими кубиками. Она положила дополнительные кубики на внешние края моста, составленного из двух состыкованных досок, и они перестали падать. Мост был построен.

Тщательный анализ ее действий показал, что отдельные шаги к решению проблемы (прилаживание досок друг к дру-



гу с целью их соединить, последующее надавливание на края досок, чтобы удерживать их на месте) стимулировали появление новых вариантов ее решения (использование кубиков в качестве перевесов, построение устойчивых башен), которые не могли возникнуть в результате использования начальных неверных стратегий. Эти данные показывают, как действия ребенка в процессе поиска решений задачи могут способствовать ее решению.

Термин «теории обработки информации» всегда звучит во множественном числе, поскольку за ним стоит целое семейство различных, независимых друг от друга, теоретических и исследовательских программ.

Теории обработки информации рассматривают четыре фундаментальных процесса.

Мышление. Процесс мышления включает действия (мероприятия) по восприятию внешних стимулов (информации), кодированию их и сохранению в закодированном виде.

Анализ стимулов. Процесс изменения хранящихся закодированных стимулов с целью приведения их в соответствие познавательным запросам мозга, интерпретация закодированной информации и принятие решений на ее основе.

Ситуативная модификация. Процесс использования человеком имеющегося опыта, коллекции (собрания) сохраненных воспоминаний для решения проблем в знакомых и принципиально новых проблемных ситуациях в будущем. В случае возникновения новых для человека ситуаций он изменяет решения, принятые во время предыдущего опыта, чтобы по-

лучить решения, соответствующие новым проблемам.

Оценка препятствия. Процесс позволяет учесть не только воспринимаемую проблему (задачу), для решения которой необходимо использовать имеющуюся закодированную информацию, но и природу (характер) проблемы. Иногда ненужная и вводящая в заблуждение информация о проблеме может не позволить правильно ее воспринять, что в итоге может привести к замешательству в выборе способов решения проблемы, которая в прошлом, как кажется, уже решалась успешно.

В результате работы ученых данного направления были получены довольно точные описания развития различных аспектов мышления у детей разного возраста, а экспериментальные данные способствовали созданию обучающих приемов, которые помогают детям решать задачи более эффективными способами.

Некоторые из результатов данных научных исследований были использованы авторами при разработке данной Программы.

Как и Пиаже, информационные теории рассматривают детей как активных, думающих индивидов, которые модифицируют свое мышление в ответ на требования среды. В отличие от Пиаже, они не разделяют процесс развития на стадии, а рассматривают его как непрерывное совершенствование.

Этология и психология эволюционного развития

Хотя этологический подход как таковой не оказал существенного влияния на развитие образования и образовательных программ, тем не менее с ним важно позна-

комиться потому, что он оказал влияние на одно из самых важных открытий в области психологии развития — теории привязанности Боулби. Современный вариант теории привязанности играет в педагогике раннего и дошкольного возраста фундаментальную роль и является неотъемлемой частью всех современных образовательных программ, так как установление надежной привязанности является условием здорового развития личности ребенка. Поэтому программа «Вдохновение» не может обойтись вниманием эту теорию.

Этология (от греч. *ethos* — «характер, нрав» и *logos* — «наука, учение») изучает генетически обусловленное поведение (инстинкты) животных, в том числе людей, поведение, связанное с адаптацией, выживанием, историей эволюции. Истоки этого подхода лежат в теории Дарвина, а современные его основы заложены двумя европейскими зоологами — Конрадом Лоренцем и Нико Тинбергеном. Наблюдая животных различных видов в естественных условиях, Лоренц и Тинберген изучали шаблоны их поведения, способствующего выживанию, и описали, в частности, один из самых известных шаблонов поведения животных — импринтинг (от англ. *imprinting* — «запечатление, отпечаток»), вид обучения, запускаемый сразу после рождения. Например, импринтинг у некоторых видов птенцов наблюдается во время раннего, ограниченного по времени периода развития, во время которого птенцы привязываются к птице-матери (или к ее «замене»), которую видят первой и которая заботится о них на первых порах, и стараются оставаться вблизи нее, чтобы получать питание и защиту от опасности.

Наблюдение за импринтингом у животных привело к появлению важной теоретической концепции детского развития: концепции критического периода. Согласно этой концепции, в младенческом и раннем возрасте возникают определенные периоды в развитии ребенка, когда формируется устойчивая индивидуальная избирательность к внешним стимулам. Позже в научной области, посвященной детскому развитию, появилось более усовершенствованное понятие — *сензитивный период*. *Сензитивный период — это благоприятное время для развития определенных способностей ребенка, особо чувствительного в эти моменты к определенным воздействиям со стороны окружающей среды.* Отличие сензитивного периода от критического заключается, в частности, в более размытых границах периода. Развитие той или иной способности ребенка может произойти и за рамками сензитивного периода, но это потребует гораздо более серьезных усилий.

Научные исследования этологов показали, что многие аспекты социального поведения детей, включая эмоциональную экспрессию, агрессивность, кооперацию и игру, напоминают поведение наших собратьев-приматов. Эти исследования положили начало эволюционной психологии развития. Ученые, работающие в данном направлении, пытаются исследовать адаптивную ценность когнитивных, эмоциональных и социальных способностей различных биологических видов как способностей, меняющихся со временем. Какую роль в выживании играет визуальное предпочтение новорожденными стимулов, напоминающих лицо человека? Помогает ли это ребенку на этапах раннего

развития отличать знакомых людей от незнакомых (и потенциально опасных)? Почему дети начинают играть в однополых группах? Чему они учатся в таких играх и что приводит к формированию взрослого поведения, соответствующего полу, например доминированию мужчины и обязанности женщины ухаживать за детьми? Последователи идей эволюционного развития изучают не только генетические и биологические основы, они также изучают процессы индивидуального обучения, поскольку оно оказывает влияние на повышение адаптивности и гибкости поведения. Кроме того, они изучают изменения врожденных форм поведения, обусловленных изменением современного образа жизни людей. Эволюционные психологи стремятся изучить систему «организм — окружающая среда», как целостную систему.

Вдохновленный исследованиями импринтинга, британский психоаналитик Джон Боулби (1969) использовал этологическую теорию для изучения взаимоотношений между младенцем и обеспечивающим уход за ним человеком. Согласно его теории, проявления привязанности у младенцев, например улыбка, лепет и плач, являются врожденными социальными сигналами, которые стимулируют родителей подходить к младенцу, ухаживать за ним и общаться с ним. Способствуя тому, чтобы мать оставалась рядом, это поведение гарантирует, что ребенок будет всегда накормлен, защищен от опасности и окружен необходимыми для здорового развития заботой и вниманием.

Формирование привязанности у младенцев — длительный процесс, который приводит к образованию глубокой эмоцио-



нальной связи с человеком, обеспечивающим уход, и этот процесс гораздо более сложный, чем импринтинг у птенцов.

Этологическое представление о привязанности, которое подчеркивает роль врожденных сигналов у младенцев, резко отличается от концепции удовлетворения побуждений в бихевиоризме, т.е. объяснения стремления ребенка к близости с матерью формированием условной реакции, основанной на кормлении.

Значение теории привязанности в дошкольном образовании и ее влияние на организацию образовательного процесса мы подробнее рассмотрим в соответствующих разделах программы, а также в Приложении 3 к Программе.

Социокультурная теория Выготского

В 20-е годы XX века в России возникла одна из самых знаменитых в мире научных школ, занимающихся вопросами детского развития, — культурно-историческая школа Льва Семеновича Выготского. В институте экспериментальной психологии вместе с Л. С. Выготским и после него в этом направлении также работали знаменитые российские ученые А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия.

Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, изложенной в его книге «История развития высших психических функций» (1930–1931), на развитие психики оказывают влияние не только биологические факторы (результат биологической эволюции животного мира), но и культурный контекст (результат исторического развития общества).

Культура — ценности, убеждения, обычаи и навыки социальной группы —

передается следующему поколению. Социальное взаимодействие между детьми и взрослыми необходимо для формирования способов мышления и поведения, соответствующих культуре, в которой растет ребенок. Л. С. Выготский утверждал, что индивидуальные психологические процессы обусловлены коллективными социальными процессами (процессами активного преобразования воспринимаемого внешнего мира). Его теорию также называют *социокультурной теорией*.

В процессе совместной деятельности со взрослыми или другими компетентными сверстниками происходит интериоризация (от лат. *interims* — «внутренний») — усвоение ребенком культурно-исторического опыта и его переход из внешнего во внутренний мир ребенка. «Присвоенный» опыт в дальнейшем влияет на деятельность подрастающего человека.

В ходе работы над своей теорией Л. С. Выготский сформулировал важнейший принцип, согласно которому сохранность и своевременное созревание структур мозга являются необходимым, но недостаточным условием развития высших психических функций. Главным же источником для этого развития является изменяющаяся социальная среда — социальная ситуация развития — «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Он подчеркивал, что диалоги с «экспертами» приводят к непрерывным изменениям в когнитивной сфере ребенка и в том числе формируют отличия между когнитивными способностями детей, растущих в разных культурах. По-

следователи Выготского приводили многочисленные примеры культурных различий в воспитании детей и их когнитивных способностях, подтверждая уникальность формируемого культурой набора способностей.

Выготский ввел понятие «зоны ближайшего развития» — это «область не созревших, но созревающих процессов», охватывающая задачи, с которыми ребенок на данном уровне развития не может справиться сам, но которые способен решить с помощью взрослого; уровень, достигаемый ребенком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.

Особое внимание ученый уделял влиянию речи на развитие психических процессов. Л. С. Выготский полагал, что дети интериоризируют существенные особенности диалогов со взрослыми, которые помогают им осуществлять социально значимую деятельность, и затем используют речь для управления своим мышлением, приобретая новые навыки. Маленький ребенок, проговаривающий себе вслух инструкцию по одеванию ботинок, уже начал использовать те же самые команды, которыми до этого пользовался взрослый, чтобы помочь ему справиться с этой задачей. По мере взросления эта внешняя речь, представляющая собой разговор ребенка с самим собой вслух во время игры или других форм детской активности, постепенно обеззвучивается, становится все более сокращенной, идиоматической и предикативной, с преобладанием глагольных форм, и в школьном возрасте преобразуется во внутреннюю речь.

Выготский соглашался с мнением Пиаже насчет активной роли ребенка в соб-

ственном развитии, но, признавая большое значение самостоятельных попыток детей осознать окружающий мир, рассматривал когнитивное развитие как *социально опосредованный процесс*, зависимый от поддержки взрослых и более опытных детей. Л. С. Выготский в своих трудах уделял минимум внимания биологическим факторам развития. Современные последователи Выготского отводят личности и обществу более сбалансированные роли.

Л. С. Выготский стал родоначальником направления *социального конструктивизма* в философии детского развития, согласно которому значения и смыслы являются продуктом социального и культурного конструирования, происходящего в процессе межличностного взаимодействия, общения и других форм социальных отношений.

Одним из последователей Выготского был американский психолог и педагог Джером Бруннер, исследующий проблему интеграции культуры и образования, культурного влияния на формирование способности мышления человека.

Согласно теории Бруннера, «собственное обучение представляет собой лишь маленькую часть того, каким образом культура подготавливает ребенка к жизни», образование в широком смысле охватывает не только проблемы, касающиеся образовательных программ и стандартов и т. п.; задачи, стоящие перед образовательной организацией, обретают смысл лишь в более широком контексте, когда речь идет о том, чего общество стремится достичь с помощью образования. «Невозможно исследовать умственную деятельность человека вне ее культурного пространства, определяющего форму и границы разума».



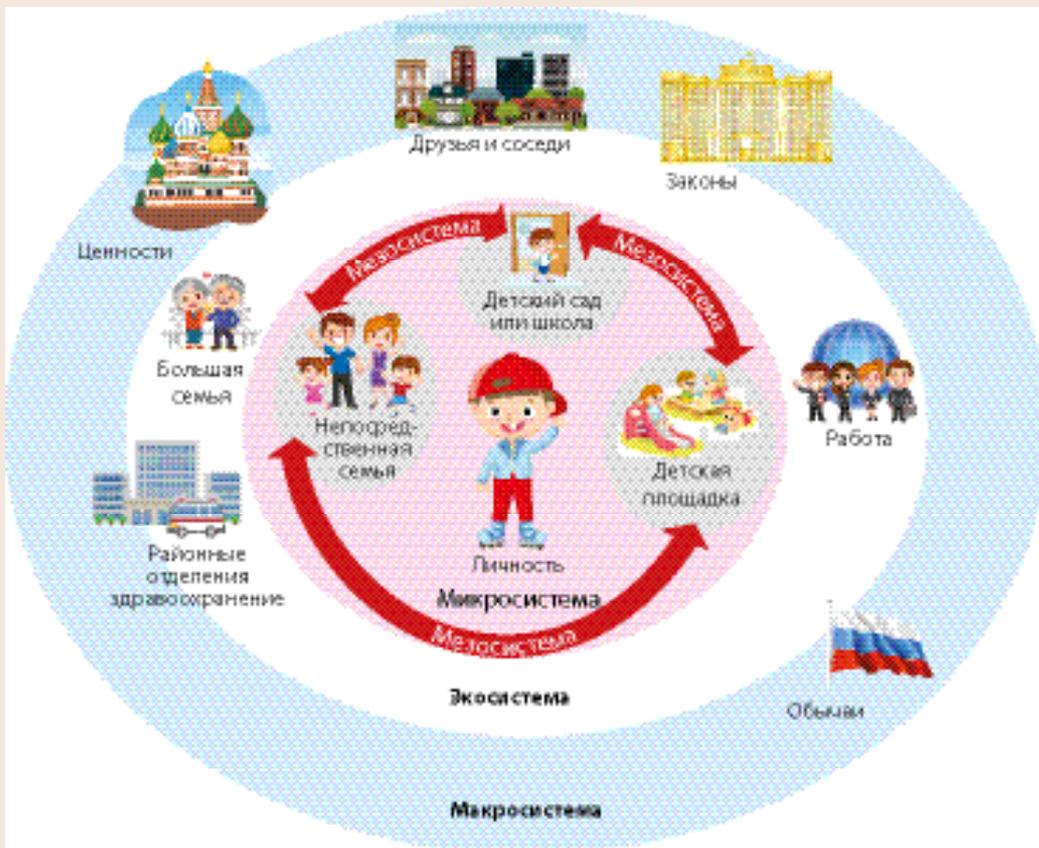
Его культурологический взгляд на природу человеческого разума отрицает существование разума без культуры. Согласно данному подходу, «образование — это не изолированный остров, а часть культурного континента», «свобода от культуры» означает «свободу от интеллекта».

Теория экологических систем

Положение социального конструктивизма о том, что развитие ребенка нельзя рассматривать изолированно от сложного социокультурного окружения, в которое ребенок включен, контекста, в котором растут дети, было развито в теории экологических систем Ю. Бронфенбреннера. Современные образовательные программы — и в частности Программа «Вдохно-

вание» — понимают развитие и образование как социальных процесс, включенный в многообразные и сложные связи социального и культурного окружения конкретного места расположения дошкольной организации, и в значительной степени опираются именно на такой подход. Теория Бронфенбреннера является развитием идеи социального конструктивизма, основателем которой является Л. С. Выготский.

Теория экологических систем (2000) показывает, что ребенок развивается в сложной системе отношений, на которые оказывают влияние различные уровни окружающей среды. Ю. Бронфенбреннер назвал свой подход биоэкологической моделью, поскольку рассматривает в ней влияние биологических особенностей ре-



бенка и факторов окружающей среды как единого целого.

В модели Бронфенбреннера окружающая среда представлена как ряд встроённых одна в другую структур, в которых дети проводят большую часть повседневной жизни. По мнению Бронфенбреннера, каждый уровень окружающей среды оказывает важное влияние на развитие ребенка.

Микросистема. Внутренний уровень связан с непосредственным окружением ребенка, с различными окружающими его видами деятельности и шаблонами взаимодействия. Все отношения взаимобратны, т. е. взрослые воздействуют на поведение детей, но особенности детей — их физические характеристики, свойства личности и способности — также влияют на поведение взрослых. Например, дружелюбный, внимательный ребенок чаще вызывает позитивные и спокойные реакции со стороны родителей, тогда как рассеянного и непоседливого подростка чаще наказывают и ограничивают свободу его действий. Если эти взаимные интеракции происходят достаточно часто, они оказывают значительное влияние на развитие ребенка.

Мезосистема. Второй уровень связывает между собой компоненты ближайшего окружения ребенка: семью, квартал проживания, детскую площадку и детский сад. Например, успехи ребенка в детском саду зависят не только от образовательной деятельности в нем. Они повышаются, если родители интересуются событиями его детсадовской жизни, если оптимально выстраиваются их взаимоотношения с воспитателями детского сада и т. д.

Экзосистема. Этот уровень не включает самих детей, но влияет на их опыт в не-

посредственном окружении. В этот уровень могут войти организации, в которых работают родители, поликлиники, друзья и соседи. Если организация, в которой работают родители ребенка, предоставляет им оплачиваемый отпуск или больничный лист по уходу за больным ребенком, то она влияет косвенно на его развитие. Друзья помогают советом, иногда дарят игрушки или оказывают другую дружескую помощь. В семьях с ограниченным кругом личностных и формальных связей часто отмечается более высокий уровень конфликтов и плохого обращения с детьми.

Макросистема. Внешний уровень содержит культурные ценности, законы, традиции и др. Если макросистема оказывает активную поддержку удовлетворению потребностей детства, это оказывает влияние на внутренние уровни модели.

Хроносистема. Окружающая ребенка среда не является статической системой, она постоянно меняется. Например, рождение младшего брата/сестры или развод родителей создают новые условия детского развития. Изменения могут инициироваться как средой, так и самим ребенком. По мере взросления дети самостоятельно выбирают, изменяют и создают новые аспекты окружающей среды. Дети являются и продуктами и создателями окружающей среды одновременно.

Развитие как динамическая система

Отдавая должное как устойчивости, так и изменчивости в развитии детей, современные теоретики детского развития применили к изучению процесса развития



концепцию динамических систем. Мозг ребенка, его организм, окружающий его мир — это единая система, которая управляет его развитием. Она находится в постоянном движении, потому является динамической. Любое изменение любой ее части приводит к расбалансировке системы, и тогда ребенок меняет свое поведение так, чтобы система снова сбалансировалась, но более эффективным и сложным образом.

Изучая поведение детей, исследователи пытались установить, как дети достигают новых уровней мышления. Как 3-летний ребенок придумывает способ дотянуться до красивой игрушки? Как 2-летний малыш, услышав новое слово, определяет его в конкретный класс объектов или событий?

Теоретики динамических систем показывают и доказывают уникальность каждой динамической системы каждого ребенка. Признавая наличие общего генетического наследия и общих законов социального и физического мира, которые придают развитию некоторые универсальные черты, ученые показывают, что в реальном мире конкретное сочетание биологических фак-

торов, повседневных задач и социального окружения создает широкие индивидуальные различия в овладении определенными навыками. Обучаясь одним и тем же навыкам, например ходьбе, речи, счету, дети делают это уникальными способами. Овладение навыками в реальной деятельности и реальных социокультурных контекстах, дети достигают разного уровня совершенства. Таким образом, развитие представляет собой сеть разветвляющихся в разных направлениях линий, которые отображают область определенного навыка. И в каждой области могут происходить как непрерывные, так и стадийные изменения.

Концепция динамических систем формулируется под влиянием разных научных дисциплин, особенно биологии и физики. Пересекаясь в своих отдельных элементах с другими теориями детского развития, она идейно близка к теориям обработки информации и контекстуальным теориям — эволюционной психологии развития, социокультурной теории и теории экологических систем. В настоящее время исследования динамических систем еще только начинаются.



Точка зрения динамических систем на развитие.

Теоретики динамических систем представляют развитие не в виде последовательной линии стадийных или непрерывных изменений, а в виде нитей, отражающих потенциальную область навыка и расходящихся в разных направлениях

1.1.3.3. Философия Программы

Программа «Вдохновение» рассматривает образовательный процесс в дошкольной организации как комплексный процесс развития ребенка, его физической, когнитивной, социальной, эмоциональной и других составляющих единое целое систем. Образовательная деятельность по программе требует учета как биологических факторов развития, так и факторов окружающей среды, в том числе социокультурного контекста развития ребенка.

Программа уделяет повышенное внимание как разнообразным аспектам окружающей среды, в которой развивается ребенок, так и качеству межличностного взаимодействия в образовательном процессе.

Программа уделяет особое внимание формированию у участников образовательных отношений адекватных образов ребенка, педагога и образовательной системы, системы ожиданий, оценок и самооценок, поскольку они непосредственно отражаются на том, что реально происходит в семье и детском саду.

Программа основана на положениях социального конструктивизма (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д. Бруннер, Ю. Бронфенбреннер и др.), а также учитывает основные выводы теории экологических систем, психологии эволюционного развития, концепцию динамических систем и другие современные теории и подходы, в числе которых системно-деятельностный подход, разрабатываемый под руководством А.Г. Асмолова, системно-динамический подход (формирование исследовательского поведения), разрабатываемый при участии А.Н. Поддьякова, и другие.

Программа интегрирует данные научных исследований на современном уровне в области психологии и психофизиологии развития, опирается на лучший отечественный и зарубежный опыт в области дошкольного образования.

Программа, поддерживая конструктивистский *принцип активности* ребенка и *его собственный вклад в развитие*, подчеркивает, что образование в то же время является социальным процессом и происходит в совместной деятельности, в диалоге, в которых дети и взрослые совместно конструируют (создают) значения и смыслы. В образовательной деятельности, реализуемой в соответствии с Программой, активны и сам ребенок, и окружающая среда. Образовательные процессы совместно конструируются и детьми, и взрослыми.

Ребенок в сообществе со взрослыми и с другими детьми учится совместно решать задачи, исследовать окружающий мир, спорить и договариваться и т. п.

Программа, в соответствии с идеями социального конструктивизма, ориентирует Организации на активное взаимодействие со своим социокультурным окружением для максимизации образовательных эффектов, на использование разнообразных возможностей, доступных в месте расположения дошкольной организации, а также максимального включения в образовательный процесс компетентностей и возможностей семей воспитанников. Таким образом, все



участники образовательного процесса становятся активными и получают возможность внести свой вклад в образование и развитие детей.

Из положений социального конструктивизма вытекает более целостный и сбалансированный взгляд на образование, защищенный от однобокости, свойственной программам, основанных:

- на теориях созревания, из которых вытекает пассивность как ребенка, так и взрослого и ограничение дошкольного образования присмотром и уходом;
- теориях передачи знаний, предусматривающих ведущую роль взрослого, который воспитывает, учит, формирует, развивает и т. п., оставляя ребенка в пассивной роли «потребителя готовых знаний»; предусматривающих жесткую внешнюю регламентацию деятельности детей, подробное годовое календарно-тематическое планирование детских занятий, сформированное без учета детской инициативы и других ситуативных социокультурных факторов;
- конструктивистском подходе, в котором активен прежде всего ребенок; взрослому же отводится роль создателя среды, наблюдателя и пассивного сопровождающего детского развития.

Решающим для обеспечения качества образовательной деятельности по Программе является обеспечение качества процесса межличностного взаимодействия, за управление и модерацию которого несут ответственность взрослые.

Принцип совместного действия — соконструкции — является стержневым ядром Программы.

1.1.3.4. Социокультурный контекст образования: экология детства

Образовательные процессы вписаны в социальный и культурный контекст.

Детское развитие определяется не только биологическим процессом созревания и роста. Культурный контекст и социальные нормы, ценности и практики вовлечены в развитие ребенка с момента его рождения.

В образовательном процессе принимают участие семьи и дети с разным культурным и религиозным укладом. Различия между ними следует рассматривать как шанс на обогащение образовательного процесса.

Понимание образования как социального процесса, вписанного в соответствующий контекст, оказывает влияние на содержание и на формы образовательного процесса.

Таким образом, наряду с укреплением индивидуальной автономии и самостоятельности ребенка, Программа акцентирует внимание на его участии в организации своего социального и культурного окружения, принятии на себя доли ответственности, соответствующей уровню своего развития.



1.1.3.5. Принципы Программы

Принцип поддержки разнообразия детства

Программа учитывает уникальность каждого ребенка и делает акцент на индивидуализации, многообразии образовательных траекторий, что находит свое отражение в используемых понятиях, таких как «образовательная биография», «индивидуальный план обучения», «индивидуальные траектории образования и развития» и т. п.

Программа предоставляет равные шансы как одаренным детям, так и детям с проблемами в развитии (инклюзия), признает и учитывает широкий спектр предпосылок развития детей, разнообразие в способностях и темпе развития.

Программа требует от всех участников педагогического процесса проявления внимания и чуткости к индивидуальным склонностям, интересам, возможностям и потребностям каждого ребенка, готовности поддерживать детей с различными предпосылками развития с помощью индивидуализации и дифференциации обучения.

Для успешной реализации Программы возрастной состав групп принципиального значения не имеет. Она одинаково эффективна как в разновозрастных, так и в разновозрастных группах; в группах типично развивающихся детей и в инклюзивных группах, а также в смешанных группах детей с типичным развитием и детей с ограниченными возможностями развития.

Однако общая практика показывает, что разновозрастный состав группы предпочтительнее, так как он более сообразен устройству общества и социальному развитию ребенка.

Способ комплектования групп зависит от дошкольной организации — традиций, готовности работать в условиях, более трудных для взрослых, но более комфортных для детей. Программа предусматривает возможность гибкой организации образовательной работы, в том числе на основе открытых групп сменного состава, объединяющих детей разного возраста по интересам. Такая организационная форма обладает рядом преимуществ в плане возможностей реализации индивидуальных траекторий развития детей (см. 3. *Организационный раздел*).

Принцип преемственности с начальным общим образованием

Образование в течение первых десяти лет жизни является успешным и эффективным в том случае, если дошкольный и начальный уровни образования строятся преемственно, следуют единым общефилософским и дидактическим принципам.

При этом «преемственность сверху», с попытками привести всех детей к единому уровню развития путем переноса школьных занятий в детский сад, недопустима. Формы и содержание школьного образования не должны переноситься на дошкольный уровень.

Преемственность должна *выстраиваться снизу*, ступенчато. Выстраивание «преемственности снизу» целесообразнее всего начинать с самых ранних ступеней образования.

При реализации Программы рекомендуется выстраивать кооперацию и преемственность между уровнями дошкольного образования и начальной школы на основе *социоконструктивистской модели образования*. При этом необходимо соблюсти равновесие между игровой, познавательной, исследовательской и другими формами активности самого ребенка и активностью взрослого, поддерживающего и обогащающего опыт ребенка.

Принципы содействия, сотрудничества и участия

Преодолевая парадигму передачи знаний и опыта от взрослого к ребенку, Программа продвигает идею полноправного *участия ребенка* в образовательном процессе.

Принцип участия ребенка в обсуждении вопросов, касающихся его образования, и принятии решений закреплен в Декларации ООН о правах ребенка (ст. 12 и 13).

Ребенок приобретает *собственный опыт*, осваивает и осмысливает мир, активно строя знания на основе предыдущего опыта в самостоятельной и «совместно-разделенной» деятельности в общении с другими детьми и взрослыми, становясь полноценным участником образовательного процесса (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д. Дьюи, Д. Бруннер).

Принцип *содействия и сотрудничества* является конкретным выражением *социоконструктивистского* подхода в образовании и реализуется в качестве сквозного принципа организации образовательной деятельности по Программе, а также в форме применяемых в рамках Программы методик «Детский совет» и «Магический круг».

Принцип обогащения (амплификация) развития через поддержку детской инициативы и интересов

Дети старательно, терпеливо и настойчиво занимаются какой-либо деятельностью, если это им интересно. Опыт показывает, что дети испытывают радость и эмоциональный подъем тогда, когда им позволяют свободно играть, экспериментировать, высказывать свои гипотезы и идеи, выражать себя в различных видах деятельности. *Радость и позитивный эмоциональный фон способствуют укреплению веры в себя и настойчивости в достижении учебных целей.* Позднее это принесет свои плоды в мотивированной и творческой работе в рамках школьного обучения.

С целью поддержки интересов детей Программа предлагает гибкое планирование образовательного процесса, нацеленное на равновесие между собственной (исследовательской, поисковой, игровой и др.) активностью ребенка и активностью взрослого, обогащающего опыт ребенка и поддерживающего его усилия по освоению мира и реализации собственного потенциала (принцип обогащения, амплификации А. В. Запорожца).

Программой предусмотрено:

- самоопределение и соучастие детей в формировании содержания работы: содержание больше половины всех занятий иницируется самими детьми; дети делают то, что им нравится, взрослые поддерживают детскую инициативу;
- соблюдение правильного баланса между групповыми занятиями и самостоятельной деятельностью детей с включением свободной игры;



- уважительное и внимательное отношение педагогов к детям, позитивное реагирование на их поведение, учет детских потребностей и интересов и выстраивание предложений в соответствии с ними;
- выделение более половины времени для самостоятельной детской деятельности с включением свободной игры.

Принцип эмоционального благополучия

Решающим условием успешного развития и важнейшей характеристикой взаимодействия детей и взрослых является эмоциональная атмосфера, в которой протекает образовательный процесс.

Осознанное выстраивание атмосферы доверия и эмоционального комфорта является важным направлением педагогической деятельности по Программе.

Особое внимание со стороны воспитателей при переходе ребенка из семьи в дошкольную организацию и в ежедневной работе должно быть направлено на формирование отношений привязанности ребенка к педагогу. Устойчивая привязанность создает предпосылки для появления у ребенка чувства защищенности, крайне необходимого для его эмоционального благополучия (см. 3. Организационный раздел).

Программа «Вдохновение» предлагает научно обоснованную и практически апробированную методику перехода ребенка из семьи в детский сад, обеспечивающую психологическую адаптацию и укрепление способностей ребенка к преодолению стрессов и нагрузок (см. 3.3. Адаптация ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию).

Принцип адекватности возможностям ребенка

Постановка задач, помощь и поддержка взрослого, предлагаемые формы активности, должны быть адекватны возрастным возможностям ребенка и протекать в «зоне ближайшего развития». Предлагая новые образовательные идеи и стимулы, взрослые должны опираться на уже имеющиеся знания, понимание, желания, особенности, предпочтения и интересы ребенка. Взрослый должен слушать и слышать ребенка, прежде чем давать ему тот или иной ответ или стимул (мотивацию).

Программа «Вдохновение» предлагает научно обоснованную и практически апробированную методику педагогической диагностики текущего уровня развития ребенка и поддерживающей коммуникации в зоне ближайшего развития, методики педагогических наблюдений в форме портфолио и других формах (см. 3. Организационный раздел).

Принцип обучения на примере поведения взрослого

Дети особенно чутки к поведению взрослых и стремятся им подражать (см. психологию эволюционного развития и т. п.). Подражание показало себя как эф-

фективное методическое средство непрямой мотивации детей к деятельности. Действия взрослого, например приготовление завтрака, вязание, сборка конструкций, уборка, притягивают внимание ребенка и вовлекают его в процесс. В совместной деятельности со взрослым дети учатся многим полезным и важным умениям, расширяя свой кругозор и знания о мире. Совместное решение задач и происходящий при этом социальный обмен представляют собой идеальную среду для развития. Ненавязчивое обучение собственным примером не подавляет активность детей и сохраняет им свободу выбора содержания своих занятий.

Принцип признания права на ошибку

При реализации Программы каждому ребенку предоставляется право использовать опыт и информацию по-своему, рассматривать и усваивать ее индивидуально, с позиций собственного опыта. Педагоги разрешают детям делать что-то «не так, как надо», пробовать, ошибаться, обнаруживать и исправлять ошибки.

Программа признает и утверждает за каждым ребенком право знать и не знать, уметь и не уметь, хотеть и не хотеть. Нет больших и маленьких. Нет достигших и не достигших какой-то внешней нормы. У каждого есть свои сильные стороны и свои проблемы, свои приоритеты и потребности.

Методы поддерживающей коммуникации, предлагаемой педагогам в рамках Программы, позволяют использовать ошибки в качестве источника ценного опыта и учения.

Принцип поддержки игры во всех ее видах и формах

Игра является формой освоения мира и развития, формой учения, специфической для детей раннего и дошкольного возраста. В игре ребенок приобретает и перерабатывает знания о мире, развивает способности, учится решать проблемы, устанавливает социальные отношения и строит воображаемые миры. В этом едины представители разных, подчас противоположных научных школ.

Программа «Вдохновение» предлагает методические рекомендации по созданию условий, поощрению и целенаправленному развитию различных видов игры, характерных для раннего и дошкольного возраста, практические примеры развития традиции детской игры в группах.

Принцип поддержки любознательности и исследовательской активности

Ребенок — природный исследователь, в избытке одаренный любознательностью. Ему свойственно быть любопытным и интересоваться всем, что происходит вокруг. Если удовлетворены его базовые потребности в привязанности, внимании и любви, если он здоров и хорошо себя чувствует, он начинает ак-



тивно интересоваться и исследовать свое окружение практически с момента рождения. То, что взрослым, кажется привычным и обыденным, ново и незнакомо ребенку, может заинтересовать его и вызвать у него удивление. Исследовательская активность является естественной формой детского освоения мира, процессов детского учения.

Задача взрослых — разделить с ребенком его удивление и интерес, восхититься и удивиться вместе с ним и лишь затем дать необходимые знания, окрашенные этим удивлением.

Для развертывания исследовательской активности и поддержания любопытства детей им важна свобода. Самостоятельность и креативность лучше всего процветают в свободной атмосфере. Если дети не только идут по заданному пути, но устанавливают правила и находят собственные пути решения, то они воспринимают учение как приключение, как увлекательное путешествие, полное открытий. Когда детской любознательности предоставляют свободу, в детском коллективе появляется множество идей о том, как совершать открытия и достигать результатов. Это пробуждает и усиливает их интерес и любопытство к какому-либо предмету, теме или проблеме. Нахождение собственных решений стимулирует детей к размышлениям, постановке вопросов и поиску ответов, принятию на себя ответственности за свои учебные процессы, проявлению терпения, выдержки, развивает мотивацию к решению задач, формирует положительное восприятие себя как успешных, иногда даже творческих исследователей. Знания, которые дети при этом усваивают, более прочные и глубокие.

Жесткое определение целей и содержания образования извне затрудняет возможность или вовсе не позволяет растущему человеку получить опыт самоопределения и саморегуляции в различных видах деятельности, созидательного отношения к миру и себе самому, не способствует формированию и развитию желания учиться постоянно и самостоятельно.

Принцип вариативности форм реализации Программы и гибкости планирования

Программа основана на сотрудничестве детей и взрослых, на поддержке детской инициативы, на признании за ребенком права на участие в принятии решений, на учете индивидуальных особенностей и интересов всех участников, на вовлечении родителей и социокультурного окружения места расположения детского сада и не задает жестких рамок, планов и форм образовательной деятельности.

Программа рассчитана на компетентного педагога, заинтересованного, вдохновленного, влюбленного в свою профессию. Такой профессионал работает творчески, а не по готовому шаблону с механической реализацией «методики» или «технологии». Он всегда вносит в реализацию Программы что-то

оригинальное, свое и ориентируется на интересы и потребности конкретного состава детей и места расположения детского сада. Интересы и пристрастия педагогов являются в этом контексте важным фактором мотивации, заинтересованности в своей работе. Каждый педагогический коллектив призван найти свою оригинальную версию реализации Программы.

Программа предусматривает гибкие подходы к планированию и выбору форм ее реализации, не ограничивая педагога конкретным детализированным содержанием образовательной деятельности.

Программа открывает возможность для участников образовательных отношений стать ее соавтором.

Организации при разработке своей основной образовательной программы могут добавлять элементы других образовательных программ, собственных методик и формы организации образовательной работы.

Программа может быть использована как в массовых дошкольных организациях, ранее работавших по традиционной системе, так и в дошкольных организациях, реализующих международно признанные лично ориентированные педагогические концепции.

Принцип дифференциации

Дифференцированное обучение — это форма организации образовательной деятельности в детской группе, при которой Организация и педагоги организуют образовательный процесс и создают развивающую предметно-пространственную среду таким образом, чтобы они предоставляли возможность учесть готовности, интересы и особенности каждого ребенка или небольших групп детей. Педагоги, реализующие подходы дифференцированного обучения, составляют программы; выбирают методы обучения, развивающие средства обучения, организуют образовательный процесс таким образом, чтобы удовлетворить различные потребности воспитанников.

Дифференциация обучения является как педагогическим принципом, так и подходом к обучению. Иными словами, она касается не только выбора «подходящих» методов обучения, но и философии, которая определяет реализацию программы, и условия обучения детской группы.

Дифференцированное обучение — это предоставление детям «многих путей, которые ведут к обучению». Эта идея подразумевает, что педагог приспособливает программу к детям, а не ждет, что они приспособятся к ней.

Задачей дифференцированного обучения является учет:

- готовности к обучению;
- индивидуального темпа развития;
- интересов;
- индивидуальных особенностей;
- образовательного профиля ребенка.



Необходимую информацию педагог собирает в ходе педагогических наблюдений за детьми и оценивания их готовности к обучению с помощью различных методов и приемов (например, беседа с детьми, записи их предпочтений, скрытое наблюдение, общение с родителями и т. д.) .

Готовность к обучению определяется уровнем понимания и развития навыков ребенка, а также уже имеющимися знаниями.

Интересы определяются по темам, которые ребенок хочет изучать. Интересы могут быть связаны с жизнью ребенка за пределами Организации или могут относиться к каким-то объектам познания.

Образовательный профиль ребенка определяется методами, при которых он обучается лучше, и включает в себя стиль обучения (зрительный, слуховой, кинестетический и т. д.), предпочтения ребенка относительно работы в группе (индивидуально, небольшая группа или большая группа), предпочтения относительно условий обучения, места обучения (тихое светлое помещение, с музыкой и т. д.).

Дифференцированная педагогика влияет на образовательную деятельность на четырех уровнях: *содержание, процесс, среда* (в том числе предметно-развивающая среда) и *результаты*.

На всех этих четырех уровнях ключевыми словами являются «разнообразие» и «альтернативные способы».

Кроме того, дифференцированное обучение уделяет особое внимание возможности *выбора детьми* способов работы (индивидуально или в группах), способов выражения, содержания деятельности и т. д. Чтобы выбор детей дошкольного возраста был результативным, альтернативы для выбора, предложенные педагогом, должны:

- соответствовать поставленным образовательным целям;
- реально различаться, предоставляя возможность для подлинного выбора детей;
- защищать ребенка от растерянности при виде избыточного количества вариантов.

Дошкольники должны уметь самостоятельно или при участии педагога не только сделать выбор, но и обосновать его. Это «навык», который имеет важное значение для формирования самостоятельности и ответственности за свой выбор у детей и воспитывается только частой практикой.

Дифференцированное обучение не является:

- индивидуальным обучением;
- хаотичным процессом;
- альтернативным способом организации однородных групп;
- формой обучения, при которой воспитатель получает больше запросов от одних детей и меньше от других.

Подробнее о реализации данного принципа в ходе образовательной деятельности по Программе можно прочитать в Организационном разделе Программы.

1.1.3.6. Характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста

В данном разделе Программы представлено описание развития ребенка в свете современных исследований в области психологии, физиологии и нейрофизиологии развития с акцентом на проблемах и данных, важных для построения образовательного процесса по Программе.

Готовность ребенка к активному участию в образовательном процессе

Ребенок является активным участником, субъектом образовательных отношений. С рождения он готов вступать во взаимодействие со взрослыми, участвовать в процессах познания своего тела, окружающего социального и предметного мира.

Дети хотят принимать участие во всем, что происходит в мире, играя активную роль в образовательном процессе; они являются его действующими лицами (субъектами) с собственными разнообразными возможностями выражения, своим мнением, способностью к принятию решений и чувством ответственности в соответствии со своим развитием.

Дети изначально хотят учиться: их страсть к учению, их жажда знаний и их способность к обучению удивительно велики. В своей деятельности и в постановке вопросов они являются в высшей степени креативными мастерами, изобретателями, музыкантами, художниками, исследователями.

Дети учатся лучше всего в сообществе: в диалоге с другими детьми и взрослыми они осваивают мир, расширяя свое понимание, развивая способности, созидая и создавая собственные произведения.

Задача взрослых — создать богатую стимулами развивающую социальную и материальную образовательную среду, обеспечить психологическое и физическое благополучие и хорошее самочувствие детей, создать атмосферу принятия, уважения и любви для каждого ребенка.

Проблема нормативов развития

Стандарт отказывается от применения жестких нормативов возрастного развития и определяет результаты, которых мы стремимся достичь, *в форме целевых ориентиров*. Достижения ребенка, связанные с возрастом, Стандарт определяет как «возможные». При этом одни дети могут значительно опережать средние показатели, в то время как другие, наоборот, отстают от них.

Следуя за требованиями Стандарта, Программа «Вдохновение» предлагает опираться на данные современных исследований о разнообразных индивидуальных возрастных особенностях детей и ориентироваться на индивидуальные характеристики конкретных детей конкретного детского сада или группы, выявляя их с помощью педагогических наблюдений. Предоставляемые Про-



граммой данные научных исследований (см. *Матрица возрастного развития*) и практические методики (см. *Педагогические наблюдения. Портфолио*) позволят воспитателям развить способность к наблюдению и взаимодействию с детьми, адекватной оценке актуального уровня развития ребенка и его особенностей, научат принимать профессиональные решения на основе учета всех факторов.

Детская инициатива и потребность в индивидуальном подходе

Нейрофизиологические исследования последних десятилетий подтвердили особое значение детской инициативы, самостоятельности, индивидуального подхода в образовательном процессе.

Согласно этим исследованиям, сигналы, поступающие из окружающей среды в мозг ребенка через органы чувств, оказывают активное влияние на развитие мозговых структур только в том случае, если они поступают на фоне активного, самостоятельно иницилируемого взаимодействия ребенка и окружающей среды.

Иными словами, для активизации процессов развития детского мозга крайне важно создавать условия для самостоятельной деятельности ребенка.

Исследования также подтверждают тот факт, что различные участки коры головного мозга человека развиваются с разной скоростью, индивидуальной для каждого. В определенные фазы жизни человека определенные участки мозга особенно восприимчивы к информации из окружающей среды (сензитивные фазы). Поэтому при формировании содержания образовательной деятельности и планировании образовательного процесса крайне важно учитывать текущие сензитивные фазы развития ребенка, индивидуальные особенности его развития.

Существуют большие различия в темпах развития отдельных детей. На темпы развития влияют разнообразные факторы, в том числе генетические предпосылки и окружающая среда, поэтому крайне важно, чтобы педагогическая деятельность учитывала индивидуальные особенности ребенка. Для достижения максимальной эффективности образовательной программы необходимо соотнесение образовательных стимулов с сензитивными периодами развития конкретного ребенка, так называемыми окнами. У разных детей в любой группе эти «окна» могут значительно расходиться во времени.

Так как индивидуальные различия очень велики, лучше всего тщательно следить за тем, чем именно интересуется отдельный ребенок, к чему он стремится и что его радует. Навязывать детям неподходящие занятия с целью ускорения их развития бесполезно и даже вредно.

Если что-то пробудило любознательность ребенка, он *по собственной инициативе* воспользуется каждым шансом, чтобы получить больше знаний. В этой ситуации он сможет собрать воедино мотивацию, концентрацию и поддержку. Успех дальнейших шагов в обучении зависит от взрослых, от их вни-

мательности и поведения. Педагог, не оставляющий вопросы ребенка без ответа, стимулирует развитие его мышления.

Ориентироваться на особенности развития ребенка не значит ориентироваться на норматив развития, связанный с его паспортным возрастом. Ориентироваться следует на актуальный уровень *развития* ребенка и *зону его ближайшего развития*, определяемые путем наблюдения за ребенком, областью его интересов и потребностей.

Таким образом, педагогическое наблюдение становится неотъемлемой частью образовательного процесса, а гибкость в планировании — важнейшим принципом, следование которому обеспечивает каждому ребенку адекватный образовательный процесс.

Итак, при организации образовательной деятельности по Программе необходимо учитывать следующие положения:

- ребенок активен и развивается сам, исходя из своих внутренних сил во взаимодействии со своим социальным и предметным окружением. Развитие — это одновременно и индивидуальный, и социальный процесс;
- ребенок селективен, он стремится к приобретению определенного опыта; уровень и индивидуальная логика развития ребенка проявляются в интересах и склонностях, в мотивации, которые зависят от уровня актуального развития каждого конкретного ребенка;
- ребенок может сам выбирать возможности для приобретения собственного опыта, окружающая среда должна предоставлять ему богатый спектр таких возможностей;
- ребенок может качественно и количественно воспользоваться только теми возможностями окружающей среды, которые соответствуют уровню его развития, его возможностям;
- ребенок активнее развивается с участием взрослого, который, наблюдая за мотивацией и интересами ребенка, подхватывает, развивает, углубляет и расширяет их, работая в зоне ближайшего развития;
- ребенок может игнорировать образовательные предложения, не соответствующие его актуальным потребностям и возможностям.

В соответствии с принципиальной для данной Программы социоконструктивистской моделью взаимодействия рекомендуется избегать одностороннего доминирования ребенка или взрослого в образовательном процессе и стремиться к реализации модели: «ребенок активен — взрослый активен».

Индивидуальные особенности развития ребенка, формирующиеся под влиянием различных факторов

На развитие ребенка также оказывают влияние *разнородные факторы*, не зависящие от дошкольной организации, которые должны учитываться при организации образовательной деятельности.



Прежде всего условия:

— *внутрисемейные*: состав семьи, семейные ценности и религия, социально-экономический статус, уровень образования и этническая принадлежность семьи;

— внешней среды: характеристики окружающей социокультурной и природной среды, в которой живет ребенок и расположена дошкольная организация.

Педагоги должны учитывать и уважать социокультурную среду, в которой растет ребенок, знать об условиях жизни в семье. Социокультурная среда современного детства характеризуется широким разнообразием и неоднородностью.

На развитие ребенка оказывает влияние также образовательная среда, сформированная в дошкольной организации, в том числе:

- качество взаимодействия «взрослый — ребенок»;
- качество общего управления организацией;
- качество педагогических процессов;
- качество сформированной предметно-пространственной среды;
- другие факторы.

Сегодня благодаря данным, собранным в ходе многочисленных исследований, известно, что:

- ни один признак развития не выражен в одинаковой степени у детей одного возраста (интериндивидуальные различия);
- *огромное разнообразие* в траекториях развития детей одного возраста формируется за счет влияния разных внутренних, внутрисемейных и внешних факторов;
- у *каждого ребенка* наблюдается неравномерное развитие в разных областях (интраиндивидуальные различия). Например, развитие речи происходит быстрее, чем моторное развитие;
- компетентности разных детей могут формироваться разными способами (например, не существует двух одинаковых траекторий моторного развития детей).

Современные сводные матрицы развития, основанные на эмпирических данных психофизиологических исследований, наглядно показывают широкий спектр интер- и интраиндивидуальных различий.

Программа предлагает педагогам при построении образовательного процесса воспользоваться *матрицей возрастного развития*.

Данная матрица содержит перечень важнейших признаков развития и описывает возрастной интервал их появления у разных детей, фиксирует «граничные значения» появления признаков при нормальном развитии ребенка. Нижний порог интервала фиксирует возраст наиболее раннего появления признака (наблюдающегося у 5 % детей), верхний порог фиксирует возраст наиболее позднего появления признака (до 95 % детей).

Матрица возрастного развития

Годы жизни	1	2	3	4	5	6
Месяцы жизни	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71				
1. ГРУБАЯ МОТОРИКА						
Переворачивается на живот и обратно						
Сидит без поддержки						
Двигается вперед или назад						
Стоит с поддержкой						
Ползает						
Садится из положения лежа						
Пытается стоять						
Может свободно стоять						
Может свободно ходить						
Бегает						
Бросает одной рукой маленький мячик						
Перелезает через небольшие препятствия						
Свободно преодолевает ступеньку						
Подскакивает на месте						
Подбрасывает мяч над головой						
Прыгает вверх						
Ловит мяч активным захватом						
Перешагивает расстояние в 15 см						
Балансирует на одной ноге в течение 15 с.						
Катается на 3-колесном велосипеде						
Перекатывает ступни с пятки на носки						

Если признаки развития конкретного ребенка не укладываются в описанный матрицей интервал, возникает повод для проведения профессиональной диагностики развития у специалиста.

Другие аспекты развития ребенка

Исследования показывают, что раннее развитие детей протекает скачкообразно и включает периоды регресса. Нелинейность развития особенно очевидна в первые три года жизни ребенка. В определенные моменты происходят резкие фундаментальные перестройки в мозге, связанные с функциональным созреванием, благодаря которым ребенок приобретает возможность использования новых умений и форм учения и умений. Сначала он теряется в новом пространстве возможностей и не решается ими воспользоваться, демонстрируя регресс в поведении.

Он демонстрирует регресс в поведении, снова становится «как младенец»: не может самостоятельно спуститься по лестнице, одеваться, плохо спит, не ест, снова просит бутылочку и делает многое другое из того, что, как надеялись родители, уже давно осталось позади.

Это так: большой прогресс в развитии вначале выглядит как шаг назад до тех пор, пока ребенок с ним не справится и не научится им пользоваться. Тогда он вдруг окажется далеко впереди, совсем «в другом мире». Но поначалу ребенок не решается совершать те или иные действия и требует помощи в ситуациях, с которыми он уже мог бы справляться вполне самостоятельно. Это защитный механизм, который вступает в действие, чтобы слишком много нового сразу не повредило внутренней стабильности ребенка. Чтобы справиться с прогрессом, требуется помощь, а именно помощь лиц, ответственных за защиту ребенка.

Для продвижения вперед нужен еще один элемент, и этот элемент появляется: возникают диссонансы. Мама вновь уделяет ребенку больше внимания, но затем нервничает и уклоняется, ребенок настоятельно требует ее обратно, на короткое время мать принимает регрессивное поведение, а затем вновь уклоняется, замечая: «Ты можешь это сам!» Этот конфликт интересов важен, он является мотором, который продвигает вперед процесс развития. Совершается прыжок, и барьер взят. Теперь ребенок вновь идет вперед. Позиция матери, состоящая в том, чтобы воспринимать регресс не как долгосрочное явление, а лишь как кратковременную передышку, демонстрируя ребенку при этом свою близость и защиту, а прежде всего — веру в его новые умения, является реальной поддержкой при развитии его способностей. Фаза слабости преодолена, но она была важна для того, чтобы совершить прыжок. Пропустить ее было бы равносильно лишению ребенка опыта. Ребенок понял: иногда можно быть и слабым и найти опору и стимул для нового старта.



Проблема «нарушений» в развитии

Нарушения развития часто приравнивают к неправильному развитию. Определения «отклонения в развитии», «отклонения в поведении» или «неподобающее поведение» с позиций новейших выводов психологии развития являются сомнительными. Так называемое отклонение в поведении может быть крайне осмысленным поведением, сигнализирующим о том, чтобы обратить внимание на особые обстоятельства окружающей среды или на особые трудности в решении задач, стоящих перед ребенком в процессе развития. Часто внимательный взгляд показывает, что «неподобающее поведение» в неподобающих условиях может быть абсолютно уместным, так как дети вынуждены приспособливать свое поведение к тем условиям, в которые они поставлены. Часто также забывают о том, что манера поведения, воспринимаемая на данном этапе как «нарушение правил», является не чем иным, как оставшейся от предыдущей ступени развития стратегией решения проблем, которая тогда выглядела вполне успешной. Следует, как детектив, вернуться к той точке, когда поведение, воспринимаемое сегодня как «нарушение», еще имело смысл и было логичным и последовательным. Только после этого может быть эффективным усвоение новых образцов поведения, понимание и апробирование более компетентных стратегий поведения.

Нужно ли ребенка специально «развивать» или дать ему полноценно прожить каждую фазу?

Развивающие мероприятия родителей, педагогов и терапевтов должны быть направлены на то, чтобы удовлетворить все специфические требования каждого отрезка развития — «младенец», «маленький ребенок», «дошкольник», «школьник». До сих пор же часто пытаются целенаправленно провести ребенка как можно более быстрым путем из «мира маленьких (недоделанных) взрослых» в «мир больших (компетентных) взрослых». Хотя исследователи обнаруживают все больше компетентностей уже у младенцев, они часто понимаются не как самостоятельные качества, а как проходящие стадии на пути к взрослым, стадии, которыми можно и пренебречь. Необходимо переосмыслить такой взгляд на ребенка и помочь переосмыслить его всем участникам образовательных отношений.

Ориентацией для этого могут послужить вопросы:

- Учитываем ли мы при развитии способностей ребенка имеющиеся у него задатки и предоставляем ли шансы на реализацию этого потенциала?
- Не ориентируем ли мы наши «развивающие» мероприятия на отдельные достижения?
- Не сужаем ли мы разнообразные умения и разную скорость развития детей, пытаясь подогнать их под требования, рассчитанные на среднестатистического ребенка определенного возраста?

Основная задача взрослых — обеспечить такие условия жизни, при которых могут удовлетворяться потребности детей и дети смогут проявлять *собственную*



активность. Для этого ребенку следует дать возможность выстроить **надежную привязанность** к заботящимся о нем людям, ему нужно **предоставить время и свободное пространство** для развития его способностей и достаточно возможностей для контактов и взаимодействий с близкими ему взрослыми и сверстниками.

Раннее развитие через взаимодействие

Авторы Программы исходят из современной теории социального конструктивизма, согласно которой ключевую роль в стимулировании детского развития играет качество взаимоотношений взрослых и детей. Положительные взаимоотношения взрослых и детей являются основным условием и важным ресурсом для нормального развития детей.

Заботливое, эмпатическое взаимодействие оказывает самое сильное влияние на формирование у ребенка способностей к компетентному решению жизненных задач с использованием своих интеллектуальных возможностей, на школьную успеваемость.

Необходимо разнообразными путями пробуждать детское внимание и направлять его на людей, предметы и события — это означает бороться с процессами привыкания, при которых мозг работает «вполсилы».

При активной, но тактичной и внимательной позиции взрослого активизируются врожденное любопытство и готовность к исследованиям, что непосредственно влияет на многие аспекты развития. Любопытство и готовность к исследованиям отталкиваются от всех ощущений и переживаний ребенка, заставляют его действовать, представлять ход событий, общаться с другими, использовать богатую фантазию, обдумывая взаимосвязи событий, и таким образом каждый раз заново объяснять познаваемый мир.

Центральные мотивы развития детей от 0 до 3 лет: «компетентный младенец», «интуитивное поведение родителей» и «отношения надежной привязанности»

Компетентный младенец

Современные исследования младенцев и детей раннего возраста показывают, что уже новорожденные гораздо более компетентны, чем это считалось еще недавно. С самого рождения дети обладают обширным поведенческим репертуаром для социальных взаимодействий и колоссальным потенциалом для учения и развития. В этой связи говорят о **смене парадигмы**: старое представление о **беспомощном младенце**, о ребенке как нуждающемся существе сменилось на новое понимание ребенка и его развития. Современная концепция «**компетентный младенец**» и представление о ребенке как **гениальном ученике**, несущем в себе неутомимую энергию познания и творчества, отражают эту смену парадигмы. Однако необходимым условием возможности раскрытия этого потенциала является установление **глубоких эмоциональных персональных отношений** с близкими, получивших в науке название *надежной привязанности*, устанавливающейся у ребенка с ухаживающими за ним взрослыми.

Основа для близких отношений родителей и младенцев заложена самой природой. Младенцы являются выдающимися партнерами по общению, обладающими богатым поведенческим репертуаром социального взаимодействия. Они обладают практически безграничными возможностями для учения — при условии, что окружающие взрослые относятся к ним с любовью, полным вниманием и предоставляют им необходимые для получения *собственного опыта и адекватные возрасту возможности развития*.

Надежная привязанность — центральная характеристика здорового развития

Надежная привязанность к близким взрослым является необходимым фактором здорового психического и социального развития ребенка. Нарушение отношений привязанности в раннем возрасте наносит ребенку травму и ведет к психологическим (неврозы, личностные расстройства) или даже к психическим нарушениям. Поэтому первая задача родителей и/или любого лица, осуществляющего уход и/или ведущего педагогическую работу, — это установить и поддерживать с ребенком отношения надежной привязанности. Отношения привязанности проявляются, например, в том, что ребенок дает себя утешить и чувствует себя в присутствии взрослого хорошо. Для установления отношений привязанности необходима особая процедура поэтапной адаптации при переходе из семьи в ясли или детский сад.



Разделенное внимание

Разделенное внимание и разделенная с другими деятельность являются основными положениями *социально-конструктивистского* подхода, который разрабатывался Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, а также многими зарубежными авторами.

Современные исследования выявили интересные и важные детали в области разделенного внимания и деятельности. Так, М. Томазелло (2002) и его коллеги доказали, что в возрасте девяти месяцев ребенок делает некий особенный шаг в своем развитии. В развитии ребенка до девяти месяцев решающую роль играет способность близких взрослых к тонкому чувствованию, восприятию, отражению и речевому воспроизведению эмоций ребенка. А между девятым и двенадцатым месяцами начинают происходить совершенно иные процессы. В этот период ребенок перестает довольствоваться предоставляемой ему информацией и требует *«разделенного внимания»*. Ребенок постоянно привлекает близкого взрослого к тому, что ему интересно, используя для этого взгляды и указания. *Нейрофизиологами доказано, что на данном этапе развития ребенка не существует разделения между когнициями и эмоциями*. Ребенок начинает активно и преднамеренно эмоционально запрашивать и перерабатывать информацию. Это — начало иницируемого самим ребенком процесса овладения культурно обусловленными способностями, когда ребенок:

- осознанно ориентирует свое поведение на поведение другого человека,
- следит взглядом за направлением взгляда другого человека или указани-ем его пальца,
- подражает манипуляциям другого человека с объектами,
- указывает на желаемые объекты или интересующие его виды активности.

Ход развития отдельных психофизиологических функций и видов деятельности

Восприятие, игра, координация движений в раннем возрасте

Первая форма детской игры называется *сенсомоторной игрой* или *«игрой-исследовани-ем»*.

С *младенческого возраста* ребенок с удовольствием исследует собственные *телесные возможности*, занимается *исследованием предметов* с точки зрения их свойств и функций — и все это на фоне стремительно растущей дифференциации восприятия. Младенец исследует свои пальцы и руки, постепенно вовлекая в игровой процесс все тело. Когда ребенок научается хватанию, он начинает вовлекать в игру все большее число предметов. Ребенок берет погремушку, трясет ее, ударяет по ее поверхности, облизывает ее. Вскоре он начинает притягивать к себе объекты, толкать и бросать их, ударять ими друг о друга.

В возрасте между девятью и тринадцатью месяцами он начинает использовать в игре также бытовые предметы, например чашку.

На первом году жизни важнейшими видами игры и исследовательского поведения становятся исследование предметов, игры на постоянство объектов (например, игра в «ку-ку», игра в прятки, удаление предметов из поля зрения); игры по типу «цель — средство» (например, потянуть за шнурок, чтобы предмет двигался, игра с музыкальной шкатулкой, игра с землей, песком и водой, которая помогает ребенку устанавливать причинно-следственные связи). Ребенок интенсивно исследует предметы через манипуляции с ними, путем орального исследования (тянет все в рот); визуального исследования (рассматривание). Игрушками для ребенка могут быть любые предметы, которые интересны ему и безопасны для него.

Безопасен предмет, если он достаточно большой и не может полностью поместиться во рту ребенка; если он не имеет острых углов и наконечников; не может разбиться; не покрыт ядовитой краской или лаком и отвечает прочим требованиям соответствующих регламентов.

Растущая компетентность младенца в сфере восприятия особенно отчетливо проявляется в области координации «глаз — рука», при которой снова большую роль играет интермодальная переработка информации. Это означает, что визуальная информация привлекается для управления движениями руки, кисти руки или пальцев. Спонтанные, как считалось ранее, движения рук новорожденных



не являются абсолютно бесцельными, но зависят от направления взгляда. Новорожденный ребенок пытается постоянно удерживать свою руку в поле зрения. Поначалу, конечно, его движения рук являются неловкими, и рука лишь редко встречается с целевым объектом. Он еще не может схватить объект, поскольку сгибание и вытягивание руки у него пока еще всегда происходят одновременно со сгибанием и вытягиванием пальцев. В возрасте четырех-пяти месяцев младенцу впервые удастся целенаправленно схватить объект. Но только когда ему исполняется восемь-девять месяцев, визуальные компоненты хватательного органа начинают играть важную роль для точной настройки на цель в заключительной фазе движения и для компенсации непредсказуемых движений к цели. Теперь младенец совершает очень ловкие движения хватания, так, например, он раскрывает кисть ровно настолько, насколько это необходимо, чтобы точно обхватить предмет. Высший пункт в раннем развитии ловкости руки достигается в возрасте девяти-десяти месяцев, когда у ребенка появляется так называемый пинцетный захват, т. е. когда он может уверенно держать между кончиками большого и указательного пальцев маленький предмет и поднимать его.

К концу первого года жизни ребенок все больше возится с предметами, манипулирует ими, «исследует» их свойства. Все это еще больше совершенствует навыки хватания и способствует дальнейшему развитию мелкой моторики. Для обращения с инструментами (орудиями), например с ложкой при еде или с ножницами при вырезании, балансировки предметов, бросания и ловли мяча, рисования и письма предъявляются особые требования к координации глаз и рук. Эти требования очень сложные, и приобретение новых моторных умений всегда связано с согласованием восприятия и моторики. Достижения в таких заданиях на моторику и восприятие все более улучшаются в течение всего детства. Это касается, с одной стороны, скорости подготовки и выполнения требуемых движений, с другой стороны — пространственной и временной точности и уверенности самих движений (см. матрицу возрастного развития).

Физическое развитие в раннем возрасте

В настоящее время развитие крупной моторики признается важнейшей областью развития, связанной со всеми другими областями развития — личностным, когнитивным, социальным, эмоциональным. Современные исследования изменили представление о моторном развитии и привели к новому пониманию роли взрослых и изменению образовательных программ в раннем и дошкольном детстве.

МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ, ПРИВОДЯЩЕЕ К ВЕРТИКАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ

Моторное развитие, приводящее ребенка к вертикальной позиции и ходьбе, требует особого внимания. При этом нужно учесть следующие данные исследований и принципы.



Принцип свободного движения. Моторное развитие, приводящее ребенка к вертикальной позиции и ходьбе, является эндогенным процессом, связанным с созреванием соответствующих структур. В этом процессе решающая роль принадлежит *активности самого ребенка*. Иными словами, *развитие моторики протекает по своим собственным закономерностям и является сугубо индивидуальным процессом*. Никакие специальные упражнения, нацеленные на ускорение этого процесса, не могут влиять на вызревание этих моторных функций.

В области моторного развития особую значимость получили исследования Эмми Пиклер. Ее концепция *свободного движения* легла в основу современных подходов к развитию движения младенцев и маленьких детей в рамках ясельной педагогики или в домашнем воспитании. На основе многолетних наблюдений за развитием тысяч детей Э. Пиклер описала множество промежуточных движений и позиций и показала, что не существует двух детей с одинаковыми траекториями развития вертикальной позиции. Основной тезис принципа свободного движения по Э. Пиклер таков: детям необходимо предоставить возможность свободно двигаться на основе собственной инициативы, учиться садиться, стоять и ходить. Самостоятельная активность как источник радости должна играть в жизни детей существенную роль.

Э. Пиклер, ее последователи и другие исследователи обнаружили связь между *ранним моторным развитием и общим личностным, когнитивным, эмоциональным развитием детей*. Именно достижения в развитии моторики дарят детям первое осознание своей компетентности, развивают самостоятельность, закладывают основы саморегуляции, развивают формы безопасного поведения².

Вмешательство взрослых в процесс моторного развития младенцев и детей раннего возраста с целью «научить» и/или «помочь» ребенку поскорее освоить те или иные движения, достичь вертикальной позиции и научиться ходить не только не помогает, но и зачастую блокирует нормальное развитие и даже может нанести ребенку существенный вред.

Определенной последовательности фаз моторного развития, приводящего к вертикальной позиции, не существует. Еще сравнительно недавно были широко распространены представления о том, что каждый ребенок на пути к вертикальной позиции проходит в определенном порядке отдельные фазы, например фазу ползания, передвижения на четвереньках и т. п. Этот общий порядок считался нормой, и, соответственно, отклонение от этой намеченной траектории считалось отклонением от нормы. На сегодняшний день доказано, что траектории моторного развития младенцев, приводящие их к вертикальной позиции и прямохождению, очень разнообразны и могут протекать без обязательного прохождения всех фаз. Например, не все младенцы проходят ста-

² Исследования Э. Пиклер и ее педагогическая работа в доме ребенка Лоци в Будапеште были высоко оценены ВОЗ и получили международное признание.

дию ползания. Есть такие, которые движутся задом наперед или просто встают из сидячей позиции, минуя фазы ползания и передвижения на четвереньках. Все эти различные возможности абсолютно нормальны и не ведут ни к каким нарушениям в последующем развитии ребенка.

Различия в скорости моторного развития. У каждого ребенка своя собственная скорость развития. Первые шаги могут быть сделаны в девять или в семнадцать месяцев! Этот срок не позволяет делать никаких выводов о дальнейшем развитии двигательных навыков и тем более о достижениях в других областях и считается в настоящее время нормой (см. Приложение «Матрица возрастного развития»).

Каковы задачи педагогов?

Во-первых, **подготовить среду.**

Задачу образовательной организации в области моторного развития Э. Пиклер определяет следующим образом: «В специально подготовленном пространстве для игры детям нужно предоставить богатый и разнообразный материал, который специально подобран по их интересам и способностям. Здесь они могут быть активными в соответствии с их собственным временным ритмом, двигаться, играть в свое удовольствие, удовлетворять свое любопытство»³.

Иными словами, прежде всего необходимо подготовить пространственно-предметную среду для развития моторики — наклонные плоскости, разноуровневые поверхности, элементы шведской стенки, лесенки, поверхности из различных материалов, а также разнообразные стимульные материалы для побуждения к движению и исследованию. При этом взрослый не должен *помогать ребенку двигаться*, поднимать его, переносить через препятствия и т. п.

Во-вторых, **предоставлять возможности для свободного движения** и радоваться успехам детей.

Если взрослые приветствуют и поощряют радость движения, дети получают от движения удовольствие и с воодушевлением берут новые рубежи в развитии моторики. Их двигательный опыт постоянно растет и используется для новых действий. В итоге большинство детей ведут себя поразительно уверенно и ловко. Иногда кто-то из них падает или причиняет себе боль, которая обычно быстро проходит. Однако на таком опыте они учатся двигаться осмотрительно, отыскивая различные пути достижения своих целей, учатся размышлять и не падать духом при первом же поражении.

Взрослый, который предоставляет такие двигательные возможности, вносит самый ценный вклад в формирование у ребенка умения владеть собственным телом, реально оценивать свои моторные способности, внимательно относиться к возможным рискам.

³ Фильм об Э. Пиклер.



ДАЛЬНЕЙШИЙ ХОД ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Быстрее, выше, сильнее

На втором и третьем году жизни крупная моторика ребенка бурно развивается. Дети любят бегать (убегать) и постоянно находятся в движении, что часто утомляет родителей. К концу третьего года жизни ребенок при ходьбе способен лучше приспосабливаться к местности и демонстрирует разную скорость: он ходит медленно и быстро, делает большие и маленькие шаги, меняет походку, при необходимости поворачивается и наклоняется и двигает по отдельности каждым плечом, когда нужно преодолеть препятствие. Развитие моторики с третьего по четвертый год жизни идет более быстрыми темпами. Четырехлетний ребенок, посещающий детский сад, постепенно приобретает те же моторные умения, что и ребенок более старшего возраста, и взрослый. Предпосылкой для этого является тот факт, что важнейшие двигательные процессы автоматизируются и могут использоваться целенаправленно — в зависимости от конкретной ситуации (адаптивная изменчивость). Если у маленького ребенка отсутствуют такие способности, его движения выглядят неуклюже и неловко.

Моторное развитие является одновременно и предпосылкой для дальнейшего когнитивного развития в дошкольном и школьном возрасте. Радость от движения является импульсом к развитию и требует поощрения. Игра ребенка, мотивированная радостью от выполнения функции, внутренним стимулом улучшать свои моторные способности с помощью упражнений, становится все сложнее. Он крутится вокруг своей оси, бегают, прыгает, пытается ездить на трехколесном велосипеде и лазить на деревья.

Конечно, движение сопряжено также с опасностями, от которых детей нужно предостерегать. Но как дети учатся справляться с рисками? И как выглядит настоящая поддержка во время моторных занятий? Если обратить внимание на комментарии, которые дают взрослые во время детских занятий, то можно заметить множество неудачных формулировок:

- Не упади! Не споткнись!
- Ты сейчас сорвешься и тебе будет больно!
- Здесь далеко, ты не перепрыгнешь! Смотри, провалишься!

Так как человек не может не думать о том, что ему предложили в качестве мысленного образа, от этих формулировок перед внутренним взором ребенка тут же возникает падение, боль или наказание. Он концентрируется на падении, унывает и колеблется. Страх взрослых, что что-то пойдет не так, заслоняет от него все остальное и отвлекает внимание на то, что ни в коем случае не должно произойти. Когда дети с любопытством бесстрашно осваивают новые границы своих возможностей при движении, внимание действительно требуется — но направленное на цель и выполнимость действия. Могут потребоваться комментарии, но только в виде позитивных формулировок: на чем сконцентрироваться? где и как держаться? как будет выглядеть следующий

шаг? Комментарии (*если это нужно*) должны обращать внимание на опасности и (*если это возможно*) поддерживать и укреплять ребенка:

- Обращай внимание на острые края!
- Помедленней здесь очень круто!
- Сначала встань на этот большой камень! И т. п.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ПРЕДШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В возрасте пяти-шести лет моторное развитие уже достигает известного совершенства — теперь детям удастся почти все. Если двигательную активность детей поощряют, то у них день ото дня совершенствуются владение телом, ловкость, быстрота и выдержка. В этом возрасте становятся заметны дети с нарушениями координации движений. Им нужна специальная поддержка в психомоторном развитии, чтобы научиться, как другие, падать и вставать, ходить спиной вперед и прыгать на одной ножке. Это важно, так как недостаток координации движений ухудшает качество жизни и может привести к отклонениям в поведении, дефициту внимания и нарушениям речи, чтения или письма.

Общий ход эмоционального развития

ПОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ У МЛАДЕНЦЕВ

Базовые эмоции появляются у младенца уже очень рано и проявляются в выражениях лица, они являются универсальными и одинаково понимаются во всех культурах. Выражение радости, печали, отвращения и интереса возможно уже вскоре после рождения. Гнев младенцы выражают в четыре месяца, удивление — в шесть месяцев. К концу первого года жизни возникновение первичных эмоций завершается, в то время как появление вторичных эмоций можно наблюдать, самое раннее, с середины второго года жизни, так как они предполагают наличие определенных когнитивных способностей.

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ

Как уже упоминалось, ребенок может смущаться или испытывать робость только тогда, когда у него появляется самосознание. Предпосылкой для презрения является способность к социальному сравнению, а для возникновения чувства вины необходимо развитие внутренней системы ценностей.

Подростки не могут вспомнить никаких событий, происходивших до их третьего дня рождения, так как в эти первые три года жизни у них отсутствует автобиографическая память. Эмоциональная память в этот период уже вполне работоспособна, и эмоциональные компоненты событий и переживаний могут сохраняться и неосознанно всплывать в более поздние годы.

У двухлетних детей выражение эмоций становится более разнообразным, зависящим от контекста, и все чаще проявляется намеренно. Для некоторых



объектов и ситуаций у человека как будто бы природой заложены определенные эмоции. Говорят о так называемой биологически подготовленной способности учиться. Например, дети начинают бояться змей и пауков гораздо быстрее, чем автомобилей, которые с эволюционно-биологической точки зрения стали представлять собой опасность сравнительно недавно, и она еще не закрепились в нашей наследственности.

Эмоциональная восприимчивость грудных младенцев, то есть способность воспринимать эмоциональные сигналы их социального окружения, простирается от непосредственного заражения чувствами до эмпатии. Только овладение речью дает детям возможность в возрасте примерно 20 месяцев назвать свои чувства. Между вторым и третьим годами жизни они начинают использовать свой эмоциональный словарь, чтобы побудить других к удовлетворению своих потребностей. Они учатся более целенаправленно использовать свои умения для контроля собственных эмоций. При этом возрастает их понимание эмоциональных проявлений других людей, и они становятся восприимчивее к тонкостям вербальной и невербальной коммуникации.

РЕГУЛИРОВАНИЕ ЭМОЦИЙ

Умение регулировать свои эмоции, приобретая тем самым эмоциональную компетентность, зависит от эмоционального взаимодействия в семье. Надежная привязанность благоприятно отражается на развитии у детей регулирования эмоций. В позитивном эмоциональном семейном климате преобладает открытое, толерантное отношение к эмоциям.

Мы говорим о настоящем отражении, о созвучии в отношениях, если:

- чувства и ощущения ребенка чутко воспринимаются и называются подходящими словами;
- любые эмоции и события становятся предметом межличностного общения.

Можно говорить обо всем, ничто не исключается.

Эмоциональная компетентность страдает, если ребенок сталкивается с отсутствием ответной реакции на свои эмоции и действия.

Ощущения, исключенные из интеракции, ребенок считает не поддающимися передаче. Это может касаться, например, выражений нежности, но также и сигналов, которыми ребенок дает почувствовать свой гнев или ярость. Они по-прежнему присутствуют как чувства и переживания, но остаются исключенными из межличностного общения. Происходит «кража переживаний», ребенок не знает, как их назвать, именно потому, что эти ощущения никогда адекватно не передавались словами. Если при этом еще и чрезмерно подчеркиваются другие душевные состояния, являющиеся для младенца, скорее, второстепенными, если на них немедленно реагируют, то у ребенка смещается реальность ощущений. Его ощущения не совпадают с отражением его собственного образа. Какие-то формы поведения, желательные для взрослого лица, осуществляюще-

го уход, и нравящиеся этому человеку, немедленно поощряются, в то время как другие, возможно, гораздо более типичные для ребенка и такие же правомочные по его самоощущениям, регулярно игнорируются или даже отвергаются. В этой ситуации ребенку трудно приобрести эмоциональные компетентности.

РАЗВИТИЕ КОНТРОЛЯ НАД ЭМОЦИЯМИ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Грудные младенцы еще не могут манипулировать своей мимикой, их мимика представляет собой прямую реакцию на эмоциональные раздражения. Примерно в возрасте одного года ребенок становится способен преувеличивать свои эмоциональные проявления. На третьем году жизни он в состоянии смягчать выражение своих эмоций, например не показывать слишком сильно свою радость от изменившейся ситуации, потому что он еще чувствует себя оскорбленным предыдущей ситуацией и хочет это также выразить. Улучшающийся произвольный контроль над лицевыми мускулами позволяет ему в конце концов скрывать настоящее выражение лица и демонстрировать ложное. То есть с третьего года жизни дети начинают проводить различия между эмоциональными переживаниями и выражением эмоций и приспосабливать выражение своих эмоций к ситуациям, используя определенную стратегию. Дошкольники уже могут замедлять выражение эмоций и выбирать, кому какие эмоции они продемонстрируют. В школьном возрасте дети учатся управлять репертуаром форм поведения, например, они контролируют свои эмоции в присутствии ровесников значительно чаще, чем в присутствии родителей или когда они одни. При этом девочки могут маскировать свои отрицательные эмоции гораздо лучше мальчиков и существенно улучшают эти свои умения с четвертого по десятый годы жизни, в то время как у мальчиков подобных изменений не наблюдается.

Ребенок может управлять не только выражением чувств, но и самими чувствами. Уже грудные младенцы успокаивают себя сами, сосая палец или пустышку. Они могут также влиять на интенсивность направленных на них раздражителей, когда отводят взгляд, а затем вновь начинают смотреть. Маленькие дети избегают эмоционально обременяющей информации или с большим или меньшим эффектом ограничивают ее, закрывая глаза, отворачиваясь или зажимая уши.

Между вторым и шестым годами жизни улучшающиеся речевые и когнитивные способности берут на себя функцию контроля над эмоциями. Они, например, используются для того, чтобы по-другому интерпретировать события, например: «А я и так не хочу кататься на твоем велосипеде, он для меня слишком маленький». Это слышит собеседник, и это слушает и сам ребенок для собственного успокоения. Речь вообще является важным средством регулирования эмоций. Воспитание эмоциональной компетентности заключается в предоставлении ребенку успешных стратегий управления собственными эмоциями. Например, родители собственным поведением демонстрируют ребенку модель регулиро-



вания своих эмоций, которую он может затем попробовать для себя и перенять. Или они говорят с ребенком о том, когда и как люди переживают определенные чувства и как их выражают или же как их нужно выражать, какие последствия имеют чувства и как можно влиять на свои собственные чувства и на чувства других людей. Приобретенные таким образом знания об эмоциях ребенок может использовать для регулирования собственных чувств.

ЭМОЦИИ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ. ЗНАЧЕНИЕ ЭМПАТИИ

Новорожденные «заражаются» плачем других младенцев и вдруг начинают плакать вместе с ними. При этом им передаются чувства других, они сочувствуют им и плачут, потому что их самих это затрагивает («заражение чувствами»). Для этого не требуется обучение. Уже на втором году жизни ребенок осознает, что не только у него самого, но и у других людей есть чувства. Примерно в возрасте 18 месяцев, как только начинает формироваться самосознание, маленькие дети в состоянии не только ощущать эмоции других, но и присоединяться к ним. Они замечают эмоциональное состояние других. *У детей развивается эмпатия.*

Всего несколько лет назад ученые показали, что чуткость, или эмпатия, — в отличие от врожденного заражения чувствами — является мыслительным достижением, предполагающим дифференцированные познавательные способности. У ребенка должна развиться «Я-концепция», прежде чем он поймет, что другой человек является самостоятельным существом и его переживания можно сравнивать со своими собственными переживаниями; требует определенного опыта социализации. Эмпатию нужно «испытать на себе», чтобы самому научиться быть чутким. Если призывы о помощи или радостные крики ребенка не замечаются взрослыми, игнорируются или за них даже наказывают, ребенок учится подавлять эти проявления чувств, не будет их замечать у других людей и не будет на них реагировать.

Если к эмпатии добавляется чувство заботы и волевые акты, направленные на уменьшение страданий другого, мы говорим о проявлении сочувствия. Часто ребенок не приходит на помощь из-за того, что не понимает чувства другого, не может поставить себя на его место. Пока еще ему недостает смены эмоциональной перспективы — способности делать мысленные заключения о чувствах других. Эти способности начинают формироваться у детей к четырем годам.

Некоторые аспекты познавательного развития

Способность к созданию теорий

Дети обладают врожденной способностью к созданию теорий (объяснений причин явлений и событий). Дети составляют теорию для всего, что воспринимают и узнают. Они также с легкостью ее изменяют или отбрасывают при по-

лучении нового опыта или при появлении новой, более вероятной теории, лучше объясняющей те или иные факты.

Если первый мячик был маленьким, мягким, круглым и пестрым, то первое представление о мяче будет: «маленький, мягкий, пестрый и круглый». Если потом ребенок будет играть с большим, мягким, пестрым и круглым мячом, то теория мяча изменится: мячи бывают маленькие и большие, но все они мягкие, пестрые и круглые. Как только в ребенка впервые попадет футбольный мяч, он усвоит, что мячи могут быть также твердыми и одноцветными. Таким образом, бывают маленькие, большие, мягкие, твердые, пестрые и одноцветные мячи; единственное, что остается неизменным, — все они круглые. Даже этот маленький пример показывает, что уже в раннем возрасте дети располагают эффективными учебными способностями, могут спонтанно пересматривать и переструктурировать свои знания.

Знания в конкретных областях

Еще не так давно развитие мышления у детей младенческого, раннего и дошкольного возраста рассматривалось лишь в общем и не связывалось со спецификой развития в каких-либо конкретных его областях.

Сегодня развитие детского мышления связывается с *развитием в определенных областях*: математике, физике, биологии, психологии, социальной жизни, т. е. детского познания различных аспектов мира и жизни.

Современные исследования доказали, что дети могут использовать свои частичные знания для решения определенных задач в гораздо более раннем возрасте, чем это считалось возможным согласно выводам Пиаже.

У детей существуют даже *врожденные знания в некоторых областях*. Эксперименты показали, что младенцы рассматривают предмет дольше обычного, если он противоречит их интуитивным физическим знаниям (так называемые невозможные события), например включающим понятия о том, что вещи прочные, причина предшествует следствию, предметы падают вниз (физика).

Младенцы также оказались в состоянии различать простые множества (математика). Например, дети наблюдают за предметами дольше и более внимательно, если демонстрируемое на экране число предметов вдруг меняется с одного на два (в возрасте 1—2 мес.) или в поле зрения появляется дополнительный предмет после того, как экран был на короткое время закрыт (4—5 мес.).

На этих и многих других примерах было показано, что представления о новорожденном как о «чистом листе» ошибочны. Уже при рождении ребенок обладает способностями, необходимыми для деятельного освоения мира. Ребенок сам активно создает, конструирует знания на основе врожденных структур и опыта («конструктивизм» — Ж. Пиаже и его школа). При этом взаимодействие со взрослыми и другими детьми играет ключевую роль в его развитии («социальный конструктивизм» — Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Дьюи и др.).



Иными словами, когнитивное развитие ребенка происходит в конструктивном процессе взаимодействия и задача дошкольной организации — оптимально организовать этот процесс. Логика освоения ребенком знаний в отдельных областях развития представлена в разделе программы «Содержание образовательной деятельности» во введении к каждой образовательной области.

Общий ход развития игры и исследовательского поведения в раннем (от года до трех лет) и дошкольном (от трех до шести лет) детстве

Игра на первом-втором году жизни

В конце первого и на втором году жизни игра детей становится все более сложной. Ребенок вынимает предметы и ставит их обратно, засовывает один предмет в другой или ставит их друг на друга. Таким образом, он упражняется в мелкой моторике и одновременно набирает опыт обращения с объектами. Обращение с материалами во второй половине второго года жизни становится гораздо специфичнее и функциональнее. Ребенок строит из кубиков, рисует каракули карандашами и копает песок. Сложные действия с повседневными предметами, включающие соблюдение последовательности из нескольких предметов, возникают в 18–24 месяца. Родственны игре, но не идентичны ей исследование и поисковая деятельность ребенка, когда он пытается установить, что можно делать с каким-либо предметом, как он устроен, какие у него свойства или как он выглядит изнутри и т. п. Некоторые называют это игрой-исследованием.

К концу второго года жизни у ребенка возникает способность к абстрактным представлениям в отрыве от текущей ситуации и к пониманию символов. В его игре появляются *планомерные действия*. Ребенок использует предметы для того, чтобы изготовить воображаемый объект. Это могут быть постройка, рисунок, вылепленная фигура, замок из песка или аппарат. Типично то, что ребенок еще *до игры говорит, что он хочет изготовить*. Конструирование играет большую роль в детском развитии. Помимо того, что у ребенка улучшается ловкость и растёт опыт работы с материалами, он учится действовать планомерно, держа в уме конечный продукт, что укрепляет выдержку и способность к концентрации.

Символическая игра

Именно на втором году жизни появляется так называемая символическая игра, которую часто описывают как настоящую игру. Эта игра демонстрирует, что ребенок открыл для себя мир воображаемых представлений. Он истолковывает предмет, с которым играет, и то, что он с ним делает, согласно своим желаниям и целям игры. В игре происходит полное фантазии переосмысление познано-

го. Листья становятся едой, плюшевый мишка — сыночком. При этом ребенок и сам вживается в другую роль. Маленький ребенок гораздо раньше, нежели предполагал Пиаже, понимает, что символ может замещать объект. В одном из экспериментов по выявлению в раннем возрасте способности пользоваться символами детям показывали кукольную комнату, в которой за диваном была спрятана маленькая кукла. Кукольная комната была моделью настоящей комнаты. После демонстрации кукольной комнаты детей приводили в эту настоящую комнату. И практически все дети тут же начинали искать куклу за реальным диваном.

Символическая игра появляется впервые примерно в 12–13 месяцев, усиливается во время дошкольного периода, и затем ее частота снижается.

На третьем году жизни символическая игра и конструирование усложняются. Ребенок печет куличики из песка и строит простые башни из нескольких составных частей. Строения из песка и из кубиков становятся все более оформленными, в их форме можно узнать знакомый образ. Растущая сила воображения позволяет двухлетнему ребенку в рамках символической игры занимать характерную позицию «действовать *как будто*». Например, он ложится и делает вид, как будто спит, или он перемешивает песок в ведерке, как родители — суп в кастрюле. Вначале ребенок еще не представляет себя своей мамой, готовящей суп, но уже скоро он берет на руки куклу и кормит ее. При этом он действует так, как будто он сам — мама, а кукла — ребенок. Он разговаривает с куклой, совершая с ней привычные повседневные действия — непосредственно подражая увиденному или пережитому им самим.

Игра становится более социальной

Уже примерно с шести месяцев дети интересуются другими детьми. Можно наблюдать, как они смотрят друг на друга, улыбаются, подползают друг к другу, вокализируют, подражают, что-то дают или что-то отбирают, то есть совершают действия, направленные на другую личность и сопровождающиеся взаимным зрительным контактом. На втором году жизни интерес к другим детям существенно возрастает, а двухлетние уже интенсивно взаимодействуют, активно подражая друг другу. Двухлетние дети часто играют друг около друга с похожими предметами или даже одними и теми же игрушками — хорошая стратегия для установления взаимного контакта. Вплоть до дошкольного возраста дети ловко и успешно осуществляют передачу, показ, демонстрацию, раздел и перебрасывание друг другу различных предметов. Контакт между двухлетними детьми часто иницируется и поддерживается общим интересом к одному предмету.

Конфликты в игре

Все более усложняющееся совместное пребывание детей приводит также к конфликтам, например, из-за того, что какой-то предмет требуется сразу



всем, теряется контроль над игровым материалом и над дальнейшим ходом игры.

Маленькие дети в группах уже, как ни удивительно, пользуются правилом приоритета: кто первым занимается с определенным предметом, тот автоматически приобретает временное право на владение им. Лишение кого-то его временного владения приводит к неуверенности и стрессу у «захватчика», что заставляет его быстро вернуть «украденный» предмет. К третьему году жизни большинство детей учатся делиться. При этом обладатели только тогда охотно отдают вещи, когда их просят, а не требуют. Маленький ребенок не позволяет ничего у себя отнять. Он протестует — и чаще всего успешно.

Если в разновозрастную группу входят двухлетние дети, частота конфликтов в ней повышается. Более 80 % конфликтных случаев связаны с обладанием чем-либо и в этом возрасте еще не каждым ребенком могут решаться самостоятельно. Но эти столкновения дают ребенку важную информацию об отношениях с другими детьми и о свободе действий. Если чуткий и компетентный воспитатель поможет решить конфликт, поспособствует коммуникации и облегчит ее, это станет хорошей тренировкой социальных умений.

Вербальная коммуникация у детей в конце второго года жизни существенно усиливается; теперь ход игры планируется и структурируется на словах, как, например, при игре в догонялки или прятки.

Игра со сверстниками

В возрасте от трех до пяти лет ребенку становятся все более важны товарищи по играм его возраста, они делаются даже важнее взрослых. Теперь между детьми возможно настоящее взаимопонимание, так как они умеют говорить. Дети совместно планируют, организуют, обсуждают, решают. Процессы комментируются, неудачи обсуждаются. Создаются команды, ребенок учится быть членом такой команды, и скоро выделяются «специалисты», которые умеют что-то делать особенно хорошо и поэтому особенно востребованны. Детского представления о будущем теперь хватает, чтобы планировать проекты, для осуществления которых требуется несколько дней. И еще нечто новое: дети способны несколько дней работать над общим замыслом.

В рамках **конструктивной игры** ребенок начинает строить большие и сложные объекты и лепить из пластилина задуманные фигурки. Большинство детей по собственной инициативе берутся за ножницы и за другие инструменты, чтобы получить больше возможностей для самовыражения. С энтузиазмом дети пробуют себя в разных сферах. **Символическая игра** становится все более фантастической. Повседневные ситуации воспроизводятся все реже. Начинается **ролевая игра**, то есть совместная игра нескольких детей, исполняющих вымышленные роли. Если у трехлетних детей еще редко можно встретить совместную ролевую игру, то уже все четырехлетние

дети в норме демонстрируют ее. Длительность этих вымышленных игр у детей в возрасте от четырех до пяти лет существенно возрастает. Ролевая игра требует от участников более развитых социальных и когнитивных способностей. В течение определенного времени им нужно координировать и сохранять в силе совместно обговоренные действия. Ролевая игра помогает ребенку выразить свои желания и страхи, переработать свои переживания, ожидания и полученный опыт. Она дает ему шанс занять превосходящую позицию и таким образом на короткое время снизить свои страхи. Выступая в чужой роли, ребенок через процесс идентификации испытывает связанные с этой ролью чувства. Тем самым он может научиться ставить себя на место другого человека. То есть, примеряя на себя разные роли, ребенок упражняется в социальном поведении.

Игра по правилам

Развитие наглядного мышления и способности действовать в группе является предпосылкой для возникновения формы игры, появляющейся последней: **игры по правилам**. Речь идет о социальной игре, в которой действия совершаются по установленным правилам, их соблюдение является обязательным, в чем и состоит привлекательность игры. Большинство игр по правилам — это соревнования (догонялки, прятки, игры со скакалкой). Их соревновательный дух играет все большую роль по мере взросления детей (спортивные игры, настольные игры, салонные игры). Поскольку в играх по правилам обычно бывают победитель и проигравшие, вскоре начинается сравнение своих достижений с достижениями других детей. Примерно в три с половиной года у ребенка пробуждается мотивация к успеху.

Ребенок понимает, что нужно выиграть, и хочет стать победителем, нелегко переживая неудачи. Многие дети прерывают игру, отрицают, что проиграли, перекладывают вину на внешние обстоятельства или указывают, что они зато хорошо могут делать что-то другое. На пятом году жизни ребенок уже охотно играет в маленьких группах и начинает подчиняться действующим правилам игры. Хотя он и учитывает возможность проигрыша, но поражение для него все еще остается большой эмоциональной нагрузкой.

Метакоммуникация — важный шаг в развитии

В середине четвертого года жизни в совместной игре детей возникает новая форма коммуникации. Дети ведут все более сложные переговоры о том, во что следует играть, как должны выглядеть следующие шаги в игре, вплоть до похожих на режиссерский сценарий разработок для совместной ролевой игры. Договариваются даже о речевых формах во время игры. Такая коммуникация о коммуникации или о формах коммуникации называется метакоммуникацией, и она все более вовлекает игрока в воображаемый мир.



Формы метакоммуникации во время детской социальной игры

Обыгрывание: во время самого игрового действия сообщается, что именно происходит.

Скрытая коммуникация: что-то намеренно произносится во время игры без явной предварительной договоренности. Так, сестра пытается вовлечь младшего брата в игру в парикмахера, напоминая ему: «Вы ведь пришли к парикмахеру, не правда ли?»

Подчеркивание: действие комментируется или описывается. В игре в парикмахера девочка говорит, причесывая «клиентку»: «Сейчас я вам сделаю красивую прическу».

Рассказывание историй: действие в большей степени проговаривается, чем обыгрывается, при этом ребенок часто начинает монотонно говорить нараспев. Девочка говорит матери: «А сейчас я поеду в Грецию к своему другу» — и перебегает в другой угол комнаты.

Подсказывание: один из игроков выходит за рамки игры и изменившимся голосом что-то сообщает своему партнеру. При игре в магазин девочка, изображающая «продавщицу», говорит «покупательнице»: «Ты сейчас должна платить!»

Скрытая организация игры: с помощью реплик уточняются рамки игры, хотя явная договоренность отсутствует. В вышеупомянутой игре в парикмахера девочка заявляет: «Я парикмахер!» — младший брат возражает: «Нет, я!»

Явная организация игры: вносятся явные предложения по игре с формулировками типа «Сейчас мы будем играть...» или «Сейчас мы как будто...».

Игра в дошкольном возрасте

На этом этапе детского развития происходит подъем творческих или фантастических игр, дети выбирают в качестве товарищей для игр своих единомышленников и играют с ними в социальные творческие игры, то есть в **ролевые игры**. Фантастическая игра и реальность, мысли и поступки в это время как будто становятся одним и тем же и могут беспрепятственно перетекать одно в другое. Такое впечатление, что дети временами не могут различать фантазию и реальность. Похоже, что это по-разному проявляется не только у разных детей, но даже и у одного ребенка в разных ситуациях.

На пятом-шестом году жизни **сенсомоторная игра** по-прежнему несколько не утрачивает своей привлекательности. Конструирование становится все более сложным. Например, ребенок строит хижинки на свежем воздухе или играет с игрушками, для которых требуется все больше и больше технического понимания. Пяти- и шестилетние дети используют разнообразные материалы, им может потребоваться все что угодно: ящик со всякими мелочами и запчастями для детей в этом возрасте — настоящее сокровище. Они к этому времени научились согласно заранее составленному плану использовать в игре предметы не по их прямому назначению, а в новом контексте и с другими функциями. Они становятся все более изобретательными и придумывают своеобразные фантазийные игры с материалами.

У пяти- и шестилетних детей большой популярностью пользуются общие **ролевые игры** с классическими сюжетами, такими как семья, школа и магазин. Они берут идеи из окружающей среды и с помощью собственной фантазии разрабатывают на их основе целые развернутые истории. Есть дети, которые

в этом возрасте не играют ни во что другое. Даже рисуя, одеваясь, во время еды, уборки или посещения туалета — все время они — это кто-то другой, но только не они сами — не Марина, не Наташа.

Другие аспекты детского развития

Чувство собственной компетентности — основа развития позитивной «Я-концепции»

В современных исследованиях подчеркивается важность переживания собственной компетентности для личностного развития ребенка, для формирования позитивной «Я-концепции». Это чувство развивается и укрепляется тогда, когда ребенок может контролировать ситуацию, влиять на нее, что-то делать и видеть результаты собственного действия, а не быть беспомощно предоставленным обстоятельствам, от него не зависящим.

Приведем наглядный пример. Наблюдения за поведением детей показали, что старт игры маленького ребенка в песочнице позволяет делать прогнозы о дальнейшем ходе игры. Дети, которые после прихода на детскую площадку еще в течение какого-то времени сидят вместе с родителями, осматриваются, осваиваются или начинают недолгую игру прямо возле скамейки, а потом по *собственной инициативе* идут в песочницу, играют там значительно дольше сами с собой или вместе с другими детьми, чем дети, которых родители сразу после прихода на площадку сажают в песочницу. Часто эти последние тут же снова прибегают обратно или играют совсем недолго, а потом снова ищут контакта с мамой или папой. В чем различие этих двух ситуаций?

В первом случае ребенок *сам принимает решение* уйти от родителей и пойти в песочницу и определяет момент, когда он это сделает. Во втором случае родители определяют для разлуки и для начала игры тот момент, который кажется им подходящим. Может быть, ребенок после нескольких лишних минут вблизи родителей был бы лучше подготовлен к самостоятельной игре или к контакту с другими детьми. Ребенок *сам иницирует* расставание с родителями в *оптимальный для него* момент — а именно тогда, когда он сориентировался и у него нет больше потребности в контакте с родителями, его «эмоциональные аккумуляторы» полностью заряжены и он максимально готов к игре. Теперь он может отправляться и начинать длинную игру, приносящую удовольствие. Не удивительно, что игра протекает лучше, если ребенок сам решил пойти играть, а не взрослые решили за него.

Значение присутствия и поддержки взрослых

Быть одному, уметь заниматься самостоятельно и при этом чувствовать себя комфортно ребенок учится в *присутствии близких взрослых*. Маленькие дети, которые помногу играют без своих близких, способны на это только потому, что *надежная связь с ними* придает им необходимую внутреннюю уверенность.



Способность занимать себя самостоятельно повышает у ребенка *чувство компетентности*. Ребенок после многих успешно пережитых маленьких разлук узнает, что может быть хорошо иногда побыть одному — важная предпосылка для любви к самому себе и хорошая подготовка к детскому саду или другому детскому учреждению. *Без надежной привязанности не может быть безболезненного расставания*. Но важным при разлуке является не только кто уходит, но и кто остается с ребенком. Если воспитателю или няне удастся совместно с родителями во время фазы адаптации завоевать доверие ребенка, то ребенок без стресса и горя сможет принять временную разлуку со своими родными.

В семье, яслях, детском саду и других местах, где происходит взаимодействие взрослых и детей, необходимо помнить о значении присутствия близких взрослых и отношениях доверия. Дети, страдающие от разлуки или в течение долгого времени испытывающие дефицит внимания, не могут играть. Свободная игра предполагает отсутствие эмоционального напряжения. Как только появляются страх, боль, голод или усталость, ребенок прекращает играть. По этой причине ребенок, испытывающий напряжение, почти никогда не играет и лишается опыта, который мог бы приобрести через игру. Его жизнерадостность убывает, а его умственному и социальному развитию может быть нанесен ущерб, несмотря на хорошие задатки. Дети, которые не играют, испытывают трудности с приобретением способностей к обучению и концентрации, самостоятельности, креативности и социальной компетентности.

Готовность ребенка слушаться и выполнять указания взрослых — важный аспект успешной социализации

Для процессов социализации и воспитания особое значение имеет феномен послушания и готовности ребенка следовать правилам и наставлениям взрослого.

Первые признаки готовности слушаться и следовать указаниям взрослого проявляются уже на первом году жизни и базируются на взаимодействиях матери и ребенка. Если обе стороны вкладывали в эти ранние взаимодействия много эмоций, энтузиазма, эмпатии и доверия, то это станет лучшей предпосылкой для развития у ребенка на втором году жизни позитивной готовности к тому, чтобы взрослый его «социализировал», то есть приобщал к правилам и нормам совместной жизни, а ребенок был готов следовать его указаниям. Надежная привязанность, как было сказано выше, является особо благоприятной предпосылкой для восприимчивости к воспитательному влиянию взрослых, для усвоения детьми ценностей и правил. Очень важно также формирование умения справляться с повседневными фрустрациями, чему способствуют присутствие и поддержка близких взрослых (см. выше).

Девочки в 13—15 месяцев более послушны, чем мальчики.

Существуют два вида готовности следовать инструкциям взрослого, то есть два вида послушания. Первый — ребенок подчиняется воле взрослого и сотруд-

ничают с ним, но сам по себе не мотивирован выполнять задание до конца и делает это только в присутствии взрослого. Напротив, при «активном послушании и участии» ребенок охотно включается в процесс и выполняет задания взрослого даже при отсутствии контроля с его стороны; кажется, что ребенок воспринял задание взрослого «всем сердцем» и выполняет его из любви к взрослому.

Дети, у которых рано выражена готовность к активному послушанию, позже, в возрасте пяти с половиной лет, демонстрируют особенно высокую добросовестность: например, они без контроля взрослого упаковывают свои принадлежности для рисования и не «жульничают» при игре со сложными правилами — даже если никто не видит. Таким образом, эта активная форма послушания может быть первым шагом к внутреннему контролю за собственным поведением. Важно путем соконструктивного диалогического способа взаимодействия и создания отношений доверия систематически укреплять готовность ребенка к активному послушанию, чтобы в процессе развития со второго года жизни до пятого пассивное подчинение постепенно убывало, в то время как активное послушание усиливалось. В дальнейшем эта активная форма послушания может способствовать добросовестному и ответственному отношению ребенка к обучению в школе.

1

1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к планируемым результатам образовательной деятельности в виде целевых ориентиров с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, их особых образовательных потребностей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, проявляющих устойчивые признаки одаренности (п. 2.11.1. Стандарта).

1.2.1. Подход к определению планируемых результатов

Специфика развития детей дошкольного возраста «делает неправомерными требования конкретных образовательных достижений в дошкольном возрасте и обуславливает необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров» (п. 4.1. Стандарта).

Что такое «целевые ориентиры» и в чем их смысл?

Традиционно планируемые результаты определяют *ожидания взрослых* по отношению к характеристикам ребенка определенного возраста. Как правило, эти ожидания формулируются в виде конкретных показателей развития на каждом возрастном этапе. В предыдущем поколении дошкольных образовательных программ было четко прописано, какого уровня развития должен достичь ребенок в каждом конкретном возрасте. Считалось также, что эти показатели развития целиком и полностью зависят от работы дошкольной организации, на которую ложилась вся полнота ответственности за результат. Другие факторы, в частности влияние семьи и врожденные индивидуальные различия, не учитывались.

Однако современные научные данные указывают на множественность факторов, влияющих на развитие ребенка. Они свидетельствуют о значительной вариативности детского развития и индивидуальности его траекторий. Эти научные факты позволяют сделать выводы о естественности различий в результатах освоения дошкольных образовательных программ у разных групп детей, даже в условиях самого высокого качества работы дошкольных организаций.

Также и каждый отдельный ребенок, в зависимости от способностей, интересов и индивидуальных особенностей развития, по завершении этапа дошкольного образования освоит разные области Программы в разной степени. Некоторые дети смогут очень рано освоить чтение и счет, некоторые могут преуспеть в художественно-эстетическом или физическом развитии, другие могут рано научиться говорить, но при этом будут отставать в моторном развитии. Индивидуальные траектории развития детей могут быть самыми разнообразными (см. Матрица возрастного развития).

Таким образом, планируемые результаты освоения Программы не должны быть выражены в форме нормативных показателей и вести к формированию неадекватных ожиданий, не учитывающих множественности факторов и индивидуальных различий между детьми. Попытки привести ребенка в соответствие с абстрактной общей нормой и/или искусственно ускорить или замедлить развитие могут нанести ребенку вред.

В чем тогда функция планируемых результатов, если дети по завершении дошкольного этапа образования все равно находятся на разных уровнях развития?

Планируемые результаты определяют не уровень развития ребенка в младенческом, раннем и предшкольном возрасте, но те характеристики ребенка и его опыта, на развитие, укрепление и приобретение которых должна быть направлена образовательная работа дошкольной организации, семьи и других организаций образования детей раннего и дошкольного возраста. В этом смысл того, что планируемые результаты формулируются в виде целевых ориентиров.

На какие цели должны ориентироваться Организации и лица, реализующие Программу?

Предыдущее поколение дошкольных образовательных программ ориентировало дошкольные организации на передачу детям знаний, умений и навыков по заранее заданному образцу, транслируемому взрослыми.

Современное дошкольное образование нацелено на формирование у детей компетентностей.

Под базовыми, или ключевыми, компетентностями понимаются основные умения и личностные характеристики, которые помогают ребенку взаимодействовать с другими детьми и со взрослыми, а также с реалиями окружающего его предметного и социокультурного мира. Развитие базовых компетентностей является целью, пронизывающей работу по Программе во всех образовательных областях и в режимных моментах.

Почему нужно развивать именно эти целевые характеристики, а не другие?

Базовые, или ключевые, компетентности — это специально отобранные и научно обоснованные учеными характеристики детского развития, которые закладывают основу физического и душевного здоровья ребенка, его хорошего самочувствия и качества жизни, облегчают совместное существование детей в группах. Они являются предпосылками для успеха и удовлетворенности в семье, детском саду, школе, в дальнейшей личной и профессиональной жизни.

Базовые компетентности являются качествами, которые помогают ребенку справляться с трудностями и способствуют его непрерывному учению в течение всей жизни.

Представление о базовых компетентностях основано на различных теориях и подходах психологии личности и психологии развития. Основной является *теория самоопределения*. Она исходит из того, что у человека есть три основные психологические потребности, а именно потребность в *социальной включенности* (принадлежности к группе), потребность в *автономии* и потребность в *переживании собственной компетентности*.

Социальная включенность означает, что человек чувствует себя принадлежащим к обществу, группе, что его любят и уважают другие люди.

Автономию человек ощущает, когда воспринимает себя ответственным за свои поступки: человек действует не под управлением других, а на основе собственной ответственности и самоконтроля.

Компетентность человек переживает в том случае, если способен своими силами справиться с заданием или проблемой.

Удовлетворение этих основных потребностей является решающим для хорошего самочувствия человека и его готовности в полной мере выполнять свои задачи. Если какая-то из этих потребностей не удовлетворена, человек будет



стремиться сначала ее удовлетворить и лишь потом будет приступать к решению других задач.

Обычно компетентности подразделяют на персональные (индивидуальные), мотивационные, когнитивные и социальные. В последнее время особую значимость приобрели компетентности учения, так называемое «*умение учиться*» (учебно-методическая компетентность) и *умение справляться с психологическими нагрузками* (резильентность) — устойчивость к стрессам и нагрузкам.

Целевые ориентиры образовательной деятельности по Программе приведены в общем виде в данном Целевом разделе, а также конкретизированы с учетом общепризнанной на мировом уровне классификации компетентностей в описании содержания каждой из пяти образовательных областей в Содержательном разделе Программы.

В соответствии с периодизацией развития ребенка, предложенной Стандартом и Примерной основной образовательной программой (далее — ПООП), дошкольное детство подразделяется на три возраста: младенческий (первое и второе полугодия жизни), ранний (от 1 года до 3 лет) и дошкольный возраст (с 3 до 7 лет). Реализуя принципы Стандарта и ПООП об инвариантности целей при вариативности способов их достижения, Программа включает описание целевых ориентиров в полном соответствии с требованиями Стандарта.

1.2.2. Целевые ориентиры в младенческом возрасте

К концу первого полугодия жизни ребенок:

- обнаруживает выраженную потребность в общении со взрослыми: проявляет интерес и положительные эмоции в ответ на обращения взрослого, сам инициирует общение привлекая взрослого с помощью голосовых проявлений, улыбок, движений, охотно включается в эмоциональные игры;
- проявляет поисковую и познавательную активность по отношению к предметному окружению: с интересом рассматривает игрушки и другие предметы, следит за их перемещением, прислушивается к издаваемым ими звукам, радуется, стремится взять игрушку в руки, обследовать ее.

К концу первого года жизни ребенок:

- активно проявляет потребность к эмоциональному общению, к поиску разнообразных впечатлений, чувствительность к эмоциям и смыслам значимых взрослых, первичную идентификацию со взрослыми;
- активно обследует разнообразные предметы, интересуется и манипулирует ими, пытается подражать действиям взрослых; проявляет инициативу и настойчивость в желании получить ту или иную игрушку и действовать с ней по своему усмотрению;

- во взаимодействии со взрослым пользуется разнообразными средствами общения: мимикой, жестами, голосовыми проявлениями (лепечет, произносит первые слова); стремится привлечь взрослого к совместным действиям с предметами; различает поощрение и порицание взрослыми своих действий;
- охотно слушает детские стишки, песенки, игру на музыкальных инструментах, рассматривает картинки, узнает, что на них изображено, по просьбе взрослого может показать названный предмет; пытается сам использовать мелки и карандаши;
- стремится проявлять самостоятельность при овладении навыками самообслуживания (есть ложкой, пить из чашки и пр.);
- проявляет двигательную активность: свободно изменяет позу, сидит, ползает, встает на ножки, переступает ногами, ходит самостоятельно или при поддержке взрослых.

1.2.3. Целевые ориентиры в раннем возрасте

К трем годам ребенок:

- интересуется окружающими предметами, активно действует с ними, исследует их свойства, экспериментирует. Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Проявляет настойчивость в достижении результата своих действий;
- стремится к общению и воспринимает смыслы в различных ситуациях общения со взрослыми, активно подражает им в движениях и действиях, умеет действовать согласованно;
- владеет активной и пассивной речью: понимает речь взрослых, может обращаться с вопросами и просьбами, знает названия окружающих предметов и игрушек;
- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им; взаимодействие с ровесниками окрашено яркими эмоциями;
- в короткой игре воспроизводит действия взрослого, впервые осуществляя игровые замещения;
- проявляет самостоятельность в бытовых и игровых действиях. Владеет простейшими навыками самообслуживания;
- любит слушать стихи, песни, короткие сказки, рассматривать картинки, двигаться под музыку. Проявляет живой эмоциональный отклик на эстетические впечатления. Охотно включается в продуктивные виды деятельности (изобразительную деятельность, конструирование и др.);
- с удовольствием двигается — ходит, бегает в разных направлениях, стремится осваивать различные виды движения (подпрыгивание, лазанье, перешагивание и пр.).



1.2.4. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы

К семи годам:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет *инициативу* и *самостоятельность* в игре, общении, конструировании и других видах детской активности; способен *выбирать* себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- *ребенок положительно относится* к миру, другим людям и самому себе, обладает *чувством собственного достоинства*; активно *взаимодействует со сверстниками и взрослыми*, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и сорадоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает *воображением*, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в *игре*; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет *подчиняться разным правилам и социальным нормам*;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах; у ребенка складываются предпосылки грамотности;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловую картину окружающей реальности, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования, как уже было указано выше, может существенно варьироваться у разных детей.

Дети с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

При реализации Программы следует учесть, что классификация целевых ориентиров, компетентностей в соответствии с пятью образовательными областями во многом условна. Одна и та же компетентность может относиться к разным группам. Например, развитие ценностно-смысловой сферы следует отнести и к индивидуальным, и к социальным компетентностям. Как уже указывалось выше, целевые ориентиры будут конкретизированы в Содержательном разделе Программы.

В дополнение к вышеуказанным общим целевым ориентирам предлагается более детализированный перечень отдельных целевых ориентиров, которым Программа уделяет особое внимание и которые являются порой новыми для российского дошкольного образования. Данные целевые ориентиры также могут быть достигнуты ребенком к моменту завершения дошкольного образования по Программе.

Целевые ориентиры в сфере общего личностного развития (развитие индивидуальных компетентностей)

- ребенок приобретает базовый опыт надежной привязанности и стабильных позитивных отношений на основе безусловного принятия, понимания и любви;
- ребенок приобретает опыт радости и счастья, физического и психологического благополучия.

Целевые ориентиры в развитии персональной ценностно-смысловой сферы:

- ребенок приобретает базовое доверие к миру, ощущение ценности жизни, начальное понимание детских «философских» вопросов о смысле жизни и смерти, выходящих за рамки естественно-научного понимания мира, вопросов о добре и зле и других.
- ребенок к завершению дошкольного образования сохраняет способность к непосредственному удивлению и восхищению перед красотой и загадочностью окружающего мира и Вселенной.

Целевые ориентиры в сфере отношения ребенка к самому себе:

- ребенок приобретает позитивную самооценку, так называемую положительную «Я-концепцию», выражающуюся в положительной оценке собственной личности относительно определенных способностей и качеств; чувстве соб-



ственного достоинства, уверенности в собственных силах и способностях, и которая является фундаментом личностного здоровья и основой успеха ребенка как при дальнейшем обучении в школе, так и в построении социальных отношений и связей.

Целевые ориентиры в сфере развития мотивации

- ребенок приобретает ощущение автономности (сознание самоопределения);
- ребенок приобретает ощущение самоэффективности, или собственной компетентности, — сознание возможности влияния с помощью собственных действий или собственных компетентностей на свое окружение и осуществление контроля над ним;
- у ребенка формируется саморегуляция — сознательное и добровольное руководство собственными действиями, например с помощью самостоятельной постановки целей, самостоятельного оценивания результатов действий, коррекции действий и целей и постановки на этой основе новых целей;
- у ребенка развивается любознательность и интерес к познанию окружающего мира и другим формам активности.

Целевые ориентиры в сфере эмоционального развития (эмоциональная компетентность)

- ребенок приобретает способность к идентификации и выражению чувств; умение ощущать эмоциональное состояние других и адекватно на него реагировать (метаэмоциональная компетентность).

Целевые ориентиры в социально-эмоциональной сфере

Социальные компетентности состоят в том, что человек может выстраивать и сохранять хорошие отношения с другими людьми, может представить себя на месте другого человека и до некоторой степени предвидеть его поведение, вербально и невербально общаться с другими людьми.

- Ребенок проявляет эмпатию — способность разумом и чувствами осознавать, что происходит с другими людьми (эмоциональная компетентность).
- Ребенок проявляет начальные коммуникативные способности, умение выражать свои мысли связно и понятно для других, а также умение слушать и понимать других.
- Ребенок демонстрирует способность и готовность к кооперации и работе в команде.
- Ребенок проявляет способность и готовность к самостоятельному разрешению простых конфликтов.
- Ребенок проявляет способность и готовность принимать на себя ответственность за собственные действия, за отношения с другими людьми, за состояние окружающего пространства и природы.

Целевые ориентиры в сфере познавательного развития

- Ребенок демонстрирует первичные способности и готовность решать проблемы (анализ разного рода проблем, умение находить альтернативные пути их разрешения, оценивать эти пути, выбирать один из путей, претворять его в жизнь и производить проверку его успешности).
- Ребенок обладает логическим мышлением, способен к образованию понятий, формулировке гипотез («Может быть, это происходит потому, что...»), культурой «анализа ошибок», состоящей в способности самостоятельно или совместно с другими детьми или взрослыми обсуждать заблуждения, неверные решения, неправильно понятые смыслы, несоблюдение правил и т.д.
- Ребенок проявляет выраженную исследовательскую активность, любознательность, интерес к социокультурному и природному миру, отражающуюся в детских вопросах, гипотезах, предположениях, попытках объяснить явления природы и поступки людей.

Целевые ориентиры в сфере учения, «умение учиться»

В возрасте трех с половиной — четырех лет у детей появляется способность к *метакоммуникации*. Теперь дети не просто коммуницируют с другими, а начинают обсуждать эти коммуникации. Дети не просто играют, а начинают обсуждать, во что и как они хотят играть, как хотят взаимодействовать в игре. Возникает *новая способность*: планировать, ставить цели, руководить собственным процессом познания и действия, обсуждая их со сверстниками и взрослыми. Начиная с этого возраста с детьми можно и нужно говорить о том, чему и как они научились или могут научиться. Дети начинают осознавать процессы и пути собственного учения. Задача педагогов — целенаправленно, но тактично поддерживать метакоммуникацию, что способствует развитию способности к осознанному учению и овладению детьми способами учения. Эту способность называют «умением учиться» или *учебно-методической компетентностью*⁴.

«Умение учиться» является основой для осознанного приобретения знаний и компетентностей, то есть для непрерывного самостоятельного учения в течение всей жизни. Эта компетентность включает в себя знание о том, как происходит процесс учения, как приобретать и организовывать знания, как применять их для решения сложных, проблемных ситуаций и как нести за них социальную ответственность. Она дает возможность актуализировать знания и отфильтровывать неважное или лишнее. У ребенка развивается сознательное отношение к процессу учения, к тому, как и чему он учится. Учебно-методическая компетентность объединяет прежде всего те базовые компетентности, которые отвечают за сознательное усвоение знаний.

⁴ Исследования метакоммуникации и метакогнитивных способностей и их значения для развития были проведены в Швеции проф. Самуэльсен. Ее работы в этом направлении получили признание во всем мире.



«Умение учиться» особенно значимо для обеспечения преемственности со школьным обучением, реализуемом в соответствии с ФГОС начального образования, не только в плане общих предпосылок для овладения содержанием образования, но и прежде всего в плане освоения универсальных учебных действий и метапредметных результатов. Развитие этих компетентностей следует целенаправленно продолжать и в начальной школе.

Итак, в сфере учения ребенок проявляет «умение учиться», в частности:

- сознательно и самостоятельно получать новые знания;
- целенаправленно получать и перерабатывать новую информацию;
- понимать новые знания, уяснять для себя их значение;
- организовывать полученные новые знания;
- обращаться со средствами массовой информации;
- критически подходить к поступающей из Интернета разнородной информации;
- применять и переносить полученные знания на различные ситуации и проблемы;
- гибко использовать знания в различных ситуациях.

Целевые ориентиры в сфере речевого развития (коммуникативная компетентность, предпосылки грамотности)

Развитие речи ребенка является сквозным целевым ориентиром образовательной деятельности по Программе. В дополнение к развитию речи в контексте общения (в области *социально-коммуникативного развития*) общие цели речевого развития по данной Программе можно определить следующим образом:

- обогащение словарного запаса, развитие связной, интонационно и грамматически правильной речи, в том числе овладение словарным запасом, связанным с другими образовательными областями, различными режимными моментами;
- развитие предпосылок грамотности: умение следить за сюжетом длинного рассказа; понимать смысл текста и обсуждать его; умение устанавливать связь между текстами (историями) и собственным опытом; способность абстрагироваться в речи от конкретных, знакомых ситуаций;
- развитие интереса к рассказыванию: умение рассказывать историю или случаи из жизни в правильной последовательности событий; удовольствие от рассказывания, способность рассказывать об отвлеченных понятиях так, чтобы это было понятно слушателям;
- развитие интереса и любовь к книгам и историям; знакомство с книжной и письменной культурой;
- развитие интереса к письму и письменной речи; первое знакомство с буквами как с символами, отражающими определенную информацию, например информацию о собственном имени, названия предметов и пр., знание отдельных букв русского алфавита.

Целевые ориентиры в области художественно-эстетического развития

Основная задача художественно-эстетического развития ребенка состоит:

- в развитии более тонкого и дифференцированного чувственного опыта ребенка, восприятия им окружающего мира всеми органами чувств;
- в развитии у детей предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), а также восприятия красоты в природе и в окружающем мире в целом;
- в знакомстве с различными видами искусства;
- в развитии умения воспринимать музыку, литературу, фольклор;
- в воспитании способности к сопереживанию персонажам художественных произведений;
- в реализации самостоятельной творческой деятельности детей в различных видах искусства, в изобразительной, конструкторско-модельной, пластической, музыкальной деятельности;
- в развитии творческих способностей, креативности, воображения, по-разному проявляющихся в языковой, музыкальной области, в сфере изобразительных и пластических искусств, в игре.

Целевые ориентиры в области физического развития

Программа описывает содержание образовательной деятельности по направлению физического развития в двух разделах — «Движение и спорт» и «Здоровье, гигиена, безопасность».

ДВИЖЕНИЕ И СПОРТ

Целевые ориентиры в сфере «Движение и спорт» предусматривают приобретение детьми опыта в различных двигательных видах детской активности, а также развитие связанных с ними личностных, социальных, эмоциональных компетентностей.

Ребенок к семи годам:

- получает удовольствие и радость от движения, у него развивается мотивация к занятиям спортом, активному и здоровому образу жизни;
- проявляет интерес к новым движениям и двигательным задачам;
- ценит радость от совместных подвижных, командных игр (социально-коммуникативное развитие);
- приобретает разнообразный двигательный опыт: балансируя, лазая, бегая или раскачиваясь, развивает у себя чувство баланса, равновесия и совершенствует координацию своих мышц;
- начинает лучше чувствовать свое тело и учится контролировать свои движения, оценивать свои силы, умения и возможности;
- осваивает разнообразные двигательные навыки, овладевает основными движениями и управляет ими;



- развивает физические качества — силу, ловкость, быстроту, координацию, реакцию, ориентировку в пространстве, ритм, равновесие.

ЗДОРОВЬЕ, ГИГИЕНА, БЕЗОПАСНОСТЬ

Целевые ориентиры в сфере здоровья, гигиены и безопасности предусматривают развитие у детей здоровьесозидающего поведения в духе определения здоровья Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) и новых современных концепций здорового образа жизни и безопасного поведения.

Здоровьесозидающее поведение

Ребенок к семи годам:

- овладевает основами здорового и безопасного образа жизни, личной гигиены, в том числе умением самостоятельно использовать предметы личной гигиены, выполнять гигиенические процедуры, ответственно относиться к своему здоровью;
- получает радость и осознает пользу от движения, мотивирован на занятия физкультурой и спортом, на поддержание здорового образа жизни;
- осознает собственную ответственность за здоровье и хорошее самочувствие; способность регулировать напряжение и расслабление, справляться со стрессом;
- обладает осознанным отношением к пище и здоровому питанию; обладает навыками культуры еды и поведения за столом;
- обладает компетентным отношением к переменам и нагрузкам, способствующим формированию устойчивости к стрессам и психологическим нагрузкам (резильентность).

Способность справляться со стрессами и психологическими нагрузками становится в настоящее время крайне важным фактором хорошего самочувствия, работоспособности и успеха во всех жизненных областях. Эта способность получила название *устойчивости к стрессам и нагрузкам* или *жизнестойкости*; международный термин «резильентность» дословно означает эластичность, способность материала к сопротивлению и сохранению своей формы при внешних воздействиях, нагрузках. Предпосылки для этого качества закладываются в раннем детстве. В ходе многочисленных исследований, проведенных в разных странах, были выявлены факторы риска и факторы, способствующие развитию резильентности. Развитие способности справляться с трудностями жизни в дошкольных образовательных программах в нашей стране является инновационным направлением детского развития.



«РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ»

Резильентность означает способность ребенка успешно использовать свои личностные и социальные компетентности и ресурсы для того, чтобы сопротивляться тяжелым жизненным обстоятельствам и успешно справляться с критическими событиями и факторами риска. Сюда также включается позитивное здоровое развитие, несмотря на длительно продолжающийся высокий статус риска (например, низкий социально-экономический статус семьи), способность успешно справляться с перегрузками и острыми стрессовыми условиями и самостоятельно помогать себе, а также быстрое восстановление после травмирующих переживаний. Ребенок приобретает способность воспринимать тяжелые ситуации в своей жизни не только в качестве нагрузки, но и в качестве вызова и поля для учения.

Резильентность⁵ строится на основе индивидуальных и социальных базовых компетентностей ребенка и существенно зависит от его социальных ресурсов, в особенности от стабильных эмоциональных отношений с лицами, осуществляющими присмотр и уход, от открытого, уважительного стиля воспитания, от наблюдаемых ребенком образцов ролевых моделей взрослых, от характера отношений с другими детьми или обогащающего опыта, полученного в образовательных организациях. Нарастаемые в ходе направленного развития личностные и социальные ресурсы ребенка являются защитными факторами, которые помогают ребенку развиваться здоровым и позитивным даже в тяжелых жизненных обстоятельствах и в условиях риска.

Развитие резильентности, направленное на усиление сильных сторон ребенка, усиление его защитных факторов обозначает новый современный ресурс- или компетентностно-ориентированный подход к детскому развитию. Он предоставляет Организациям шанс преодолеть старые подходы, сосредоточенные на беспомощности, слабости, проблемах и факторах риска ребенка и нацеленные на их выравнивание и смягчение.

Новый подход, ориентированный на развитие ресурсов ребенка, ставит в центр его сильные стороны и понимает его как личность, компетентно и активно справляющуюся с задачами своего развития. Реализуя задачи стимулирования здорового развития ребенка, этот подход нацелен на укрепление его компетентностей и социальных ресурсов, на развитие навыков здорового образа жизни и эффективного преодоления трудностей.

Для воплощения этого подхода в жизнь требуется усиление превентивной профилактической работы в детских дошкольных организациях и в школах, включая также профилактику насилия, стрессов, вредных привычек и заболеваний.

Все перечисленные выше характеристики являются необходимыми предпосылками для беспрепятственного перехода ребенка на следующий уровень общего образования, успешной его адаптации к условиям жизни в школе и требованиям учебного процесса.

Еще раз подчеркнем, что степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования может существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

⁵ *Resilienz* — стрессоустойчивость, жизнестойкость, сопротивляемость, стабильность, гибкость и др. Устойчивой терминологии пока не сформировалось. После открытия феномена устойчивости и публикации работ Вернера и Смита в 1980-х годах были проведены широкомащтабные исследования этого феномена в США, Великобритании, Новой Зеландии, Дании, Швеции, Германии. На основе этих исследований разработаны и реализуются превентивные программы укрепления здоровья (в широком смысле) у детей и подростков. Данные исследований резильентности вошли во все современные программы дошкольного образования.



СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Социально-коммуникативное развитие	93
2.2. Познавательное развитие	106
2.2.1. Математика	106
2.2.2. Окружающий мир: естествознание, экология и техника	117
2.2.3. Окружающий мир: общество, история и культура	133
2.3. Речевое развитие	144
2.4. Художественно-эстетическое развитие	157
2.5. Физическое развитие	181
2.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	205

В данном разделе представлено описание содержания образовательной деятельности по Программе, которое в соответствии с требованиями Стандарта сгруппировано в пять образовательных областей детского развития — социально-коммуникативную, познавательную, речевую, художественно-эстетическую и физическую. Поскольку Программа предусматривает целостное развитие ребенка и взаимную интеграцию образовательных областей, то в описаниях каждой из них указаны связи данной образовательной области с другими. Это позволяет, реализуя деятельность, описанную в какой-либо из областей, решать отдельные задачи развития и из других областей.

Программой рекомендуется рассматривать задачи *социально-коммуникативного* и *речевого* развития как общие сквозные задачи образовательной деятельности Организации, на достижение которых направлена работа всех образовательных направлений и повседневной жизни сообщества детей и взрослых, участвующих в реализации Программы.

Как целевые ориентиры, так и описание содержания образовательной деятельности сформулированы в Программе в форме, подчеркивающей активную роль ребенка в образовательной деятельности, например «ребенок проявляет интерес», «ребенок учится» и т. п. Это соответствует основной философии Программы, основанной на современном взгляде на ребенка как на *активного субъекта учения и полноправного участника образовательных отношений*.



2.1. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

2.1.1. Введение

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение ребенком норм и ценностей, принятых в обществе, в том числе моральных и нравственных ценностей; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасности в быту, социуме, природе.

Из определений Стандарта вытекает, что область социально-коммуникативного развития — как и область речевого развития — является сквозной задачей педагогической работы дошкольной организации, задачей, которая должна решаться как в повседневной жизни дошкольной организации, так и во всех образовательных областях.

В данный раздел Программы, с опорой на современные исследования и лучшие образцы отечественной и зарубежной дошкольной педагогики, включены значимые аспекты социально-коммуникативного развития.

Позитивные отношения. Формирование надежной привязанности

Согласно социоконструктивистской модели развития, ребенок от рождения является социальным существом (Л. С. Выготский) и имеет соответствующие врожденные задатки и потребности в участии и принадлежности к себе подобным; а качество взаимодействия с другими людьми — взрослыми и другими детьми — является основным фактором развития. Обеспечение этого качества является главной задачей образовательной организации. Авторы Программы, опираясь на современный социоконструктивистский взгляд на развитие, исходят из того, что дети с самого рождения способны к контактам и коммуникации, а первая и важнейшая задача взрослых — обеспечить *позитивные и надежные отношения*, в рамках которых развивается отношение *надежной привязанности* — основа здорового личностного развития.

Важность позитивных, надежных отношений с близкими людьми для развития личности ребенка разделяется всеми отечественными и зарубежными психологами и педагогами. С возрастом число близких взрослых увеличивается. В этих отношениях ребенок находит безопасность и признание, и они вдохновляют его исследовать мир и быть открытым для нового. То же относится и к построению отношений с другими детьми, отношений, которые требуют от ребенка обширного репертуара поведения, меняющегося со временем. Дети с надежными связями ведут себя более социально, они более открыты, самостоятельны и дееспособны, в трудных ситуациях обращаются за помощью к другим, проявляют больше выдержки при решении проблем, имеют развитое чувство собственного достоинства, положительное представление о самих себе и менее агрессивны. Надежный, сбалансированный стиль отношений способствует регуляции эмоций маленьких детей и проявлению чувств.

Для выстраивания отношений надежной привязанности и психологической безопасности Программа предусматривает особую процедуру адаптации ребенка при переходе из семьи в детский сад (см. 3.3. *Адаптация ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию*).

Развитие эмоционального интеллекта — понимание себя и других

В настоящее время общепризнано, что ключом к развитию социальных способностей и отношений, то есть социальной компетентности, является развитие эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект имеет следующие составляющие.

Знание собственных эмоций

Восприятие собственного состояния — узнавание своих чувств в момент их появления — основа эмоционального интеллекта. Способность наблюдать за проявлением своих чувств является решающей для понимания самого себя. Кто не способен замечать и узнавать свои чувства, тот становится их рабом. Тот, кто знает свои чувства, более успешен в жизни, более ясно понимает, что он действительно думает о своих личных решениях — от выбора спутника жизни до выбора профессии.

Способность к управлению эмоциями

Способность соразмерять свои эмоции в соответствии с конкретной ситуацией основывается на способности к восприятию и распознаванию собственных чувств. Это значит, что человек способен успокоить самого себя, избавиться от чувства страха, мрачного, подавленного настроения, раздражительности и т. п. Тот, у кого не развиты эти способности, будет постоянно бороться с тяжелыми переживаниями и эмоциональными проблемами. Напротив, тот, кто обладает этими способностями, гораздо быстрее восстанавливает свое стабильное эмоциональное состояние и более устойчив к неудачам и испытаниям.

Эмпатия — понимание других

Знать о том, что чувствуют другие люди, — еще одна способность, которая строится на способности к самонаблюдению и является основой понимания людей. Отсутствие эмпатии дорого обходится человеку в социальной жизни. Тот, кто умеет чувствовать состояния других людей, сможет легче воспринимать скрытые социальные сигналы, подсказывающие потребности или желания другого человека. Такая способность особенно необходима представителям социальных профессий — учителям, врачам, медицинскому персоналу, менеджерам и всем, кто работает с людьми. Необходима она и родителям, ибо развитие эмпатии начинается в детстве и зависит от воспитания.

Участие (содействие)

Программа рассматривает решение задач социально-коммуникативного развития в неразрывной связи с реализацией принципа участия, или содействия. Принцип участия является фундаментальным принципом современного



дошкольного образования и закреплён в Конвенции ООН о правах ребенка: ребенок имеет «право свободно выражать свои взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка»; «ребенок имеет право свободно выражать свое мнение».

Участвовать — значит выражать свои взгляды по всем вопросам, касающимся твоей жизни, вносить свой вклад в совместную работу, высказывать свое мнение по поводу происходящего. Реализация принципа участия в дошкольной организации означает то, что взрослые не только дают детям возможность — пространство — для выражения своих взглядов, но и *целенаправленно* создают такие возможности во всех видах совместной деятельности детей и взрослых, при работе во всех образовательных областях и в режимных моментах.

Принцип участия определяет характер отношений между детьми и взрослыми и ставит в центр образовательного процесса качественные аспекты встречи, соприкосновения, способы работы взрослого с ребенком. К сожалению, взрослые привыкли думать и все решать за детей, снимать с них всякую ответственность, лишая самостоятельности, излишне опекать и не доверять тому, что ребенок реально может.

Участие играет ключевую роль в развитии речи ребенка и его коммуникативных способностей; расширяет словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли; развивает у ребенка готовность принятия на себя ответственности в соответствии с уровнем развития; способствует формированию ближайшего жизненного и социального пространства; повышает доверие к себе, веру в свои силы, способность влиять на ход событий («самоэффективность») и помогает приобрести со временем способность и готовность к самостоятельному ведению жизни и участию в жизни общества.

Участие развивает способность и готовность к демократическому поведению; дает осознание возможности совместного поиска решений актуальных задач или проблемной ситуации; формирует базовый опыт влияния на свое окружение для достижения чего-либо или содействия чему-либо, формирует чувство ответственности; учит принимать осознанные решения; дает чувство уверенности при участии в процессах согласования; развивает ощущение социальной ответственности.

Особое значение принцип участия приобретает в контексте актуальной задачи преодоления учебно-дисциплинарной модели в российском дошкольном образовании, для которой характерно доминирование взрослого, а также задачи реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия детей и взрослых, основанной на принципах социального конструктивизма (*соконструктивный процесс взаимодействия*).

2.1.2. Связь с другими образовательными областями

Социально-коммуникативное развитие в Программе проходит сквозной нитью через всю образовательную деятельность Организации, формируемую в соответствии с социально-конструктивистским подходом.

Во всех образовательных областях и режимных моментах необходимо обеспечить *соконструктивный способ взаимодействия и общения взрослого с ребенком и детей между собой, когда активны и ребенок, и взрослый*. Это значит, что работа в любой образовательной области, а также взаимодействие в повседневной жизни дошкольной организации (режимные моменты) должна быть открыта инициативе и собственному содержательному творческому вкладу ребенка в образовательный процесс.

При реализации Программы во всех образовательных областях общение взрослого с ребенком должно быть направлено в первую очередь на побуждение ребенка путем открытых вопросов, активного слушания и поддержки к выражению в речи собственного опыта и идей, обмену опытом и идеями с другими детьми и взрослыми. Опыт и идеи детей подхватываются взрослым, развиваются и углубляются.



2.1.3. Целевые ориентиры и содержание образовательной деятельности

В результате реализации Программы ребенок осваивает умения и навыки, необходимые для социокультурного взаимодействия с другими людьми, формирования у ребенка коммуникативной культуры. Ребенок учится компетентно и ответственно обращаться с собственными чувствами и чувствами других людей, с уважением, принятием и интересом относиться к мнениям, убеждениям и особенностям других людей, в том числе и представителей других этносов, народов, культур, вероисповеданий и т. п. Ребенок развивается, превращаясь в уверенного в себе, независимого человека, способного к различным социальным контактам и кооперации. Ребенок учится эффективно преодолевать сложные социальные ситуации и может конструктивно разрешать конфликты.

2.1.3.1. Роль коммуникации «ребенок — взрослый» в эмоциональном развитии

Коммуникация «ребенок — взрослый» должна обеспечивать следующие возможности учения и развития ребенка.

Ребенок учится:

- осознавать и выражать словами свои чувства, состояния, потребности;
- называть причины своих чувств («Я грустный, потому что...»);

- пониманию того, что разные люди могут по-разному реагировать на одно и то же событие;
- адекватно выражать свои чувства (без преувеличения, без агрессии);
- справляться с разочарованиями (например, если проиграл);
- успокаиваться после волнения (например, после ссоры — уединяется или ищет поддержки у взрослого).

2.1.3.2. Роль коммуникации «ребенок — взрослый» в развитии эмпатии

Начиная с двух лет дети проявляют первые зачатки эмпатии и готовности помочь. Пример поведения взрослых, принятие и называние взрослыми чувств детей, беседы о переживаемых ими состояниях имеют решающее значение для того, чтобы дети узнали о чувствах, учились говорить об этом и обращаться с психологически трудными ситуациями. Дети, рано научившиеся различать свои чувства и понимать эмоциональные переживания других людей, лучше обращаются с самими собой и с другими, являются более компетентными в социальном плане.

Ребенок учится:

- определять и выражать словами чувства другого ребенка (например, «Аня боится», «Дима радуется»);
- сопереживать другому (например, расстраивается и сочувствует, если сделал другому ребенку больно);
- соответственно вести себя, если воспитатель (взрослый) нехорошо себя чувствует;
- помогать другим детям, если они в этом нуждаются.

2.1.3.3. Реализация принципов содействия и участия

Участие нацелено на развитие самостоятельности и способствует процессу взросления, становлению человека как самостоятельной личности, способной к самоопределению, и гражданина, участвующего в жизни общества и государства. Принцип участия играет решающую роль в развитии речи ребенка в рамках разнообразных социальных ситуаций, то есть в области социально-коммуникативного развития.

Благодаря реализации принципа участия ребенок учится:

- находить собственную точку зрения, выражать, обосновывать, защищать и отстаивать ее, а также выражать свои потребности, желания, мнения и интересы;
- понимать и уважать точку зрения других;
- согласовывать собственные интересы с интересами других людей;

- тактикам и правилам ведения разговора и обсуждения, а также разговорной дисциплине (спокойно сидеть, слушать, дать возможность другому высказаться);
- умению слушать и понимать речь других;
- умению идти навстречу друг другу при несовпадающих интересах и мнениях, находить компромисс и совместно приходить к решению, которое поможет достигнуть баланса интересов;
- принятию ситуации, когда не удастся отстоять собственное мнение и интересы (устойчивость к фрустрации), готовности несмотря на это присоединиться к решению большинства;
- пониманию значения правил в совместной жизни людей и того, что их можно менять;
- брать ответственность за себя и других людей, быть примером для других.

2.1.3.4. Формирование умений конструктивно решать конфликты

Важным условием полноценной реализации Программы в области социально-коммуникативного развития является позитивное отношение педагогов к противоречиям, разногласиям, конфликтам и спорам в детской группе. Важно понять, что конфликты — неотъемлемая часть жизни человеческого сообщества, а конфликты в «учебном сообществе» следует рассматривать как шансы учения.

Конфликты отражают противоречия между потребностями и интересами людей, а значит, являются составной частью человеческого взаимодействия и общения. Взрослые часто сразу вмешиваются в спор между детьми и не замечают, что многие конфликты дети разрешают самостоятельно. *Конструктивно разрешенные конфликты делают детей сильнее и значительно обогащают их опыт.* Одной из главных целей образования является своевременная помощь детям в освоении конструктивных стратегий разрешения конфликтов. Она предписывает допускать конфликты в процессе образования и понимать их как обогащение опыта, средство для развития умения управлять сложными ситуациями. Умение спорить и договариваться друг с другом — условие позитивной социализации. Поэтому важно использовать конфликтные ситуации для обогащения социального опыта детей путем обсуждений и выработки позитивных стратегий.

При этом ребенок учится:

- вступать в контакт с детьми и взрослыми, соблюдая правила этики и безопасности;
- понимать и соблюдать границы и правила;
- сотрудничать с другими, понимая общие цели;



- конструктивно разрешать конфликты, идти на компромисс;
- поддерживать длительные (устойчивые) дружеские связи, несмотря на ссоры и конфликты;
- формулировать собственную точку зрения;
- выражать и обосновывать свое мнение;
- слушать, понимать и уважать точки зрения и мнения других;
- выражать и отстаивать собственные интересы;
- согласовывать собственные интересы с интересами других;
- конструктивно участвовать в разборе и улаживании межличностных конфликтов;
- принимать осознанные решения в соответствии с возрастным развитием.

2.1.4. Организация образовательной деятельности



Для развития социальных навыков и преодоления конфликтов детям необходимо время и близкие люди, оказывающие им доверие, относящиеся к ним доброжелательно и с терпением. Любому человеку легче признавать других с их достоинствами и недостатками, если он сам пользуется признанием. Обобщенное признание основывается на эмоциональном внимании, доверии и надежности, а также на признании прав и личных свобод. Такое построение отношений укрепляет социальные компетентности детей, стимулирует проявление активности и самостоятельное преодоление конфликтов.

Обращаться с детьми по-партнерски — это значит не только выслушивать их с пониманием, но и воспринимать их невербальные сигналы, чутко и адекватно реагировать на них, давать четкие ориентиры и не допускать унижения детей. Как отдельные лица, так и весь педагогический коллектив должны быть примером социальных норм поведения, показывая конструктивные формы решения конфликтов.

Цель не в том, чтобы вообще не совершать ошибок, а в том, чтобы обнаруживать и исправлять их.

Педагог наблюдает за тем, что становится предметом детского общения, в каких формах это происходит. В течение дня он использует различные повседневные и игровые ситуации для разговоров с детьми. Педагог говорит с ними об их интересах, потребностях, о том, чем они занимаются в детском саду и дома.

Коммуникация. Даже самые маленькие дети, выражающие звуками удовольствие или неудовольствие, привлекают внимание взрослых к своим потребностям и показывают, как они себя чувствуют. Воспитатель внимательно наблюдает за доречевым развитием самых маленьких детей и первыми формами речевой коммуникации, такими как лепет или возгласы радости, сопровождаемые звуками жесты, первые слова, а также за речевыми проявлениями младших детей

(за их первыми словами или состоящими из одного-двух слов предложениями). С особым вниманием он наблюдает за неречевыми проявлениями (жестами, мимикой, языком тела, игровым поведением) младших детей, чтобы правильно интерпретировать и оценивать их потребности и намерения.

Педагог отмечает, какие предметы, игрушки и люди вызывают наибольший интерес у младших детей и что именно побуждает их к речевому и неречевому самовыражению. Он предлагает интересные игровые материалы и повседневные предметы, вовлекая при этом детей в речевые и неречевые интеракции. Он реагирует на жесты и мимику, звуки и голосовые имитации малышей, а также на звуки, первые слова и предложения младших детей. Он повторяет те звуки, которые имеют языковое значение, и говорит с детьми в той форме, которая соответствует уровню их развития. Он использует для коммуникации повседневные ситуации, такие как одевание и раздевание, пеленание, кормление и другие занятия, а также детские стишки, специальные игры, сопровождаемые словами, песенками, стишками, потешками, движениями, сопровождает речью рассматривание книжек с картинками. Он всерьез воспринимает высказывания и проявления младших детей как их вклад в общий разговор и отвечает на них. Педагог спрашивает младших детей о том, чем они хотели бы заняться, показывает им различные материалы и объясняет, как можно их использовать. Когда кто-то из младших детей неречевым или речевым образом пытается что-то выразить, воспитатель радостно откликается в ответ, повторяет его звуки, жесты и первые слова или предложения, строит краткий вербальный ответ и побуждает ребенка вступить с ним в разговор.

Социально-эмоциональное развитие. Педагог воспринимает первые сигналы младших детей, которые говорят об их желании контактировать с другими и вместе играть (например, когда дети катают туда-сюда мяч, когда вместе забираются в игрушечный дом и т. п.). Он наблюдает за тем, с какими социальными партнерами младшие дети контактируют наиболее охотно, а с кем, скорее, избегают контакта. Если в конфликте участвуют младшие дети, воспитатель следит за тем, как развивается конфликтная ситуация и могут ли дети самостоятельно справиться с ней. Если кооперативное поведение демонстрируют младшие дети (когда они, например, делятся с другими детьми своими игрушками или предлагают откусить от своего фрукта), воспитатель поддерживает такие действия детей и сопровождает их своими высказываниями. При работе в разновозрастных группах младшим детям предоставляется возможность присутствовать при групповых дискуссиях. Воспитатель вовлекает в обсуждение младших детей, ориентируясь на их интересы и их возможности к концентрации внимания. Если младшие дети интенсивно занимаются каким-то делом или с каким-то человеком (например, разглядывают себя в зеркале или катают туда-сюда шарик), то воспитатель не перебивает эту фазу концентрированной деятельности ни своими комментариями, ни предложениями других игр или занятий. Исходя из си-



туации, педагог вовлекает младших детей в различные ритуалы, кооперативные действия и конструктивные формы разрешения конфликтов, своим поведением показывая детям образец для подражания (например, приветливо кивая родителям во время прощания или извиняясь перед детьми). Он сопровождает свои действия и действия детей речевыми комментариями и ненавязчиво побуждает детей делать так же. В случае нарушения правил группы воспитатель реагирует, но принимает во внимание то обстоятельство, что младшие дети в состоянии лишь постепенно понимать групповые правила и также постепенно учиться использовать их в долговременной перспективе. В случае возникновения конфликтов и споров, в которых принимают участие самые маленькие и младшие дети, воспитатель в коротких и понятных предложениях описывает им действия и различные позиции участвующих в конфликте детей. При этом он описывает различные потребности детей, выдвигает предложения по разрешению конфликтов и побуждает детей к тому, чтобы они обсуждали конфликты и учились самостоятельно находить выход. Если младшие дети спорят из-за игрушек, то воспитатель предлагает привлекательные для детей альтернативные игрушки или занятия. Воспитатель принимает в расчет то обстоятельство, что у младших детей такое поведение, как кусание, царапание или дергание за волосы, может быть обусловлено возрастом. При необходимости он вмешивается, чтобы защитить ребенка, но не оценивает негативно поведение другого ребенка. Воспитатель планирует рассказ историй, игры-пантомимы, показ фотографий, в которых выражаются различные эмоциональные состояния людей (например, когда они смеются, грустят или радуются).

Для того чтобы у детей было много поводов и стимулов заводить с другими людьми разговор, необходимо создавать и поддерживать определенную культуру коммуникации. Совместное планирование образовательных процессов, в особенности такие формы работы, как «Детский совет», «Детская философия», развивают культуру ведения разговора. Дети начинают рассказывать, что их волнует, когда они замечают очевидное проявление к ним интереса взрослых и других детей. Такая форма коммуникации является полезной для детей мигрантов в освоении основного языка данного региона, понимании чужой речи и умении выразить свои мысли понятным для других образом. В укладе жизни образовательного учреждения, построенного на принципе участия, дети ощущают, что они услышаны и их мнение является важным. Внимание со стороны группы вселяет в них желание повторять на следующих встречах свои мысли и находить новые слова. Благодаря этому они находят все больше друзей. Язык важен не только для разговорных форм участия, связанных с коммуникацией, но и для форм участия, ориентированных на деятельность, открывающих больше пространства для творчества и проявления активности.

Особое внимание и поддержка должны оказываться боязливым и робким детям, а также детям из семей мигрантов, чтобы они тоже наравне с другими



могли рассказать о своем опыте, высказать свою точку зрения в присутствии других и не боялись отстаивать ее.

Такой личностно ориентированный характер взаимодействия, основанный на взаимном уважении и принятии друг друга всеми участниками, требует от педагогов особого такта и внимания, терпения по отношению к разным по характеру, привычкам и способностям детям. Критическая оценка ребенка, характера и продуктов его деятельности или успехов в той или иной образовательной области, а также в социальном поведении должна быть исключена.

2.1.5. Примеры организации образовательной деятельности

Индивидуальное приветствие детей и приводящих их в Организацию членов семей; краткая беседа о том, как начался день, доброжелательные пожелания («Думаю, у тебя сегодня будет много интересных дел»); приветствие всей группы, например за завтраком или во время «Детского совета»; называние имен тех, кто отсутствует; беседы о каких-то особых событиях в семье, принятых в семьях традициях питания, проведения досуга, отдыха. В ходе разговора педагог может уточнять и расширять представления детей (например, о том, что такое здоровый завтрак, почему некоторым детям важно соблюдать предписания по диете; о том, как разные люди проводят свой выходной день и пр.).

В конце дня — индивидуальное прощание, напоминание детям об их дневных занятиях и достижениях (например: «Ты построил сегодня замечательный корабль, детям было интересно играть с тобой», «У тебя получился чудесный рисунок, нам всем он очень понравился»); краткие сообщения родителям о достижениях детей («Алеше сегодня особенно удались прыжки в длину»; «Ирочка играла в семью, как настоящая ответственная мама» и т. п.). Короткая рефлексия того, как прошел день.

В течение дня воспитатель разговаривает с детьми об их предпочтениях и антипатиях, желаниях и страхах, о том, что у детей есть общего и в чем имеются различия. Каждому ребенку предоставляется достаточно времени для того, чтобы высказаться, взрослые внимательно выслушивают их сообщения. При необходимости взрослые обсуждают с детьми, где можно играть индивидуально, где границы между разными пространствами; дают ясные ориентировки по распорядку дня: кто, что, с кем, где и когда может делать. Взрослые планируют распорядок дня совместно с детьми; регулярно вовлекают детей в подведение итогов деятельности или всего дня: чем они планировали заниматься и удался ли их план; что они пережили в детском саду; что было хорошо; что разозлило, испугало или опечалило. Для ведения такого рода рефлексии используется, например, время «Детского совета».





2.1.6. Примеры занятий и проектов

Празднование дней рождения и формирование культуры дарения подарков; проект «Мы все такие разные. Мы все такие одинаковые» («Как я выгляжу и как выглядят другие? Что я люблю, а что — нет? Что доставляет мне радость, что меня пугает? Из-за чего я злюсь и что я тогда делаю?»); проект «Моя семья» («Как я живу и что происходит в моем окружении?»); проект «Что было раньше?» («Где и как жили мои родители, мои дедушка и бабушка, когда были детьми? Что там и тогда выглядело по-другому, чем здесь и сейчас?») и многие другие, вытекающие из реальных интересов и потребностей детей, возможностей социокультурного окружения.

2.1.7. Специальные занятия и программы по развитию социальной компетентности и эмоционального интеллекта

Программа предусматривает использование таких форм организации детей, как «Детский совет», «Магический круг», «Детская философия», «Жизненные навыки», «Карапуши» и другие, специально предназначенных для развития эмоционального интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, развития взаимопонимания и толерантности. Эти организационные формы подразумевают активную роль и участие ребенка в создании смыслов и значений, а также активную позицию взрослых. В учебно-методический комплект Программы входят методические пособия, предлагаются курсы и тренинги.



2.1.8. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора средств обучения и воспитания для реализации задач социально-коммуникативного развития и приводит лишь их примерный список. Среди них могут быть, например:

- пупсы, куклы, символизирующие детей старшего возраста, взрослых;
- куклы-девочки и куклы-мальчики;
- куклы, изображающие людей разных рас и национальностей;
- куклы и игрушки, изготовленные детьми и родителями;
- повседневные предметы быта, предметы и материалы для обыгрывания «семейных сюжетов»;
- игровые предметы бытовой техники и технический игровой материал;
- аксессуары для ролевых игр, отражающих особенности семейной культуры детей (элементы национальных костюмов и т. д.);

- игровой материал для креативных игр на самовыражение, для психогимнастики «Я сегодня чувствую себя как...»;
- игровой материал для игры с именами, традиционных детских игр;
- литературный материал, в том числе книги и дидактические материалы со стихами и рифмами;
- музыкальный материал, в том числе видео- и аудиозаписи, печатные и электронные издания с песнями и танцами, принятые в культуре народа, семейной культуре ребенка, на языках общения в семьях;
- материал для организации игр, в которых дети могут выражать свои чувства, игр в фанты, «Загадай желание».

2.1.9. Организация и оснащение пространства

Ни большие по числу воспитанников, ни разновозрастные по составу группы, ни просторные или, напротив, тесные помещения не являются сами по себе однозначным условием для формирования позитивных или деструктивных отношений между детьми, детьми и взрослыми.

К условиям, стимулирующим детей к освоению и применению навыков социально приемлемого поведения, относятся прежде всего стиль поведения взрослых, признание ими достоинств и особенностей каждого ребенка, предоставление детям права свободного выбора пространства и занятий для самореализации и только во вторую очередь — привлекательный материал, достаточное количество помещений для активных движений (например, спортивный зал, площадки для уличных прогулок), возможности уединения (спальня, уголки уединения) и др.

Помещение следует организовать таким образом, чтобы в нем были ниши и уголки, в которых дети могут обособляться или собираться в маленькие группы, чтобы поиграть, что-нибудь рассказать друг другу. Дети должны иметь возможность свободно распоряжаться такими «подвижными элементами», как стулья, ширмы, лоскуты ткани, при помощи которых можно оградить пространство для игры и общения в небольших группах. Кроме того, в пользование детям могут быть предоставлены небольшие диванчики, лавочки, табуретки, приставные столики, подушки для сидения, помосты и тому подобные предметы, с помощью которых можно создать подходящую обстановку для общения, игр, занятий по интересам.

Прилегающая территория дошкольной организации также должна стимулировать детей к играм, движению, общению. Следует предусмотреть местечки, где можно посидеть в тишине (скамейки с солнцезащитными тентами, укромные уголки, куда можно забраться), места для прямого контакта с природой (лужайки, где можно побродить или посидеть), игровое оборудование (домики, вагончики, корабли, песочницы и т. д.), позволяющие детям собираться в небольшие группы для совместных игр и общения.



Задачи позитивной социализации, содействия самореализации дошкольников взрослые могут успешнее решать, используя ресурсы местного сообщества: скверы и парки для прогулок, игровые и спортивные площадки для активизации движения, культурно-образовательные и спортивно-оздоровительные учреждения для расширения представлений о мире, для межпоколенного взаимодействия, поддержки развития способностей, опробования своих сил и возможностей, предъявления «миру» своих талантов.

2.2. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ



Познавательное развитие направлено на поддержку интересов, любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных поисково-практических действий, развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Содержание образовательной деятельности в области познавательного развития в соответствии с Программой «Вдохновение» раскрывается в направлениях «Математика», «Окружающий мир: естествознание и техника», «Окружающий мир: экология, природа как ценность», «Окружающий мир: общество, история и культура», которые реализуются интегрированно с другими направлениями и другими образовательными областями образовательной деятельности.

2.2.1. МАТЕМАТИКА

2.2.1.1. Введение

Математическое развитие — важнейшая составляющая непрерывного учения человека на протяжении всей его жизни, необходимая для освоения практически всех областей знаний, особенно естественно-научных, технических и экономических. Без начальных математических знаний и умений почти невозможно адекватное ориентирование человека в современной повседневной жизни.

Основы математического мышления закладываются уже в первые годы жизни ребенка в конкретных практических ситуациях. Ребенок развивает свои математические способности, получая первоначальные представления о значении для человека счета, чисел; приобретает знание о формах, размерах, весе окружающих предметов, времени и пространстве, закономерностях и структурах. Испытывая радость от обращения с формами, количествами, числами, а также с пространством и временем, ребенок незаметно для себя начинает еще до школы осваивать их математическое содержание.

Требования стандарта по обеспечению преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования придают особую значимость раннему развитию элементарных математических представлений, умений считать и пользоваться числами в повседневных ситуациях.

Ребенок еще до школы может формулировать и решать простые математические задачи, однако дошкольное образование не предполагает прямого обучения математике школьного типа.

По мере взросления ребенок учится применять имеющиеся математические знания для решения проблем своей повседневной жизни, понимает, как можно узнать время, измерить размеры комнаты, посчитать деньги, оформить материалы в коллекции и др.

Таким образом, благодаря освоению математического содержания окружающего мира еще до поступления в школу у большинства детей могут быть хорошо развиты предпосылки для успешного учения в школе и дальнейшего изучения математики.

2.2.1.2. Связь с другими разделами Программы

В определении подходов к математическому образованию в период раннего и дошкольного детства Программа исходит из того, что процессы математического образования находятся в тесной связи с другими направлениями в образовании детей, такими как музыка (музыка и танец), ритм и движение (движение и спорт), и в особенности речевое развитие. Язык служит базой для математического мышления, математическое решение проблем происходит и совершенствуется преимущественно через речевую коммуникацию.

Педагог, работающий по Программе, использует различные виды повседневной деятельности ребенка для формирования «способностей-предшественников» математической деятельности (классификации, последовательности, пространственного сознания и др.) и элементарных математических представлений.

На танцевальных и музыкальных занятиях при освоении ритма танца, при выполнении физических упражнений дети могут осваивать счет, познавать схему своего тела (пространственное и взаимное расположение различных



частей тела и т. д.). Для этого воспитатель вместе с детьми осуществляет вербализацию математических понятий: «левая рука, правая рука», «две ноги и две руки», «встать парами», «рассчитаться на первый и второй», «в команде играем вчетвером»; «выполняем движения под музыку в такт: раз, два, три, раз, два, три»; «кружимся в такт», «встаем в круг» и т. д.

Предлагая детям математическое содержание, нужно иметь в виду, что их индивидуальные возможности и предпочтения будут различными, и поэтому математическое развитие должно носить индивидуальный характер.

2.2.1.3. Целевые ориентиры

Процесс овладения математическими представлениями в раннем и дошкольном возрасте проходит две стадии — дочисловую и числовую, сопровождается освоением словесного и символического выражения математического материала.

На дочисловой стадии ребенок учиться:

- определять пространственные положения объектов окружающей среды относительно своего тела (слева — справа, ниже — выше, впереди — сзади);
- применять схему человеческого тела для ориентации в пространстве (левая/правая рука и т. п.);
- визуальному и пространственному мышлению, мысленному представлению объектов, которые не видны или видны не полностью;
- первичным представлениям о геометрических формах и признаках предметов и объектов (например, круглый, с углами, с таким-то количеством вершин и граней), о геометрических телах (например, куб, цилиндр, шар и пр.);
- распознавать и изготавливать фигуры и шаблоны;
- сравнивать, обобщать (дифференцировать, классифицировать) предметы и располагать объекты или материалы в определенном порядке;
- классифицировать предметы по основным геометрическим формам (треугольник, квадрат, прямоугольник, круг), площадям и телам (куб, параллелепипед, цилиндр, шар);
- обнаруживать и понимать [математические] последовательности;
- понимать количество, обнаруживать изменение или постоянство количества и величины;
- различать соотношения: например, «больше — меньше», «толще — тоньше», «длиннее — короче», «тяжелее — легче» и др.;
- ориентироваться в пространстве и времени в соответствии с индивидуальными возрастными возможностями;
- применять основные понятия, структурирующие время (например, «до — после», «вчера — сегодня — завтра», названия месяцев и дней недели);
- правильно называть дни недели, месяцы, времена года, части суток.

На числовой стадии ребенок учится:

- использованию слов, обозначающих числа, счету различных объектов (например, предметов, звуков и т. п.) до 10, 20 и т. д. в зависимости от индивидуальных особенностей развития;
- пониманию соотношения между количеством предметов и обозначающим это количество числовым символом;
- пониманию смысла числа как символического выражения количества, длины, веса, времени или денежной суммы;
- процессу измерения и сравнения длин, времени, веса, мер объема и денежных сумм;
- составлению и разделению предметных множеств в пределах 10 (например, 3 шарика и 2 шарика вместе будет 5 шариков, или 5 шариков можно разложить на 2 и 3 шарика);
- применению таких понятий, как «больше», «меньше», «равно»; установлению соотношения (например, «как часто», «как много», «насколько больше») и выполнению математических действий (сложение, вычитание и т. д. в зависимости от индивидуальных особенностей развития);
- одномоментному использованию небольших множеств до 6–10 «на глаз» (например, при играх с использованием игральные костей или на пальцах рук);
- применению математических знаний и умений для решения практических задач в повседневной жизни и в других образовательных областях.

При освоении словесного и символического выражения математического материала ребенок учится:

- обращению с такими понятиями, как «больше», «меньше»;
- употреблению числительных, пересчету и счету объектов (например, предметов, звуков);
- пониманию функции цифр как символов для кодировки и маркировки числа (например, номер телефона, почтовый индекс, номер маршрута автобуса);
- пониманию хронологического порядка (например, до/после, вчера/сегодня/завтра, названия месяцев и дней недели);
- использованию различных форм представления информации для увеличения наглядности (например, модели, зарисовки, карты, планы);
- использованию календаря и часов для определения времени;
- использованию в речи названий геометрических форм;
- пониманию различных форм представления информации (моделей, зарисовок, карт, планов и т. д.);
- использованию математических инструментов (различных измерительных инструментов, весов и пр.).



2.2.1.4. Организация образовательной деятельности

Педагогические принципы

Педагоги поддерживают изучение математики детьми, опираясь на свое личное понимание математики. Программа предполагает не только ознакомление ребенка с понятием формы и числа, но и развитие его опыта основополагающих операций в обращении с предметами, количеством и числами (классификация по свойствам, последовательное присоединение вещей, их сортировка и сравнение, создание отношений типа «один к одному»).

В большей мере Программа предусматривает развитие математического способа мышления, для которого у детей уже есть необходимые способности. В повседневной жизни взрослого человека математическое мышление не ограничивается выполнением отдельных счетных операций, а касается преимущественно решения сложных проблем с помощью общепринятых или самостоятельно разработанных математических технологий. В математике умение решать проблемы всегда важнее знаний типовых математических операций.

На переднем плане стоит не когнитивное изучение (заучивание) математических знаний, а приобретение игрового и полноценного познавательно-исследовательского математического опыта, при котором дети развивают свои математические компетентности. Подача математического материала должна соответствовать возрасту и осуществляться практично и конкретно. Абстрактный и символический мир математики для маленьких детей следует организовать так, чтобы он познавался различными органами чувств (через сенсорное восприятие). Игры должны побуждать их к активному математическому рассмотрению предметов и взаимосвязей.

Следует избегать ошибок в выборе математического содержания. Большое внимание должно быть уделено языку математического развития. В математических беседах с детьми педагог должен постоянно и внимательно следить за своей речью, изъясняться внятно и четко, правильно употребляя математические термины, а также просить детей следовать тем же правилам передачи математической информации в общении с другими. Математическое мышление находится в тесной взаимосвязи с языковым развитием. Математическое решение проблем развивается и совершенствуется преимущественно через языковой обмен с другими взрослыми и детьми; благодаря этому можно совместно обсуждать возможные решения проблемы, которые были найдены во время важных детских мероприятий.

Важное значение имеет привязка изучения математики к предшествующему математическому опыту детей. Ссылки на хорошо знакомые повседневные занятия и аналогии с ними являются важнейшим вспомогательным средством для детей в решении актуальных задач, требующих математического решения, или для расширения их математического понимания и способности к образному мышлению.



Организация педагогической деятельности

На дочисловой стадии

В повседневной жизни — на прогулках, в столовой, в игре, на танцевальных и музыкальных занятиях, при проявлении ребенком физической активности, освоении движений и др. — педагог:

- вербализирует метрические и причинно-следственные отношения в различных системах, таких, например, как ход времени в распорядке дня («утро — первая половина дня», «вечер — вторая половина дня», «до», «после») и распорядке недели («вчера, сегодня, завтра»); установление связей между днями недели и событиями («в понедельник — день леса, во вторник — день рождения в группе, завтра — экскурсия» и т. д.);
- указывает на чередование времен года и месяцев в году: «в начале года будет зима, потом придет весна, за ней будет лето»; «март начнется после февраля»; «сначала будет апрель, потом май», «этот год, прошлый год» и др.;
- использует понятия пространства: «внизу», «сверху», «справа», «слева», «позади»;
- проводит сравнения: «больше», «меньше», «одинаково», «поровну»;
- учит детей пользоваться математическими представлениями для структурирования социальных ситуаций, используя в речи понятия: «делить», «меняться»; «Сколько хочешь взять себе и отдать: больше, меньше, поровну, одинаково?»; опирается на эти понятия в играх с деньгами, например в магазине и др., в осуществлении «дележа» игрового материала или еды;
- показывает детям и поддерживает их стремление использовать в играх считалки и стишки со счетом;
- связывает физические впечатления детей с абстрактными геометрическими формами (кружиться = форма круга, ходить по кругу, поставить предметы в угол, прыгать на одной ножке, на двух ногах...);
- дает возможность при работе детей с различными природными материалами (камушки, ракушки, деревяшки и др.) и игрушками приобрести опыт собирать, упорядочивать, классифицировать предметы окружающего мира по размеру, цвету, весу, общим и отличительным признакам.

На числовой стадии

Педагог:

- использует счет во время повседневных действий (таких, как накрывание на стол, танцы, музыкальные занятия, рисование, лепка, чтение и др.);
- осуществляет с детьми взвешивание, измерение, упорядочение и распределение окружающих предметов при уборке, подготовке материалов к игре и др.;
- использует игры в кости, игры-бродилки и загадки, игры, связанные со счетом, распределением, собиранием;



- рассказывает истории, несущие в себе числовой ритм;
- использует подвижные игры, музыку и танцы, связанные со счетом и распределением по два (пара), по три, по четыре человека в группе и т. д.;
- знакомит детей с цифрами, геометрическими фигурами (цилиндр, куб, круг и др.) и символами в непосредственном окружении детей: номер года, день рождения, номер телефона, этажа, номера маршрутов автобусов, ценники, номера автомобилей, время детской телепередачи, время, когда приходят родители, чтобы забрать ребенка из детского сада, и т. д.

Более подробное описание организации педагогического процесса приводится в методических рекомендациях по реализации Программы, включенных в учебно-методический комплект Программы «Вдохновение».

Установки в образовательном процессе

Установка на исследование, эксперименты и управление в повседневной жизни

В дошкольном периоде часто используются традиционные подходы, дающие детям возможность получить в игровой форме опыт обращения с количеством предметов, числами и основными математическими операциями. Эти подходы важны, однако их воздействие на развитие ребенка носит краткосрочный характер. Они слишком слабо раскрывают учебный потенциал детей, прежде всего математическое мышление, в комплексных взаимосвязях. Часто они делают акцент на изолированных процессах вычислений, которые имеют мало общего с бытовым опытом детей, и тем самым создают у детей искаженное представление о математике, главное значение которой заключается в решении повседневных практических задач.

Проблемный подход в математическом развитии

Международные исследования в области раннего математического образования выводят на первый план значение решения проблем и формулировки логических выводов. Они также подчеркивают значение языка как основы для развития математического мышления.

Новый подход будит в детях более глубокое понимание математики, связанное с решением проблемных задач, близких к их повседневной жизни и ориентированных на их текущую деятельность.

Педагоги ведут наблюдение за «нужными» моментами или распознают соответствующие потребности в текущей деятельности детей, находят в текущей ситуации и окружении детей проблемы, требующие математических способов решения, и стимулируют мотивацию детей к их решению.

Педагоги оказывают детям помощь (информация, стимулы, инструменты, правила, обратная связь, совместный анализ учебных процессов), обеспечива-

ющую их оптимальное участие в деятельности и решении проблемы. Бытовые и игровые действия детей (в том числе в проектах) достаточно разнообразны, чтобы найти многочисленные возможности для решения математических проблемных задач, требующих применения чисел, критического разбора пространства и форм, а также отдельных операций (например, считать, измерять, взвешивать).

Комплексный подход в математическом развитии

Игровые развивающие мероприятия, в которых математика может быть комплексно испытана и узнана с привлечением эмоциональных и чувственных (визуальных, моторных и осязательных) компонентов, могут быть реализованы множеством разных способов, выходящих за рамки одной сферы. Важно, чтобы дети при этом сами были активными, знакомились и сами узнавали в игре математические феномены.

Дидактическое искусство заключается в том, чтобы соединить математические события и жизненный мир детей разнообразными способами. Числа или геометрические формы ассоциируются с увлекательными историями, понятными песнями, интересными подвижными играми и животными, а математический учебный опыт детей соединяется с многими активными действиями детей.

Практические примеры образовательной деятельности

При исследовании пространства и движения по-новому открывается восприятие масштабов (высоко, быстро, длинный, диагональный), а также геометрических шаблонов (например, в помещениях, на окнах, мячах). В помещении группы дети могут познакомиться с соотношениями пространственного положения, принимая противоположные пространственные положения: один ребенок сидит под столом, другой ребенок садится на стол; один ребенок идет на территорию, другой остается в помещении; один ребенок становится за шкафом, другой — перед шкафом. Через этот пространственный опыт противопоставлений дети развивают свои первые пространственные представления. Они приобретают уверенность в ориентировании, учатся осознанно воспринимать свои движения в пространстве, управлять ими и получать благодаря этому всеобъемлющую картину пространственных масштабов и отношений.

При уборке игровые материалы сортируются по определенным признакам, и производится сравнение групп материалов.

При приготовлении пищи (можно игрушечной) взвешиваются ингредиенты, при накрытии стола пересчитываются, сравниваются и согласуются посуда, столовые приборы, стулья на пять человек, при совместном приеме пищи блюда делятся на несколько человек — например, большой пирог делится на четыре равные части, а яблоки — на две половинки. Разделение пирога



на восемь кусков для детей является очень наглядным и понятным заданием, в том числе и в смысле социального деления, при котором каждый получает ту же самую долю, что и все. Если это происходит с несколькими пирогами на нескольких столах, можно обратить внимание детей на различные способы, которыми дети поделили пирог (например, куски неодинаковой величины, один кусок остался), и поговорить об этом.

Восприятие, знание, понимание времени. Для этого в детских садах существует много возможностей: в течение дня дети знакомятся с распорядком дня, ощущают его ежедневно на собственном опыте. Различное время суток запоминается при многократном повторении его названий воспитателем и, например, при рисовании характерных для разных периодов дня действий. Ежедневный ход времени можно отслеживать по большим часам в групповом помещении, следя за перемещением их стрелок. Применение песочных часов предназначено для выработки у детей ощущения времени; например, дети должны чистить зубы после приема пищи, пока не истечет время на песочных часах. При ежедневном пребывании на территории дети выбирают новые пути передвижения, постоянно натываются на места, которые уже знают. Разведывая территорию, они учатся оценивать расстояния и время для преодоления этих расстояний. Они ощущают, насколько длинны или коротки эти пути, много или мало времени требуется для их возвращения в здание детского сада.

Во время ролевой игры «Поход за покупками» или «Работа магазина» тренируются первые навыки обращения с деньгами и с их номиналом. Возникает вопрос: «Что я смогу купить на 10 рублей?»

Во время игры в конструктор дети получают первый опыт обращения с единицами измерения и статическими отношениями, в строительном уголке можно каждый день возводить разные конструкции, при строительстве шалашей и установке палаток на природе нужно производить точные замеры и осуществлять точное конструирование, при установке крыши домика требуются точные измерения и умение «читать» строительный план.

При выкладывании линейных и плоских шаблонов из одинаковых или разных материалов, при нанизывании бусин дети знакомятся с первыми геометрическими шаблонами, продолжением рядов и творчески создают собственные шаблоны.

«Мой мир полон чисел» — в детском саду числа представлены везде: в помещении группы имеются часы, календарь, на котором каждый день нужно переставлять день, месяц и время года, дни рождения детей с их фотографиями на календаре дней рождения. В «офисном уголке» стоят телефоны, можно в виде игры набрать свой номер, в годовом календаре обозначены важные даты праздников, а также лучшее время для посева в огороде или время для отпуска. Самостоятельно изготовленные часы могут наглядно пояснить течение дня или недели.



Угадывание формы на ощупь. В большом накрытом платком ящике находятся разные предметы (например, мяч, строительные кубики, дощечки). Детям дается задание угадать эти предметы на ощупь. В случае успеха им выдается этот предмет. После того как они угадают все предметы, они еще раз внимательно ощупывают их и передают другим детям для ознакомления. Через прикосновение и ощупывание дети приобретают знания о том, что предметы имеют разные формы и структуры; через угадывание они учатся называть их и вербально описывать.

Сортировка по форме. Предметы сортируются по форме (круглые, прямоугольные и т. д.). Опираясь на эти знания, дети начинают поиск подобных предметов в помещении группы. Таким образом дети учатся воспринимать окружающее их пространство по группировочным признакам и различать предметы по этим признакам.

Соотнесение форм. На картоне рисуется круг и прямоугольник. Задача детей — соотнести предметы с нужной геометрической фигурой. Затем вместе с детьми играют в своего рода «домино форм»; в это домино дети могут играть в любое время без инструкций и благодаря этому приобретать растущую осведомленность в различных формах.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса можно найти в учебно-методическом комплекте к Программе.

2.2.1.5. Примеры детских и детско-взрослых проектов

- «Я — это я!» — наблюдение и документирование роста ребенка, изучение динамики роста и ее сравнение с динамикой роста других детей за определенные промежутки времени.
- «Как я живу?» — определение количества членов моей семьи, возраста родных, числа комнат, этажа, на котором я живу, и др.
- «Мы измеряем наш детский сад / наше помещение / нашу территорию» — с помощью измерительных инструментов «собственного изобретения», таких как пядь, локоть, стопа, шаги, разные предметы, и документируем это.
- «Обращение с деньгами» (значение и ценность карманных денег) — «идем в магазин» — чему мы можем научиться в магазине: составление списка покупок, определение стоимости покупок.
- «Наши дни рождения» — составляем календарь дней рождения, определяем месяц, последовательность, год, время года.
- «Завтрак в детском саду» (совместно с родителями): сколько человек пришли на наш завтрак, сколько нужно приготовить тарелок, ложек, сколько поставить стульев, как накрыть стол и др.



2.2.1.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для работы по Программе достаточно иметь минимальный математический набор, сделанный своими руками (педагогами, родителями, детьми, партнерами) из расходных материалов.

Для эффективной работы по Программе Организация может использовать:

- цифровой материал различного исполнения, например раздвижные доски с подвижными шариками для сложения и вычитания;
- игрушечные деньги;
- разнообразный игровой сенсорный математический материал из различных материалов (дерево, пластик и т. д.);
- настольные учебные игровые материалы, игры, карточки и пр.;
- предметы для складывания друг в друга, установки друг на друга, заполнения, контейнеры разнообразных форм и размеров и т. д.;
- мерные стаканы, сантиметровая лента, линейки, другие измерительные инструменты;
- весы с различными гирями, «магазин» с весами и кассой;
- наполнители мерных форм: песок, крупа, вода;
- часы различных размеров и конструкций «исследовательского характера»;
- конструкторы и материалы для конструирования;
- календари (годовые, квартальные, ежемесячные), на которых размещаются символы времени (день, месяц, год, дни недели, праздники) и можно делать пометки, изменения;
- развивающие математические издания, рабочие тетради, печатные дидактические математические материалы для детей от 0 до 8 лет;
- интерактивные столы, интерактивные доски, планшеты и другая компьютерная техника и устройства с необходимым программным обеспечением, различными компьютерными играми, доступом к образовательным электронным ресурсам;
- пазлы и мозаики, пластилин;
- краски, карандаши, фломастеры, ручки;
- видео- и аудиозаписи;
- расходные материалы.

2.2.1.7. Организация и оснащение развивающей предметно-пространственной среды

Наличие геометрических форм (например, бытовых предметов, специальных игровых материалов), чисел (например, на плакатах с числами) и математических инструментов (например, измерительных лент, весов) делает мир математики зримым и ежедневно постигаемым для детей. В Организации может быть организована, например, учебная мастерская, в которой один уголок посвящен математике.

2.2.1.8. Эмоциональная атмосфера

Знакомство с математикой в раннем возрасте определяет дальнейшее отношение детей к этой науке. Важно сохранить изначальное любопытство и открытость, с которыми дети встречают мир математики, и разбудить к нему интерес. Важно также, чтобы у детей этот мир связывался с добрыми чувствами и чтобы они обращались к нему с охотой и упорством. Лучше всего это удастся в атмосфере, которая предоставляет детям многочисленные, разнообразные и увлекательные возможности знакомства с математикой. Такая атмосфера обеспечивает положительное отношение к предмету и тем самым самомотивацию в будущем.

2.2.1.9. Сетевое взаимодействие

Организация может привлекать к участию в математическом развитии детей другие организации и лиц, способных оказать содействие достижению образовательных целей. Различные совместные мероприятия и экскурсии, наполненные математическим содержанием и соответствующими поддерживающими коммуникациями взрослых могут оказать существенное влияние на формирование математического мышления детей. Различные опыты, фокусы, представления, наблюдения могут быть организованы с привлечением сетевого окружения Организации.

2.2.1.10. Взаимодействие с семьей

Родители могут активно участвовать в процессе обучения математике, целенаправленно находить в повседневной жизни детей возможности поддержать развитие основополагающих математических компетентностей своих детей. Родители со специальными профессиональными знаниями (с математическим, техническим и подобным образованием) могут стать важными партнерами Организации в математическом образовании детей.

2.2.2. ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ, ЭКОЛОГИЯ И ТЕХНИКА

2.2.2.1. Введение

В современном высокотехнологичном обществе естественные науки и техника стали частью повседневной жизни людей, и образование в области естествознания и техники является важнейшей составной частью общего образования. Также важнейшее значение приобретают экологическое образование, формирование мышления, направленного на устойчивое развитие.



Окружающий мир. Ребенок с самого рождения проявляет исследовательскую активность и интерес к окружающим предметам и их свойствам, а в возрасте трех-пяти лет уже обладает необходимыми предпосылками для того, чтобы открывать явления из области биологии, химии или физики, устанавливая и понимая взаимосвязи «если... то...». В своей повседневной жизни ребенок приобретает многообразный опыт соприкосновения с объектами природы — воздухом, водой, огнем, землей (почвой), светом, другими объектами живой и неживой природы и т. п. Ему нравится наблюдать природные явления, исследовать их, экспериментировать с ними. Он строит гипотезы и теории, объясняющие явления, знакомится с первичными закономерностями, делает попытки разбираться во взаимосвязях, присущих этой сфере.

Ребенок учится узнавать окружающий мир всеми органами чувств и воспринимать его как незаменимый и ранимый. Он развивает в себе чувство экологической ответственности и пытается во взаимодействии с другими защитить окружающую среду и сохранить ее для последующих поколений.

Экологическое образование. Программа отображает современный уровень значимости экологического обучения и воспитания, межкультурного воспитания, образования в духе устойчивого развития. Экологическое образование происходит ежедневно.

Экологическое образование и воспитание призвано внести свой вклад в процесс защиты окружающей среды, помочь дошкольникам найти собственные ответы на вопросы: «Что такое окружающая среда?», «Какое значение я ей придаю?», «Какую роль я играю в окружающей среде?» Таким образом, экологическое образование и экологическое воспитание вступают в тесную связь с развитием личных *ценностно-смысловых установок*.

В повседневной жизни дошкольной организации образ мыслей и действия, связанные с окружающей средой, могут быть интегрированы и могут тренироваться в любое время и самыми разными способами. Кроме того, нужны экологически значимые учебные мероприятия и проекты на регулярной основе, которые могут распространяться и на другие образовательно-воспитательные сферы.

Техника. Современные дети окружены техникой и пользуются ею в повседневной жизни (автомобили, предметы домашнего обихода и предметы первой необходимости, телевизоры, мобильные телефоны, компьютеры...), активно взаимодействуют с ней и хотят учиться управлять ею. Естественные объяснения явлений природы и техники в различных формах влияют на формирование картины мира детей, их субъективного опыта. Поэтому *адекватное возрасту по форме и содержанию* знакомство с явлениями природы и техникой, с их возможностями и опасностями являются важной составной частью образовательной программы дошкольной организации.

Практические и познавательные-исследовательские действия в области естественных наук и техники одинаково интересны и одинаково значимы и для де-



вочек, и для мальчиков. Возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеют большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития ребенка, способствуют построению целостной картины мира, оказывают стойкий, долговременный эффект. У ребенка формируется осознание того, что пока еще он не может понять всего, что ему понять хотелось бы, что нужно долго заниматься некоторыми вещами, чтобы понять их. Таким образом, ребенку открывается познавательная перспектива.

2.2.2.2. Связь с другими разделами Программы

В рамках естественно-научных и технических тем возникают пересечения и связи практически со всеми остальными образовательными областями Программы.

Социально-коммуникативное развитие ребенка, развитие его эмоциональности, компетентностей в области социальных отношений, стрессоустойчивости в конфликтных ситуациях могут происходить при проведении детьми совместных естественно-научных исследований и разработке решений в маленьких группах.

Речевое развитие. Обсуждение природных феноменов, объектов и существ; обсуждение и объяснение работы технических приборов; общение на естественно-научные и технические темы, в котором используется соответствующая лексика; рассматривание научно-популярных естественно-научных книг, книг о технике и т. п. будут способствовать речевому развитию ребенка и формированию предпосылок для его грамотности.

Информационно-коммуникационная компетентность, сочетающая социально-коммуникативное, речевое и познавательное развитие, может приобретаться детьми в процессе освоения ими способов правильного обращения с техническими устройствами (от проектора до телефона и планшета); получения знаний из СМИ, создания собственных телепередач, мультфильмов и др.

Познавательное развитие в математической области. Основой для естественно-научного и технического образования служит математика. Навыки взвешивания и измерения материалов перед их исследованием, математический опыт, приобретаемый во время проведения игр со строительным материалом, и т. п. будут использоваться в формировании представлений об окружающем мире.

Экологическое образование — природа как ценность. Знакомство детей с живой природой, ее стихиями (земля, вода, воздух, огонь), уход за животными в живом уголке и работа в саду будут вырабатывать у детей ценностное отношение к окружающей природе.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников происходит благодаря открытию ими элементов архитектуры в окружающем пространстве, освоению строительной техники и статики; знакомству с различными материалами



и их свойствами; знакомству с музыкальными инструментами и акустическими свойствами различных материалов, а также самостоятельному изготовлению простых музыкальных инструментов, благодаря постановке спектаклей в театре теней в работе по теме «Свет и тень» и др.

2.2.2.3. Целевые ориентиры

В области естествознания

Исходным пунктом естественно-научного образования в раннем и дошкольном возрасте являются опыт соприкосновения ребенка с объектами и явлениями природы, его естественный интерес к ним, любопытство, тяга к исследованиям и вопросы. Задача взрослых — поддерживать этот интерес, развивать и углублять его. При этом задача передачи готовых знаний и опыта от взрослых к детям не ставится. От детей не требуется знать и уметь давать правильные объяснения природным явлениям. Самое главное — поддержать и укрепить в детях устойчивый интерес к окружающему миру, объектам живой и неживой природы, к их изучению и пониманию.

Ребенок учится:

- осознанно наблюдать за отдельными процессами окружающего мира и природы, задавать вопросы, искать ответы на них и углублять свое знакомство с миром (например, сеять семена, наблюдать, ухаживать за растениями и описывать их рост, наблюдать за животными и общаться с ними);
- узнавать и объяснять возможности применения различных природных материалов (например, листьев, цветов, коры, плодов, древесины, почвы и пр.);
- осознавать пользу и функцию составляющих экологической системы (например, леса, рек и т. д.);
- систематически наблюдать, сравнивать, описывать и оценивать явления природы;
- собирать, систематизировать, оценивать информацию;
- высказывать предположения и гипотезы, объясняющие явления;
- исследовать и различать свойства различных материалов (агрегатное состояние воды, вес, структура и т. п.) с помощью элементарных способов исследования, таких как наблюдение, эксперимент, измерение, обсуждение;
- проводить простые измерения длины, веса, температуры и времени и понимать смысл этих действий;
- собирать, сортировать, систематизировать природные материалы, их названия (листья, формы соцветий, кора, плоды);
- внимательно наблюдать за процессами в окружающей среде (свет и тень, положение солнца на небе, погода) и формулировать вопросы на основе этих наблюдений;

- наблюдать за кратко- и долгосрочными изменениями в природе, сравнивать их, описывать и запоминать (изменения погоды, времена года, круговороты в природе);
- выдвигать гипотезы и проверять их соответствующими методами;
- использовать полученные представления в практической жизни;
- брать на себя ответственность за окружающий мир и принимать свои собственные решения;
- развивать собственную инициативу и способность к соучастию, в кооперации с другими выступать за здоровую экологию.

Ребенок развивает ценностную позицию по отношению к самому себе, к другим людям и к природе (забота, внимание, сочувствие, ответственность).

Ребенок знакомится:

- с разнообразием видов в растительном мире;
- с разнообразием видов в мире животных, естественными условиями обитания животных, по возможности в их жизненном пространстве;
- с различными природными материалами (например, листьями, формами цветов, корой, плодами, древесиной, почвой);
- с понятиями экологических взаимосвязей;
- со свойствами различных материалов: плотностью и агрегатными состояниями (твердые тела, жидкости, газы);
- с различными формами энергии (например, механическая, магнитная, тепловая);
- с простыми феноменами из мира акустики и оптики;
- с физическими закономерностями (силой тяжести, механикой, оптикой, магнетизмом, электричеством — на элементарном уровне);
- со свойствами различных материалов: плотностью и агрегатными состояниями (твердые тела, жидкости, газы).

В области техники

Исходным пунктом знакомства детей с техникой является их повседневный опыт. Как правило, дети сталкиваются с техническими приспособлениями, например с механическими и электронными игрушками, бытовой техникой и приборами, транспортными средствами и техническими средствами массовой информации, уже в первые годы жизни. Интерес к ним очень быстро трансформируется в навыки практического применения — многие дошкольники вполне уверенно пользуются такими современными устройствами, как мобильные телефоны, теле-, видео- и фототехника, компьютеры и пр. Правильно организованное знакомство с техникой может способствовать позитивному осознанию детьми своих способностей и возможностей, благодаря чему они учатся ответственному, осмысленному обращению с новыми технологиями и техническими приборами.



Реализуя Программу, взрослым важно разъяснить детям двойственную роль техники в жизни человека и природы. С одной стороны, понимание того, что техника облегчает жизнь человека, без нее жизнь на плотно населенной Земле была бы менее комфортной. С другой стороны, многие технические средства и технологии уже сейчас серьезно угрожают природе и жизненному пространству человека, так как отрицательно воздействуют на окружающий мир: появление сточных вод, выхлопных газов, отходов, шумов, уничтожение природных ресурсов.

Ознакомление детей с техникой и технологиями также не является изолированной самостоятельной образовательной областью. Этот раздел тесно связан с другими разделами Программы, посвященными экологии, обществу и культуре.

Знакомясь с техникой и овладевая методами работы с ней, ребенок:

- приобретает и накапливает опыт практического пользования техникой (например, транспортными средствами, средствами связи, средствами получения информации, бытовой техникой и т. п.);
- усваивает навыки бережного обращения с техническими приборами, приобретает понимание того, что прибор можно (нужно) отремонтировать, если он сломался;
- учится обращаться с инструментами;
- в соответствии с возрастными возможностями приходит к пониманию различий между техническими механизмами и природой;
- строит и конструирует из различных материалов, учится сотрудничеству с другими при решении технических проблем;
- приобретает первичные представления о действующих силах (качели, скатывание с горки, действие рычага и т. п.);
- учится пониманию возможностей, предоставляемых техникой, и скрытых в ней угроз;
- получает первичные представления о воздействии техники на окружающую среду, на повседневный мир человека и мир профессий.

2.2.2.4. Организация образовательного процесса

Педагогические принципы

Реализация образовательных и воспитательных целей осуществляется в соответствии со спецификой дошкольной организации и ориентируется на развитие и потребности детей. Важно, чтобы между постановкой целей и способами действий существовала взаимосвязь. Лишь последовательное продвижение вперед доказывает правильность определенных положений, поддерживает обучение

детей. Образовательная деятельность в рамках рабочей программы «Окружающий мир» реализуется с полным учетом принципов дифференциации обучения.

На выбор содержания и методов оказывают влияние:

Принцип адекватности развитию

От двух месяцев до трех лет. Детям младше трех лет следует открывать преимущественно эмоциональный доступ к окружающему миру и его явлениям (прежде всего к животному и растительному миру). На передний план выходит восприятие окружающего мира как источника радости и снятия напряжения. Необходимо создавать ситуации для удивления детей красотой и разнообразием флоры и фауны; природные материалы особенно хорошо стимулируют индивидуальные художественные способности детей. Дети получают удовольствие от ответственности за живых существ и знания о том, что адекватно их развитию. А их «Почему?» надо воспринимать серьезно. Очень маленькие дети уже могут находить ответы на свои собственные вопросы путем простого решения: «Если я сделаю так-то, тогда, вероятно, произойдет то-то».

От трех до шести-семи лет. Дети младшего и среднего возраста смогут рассчитывать на поступательное развитие, имея возможность получать информацию из выбранных областей в пределах или за пределами дошкольной организации (благодаря сетевому взаимодействию и взаимодействию с семьей). Так, они могут разобраться с тем, какой путь проходит питьевая вода, осознав при этом ценность чистой воды. Они могут обратить внимание на другие страны и регионы, если в группе есть дети других национальностей.

Дети старшего возраста могут научиться понимать более сложные взаимосвязи, например воспроизвести в виде игры связи простой пищевой цепочки. Благодаря беседам об окружающем мире и действиям в нем они расширяют свои знания о мире, в котором живут, и углубляют свое понимание взаимосвязей такими рассуждениями: «То, чего я требую от окружающего мира, вернется ко мне» или «Если я, будучи человеком, изменю свой окружающий мир, я изменю в конечном итоге свои условия жизни».

Принцип учения на примерах

Дети узнают себя и других людей в конкретных ситуациях, в которых совершаются действия. Они узнают и постигают в малом большие взаимосвязи. При этом отдельные сферы окружающего мира могут рассматриваться в виде модели, которую можно перенести на другие сферы. Если, например, дети во время пребывания в лесу узнают, что необходимо считаться с имеющимся там животным и растительным миром, необходимо сохранить окружающий мир невредимым для себя и для других, то этот опыт они могут перенести на другие места и ситуации.



Принцип участия детей

Главная забота экологического образования — развивать способность к соучастию на основе заботы об окружающем мире. Участие детей в событиях, происходящих внутри и за пределами дошкольной организации, может быть инициировано, например, детской конференцией, с условием, что удастся вовлечь туда и тех детей, которые еще не умеют достаточно хорошо выражать свои мысли речью. В то время как *для маленьких детей* участие пока ограничивается только ближайшими событиями в детском саду, например оформлением уголка с природными материалами, для детей *старшего возраста* оно может распространиться на ближнее окружение, например в виде благоустройства игровых площадок на открытом пространстве.

Принцип гибкого планирования развивающих мероприятий

Развивающие мероприятия, включая проекты, следует планировать и организовывать таким образом, чтобы дети, если перед ними будут поставлены такие задачи, смогли бы проявить инициативу и принять в них активное участие, смогли бы достичь осязаемых образовательных результатов, получить удовлетворение от проделанной работы, а также так, чтобы в реализации этих мероприятий и проектов смогли принять участие другие дети и взрослые.

Влияние на выбор и планирование развивающих мероприятий могут оказывать, например, регулярный обзор совместно пережитых событий, анализ идей участников образовательного процесса о том, что могло быть узнано и выучено, анализ фотографий, фильмов и рисунков. Дети в этом процессе воспринимают педагогов как своих соучеников. Кроме того, важно, чтобы проекты или эксперименты и исследования продолжались на протяжении достаточно длительного времени. Развитие выносливости является одной из важнейших целей экологического образования. Для этого детям необходимы профессионалы, которые их подбадривают и поддерживают, чтобы довести до конца начатое дело. *Важно показать детям хорошие результаты и видимые успехи их действий*; в противном случае существует опасность разочарования и развития равнодушия. Разработка тем на протяжении длительного времени к тому же предлагает детям возможность развить ощущение природных ритмов (день и ночь, времена года) и понимание времени (структура суток, ход недели).

Наблюдение и анализ

Наблюдение и анализ касаются не только процессов обучения детей. Необходимость для педагогического персонала быть детям примером в отношении экологического мышления и деятельности предполагает регулярный анализ ими собственного понимания окружающего мира и своих ценностных позиций.



Организация знакомства с окружающим миром

В духе принципа внутренней дифференциации для детей необходимо подготовить комплекс увлекательных мероприятий или разработать его вместе с детьми.

Дифференциация содержания: целевые ориентиры образовательной деятельности по Программе могут быть достигнуты, если различные группы (команды) или отдельные дети в группе работают над различными аспектами темы, понятия, объекта изучения.

При изучении объектов окружающего мира, природных явлений следует обратить внимание на то, чтобы были соблюдены следующие основные принципы и достигнуты цели:

- все участники действуют по принципу заботы и внимания в отношении всех живых существ (развитие ценностных позиций);
- педагоги побуждают детей задавать вопросы или ставят перед ними задачу активно участвовать при ответе на них;
- педагоги побуждают детей не отклоняться от темы, пока они не добьются результата, который удовлетворит их самих;
- дети знают, что существуют различные информационные источники и другие люди (сетевое взаимодействие, взаимодействие с родителями), которые могут им помочь. Они используют помощь;
- дети рассказывают и показывают другим детям или взрослым, что они открыли, трудно ли это было, как им это удалось. Они описывают свои ощущения или выражают их в виде рисунков;
- дети из результатов делают выводы о жизненных взаимосвязях и взаимозависимостях;
- дети вместе с педагогами планируют долгосрочные серии наблюдений в виде различных действий и экспериментов. Они выбирают некоторые результаты своей работы для выставок и снабжают их комментариями («И мы узнали при этом следующее...»). Подобная обработка результатов привлекает внимание к учебе (развитие «умения учиться»).

Из этого может развиваться увлеченность детей естественно-научными, техническими открытиями, экологическими мероприятиями (например, спасением леса), а также способность к соучастию.

Общие подходы к организации образовательной деятельности

Образовательный процесс в Организации необходимо организовать таким образом, чтобы в нем поддерживались естественная тяга детей к исследованиям, проявление любознательности.

В повседневной жизни необходимо обращать внимание на те предметы и явления, которые помогают говорить на естественно-научные и технические темы, а также предлагать детям увлекательные развивающие мероприятия.



Необходимо серьезно относиться к детскому стремлению задавать вопросы и уделять этому особое внимание в дошкольном образовательном процессе. Дети, наблюдающие за различными явлениями, выводят вопросы из своих наблюдений. Как правило, они не касаются одной естественно-научной дисциплины. Напротив, в рамках одной мысли зачастую затрагиваются аспекты из таких дисциплин, как биология, химия, физика, астрономия, геология, история и география. Именно вопросы детей, а не заранее определенное содержание, являются исходным пунктом и ориентиром для углубленного общения с детьми. Ориентация на вопросы детей соответствует детскому образу мышления, поддерживает у детей интерес к общению со взрослыми, обеспечивает нужное для ребенка внимание со стороны взрослого.

Следует поддерживать, укреплять и пробуждать естественные интересы детей и быть внимательным к их проявлениям. Необходимо разделять детские интересы, подхватывая предложенные детьми темы и развивая их в проекты. Нужно ненавязчиво пробуждать интерес детей к новым незнакомым темам. Это можно делать путем увлекательной презентации материалов, с помощью рассказа или показа нового явления. Презентация новой темы может вызвать у детей много вопросов и идей, пробудить желание попробовать, понаблюдать, поэкспериментировать.

В повседневной жизни детского сада

Для освоения детьми содержания рабочей программы «Окружающий мир: естествознание и техника» рекомендуется отводить в распорядке дня специальное время и место для проявления их исследовательской активности как индивидуальной, так и в малых группах.

Рекомендуется разговаривать с детьми о смене времен года и сопутствующих им явлениях, наблюдать различные природные явления (ветер, снег, дождь, гроза, радуга); разделять удивление и интерес детей к различным природным явлениям и объектам окружающего мира. Необходимо проводить с детьми беседы об изменениях в их непосредственном окружении, которые происходят в связи со сменой времен года.

Необходимо слушать рассказы детей об их опыте общения с природой, развивать и расширять его. Например, при готовке и выпечке нюхать, пробовать на ощупь, на вкус, измерять, взвешивать, смешивать различные субстанции, обращать внимание на то, как они изменяются при нагревании, растворяются в воде, испаряются и т. п.; поощрять детей делиться своими вкусовыми предпочтениями («Я люблю сладкое» — «А я соленое»).

Задавая детям открытые вопросы и проявляя интерес к их представлениям, идеям, гипотезам и теориям, следует расширять их понятия об окружающем мире и обогащать словарный запас. При этом отвечать на вопросы каждого ребенка нужно по существу и в соответствии с уровнем его развития, не забывая



о необходимости поощрять детей к дальнейшим изысканиям и предоставлять им для этого необходимые материалы.

2.2.2.5. Примеры детских и детско-взрослых проектов



Дети любят придумывать и осуществлять собственные проекты. День ребенка может задумываться и проживаться как своеобразная цепочка самых разных проектов: на улице, дома, в детском саду. Проекты помогают ребенку проверить собственные гипотезы, осуществить задуманные идеи, реализовать мечты, создать что-то новое, существующее первоначально только как фантазия или план. Через это ребенок познает себя и мир, который его окружает, ставит эксперименты, проводит исследования, проявляет активность.

Один проект, как правило, краткосрочен. Однако могут быть проекты, посвященные какой-то любимой теме, которой ребенок может заниматься долго, реализуя свои задумки. Нередко дети желают повторения проектов, чтобы еще раз пережить радость и удовлетворение от сделанного или увиденного. Детский проект должен повторяться столько раз, сколько это нужно ребенку, и завершаться, когда к нему иссякает интерес.

Дети с удовольствием принимают в свои проекты взрослых, если они помогают им исполнить желаемое, осуществить мечту, поддерживают их инициативу. Такие проекты — противоположность заорганизованным праздникам и мероприятиям, которые задумывают и проводят взрослые с участием детей. Инициация проекта исходит от ребенка, важно увидеть и поддержать желание ребенка осуществить проект.

Темы проектов подсказывают сами дети, исходя из своей любознательности и желания понять, как устроен мир.

Интересы детей могут быть реализованы в самых разных, порой неожиданных темах — «Волосы», «Инопланетяне», «Огонь», «Дельфины», но чаще всего детьми иницируются, а взрослыми поддерживаются и обеспечиваются ресурсами вполне традиционные темы: «Животные» (модификации: «Домашние питомцы», «Лесные звери», «Кто живет на севере», «Птицы» и пр.), «Космос», «Как хлеб на стол пришел», «Растения», «Море» и т. д.

Каждый проект включает разнообразные действия, которые дети и взрослые обсуждают и планируют вместе. Это могут быть наблюдение и экспериментирование, рисование (лепка, изготовление коллажей, зарисовка наблюдаемого), счет (измерение, сравнение, классификация), игра, составление рассказов (чтение, изготовление книжек, отчетов, издание листовок, газет), просмотр видеозаписей и т. п. Вместе с тем для каждой темы характерна природоведческая составляющая, имеющая доминантой позитивный эмоциональный отклик и формирование экологического сознания. Не менее (если



не более) важно, чтобы проект, помимо познавательной составляющей, имел практическую направленность. Например, в рамках проекта «Растения» можно вырастить (и исследовать закономерности развития) лук и/или горох, а затем спросить на кухне у повара, можно ли использовать эти продукты и сварить гороховый суп.

Наряду с участием в общем проекте ребенок может инициировать и осуществлять свой собственный проект. Задача взрослых — поддержать его инициативу, предоставить необходимые ресурсы, обеспечить возможность поделиться впечатлениями, промежуточными и итоговыми результатами с другими детьми и родителями.

Программа оставляет за Организационными и педагогами право разработки собственных проектов и способов их реализации, предлагая в то же время разнообразные примеры проектной деятельности в данной образовательной сфере.

Примеры проектов

1. Проекты, основанные на изучении профессии родителей, знакомых взрослых, имеющие отношение к естественным наукам и технике: «Ученый», «Инженер», «Программист», «Летчик», «Машинист», «Водитель». Проекты предполагают различные игры в профессии, экскурсии на работу к родителям (при возможности).
2. Проекты, основанные на обмене опытом: «Я пережил что-то, связанное с огнем, водой, погодой» — рассказ собственной истории, анализ поведения, обсуждение, что чувствовал, как надо себя вести, почему это произошло.
3. Проекты, основанные на исследовании каких-то явлений, например проекты:
 - по исследованию электрической цепи «Как самому изготовить или починить елочные украшения»;
 - по знакомству со звуковыми волнами «Шум»;
 - по исследованию силы тяжести «Притяжение»;
 - по исследованию круговорота воды в природе «Три состояния воды»;
 - по знакомству с погодными явлениями «Календарь погоды»;
 - по исследованию ветра (изготовление и запуск бумажных самолетиков, воздушного змея, изготовление ветровых конусов и наблюдение за ними);
 - по исследованию воды (проекты по фильтрации воды, строительству запруд на воде, наблюдение за таянием снега и льда, ледохода на реке).
4. Технические проекты: «Почему летают самолеты», «Почему плавают теплоходы», «Как устроена ракета», «Колесо: от телеги до автомобиля», «Фотограф», «Как создаются мультфильмы», «Человек и компьютер» и др.

В учебно-методический комплект Программы включены методические рекомендации по организации проектной деятельности в Организации, а также

примерные варианты разворачивания тематических проектов и экспериментов по популярным тематикам (см. 3.9. Учебно-методический комплект Программы).

2.2.2.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для организации образовательного процесса в Организации может использоваться разнообразное оборудование, предметы, материалы и прочее.

Для работы по Программе достаточно иметь минимальный набор предметов, сделанный своими руками (руками педагогов, родителей, детей, партнеров) из расходных материалов.

Для эффективной работы по Программе Организация может использовать:

- разнообразные природные материалы (камни, минералы, ракушки, шишки, желуди и т. п.);
- различные сыпучие природные материалы (песок, крупы и пр.);
- предметы домашнего обихода: будильники, радио, карманные фонарики;
- предметы и приспособления для водных экспериментов, для переливания, вычерпывания, сита, пипетки, шприцы для забора жидкости (без иголок!) и т. д.;
- приборы и инструменты для визуальных исследований: цифровые микроскопы (ребенку легче видеть на экране, чем в окуляр), детские микроскопы, контейнеры с лупой в крышке, увеличительные стекла (лупы), зеркала;
- магниты, металлофон;
- строительные кубики разных форм и размеров в достаточном количестве для индивидуальной и групповой игры;
- технические игрушки: различные виды машин, роботы, фотоаппараты и др.;
- инструменты: молотки, пилы, отвертки, плоскогубцы, дрель, ножницы (в зоне повышенного контроля взрослыми);
- конструкторы, в том числе позволяющие собирать и программировать простейших роботов;
- материалы для вторичного использования, из которых можно делать разнообразные проекты: одноразовые стаканчики, коробки из-под яиц, проволока и т. д.;
- печатные издания с картинками об окружающем мире, о природных явлениях, об объектах живой и неживой природы, технике и технологиях в свободном доступе для каждого ребенка;
- печатные издания и наборы картинок (иллюстраций, фотографий), снабженные подписями, с изображением Земли, планет Солнечной системы и Вселенной, земных ландшафтов и стихий, животных, растений, отображающих происхождение жизни на Земле;



- глобус и/или географическая карта;
- рабочие тетради для протоколирования и зарисовки наблюдений, печатные дидактические материалы для детей от 0 до 8 лет;
- тематические наборы для работы по проектным направлениям с различными объектами для исследования и образно-символическим материалом;
- контейнеры с крышками для хранения различных материалов, составления коллекций;
- звукозаписывающая и звуковоспроизводящая техника (плееры и пр.), видеотехника (видеомагнитофон, видеокамера);
- интерактивные столы, интерактивные доски, планшеты и другая компьютерная техника и устройства с необходимым программным обеспечением, различными компьютерными играми, доступом к образовательным электронным ресурсам;
- модели, пазлы, мозаики, карточки, дидактические игры, в том числе представляющие:
 - ✓ людей разных рас, возрастов, физических особенностей (цвет/длина волос, наличие очков, веснушек, морщин и т. п.);
 - ✓ флору и фауну современного мира, позволяющие знакомиться и классифицировать животных, растения, овощи/фрукты/грибы;
 - ✓ другие явления и объекты живой и неживой природы;
 - ✓ иллюстрации техники и технологий.
- различные виды календарей (настенный, отрывной, времен года, дней недели);
- часы (песочные, механические);
- средства для ухода за растениями и животными из «уголка природы»;
- пластилин;
- игрушки (домашние и дикие животные, различные технические игрушки типа железной дороги, машинок, детской дорожной и строительной техники и др.);
- краски, карандаши, фломастеры, ручки;
- видео- и аудиозаписи;
- расходные материалы;
- тематические журналы в бумажном и электронном виде.

2.2.2.7. Организация и оснащение развивающей предметно-пространственной среды

Организации, которые оформляют свою территорию в близком к природе стиле, предоставляют детям лучшие условия для развития. При этом педагоги в рамках своей компетенции и по согласованию с учредителем несут ответственность за здоровую окружающую среду, подходящую детям и им самим.

Для организации пространства и оснащения группы, других помещений Организации и прилегающей территории необходима последовательная ори-

ентация на целевые ориентиры, реализуемые в рамках данной содержательной области с учетом требований по организации активного участия детей в образовательной деятельности и их взаимодействия.

Для организации образовательного процесса в детском саду должны иметься ниши, уголки и помещения, где дети могут проводить эксперименты и заниматься отдельными видами деятельности. В местах, отведенных для экспериментирования и исследований, должны размещаться необходимые средства соответствующего обучения.

Пространство должно быть трансформируемым, предусматривать возможность изменений в зависимости от образовательной ситуации, от изменяющихся возможностей и интересов детей, от реализуемых проектов и т. д.

Все материалы должны легко убираться и при необходимости выставляться воспитателями, то есть должна обеспечиваться сменяемость используемых материалов. Для хранения временно не используемых средств обучения дошкольной организации желательно иметь складское помещение или другие места удобного хранения. Эти хранилища должны быть организованы таким образом, чтобы педагоги могли быстро найти и взять необходимые средства для использования в текущей образовательной деятельности.

Пространство и его оснащение должно быть организовано таким образом, чтобы обеспечить свободный доступ детей к требуемым им оборудованию, предметам, материалам. Дети должны иметь возможность пользоваться всеми материалами свободно, по своему усмотрению.

В помещении детского сада или на прилегающей территории должны быть места для экспериментирования с песком, водой, природными материалами, которыми дети также могут беспрепятственно пользоваться индивидуально, в паре или в группе.

Различные мелкие предметы и сыпучие материалы должны храниться в соответствующих контейнерах, удобно размещенных на стеллажах, например по периметру группы.

Большие детские машины и другие игровые предметы могут быть размещены на игровых площадках на прилегающей территории.

В помещениях детского сада можно повесить картины с изображением явлений природы, сделать стенды с фотографиями о проведенных детьми экспериментах, где каждый ребенок может найти свидетельства собственных переживаний и опыта. Желательно, чтобы экспозиции периодически менялись и соответствовали темам выполняемых детьми проектов.

2.2.2.8. Эмоциональная атмосфера

Готовность к экологически грамотным и экологически целесообразным действиям развивается в атмосфере, в которой дети активно объединены и вос-



принимают в качестве примера взрослых, активно и увлеченно участвующих в сохранении здоровой окружающей среды. Из таких наблюдений дети могут черпать веру в достойное будущее. Для детей особое значение имеет развитие у них уверенности и надежды, особенно если они выражают опасения по поводу загрязнения окружающей среды или имеют другие подобные страхи. Именно тогда им требуются педагоги, которые чутко подходят к их опасениям, не запрещают их высказывать, а могут посоветовать совместно разработать идеи по улучшению окружающей среды.

2.2.2.9. Сетевое взаимодействие

Существенной составной частью образовательной деятельности по направлению «Окружающий мир: естествознание и техника» являются регулярные экскурсии в природное окружение Организации (лес, луг, ручей), садоводческие хозяйства, естественно-научные и технические общества, институты и другие организации.

Для разносторонней и аутентичной организации образовательного процесса рекомендуется (по возможности) сотрудничество со специальными организациями, с союзами по защите экологии и природы, союзами по защите прав потребителей, лесными ведомствами, зоопарками и другими парковыми хозяйствами, технопарками, различными естественно-научными, техническими, краеведческими выставками, музеями и т. д.

Педагогический коллектив благодаря этому получает многочисленные, в настоящее время еще очень мало используемые шансы узнать что-то новое вместе с детьми, а также постоянно актуализировать свои профессиональные знания.

Сложность и прогрессивное развитие окружающей среды требуют того, чтобы педагоги постоянно приобретали новые знания, используя для этого экспертов и другие серьезные источники информации, например Интернет.

Также необходимо повышение квалификации педагогов с участием экспертного сообщества. Педагоги могут вместе с родителями углублять свои знания, например в ходе экскурсии, сопровождающейся сбором трав, экскурсии, проводимой экспертом одного из естественно-научных обществ.

2.2.2.10. Взаимодействие с семьей

Существует множество возможностей для организации совместных проектов детей и их родителей. Совместная деятельность идеально способствует развитию представлений о естествознании, о технике, экологического мышления и действия. Взаимодействие с семьей значительно увеличивает эффективность развития детей в этом направлении.

Организация сетевого взаимодействия при участии родителей воспитанников позволяет значительно расширить возможности образовательной деятель-



ности; например проведение разнообразных экскурсий и других мероприятий за рамками дошкольных организаций также необходимо организовывать с участием родителей.

Реализация основных идей по экологическому образованию требует чуткого подхода к умонастроениям и позициям семей. В рамках проектов, касающихся экологически безопасного оснащения дошкольной организации, например оборудования и оформления прилегающей территории, вовлечение родителей особенно целесообразно и полезно.

Развитие этой темы представлено в методических рекомендациях к Программе по взаимодействию с семьей (см. Учебно-методический комплект Программы).

2.2.2.11. Согласования

По согласованию с руководителем Организации и родителями педагоги могут назначать день недели, который в ближайшее время станет, например, Днем леса; это может быть также День луга или День ручья, День велосипеда и т. д. С родителями и детьми обсуждается, какая одежда подходит для таких прогулок, какие предметы обязательно нужно взять с собой (мобильный телефон, сумка с медикаментами для оказания первой помощи, напитки, сменная одежда). Кроме того, взрослые должны поговорить с детскими врачами или другими экспертами о том, какие опасности может таить в себе пребывание в лесу (например, клещи и пр.), и о том, как следует вести себя в случае опасности.



2.2.3. ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ОБЩЕСТВО, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

2.2.3.1. Введение

Одним из важнейших условий жизнеспособности общества является наличие общих для его членов духовно-нравственных и культурных ценностей.

Человек — член общества, носитель и создатель культуры. В дошкольном возрасте у ребенка должны формироваться первичные представления о том, как складывается и развивается культура общества и его отдельных членов.

Взаимодействуя с людьми и познавая окружающий мир, ребенок учится воспринимать себя не только как отдельную личность или как члена группы, но и как представителя определенной культурно-исторической общности.

Семья как первичная ячейка общества — самое близкое окружение ребенка. Семейные ценности, культура и традиции формируют основу его духовно-

нравственных и культурных ценностей. Взаимоотношения в семье, взаимопомощь членов семьи, оказание ребенком посильной помощи взрослым влияют на формирование у него представлений о семейном укладе.

Одним из первых общественных институтов, с которым сталкивается ребенок после семьи, является дошкольная организация, где он встречается с детьми и взрослыми из различных социальных, этнических и культурных сред, имеющих различные привычки, убеждения, ценности (см. 2.1. *Социально-коммуникативное развитие*). По мере взросления ребенок знакомится с социокультурной средой своего населенного пункта (района, города), с другими общественными институтами (поликликой, больницей, магазином, дорожной полицией и т. д.), с культурными, историческими и религиозными институтами и памятниками. Ребенок получает информацию о том, что было раньше и что есть теперь, познает ценность прошлого и настоящего, традиций и перемен. Он учится уважать других людей, их ценности, достоинство, обычаи.

Это социокультурное многообразие помогает ребенку познакомиться с историей родного края, ощутить эмоциональную привязанность к родине и осознать себя как часть большого, разнообразного мира, о котором он может узнать еще больше.

2.2.3.2. Связь с другими разделами Программы

Первичное понимание общественных институтов, их значения и устройства, значения правил и законов опирается на опыт участия ребенка в жизни дошкольной образовательной организации и семьи и тесно связано с социально-коммуникативным развитием и реализацией принципа участия.

Участвуя в народных праздниках, готовясь к ним, узнавая традиции своей семьи, ребенок занимается различными видами искусства: учит песни, мастерит поделки, слушает сказки и рассказы об истории родного края, своей малой и большой родины. Это перекликается с художественно-эстетическим и речевым развитием. С этими образовательными областями также связаны различные экскурсии, посещение музеев и т. п.

Знакомство детей с культурой и историей мира, страны, родного края неразрывно связано с познавательными процессами в других направлениях — природном, техническом, экологическом.

2.2.3.3. Целевые ориентиры

Процесс овладения культурно-историческими и общественными представлениями в раннем и дошкольном возрасте позволяет ребенку:

- усвоить правила и нормы жизни в обществе, научиться понимать их смысл и пользу;

- получить первичные представления о современном общественном устройстве, познакомиться с понятиями «семья», «государство» и т. п.;
- почувствовать, что у него есть родная земля, корни и что он является частью сформировавшегося социального окружения;
- узнать о ценностях родной страны, народа, его традициях и праздниках;
- получить представления о других странах, народах планеты;
- укрепить чувство любви к стране, миру, что в дальнейшем не даст развиваться равнодушию по отношению к своему окружению;
- развивать чувство гражданской идентичности («Я — гражданин России») и любовь к Родине;
- получить первичные представления об истории и культуре Отечества;
- получить представление о разнообразии культур, ценностей и интересов, познакомиться с ценностями национальной культуры;
- получить представление о многонациональном, конфессиональном характере нашей страны, формировать уважительное отношение к представителям разных религий;
- научиться выработать совместно с другими детьми и взрослыми правила собственной группы (права и обязанности), уважать правила других групп (связь с социально-коммуникативным и речевым развитием, реализация принципа участия);
- развить позитивную самооценку как члена общественной группы, призванного и способного принимать ответственность за себя и долю ответственности за группу;
- учиться оказывать помощь другим людям и принимать помощь от других;
- начинать понимать образ жизни и поступки людей с учетом условий, в которых они находятся (например, в тундре зимой холодно и много снега и люди передвигаются на собачьих или оленьих упряжках);
- получить первичное представление о различных способах культурно-исторического и общественного познания (рассматривание наглядных материалов, прослушивание аудиозаписей, посещение культурно-исторических мероприятий и значимых культурно-исторических памятников и мест и т. д.);
- получить первичное представление о культурно-исторической взаимосвязи; замечать влияние прошлых и нынешних поступков на будущее (на своем примере, на примере своей группы, семьи);
- познакомиться с разными профессиями, получить первичные представления о разнообразном мире профессий;
- развить фантазию и креативность с помощью расширения кругозора;
- познакомиться с разными видами общественного транспорта: наземным, воздушным, водным, а также с правилами пользования транспортом;
- научиться пользоваться стационарным и мобильным телефоном как средствами для коммуникации со своей семьей, друзьями;



- усвоить первичные представления о роли денег как средства обмена товарами, услугами и пр.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, целевые ориентиры Организацией могут быть дополнены с учетом ее социокультурного окружения и особенностей образовательной деятельности, например такими:

Ребенок сможет:

- узнать о ценностях родного народа, региона, города (села);
- развивать свою этнокультурную и региональную идентичность (чувство солидарности с «малой» родиной — село, город, регион);
- получить первичные представления об истории родного края, национальной детской литературе, народных сказках;
- узнать о национальных традициях, обычаях, народных праздниках;
- узнать о традициях и праздниках своего родного края, города, региона.

2.2.3.4. Содержание образовательной деятельности

Содержание образовательной деятельности обусловлено необходимостью достижения целевых ориентиров и включает в соответствии с программными принципами организации образовательных процессов следующие тематические направления:

- духовно-нравственные и культурные ценности;
- общественное устройство: семья, детский сад, район, город, регион, страна, мировое сообщество;
- традиции и элементарные представления о религиях;
- культура отношений человека с другими людьми, культура общения с представителями разных национальностей: проявление уважения, взаимопомощи, умение прислушиваться к чужому мнению;
- внутренний мир человека: общее представление о человеческих свойствах и качествах;
- семья, семейные традиции, взаимоотношения и взаимопомощь в семье; имена, отчества и фамилии членов семьи; составление родословного древа, знакомство с историей семьи;
- дошкольник; правила поведения в группе, в дошкольной организации; совместные игры, занятия, отдых, режим дня;
- друзья, взаимоотношения между ними; ценность дружбы, согласия, взаимной помощи;
- значение труда в жизни человека и общества; профессии людей, ответственность человека за результаты своего труда и профессиональное мастерство. Элементарные представления по направлениям:
 - медицина («Доктор». «Поликлиника». «Аптека». «Больница»);
 - образование («Детский сад». «Школа». «Институт»);

- культура («Музей», «Театр»)
- строительство; магазин. транспорт и др.;
- общественный транспорт: наземный, воздушный и водный. Правила пользования транспортом;
- средства связи: телефон, Интернет;
- средства массовой информации: радио, телевидение, пресса, Интернет;
- наша Родина — Россия: понятие «Родина». Государственная символика России (герб и флаг). Президент Российской Федерации — глава государства;
- праздники в жизни общества: Новый год, Рождество, День защитника Отечества, Международный женский день, День весны и труда, День Победы, День России, День защиты детей, День народного единства, День Конституции;
- праздники и памятные даты своего региона;
- Россия на карте;
- Москва — столица России;
- родной город;
- Россия — многонациональная страна;
- родной край — частица России: название, основные достопримечательности;
- первичные представления об истории России. Отдельные исторические события, факты, исторические последовательности. Картины быта, труда, исторических событий;
- страны и народы мира. Общее представление о многообразии стран, народов, религий на Земле.

Программное содержание части, формируемой участниками образовательных отношений, составляется с учетом соответствующих целевых ориентиров, в частности с целью формирования этнокультурной, национальной, региональной составляющей.

2.2.3.5. Организация образовательного процесса

Организация образовательного процесса по направлению «Окружающий мир: общество, история, культура» строится на педагогических принципах, раскрытых в предыдущих разделах. Они выдвигают на первый план приобретение игрового и полноценного опыта развивающих мероприятий, в которых дети развивают гражданскую и общечеловеческую идентичность, проникаются духовно-нравственными и культурными ценностями своей Родины, формируют культурно-исторические компетентности, элементарные представления об обществе. Также для данного образовательного направления могут быть использованы особые педагогические подходы, например организация образовательной деятельности в формах работы, свойственных различным общественным объединениям взрослого мира (научным ассоциациям, профессиональным союзам, управляющим советам и пр.).



Общественные объединения

В дошкольных организациях, а также в детских группах, позиционирующих себя в качестве «модели демократического общества», тесно связаны общественное образование и педагогическая работа.

На примере модели такого общества дети знакомятся с условиями мирной, справедливой, упорядоченной и ответственной совместной жизни и с трудностями, с которыми им придется столкнуться. Организация и детская группа являются отражением большого общества. Дети могут узнать о демократических основах и освоить демократические компетентности. Реализация принципа соучастия позволяет предоставить детям доступ к участию в различных объединениях. Там они осознают, что право участия в принятии решений связано с принятием ответственности на себя.

В условиях Организации можно реализовать следующие формы деятельности детских обществ:

Форма	Участие детей	Мероприятие
Открытая	Дети, принимающие участие, представляют себя сами	Детские конференции (уровень группы)
Репрезентативная	Определенные дети представляют интересы группы детей	Детские общественные советы

Детские конференции как открытая многоцелевая форма соучастия вырастают из общения по принципу «круглого стола». Они могут проводиться регулярно (один-два раза в неделю) или спонтанно. Ход конференций управляется не только педагогами, но и детьми. Для проведения спонтанных собраний необходимо создать условия (уютные уголки, где можно в любое время собраться ненадолго для беседы; например, постелить ковер, создать локальное освещение, положить мягкие подушки).

Детский общественный совет объединяет детей, отобранных из разных групп (прежде всего старших, более компетентных детей, которых считают «ответственными представителями»). Эти дети, например, регулярно знакомят детей своей группы с новыми идеями. В обсуждении работы детей, которое может проводиться каждые две недели, могут быть задействованы члены детского совета, педагоги, руководители Организации. Иногда на детские общественные советы могут приглашаться родители и другие взрослые.

Положительным эффектом деятельности различных детских сообществ можно считать то, что они позволяют развивать мотивацию каждого ребенка к активному участию в жизни Организации, расширять компетентности каждого ребенка (например, выражение собственных интересов, обмен ими, публичное оглашение результатов).

Ответственность за введение подобных мероприятий лежит на взрослых. Необходимо тщательно спланировать первую детскую конференцию и позже поделиться результатами работы с командой Организации. Удачным ходом будет съемка конференций на видео.

Во время детской конференции педагогическим или учебно-вспомогательным персоналом может вестись журнал, в котором отражается ход конференции и вносятся необходимые пояснения и комментарии. Журнал открыт для чтения родителями, другими сотрудниками Организации, ее сетевыми партнерами. Выводы, решения детских конференций, а также дальнейший ход их реализации также записываются, вывешиваются и фиксируются в журнале. По запросу содержание журнала зачитывается или поясняется детям. Это обеспечивает более открытый и понятный поток информации. Родители могут применять решения конференций в повседневной жизни детей.

Со временем детские конференции могут стать основой педагогической работы.

Знакомство с историей Отечества, родного края, семьи

Основными задачами образовательного процесса при изучении истории являются элементарное реконструирование и описание прошлого по одному из возможных сценариев (на примере сказок, мифов, былин, исторических рассказов), определение исторических закономерностей.

Пробуждая в дошкольном возрасте заинтересованность детей в изучении истории, педагоги могут организовывать исследовательскую деятельность воспитанников по изучению истории России, родного края, семьи, используя следующие методы.

Хронологический — составление хроник событий (например, в сказках, мифах, былинах, рассказах), биографий, исследование генеалогического семейного древа. Дети могут делать проекты по составлению хронологической ленты, наклеивая или рисуя на ней события из жизни своей семьи, сада, или страны.

Социологический — с помощью опросов, интервью (педагогов, родителей, бабушек и дедушек, других взрослых) дети могут выстраивать рассказы об исторических событиях.

Историческое моделирование. Историческое моделирование, посвященное, например, Отечественной войне 1812 года, можно проводить с помощью развивающих изданий с наклейками, предлагающих «собрать» экипировку гусаров и других воинов, реконструировать поле боя, расставив по полю пушки, деревья, солдат и проч. То же самое можно разыгрывать с помощью игрушечных солдатиков, других игр, пазлов и др.

Вовлекая детей в изучение истории, педагоги акцентируют их внимание на работе с историческими источниками, разнообразными свидетельствами о прошлом: вещественными, письменными, изобразительными, фоническими.



Дети с энтузиазмом включаются в исторические поиски: рассматривают фотографии, картины и другие свидетельства прошлого. (Как здесь жили родители, бабушки и дедушки, когда были детьми? Что тогда уже было, чего больше нет? Что появилось нового? Чем в то время дети пользовались по-другому, к чему они относились иначе? Почему?)

Посещение исторических музеев, экспозиций и других исторических мест и мероприятий, которое может быть организовано совместно с родителями, также играет немаловажную роль в историко-культурном развитии детей.

Планирование будущего: что здесь будет, когда мы станем взрослыми? Как здесь будут когда-нибудь жить наши собственные дети?

Подобные проекты могут быть общими и индивидуальными — можно вместе создавать макет микрорайона или составлять схему своего пути в детский сад, изготавливать общую книгу об истории родного города (кулинарных предпочтениях, играх, путешествиях детей группы) или выполнять персональную работу.

Знакомство с общественными ценностями, историей и культурой в повседневной жизни детского сада

Спонтанно возникающие ситуации (отключили электричество или воду, проводится уборка помещения или мытье посуды, слышится гул самолета или подъезжающей машины) взрослые могут использовать для того, чтобы задавать детям вопрос вроде: «А знаете ли вы, как люди освещали свой дом тогда, когда не было электричества?» Задав подобный вопрос, надо дать ребятам возможность высказать свои версии. Вполне вероятно, что в личном опыте даже самых маленьких детей есть представление о том, чем может быть заменена электрическая лампочка (откуда может быть взята вода, чем вместо пылесоса, посудомоечной машины и других бытовых приборов пользовались люди для поддержания порядка в жилище). Только после выслушивания версий детей взрослым стоит «окультурить» их представления (задать вопрос, уточнить или добавить детали, рассказать об истории вещей или профессий).

Поддерживая в детях любопытство и любознательность, готовность самостоятельно искать и находить информацию, взрослые могут использовать разные стратегии: добавить несколько «интригующих» деталей и предложить задать вопросы родителям, вместе с ними поискать информацию или изучить хранящиеся дома памятные вещи. Или же предложить детям вместе отправиться в мини-музей детского сада, в настоящий краеведческий музей, чтобы познакомиться с историей привычных вещей. Интригующе интересными могут быть истории не только таких серьезных «явлений», как электричество или освоение людьми небесного пространства, но и истории обычной ложки или игрушки.

Поводом для знакомства с историей и культурой могут послужить различные бытовые ситуации. Например, возвращение ребенка в группу после выходного дня и рассказ о том, куда он ходил (ездил) с родителями. Поскольку



разные семьи по-разному организуют досуг, возникает целый спектр представлений о возможных занятиях людей — поход в гости (театр, музей, на природу и пр.), игры (с младшими/старшими, в игрушки, компьютерные, спортивные, интеллектуальные), чтение, рыбалка, работа на даче и пр.

Обсуждение новостей может дать краткую справочную информацию, а может быть развернуто в целый проект. Это зависит от того, насколько важна поднятая в разговоре тема для всех (или большинства) детей. Например, возвращение ребенка после длительной болезни может дать посыл к обсуждению причинно-следственных связей, физического и эмоционального состояния во время болезни и в ее отсутствие, лечебных действий (профессиональных и родительских), мер профилактики и многого другого.

Наблюдение за событиями за окном детского сада (оживленное движение пешеходов и транспорта, строящиеся здания и т. п.) может быть использовано для разговора об истории (что здесь было раньше), знакомства с названиями улиц (зданий, сооружений, организаций), достопримечательностями, профессиями людей, существующими в сообществе нормами и правилами и пр.

Один из широчайших по своим социально-коммуникативным, эмоциональным, познавательным и прочим возможностям пласт — свободная самостоятельная игра. Следуя за детской инициативой, поддерживая интересы и игровые потребности детей, взрослые создают для нее условия, поддерживают игровые (ролевые) действия, предлагают варианты развертывания сюжетов, в том числе связанных с историей и культурой.

2.2.3.6. Примеры детских и детско-взрослых проектов

Идея включения детей в жизнь местного сообщества диктует свои направления и цели деятельности детей и взрослых. Их суть заключается в максимальной прагматичности (практикоориентированности). Например, дети вместе с воспитателями и представителями родительского совета могут вместе посетить родителей на месте их работы (посещение небольшой группы детей).

В ситуации, когда взрослые вовлекают детей в практические действия, направленные на участие в решении социально значимой проблемы (участие в городской фотовыставке или выставке рисунков и т. п.), следует избегать любых признаков манипулирования. Детей нельзя использовать «для пробуждения совести у ответственных за...». В социально ориентированных проектах дети учатся решать практические задачи, участвовать в жизни сообщества, улучшать (украшать, преобразовывать) свою жизнь и жизнь других людей (а также животных, растений). Это значит, что обсуждение проблемы, поиск возможных способов ее решения, планирование и осуществление действий организуется изначально взрослыми вместе с детьми.



Вместе со взрослыми дети могут принимать участие в сборе игрушек для социально обездоленных детей («Рождественский марафон»).

В дошкольной организации могут быть реализованы проекты, направленные на участие в культурных инициативах и праздниках родного края, таких как Новый год, Рождество, День защитника Отечества, Масленица, 8 Марта, День космонавтики, День Победы, День России).

В рамках части Программы, реализуемой участниками образовательных отношений, проекты могут дополняться за счет поддержки культурных инициатив родного края, города, села («ярмарка талантов», открытие спортивного комплекса, день города).

Дети могут обсуждать вопросы и строить проекты на основе различных фактов из реальной жизни. Например, в поездке на автобусе или автомашине от дома до детского сада они могут наблюдать, что происходит за окном, и позже инициировать в группе проекты, связанные с увиденным. Это могут быть, в частности, «Способы предупреждения об опасностях (светофор, растяжки и пр.)», «Поведение в опасных ситуациях», «Памятник Лермонтову», «Фонтаны», «Уборка снега», «Билет на автобус».

2.2.3.7. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для работы по Программе достаточно иметь минимальный набор предметов, сделанных своими руками (педагогами, родителями, детьми, партнерами).

Для эффективной работы по Программе Организация может использовать:

- аксессуар для ролевых игр, соответствующие культурно-историческим традициям России, родного края, города, семейной культуре (одежда, ее элементы, предметы оперирования и т. п.);
- предметы быта из разных культурно-исторических контекстов;
- глобус, карты мира, страны, региона;
- флаг и герб России;
- материалы для культурно-исторических проектов (например, береста, кожа, воск и воощенные дощечки, гусиные перья и пр.) и для исследования в рамках темы проекта («Чем писали наши предки», «Из чего строили дома», «Как освещали жилища» и пр.);
- печатные издания с иллюстрациями, фотографиями, наклейками; дидактические материалы, посвященные культурно-историческим событиям и традициям;
- наборы дидактических карточек «Дома», «Транспорт» и др.;
- тематические наборы для исследования в культурно-исторической области;
- видео- и аудиозаписи по темам истории и культуры;
- строительный материал для исторических и футуристических построек, в том числе коробки, картонные трубки, отрезки ткани и иные материалы;

- краски, карандаши, фломастеры, ручки, мелки;
- пластилин;
- необходимые расходные материалы.

2.2.3.8. Организация и оснащение предметно-пространственной развивающей образовательной среды

Для реализации образовательной деятельности по данному направлению целесообразно выделение в Организации специального пространства для реализации детьми различных проектов, например архитектурных, для создания и размещения игровых конструкций, макетов; для размещения экспозиции рисунков, фотографий, предметов по теме проектов в помещениях группы (детского сада). По договоренности можно использовать площадки для выставок в общественных центрах.

2.2.3.9. Сетевое взаимодействие

Включение партнеров по сетевому взаимодействию в образовательный процесс знакомства с общественным устройством, историей и культурой в Программу, с одной стороны, придает образовательной деятельности дошкольной организации максимальную открытость, выводит ее из территориальной замкнутости детского сада и максимально включает в контекст жизни местного сообщества. С другой стороны, оно максимально способствует включению местного сообщества города (иного населенного пункта), его инфраструктур и институтов в образовательную деятельность детского сада.

Во многих странах реализуются такие программы, как «Город (населенный пункт) благоприятный для жизни детей», когда воспитание и образование детей становится делом всего местного сообщества. В городах (населенных пунктах), где реализуются подобные программы, никого не удивляет, если в мэрию приходят дети, чтобы посмотреть, как работает мэр, и поговорить с ним об актуальных проблемах с их точки зрения. Такое же внимание детей могут привлечь другие организации — транспортное хозяйство, автобусный парк, поликлиника и/или другие места, где осуществляется деятельность взрослых по обеспечению жизни города.

Организация образовательной деятельности по данному разделу Программы заключается прежде всего в том, что педагогический коллектив определяет возможности и места для сетевого взаимодействия со структурами местного сообщества. Затем составляется план образовательных событий (акций, проектов, праздников и пр.), включающих экскурсии, рассказывание и чтение литературы на темы истории и культуры родного края, истории и культуры других



народов, приглашения в детский сад интересных людей, привлечения родителей как самых близких и самых заинтересованных представителей различных социокультурных и профессиональных сред.

2.3. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

2.3.1. Введение

Программа, следуя за требованиями Стандарта, определяет содержание образовательной области речевого развития:

- с одной стороны, как общее овладение ребенком речью: обогащение словаря, развитие связной, интонационно и грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи;
- с другой стороны, как более специальную задачу по развитию предпосылок формирования грамотности: развитие фонематического слуха, знакомство ребенка с книжной культурой, детской литературой, понимание им на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование речевой активности.

Решение первой задачи является важнейшим аспектом для всех других образовательных областей, каждая из которых вносит в общее речевое развитие свой особый вклад. Решение второй задачи подразумевает необходимость специально организованных мероприятий по целенаправленному развитию предпосылок грамотности в широком смысле, что способствует общему речевому развитию ребенка.

Под «грамотностью» традиционное образование понимает умение читать и писать без ошибок. В современном же образовании понятие «грамотность» определяется прежде всего как компетентность работы с различными текстами.

В международных сравнительных исследованиях качества общего образования «грамотность» понимается более широко, чем простое поверхностное овладение культурными техниками. «Грамотность» — это понимание смысла текста, способность к речевому абстрагированию, знакомство с литературными произведениями (как в печатном, так и в электронном виде) и книжной (текстовой) культурой, культура рассказывания, чувство языка (проза, стихи, рифмы), умение выразить себя в устной и письменной речи, а также общий культурный кругозор личности.

В Программе понятие «предпосылки грамотности» употребляется в собирательном смысле — в качестве обозначения всей совокупности детского опыта, способностей, знаний, умений, связанных с книжной (текстовой) культурой, с восприятием текстов различного жанра на слух и умением связно передавать содержание сюжетов сказок, историй и событий из собственной жизни и опыта других людей, с культурой рассказывания, письма и т. д.

Предпосылки грамотности начинают формироваться уже в раннем детстве. Задолго до того, как дети «формально» начинают учиться читать и писать, они знакомятся с различными аспектами культуры чтения, рассказывания и письма. В зависимости от семейной ситуации, социокультурного окружения и условий жизни детей их опыт в области развития речи и предпосылок грамотности может быть довольно разнообразным. У одних детей он очень богатый и интенсивный, у других, наоборот, скорее редкий и единичный. В области речевого развития и формирования предпосылок грамотности существуют значительные различия между детьми из семей с различным социально-экономическим статусом.

Развитие речи в дошкольном возрасте, знакомство с принципами чтения и письма относятся к важнейшим факторам успешности дальнейшего школьного образования. Ребенок, который благодаря семье или Организации приобретает в дошкольном возрасте богатый речевой опыт, в дальнейшем обучении также будет иметь преимущества в развитии речевых компетентностей, компетентностей в области чтения и письма.

Дети с низким языковым стимулированием в семье часто отстают в речевом развитии и нуждаются в более разнообразных речевых стимулах. В Организациях, в которых высока доля детей из семей с низким социально-экономическим статусом, детей с бедным речевым опытом, речевому развитию следует уделять особое внимание.

К развитию предпосылок грамотности у детей должны привлекаться их родители, особенно в тех случаях, когда в семье разговаривают на другом языке. Развитие предпосылок грамотности имеет особое значение и для детей мигрантов, которые изучают русский в качестве второго языка.

Программа предполагает систематическую работу педагогов в этой области, наблюдение за развитием речи и предпосылок грамотности у детей и ведение соответствующей документации.

2.3.2. Связь с другими образовательными областями

Появление в жизни дошкольника новых видов деятельности, усложнение его общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые вовлечен ребенок, приводит к интенсивному развитию:



- всех сторон речи (активного словаря, звуковой культуры, грамматического строя);
- форм речи (контекстной и объяснительной);
- функций речи (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой).

Речевое развитие включается во все виды деятельности, а значит, тесно взаимосвязано со всеми остальными образовательными областями:

- социально-коммуникативного развития;
- познавательного развития;
- художественно-эстетического развития;
- физического развития.

Социально-коммуникативное развитие. Речевое развитие ребенка связано с умением вступать в коммуникацию с другими людьми, умением слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями. Полноценное речевое развитие помогает дошкольнику устанавливать контакты, делиться впечатлениями. Оно способствует взаимопониманию, разрешению конфликтных ситуаций, регулированию речевых действий. Речь как важнейшее средство общения позволяет каждому ребенку участвовать в беседах, играх, проектах, спектаклях, занятиях и др., проявляя при этом свою индивидуальность.

Познавательное развитие. Формирование познавательных действий, любознательности, мотивации ребенка связано с речевой деятельностью, поскольку именно с помощью речи он выражает свои потребности, чувства, интересы; старается развивать свои мысли и идеи в монологе или диалоге, вдохновляется тем, что может поделиться открытиями, удачными находками с другими участниками коммуникации. Речь помогает ребенку сообщать другим людям о себе, своих интересах, играх, желаниях, отношениях с окружающим миром.

Художественно-эстетическое развитие. Приобретая первый эстетический опыт, дошкольники исследуют и познают окружающий их мир с помощью разных органов чувств. Вдохновленные искусством и культурой, они проявляют себя в творчестве разными способами. Естественно, речь, общение не только помогают делиться открытиями, но и способствуют организации творческого процесса. С помощью речи дети формулируют простые задачи своей творческой деятельности, делятся суждениями, поясняют действия и выражают отношение к творчеству других людей. Дети учатся «расшифровывать» образы искусства, вступая в коммуникацию со взрослыми и сверстниками. Восприятие музыки, живописи и литературы сопряжено с диалогической и монологической формами речи.

Физическое развитие. Овладевая элементарными нормами физического развития, ребенок учится проявлять свою активность, самостоятельность в выполнении разного рода упражнений. И в этом ему помогает его способность говорить, общаться, объяснять.



Развитие речи сопровождается решением специальных языковых задач, которые часто решаются с помощью специальных физических упражнений, связанных с умением правильно дышать, следить за осанкой и зрением.

Речевая деятельность ребенка — это результат согласованного функционирования многих областей головного мозга. В мозгу происходит понимание слышимых слов, в нем же формируются программы движений, которые нужны для артикуляции звуков и звукосочетаний речи, отсюда идут команды на речевые мышцы. Собственно органы речи (полости рта и носа, зубы, губы, язык, гортань, легкие) — это исполнительные органы речевого механизма, центральной частью которого является мозг. По мере развития мозга развиваются мышцы органов речи ребенка. Но есть и обратная зависимость: мозг развивается, если в процессе речевого общения ребенок тренирует мышцы своего речевого аппарата, а для этого важно, чтобы с ребенком говорили, выслушивали его. Чем раньше ребенок научится энергично и правильно артикулировать звуки (и модулировать интонацию), тем раньше он будет способен к овладению внутренней речью.



2.3.3. Целевые ориентиры

2.3.3.1. Общее речевое развитие

Способность к речевому самовыражению, коммуникации, интерес к речи и устному общению позволяет ребенку:

- проявлять радость от говорения, взаимопонимания, выражать интерес к общению, диалогу;
- расширить свой словарный запас за счет слов из всех сфер жизнедеятельности;
- овладеть понятиями разных образовательных областей Программы;
- научиться с помощью речи объяснять способы решения задач и проблем в разных образовательных областях и в повседневной жизни;
- научиться использовать разнообразные невербальные формы выражения (язык тела, мимика и т. д.);
- научиться выражать речевыми средствами взаимосвязи явлений и причинно-следственные отношения;
- развить способность к диалогу, приобрести навыки культуры речевого общения (например, активно слушать, реагировать на высказывания другого, не перебивать говорящего, договариваться и разрешать конфликты с помощью речи);
- развить культурно-языковую идентичность (в том числе многоязычную).

2.3.3.2. Предпосылки грамотности

В дошкольном возрасте под воздействием множества факторов постепенно формируются компетентности, развитие которых затем продолжается в школе в форме целенаправленного обучения. Обучение по Программе позволит ребенку: понимать текст: следить за сюжетом длинного рассказа, понимать смысл текста и обсуждать его;

- устанавливать связь между текстами (историями) и собственным опытом;
- развить способность абстрагироваться в речи от конкретных, знакомых ситуаций;
- понимать звуковой строй языка («фонематический слух», «фонологическое восприятие»);
- научиться рассказывать истории или случаи из жизни в правильной последовательности событий; испытывать удовольствие от рассказывания, уметь рассказывать об отвлеченных понятиях так, чтобы это было понятно слушателям;
- проявлять интерес и любовь к книгам и историям;
- знакомиться с книжной и письменной культурой: усвоить значения слов «автор», «иллюстратор», «заглавие»;
- понимать связи между текстом и картинкой;
- познакомиться с различными видами изданий (словарь, научно-популярная книга, журнал, газета, энциклопедия);
- узнать, что такое библиотека;
- различать стили речи и жанры текста (разговорная речь, сказки, научно-популярный текст и т. д.);
- развить интерес к играм со словами и звуками, рифмами и стихами;
- понять, что с помощью языка можно создавать вымышленные миры, развивать воображение;
- развить интерес к письму и письменной речи: сделать первые попытки написания букв, символов, играть с письменными образцами; расшифровывать буквы и символы;
- познакомиться с буквами, функциями шрифта и экспериментировать в этой области.

2.3.4. Организация образовательной деятельности

Овладение речью не является изолированным процессом, оно происходит естественным образом в процессе коммуникации: во время обсуждения детьми (между собой или со взрослыми) содержания, которое их интересует, действий, в которые они вовлечены.

Длительных долгосрочных эффектов развития речи следует ожидать не от ре-

ализации специальных программ и занятий (например, с логопедом), но от постоянного пребывания ребенка в речевой среде, насыщенной смыслом и культурными образцами общения, от поддержки речевой инициативы ребенка в повседневной жизни в детском саду и семье, а также от включенности ребенка в образовательные события в дошкольной организации и за ее пределами.

Таким образом, стимулирование речевого развития является сквозным принципом ежедневной педагогической деятельности.

При работе во всех образовательных областях Программы перед педагогами стоит задача обращать особое внимание на коммуникацию и употребление лексики, характерной для того или иного раздела.

Исходным пунктом при выборе содержания общения могут быть опыт, интерес детей и задаваемые ими вопросы. Поэтому важно не только поддерживать речевую инициативу, но и стимулировать потребность воспитанников в активном говорении, обсуждении, задавании вопросов, чтении (слушании) и т. д.

Для этого у педагогов должно быть сформировано понимание конструктивного характера образовательного процесса, акцентирующего внимание на диалоге и обеспечении активного участия в образовательной деятельности детей, членов их семей и других участников образовательных отношений (см. 2.1. *Социально-коммуникативное развитие*).

Педагоги должны проявлять постоянную готовность включиться в диалог с ребенком, с уважением и пониманием относиться к детским разговорам. Свою готовность к диалогу взрослые проявляют взглядом, жестами и соответствующими словами. Такое открытое внимание и установка на диалог должны пронизывать всю атмосферу и стать естественным укладом жизни (культурой) образовательной организации.

ВАЖНЫ:

- регулярные целенаправленные занятия, например, рассматривание книжек с картинками, чтение вслух, рассказывание историй, знакомство с рифмами, стихами и др.;
- организация пространства, способствующего занятию чтением («письменный уголок», «литературный уголок», «библиотека»).

Рассматривание книжек с картинками относится к одной из самых эффективных форм развития речи в раннем возрасте. Дети радуются вниманию взрослых в ситуации интенсивного общения. Темп коммуникации и стимулирования речи следует регулировать в зависимости от учебного профиля ребенка. С помощью картинок и текстов, описывающих отдельные события и предметы, можно использовать различные формы речевого взаимодействия: простое называние картинок, определения с пояснениями, толкование и фантазирование. При этом важны активность ребенка и диалог. Ребенок постепенно сам сможет стать рассказчиком историй, будет комментировать текст или картинки



и связывать их с собственным опытом и с другими историями. Плюс к этому — при совместном «чтении» книжек с картинками дети попутно многое узнают о письме и книжной культуре.

Благодаря рассказыванию и чтению вслух развиваются внимательное слушание, воображение и умение концентрироваться на информации, передаваемой чисто речевыми средствами. Дети постепенно учатся понимать «мир, о котором рассказывается», и представлять его, рассказывать о чем-то отвлеченном. Они знакомятся с другим уровнем речи, отличной от обыденной речи. В детской книге словарный запас намного богаче, чем в бытовом общении, например, там употребляется больше имен прилагательных, там более сложные грамматические формы. При рассказывании и чтении вслух дети попутно познают многое о структуре и содержании литературной истории: например, что в историях есть действующие лица, с которыми что-то происходит и которые что-то переживают, или что у истории есть начало и конец, а между ними разворачивается сюжет, который держит слушателя в напряжении.

2.3.4.1. Письменное документирование детских историй

Детей следует побуждать не только рассказывать собственные истории, но и фиксировать их: зарисовывать (рисунки, схемы, пиктограммы), диктовать свои истории взрослым, писать отдельные слова, предложения, тексты. Многие дети сами иницируют этот процесс и с помощью взрослых создают «настоящие» книги. При этом они узнают, как устная речь превращается в письменный текст, как строится история, решают, что они хотят запомнить, какие акценты хотят расставить.

Детям также дается возможность изменения литературной истории: например, с помощью других формулировок можно еще точнее и красивее выразить определенное содержание (что тоже важно, поскольку дети чувствуют, что их ценят как «авторов»).

2.3.4.2. Знакомство с рифмами, стихами и творческими играми

К стимулирующей языковой среде относятся рифмы, стихи, песни, пальчиковые игры, игры в звукопись, рифмы-бессмыслицы, игры со словами и слогами, скороговорки, шутки и пословицы (ценным материалом является детский фольклор народов мира). Благодаря им у детей развивается любовь к языкотворчеству, умение слышать ритм речи и распознавать ее звуковой строй. Также с детьми следует регулярно проводить ролевые игры, сценические игры, игры в театр с театральными куклами — они способствуют речевому развитию и стимулируют интерес к языку и литературе.

2.3.4.3. Речевое развитие в повседневной жизни детского сада

Педагоги используют разнообразные поводы для общения с детьми. Разговаривают с ними по мере выполнения повседневных дел, рассказывают что-либо, включаются в обсуждение игр и самостоятельных занятий детей или инициируют групповые занятия, проводят обсуждения в кругу (см. 2.1. *Социально-коммуникативное развитие: «Детский совет», «Магический круг» и др.*), организуют совместное чтение. Детям дается достаточно времени и пространства, чтобы они могли самостоятельно выбирать для себя партнеров по общению, свободно делиться с ними переживаниями и опытом, практиковаться в применении навыков грамотности. Детям предлагают делать пометки и записи в общем плане, календаре, газете, книжках-малышках, меню и пр.

Взрослые сопровождают речью повседневные дела, такие как кормление, одевание и раздевание, накрывание стола к обеду или застилание постелей после сна и другие бытовые действия для коммуникации с самыми маленькими и младшими детьми.

ПЕДАГОГИ:

- следят за тем, чтобы каждый ребенок, который хочет что-то рассказать, получал возможность высказаться, причем так, чтобы его как можно меньше перебивали;
- регулируют сложность своих высказываний в соответствии с уровнем развития детей, их способностью к концентрации внимания и актуальным желанием слушать;
- способствуют речевому развитию детей, постепенно вводя в общение с ними все более сложные речевые обороты;
- способствуют обогащению выразительных возможностей речи детей, используя в разговорах с ними сообразные содержанию выразительные средства — мимику, жесты;
- используют в общении с детьми стихи и скороговорки и поощряют детей придумывать рифмы, в том числе на их родных языках.

В течение дня взрослые в доброжелательной манере разговаривают с детьми об их семьях, близких людях, друзьях и товарищах по общению, событиях в их жизни. Педагоги адекватно реагируют на агрессивные и обидные высказывания детей; в доброжелательно-деловой манере дают каждому ребенку возможность высказать свою точку зрения. Они рассказывают детям о себе, например, о случаях из своего детства, о своей семье; говорят с ними о своих чувствах, настроении, потребностях и увлечениях и т.п. В общении с детьми и другими взрослыми подают пример вежливости, например, если просят о чем-то, благодарят или спрашивают разрешения.

Воспитатели регулярно рассказывают и читают детям вслух в небольших группах. Чтение происходит в том числе на родных языках детей. Для этого



в случае необходимости привлекаются многоязычные коллеги (способные говорить на русском и на родном для ребенка языке), члены семей. При этом педагоги четко произносят слова на родных языках детей, называют, какой это язык; вырабатывают и обсуждают с детьми правила бесед в небольших группах; используя методику «Детский совет», регулярно беседуют о повседневных событиях в детском саду: что мы планируем, что мы пережили, как мы себя чувствовали, было ли какое-то мероприятие хорошим или плохим и почему.

2.3.4.4. Знакомство с письмом и письменностью через игровой опыт

Организация в групповой комнате письменного/литературного уголка или мастерской важна для того, чтобы пробудить или усилить интерес к письму и к письменности с помощью исследовательского, игрового подхода. Такие возможности имеют особое значение для социально непривилегированных детей, которые дома не имеют достаточных контактов с литературой.

Рекомендуются оснащение письменного уголка соответствующими материалами, изготовление букв, вывешивание письменных фрагментов и плакатов (в том числе на родных языках детей из двуязычных семей), сменяющиеся символы и указатели на стенах группового помещения.

Примеры заданий на занятиях с детьми: написать свое имя, «письма» друзьям. Можно организовать сценическую ролевую игру со сценами, включающими письмо (например, врач, выписывающий рецепт; официант, записывающий заказ, и др.).



2.3.5. Примеры детских и детско-взрослых проектов

Программа оставляет за Организациями право самостоятельной разработки идей и способов реализации проектов в сфере речевого развития, предлагая лишь их отдельные примеры, которые можно реализовать в условиях Организации.

Книжкин час. Это время, когда все — и дети, и взрослые — берут в руки книгу (по своему выбору или по общему согласию) и, заняв удобные места в «литературном уголке», соблюдая общее правило тишины, читают или слушают чтение педагога или рассматривают иллюстрации.

Книжкина больница. При активном пользовании книгами они быстро теряют вид. Чтобы поддерживать библиотечку группы в порядке, можно реализовать проект по ремонту книг. Эти действия могут быть как групповыми, так и индивидуальными.

Книгоиздательство. Создание самодельных книжек (альбомов) с текстами, рисунками, фотографиями и прочими проявлениями творчества (сотворчества детей и взрослых) составляет неперемнную часть любого образовательного проекта. Оно

может быть реализовано и как отдельный проект, включающий, например, знакомство с альтернативными видами материалов для написания текстов (ткань, кожа, папирус, береста и пр.), опробование разнообразных средств письма, знакомство с процессом производства бумаги и изготовления бумаги из вторичного сырья и многое другое.

Юный сказочник (юный журналист). Дети уже с 3—4 летнего возраста готовы к самостоятельному придумыванию различных рассказов и сказок, и представлению их в различных формах — в сюжетных детских рисунках, аппликациях, играх с пластилином, с глиной (см. Учебно-методический комплект Программы) и других формах. Проект, предполагающий сбор материалов по какой-то теме детскими группами и представление их другим детям сможет оказать прекрасное содействие речевому развитию детей.

«Телерадиоцентр «Семицветик» (условное название проекта). В некоторых детских садах, оборудованных звукозаписывающей и передающей аппаратурой, дети и взрослые ведут радио- и телепередачи, включающие рассказы детей о событиях, записи концертных номеров, познавательную информацию для детей и родителей.

Создание мультфильмов. Современное оснащение фото- и компьютерной техникой позволяет реализовать еще один проект, основанный на активной коммуникации: дети выбирают (придумывают) сюжет, создают персонажей (лепят, рисуют, подбирают мелкие игрушки) в зависимости от техники мультфильма, сочиняют и озвучивают текст и снимают мультфильмы. Более простым аналогом является «кинолента»: на длинной бумажной ленте дети создают серию рисунков, отражающих последовательность действий персонажа (развитие сюжета), и «прокручивают» ленту перед «экраном» (коробка с двумя прорезями), одновременно рассказывая зрителям свою историю.

Слайд-шоу. Так же, как и книгоиздательство или создание мультфильмов, слайд-шоу может быть частью большого тематического проекта или самостоятельным делом. Дети самостоятельно (или при участии взрослых) выбирается тема, под которую идет сбор электронных изображений. Затем в творческом обсуждении идей последовательности размещения изображений, дизайна, сопроводительного текста выполняется электронная презентация.

Детский театр. Различные театральные формы детской активности (детские и детско-взрослые театральные спектакли, кукольные представления и пр.) — одни из самых лучших средств для детского речевого развития (см. 2.4. *Художественно-эстетическое развитие*).

2.3.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для работы по Программе достаточно иметь минимальный набор предметов, сделанный своими руками (педагогами, родителями, детьми, партнерами).



Для эффективной работы по Программе Организация может использовать:

- полку-витрину для книг с тремя—четырьмя горизонтальными отделениями на разном уровне, позволяющими детям видеть обложку, выбирать и возвращать книги на место;
- книги разных жанров, форматов, с мелким (для чтения взрослыми) и крупным (для чтения детьми) шрифтом;
- книги и аудиоматериалы (игры, песни, сказки) на русском и других языках, в том числе на языках, на которых говорят дети в группе;
- журналы детские (для рассматривания, поиска нужной информации);
- журналы, ориентированные на взрослых читателей, но имеющие качественные иллюстрации, способные помочь детям перешагнуть границы ближайшего окружения, дать представления о многообразии и красоте мира;
- буквы — на плакатах, кубиках, наборных досках, наглядных настенных азбуках и пр.;
- буквы и слова (для формирования целостного образа слова, копирования и развития навыков «предпочтения»), вырезанные из журналов, газет; буквы из различных материалов, в том числе буквы других алфавитов, разных начертаний, слова на других языках;
- бумага разного цвета, формата и плотности (для рисования, создания книжек);
- механическая пишущая машинка (если удастся найти такой раритет);
- заготовки обложек для книг (разного вида и формата);
- краски, карандаши, фломастеры, маркеры;
- технические приспособления (дырокол, степлер, диктофон); шнурки, тесемки, ленточки, клей для скрепления листов;
- «стульчик автора» (специально оформленный, парадно отличающийся от всех других).

Предложенные материалы можно (и нужно) избирательно использовать для формирования письменного уголка (речевого, литературного центра).

2.3.7. Организация развивающей предметно-пространственной среды и ритуалы, способствующие развитию предпосылок грамотности — интереса к чтению и письму

Письменный уголок, библиотечка должны иметь четкие границы и привлекательное оформление. Правила пользования и доступа обсуждаются совместно с детьми. Их можно зафиксировать, написав на плакате.

Дети должны иметь возможность брать книги домой — для выдачи им книг оформляется документ; система выдачи должна быть понятна детям; они должны видеть штамп на своем формуляре и список выданной литературы (в картотечном ящике или в компьютере).

Важно устраивать выставки иллюстрированных книг (в том числе на разных языках), в том числе книг и другой текстовой продукции, созданной детьми.

Следует регулярно всей группой посещать районные и городские детские библиотеки.

Организация пространства, способствующая общему речевому развитию детей, рассмотрена в разделе «Социально-коммуникативное развитие».

Подборка книг должна быть обязательно в каждой группе или в отдельном помещении дошкольной организации. В практике дошкольного образования сложилась и упрочилась традиция подбора книг по возрасту, а также можно добавить книги, соответствующие интересам и потребностям конкретных детей, и книги, необходимые для работы «в логике образовательного проекта».

Иметь в группе одновременно большое количество книг достаточно сложно (ограничены и пространство, и финансовые возможности). В этом случае центром может стать библиотека детского сада, ресурсы родителей и местного сообщества — школьных библиотек, городских детских библиотек.

Уважение к книге начинается с уважения к читателю, проявляющееся например, в создании удобных условий для чтения: уютное и достаточно светлое (или имеющее дополнительное освещение) место, специально выделенное и оберегаемое время для чтения, обязательное чтение вслух и такое же обязательное обсуждение прочитанного.

Назвать место «базирования» книг можно по-разному: «уголок книги», «библиотечка», «полочка умных книг», «центр грамоты» или «центр книги» — в этом нет принципиальной разницы. Но вот содержательное наполнение такого места — вопрос неспроста. Чем старше (или чем активнее) дети, тем многообразнее оснащение. Например, в группе, в которой дети любят не только слушать чтение, но и рисовать, можно наполнить «письменный уголок» материалами для рисования (не столь разнообразными, как в «студии рисования», но достаточными для того, чтобы немедленно выразить свои впечатления в рисунке). В группе детей, интересующихся журналистикой и книгоизданием, оптимально иметь технические средства (диктофон, пишущая машинка), заготовки обложек для книг, средства крепления страниц. В ситуации, когда воспитанники (даже если это один-два ребенка младшей или средней группы) прониклись интересом к буквам и письму, обязательно наличие разнообразных средств для действий с ними.

Создаваемые в группе условия (дидактические и практические материалы для упражнения в письме и чтении) не имеют сугубо обучающей направленности. Скорее, они выполняют для ребенка роль игровых стимулов в познании языка и своих возможностей в применении языка.



2.3.8. Эмоциональная атмосфера

Язык является составной частью коммуникации и ежедневных действий. Стимулирование речевого развития прежде всего означает создание атмосферы, в которой дети чувствуют уважение и в которой они свободно и безбоязненно могут говорить, слушать и совершенствовать свою речь в контакте с другими детьми и со взрослыми. К стимулирующей развитие языка атмосфере относятся и невербальные аспекты коммуникации (контакт глаз, мимика, жестикуляция, поза, голосовой регистр, тон, интонация). При этом педагогами должны дифференцированно восприниматься и анализироваться невербальные сигналы и формы выражения не только детей, но и собственный язык невербального общения (например, просмотр видеозаписей).

2.3.9. Сетевое взаимодействие

Важными партнерами по речевому развитию являются библиотеки. Библиотеки предлагают дошкольным организациям (например, по запросу) различные услуги (консультации, выдача книг, составление подборок книг по определенной тематике и т. д.).

Взаимодействие с культурными учреждениями и общение с представителями искусства на местах (детские театры и мобильные театральные труппы, детское кино, авторы детских книг и т. д.) полезны и интересны детям. Семья с ее специфической культурой общения и практического применения языка имеет особое значение для культуры речи и грамотности ребенка.

2.3.10. Взаимодействие с семьей

Роль семьи очень важна в речевом развитии ребенка. Педагогам необходимо обратить внимание:

- на поддержание интереса и уважения в отношении языков и языковых привычек в семье ребенка;
- на непрерывное информирование родителей о языковом развитии их ребенка и о применяемой в организации концепции речевого развития; использование в беседах с родителями документов по наблюдению за языковым развитием;
- на активное включение семьи в процессы и мероприятия по речевому развитию и формированию предпосылок грамотности.



2.4. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

2.4.1. Введение

Вдохновленные искусством и культурой, дети развивают свой творческий потенциал и способности к анализу, интерпретации, оценке, учатся признавать и ценить не только собственные, но и чужие произведения, необычные художественные формы выражения.

Эстетическое обучение стимулирует развитие детской креативности, способности открывать новые, неожиданные возможности решения проблем, создавая основу для личностного роста ребенка.

Дети с рождения исследуют окружающий их мир всеми органами чувств и при этом получают первый эстетический опыт («aisthanomai» — по-древнегречески: я воспринимаю всеми органами чувств, я оцениваю; «aisthesis» — с древнегреческого: «то, что относится к чувственному восприятию и осознанию»). Он укрепляется внимательными педагогами, родителями и другими активными участниками детской жизни. Звукоподражание, жестикуляция, мимика и манипулирование с предметами обогащают и углубляют чувственные впечатления детей. С помощью многослойных коммуникационных процессов развивается эстетическое обучение. Обучение через чувства в раннем детстве является основой образования. Если чувственные аспекты во взаимодействии ребенка и педагогов должным образом не учитываются, возникает опасность утраты врожденной чувствительности, а значит, и способности учиться посредством чувств.

Художественно-эстетическое развитие у детей проходит путь от хватания к постижению. Сначала предметы берутся в руки, ощупываются, исследуются их свойства, воспринимаются форма и цвет, информация перерабатывается и эмоционально окрашивается. Затем, развиваясь, дети анализируют свои возможности, свои сильные стороны в отдельных областях и все глубже осознают приобретенные ими способности и возможности.

Развитие способности к художественному выражению чувств начинается с детских каракулей, за которыми следуют различные изобразительные формы. Включение в изобразительный процесс и достижение ощутимых результатов рождает чувство радости от собственного творчества, вдохновляет. Ребенок в игровой и творческой форме учится обращаться со своей фантазией и применять ее в различных сферах. Он развивает свои художественные компетент-



ности в атмосфере поддержки и уважения. Этот опыт важен для развития личности ребенка.

С помощью искусства, различных изобразительных способов выражения дети могут открыть другим свой мир, свое отношение к нему. Взрослые призваны научиться «читать» и расшифровывать их образный язык.

Образное самовыражение одновременно является основой для совершенствования коммуникативных, творческих и профессиональных способностей.

Дети вырастают в этот мир и интерпретируют его с «художественной свободой». Они первично, т.е. без опоры на признанные формы выражения и искусства, формулируют свои ощущения и знания. Только в этом смысле мы говорим о ребенке как о художнике и называем его творения произведениями искусства.

Дети думают образами. Они живут образными представлениями, и их мышление тоже образно. Дети фантазией одухотворяют свое окружение и расширяют представления, повышают гибкость мышления путем исследования многообразных форм проявления мира, его красок, форм, запахов, фактуры и т.д.

Они учатся осознанно воспринимать окружающий мир всеми органами чувств, художественно оформлять свои ощущения и в игровой форме вживаться в различные роли. При этом они открывают и узнают многообразие возможностей и изобразительных форм в качестве средств и способов для систематизации своих впечатлений, структуризации восприятий и выражения чувств и мыслей. Любопытство, удовлетворение и радость от собственной творческой деятельности являются движущей силой развития личности ребенка.

Художественно-эстетическое развитие ребенка, предлагаемое Программой, включает две парциальные образовательные программы:

«Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование», «Музыка, музыкальное движение, танец».

Развитие в сфере литературного творчества и изучение художественной литературы описано в пункте 2.3. *Речевое развитие.*

2.4.2. Связь с другими образовательными областями

Художественно-эстетическое образование пронизывает почти все описанные в Программе образовательные области. Оно охватывает все формы самовыражения ребенка (язык, мимику и жесты, пение и музицирование, движение и танцы). Художественно-эстетическое образование перекликается со следующими областями:

— *Речевое развитие.* Когда дети обмениваются мнениями о чувственных впечатлениях или о своих «произведениях искусства», укрепляется выразительность их языка. Когда дети рисуют графические символы, сочиняют рас-



сказы в картинках, сами создают книжки с картинками и играют в театральные постановки, соединяются речевые и художественные формы самовыражения.

— *Социально-коммуникативное развитие.* Мир образов, полученных в ходе различных коммуникаций, в том числе с помощью средств массовой информации, содержащиеся в нем послы оказывают влияние на детей и вдохновляют на их интерпретацию. Например, образы героев из увиденных по ТВ детских мультфильмов обыгрываются ребенком в ролевых играх, посредством «творений», нарисованных карандашами или красками, слепленных, сконструированных в строительном уголке, изготовленных на верстаке или построенных из песка.

— *Музыка, музыкальное движение, танец.* Ребенок учится преобразовывать звуки и музыку в картинки и цветовые композиции, графические знаки или сочинять и создавать звуковые картины и звуковые истории; двигательные фантазии преобразуются в художественную последовательность элементов движения. Следы движений становятся видимыми.

В зависимости от конкретной темы можно включить и другие образовательные области, в первую очередь *познавательное развитие.*

2.4.3. Целевые ориентиры

Программа стимулирует и поддерживает художественно-эстетическое развитие ребенка, предоставляя ему возможности:

- развить способность к образному и художественному выражению своих чувств, мыслей и идей;
- получить уважение, признание, радость;
- развить мотивацию к эстетическим преобразованиям окружающего мира, как предпосылку для креативной, полной фантазии игры, дальнейшей учебы в школе и работы;
- узнать о разнообразных способах образного и художественного выражения своих чувств, мыслей и идей;
- открыть собственные способы самовыражения в творчестве (например, рисование карандашами и красками, лепка, язык мимики, жестов, словесные способы), осознать разнообразие способов самовыражения;
- развить гибкость мышления и разнообразие способов действий;
- освоить художественное оформление и сценическое представление в виде совместного процесса с другими детьми;
- научиться находить вдохновение в собственных способностях и навыках, удивляться идеям других людей;
- узнать о красках и формах, об обращении с ними (например, смешивание красок и создание новых цветов);
- осознать выразительность красок, понять силу их воздействия на настроение и чувства;



- познакомиться с разнообразием материалов для творчества, инструментов, техник (например, техника живописи) для того, чтобы с любопытством экспериментировать и набираться опыта;
- познакомиться с различными природными и искусственными материалами, сравнить их свойства и возможности применения (например, найти и исследовать природные материалы, сконструировать, изобрести, построить из них что-то новое и определить их отличие от игровых материалов, изготовленных промышленным способом);
- научиться выражать себя в импровизациях, в небольших театральных постановках, в кукольных представлениях, театре теней;
- вжиться в различные роли, познавая себя, роли других;
- придумать, оформить и исполнить собственные театральные постановки (например, репризы, театральные костюмы, декорации, музыка);
- познакомиться с театральными постановками различных авторов;
- научиться изготавливать простые игровые фигуры и игры с ними (например, куклы для театра теней и для постановок со световыми эффектами, куклы, надеваемые на палец, на руку, тростевые и «говорящие» куклы);
- научиться анализировать свои творческие результаты, обмениваться с другими мнениями на эту тему;
- развить наблюдательность, способность осознанно воспринимать культуру, в том числе познавая ее через собственный художественно-эстетический опыт;
- обмениваться мнениями о произведениях искусства и культуры с другими;
- позитивно воспринимать творчество других людей, научиться уважать их творческие результаты;
- узнать о разных существующих шрифтах, используемых в печатных и электронных изданиях, освоить разные буквенные начертания во время игры;
- узнать о существовании различий в понимании красоты у разных людей, формирующихся под влиянием социального, семейного и культурного окружения (например, для кого-то красивыми будут лица европейского типа, а для кого-то — азиатского).

2.4.4. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для работы по Программе достаточно иметь минимальный набор предметов, сделанный своими руками (педагогами, родителями, детьми, партнерами).

Для эффективной работы по Программе Организация может использовать:

2.4.4.1. Материалы

- Бумага различного формата, плотности, цвета и качества.
- Коллекции фантиков от конфет, камней, ракушек, остатков ткани, меха,

лент, упаковочных материалов, пробки, пуговицы, засушенные цветы, маленькие бытовые предметы.

- Прозрачные контейнеры для хранения коллекций, например бывшие в употреблении стеклянные банки или упаковочный материал из пластмассы.
- Ножницы и клей.
- Карандаши для рисования — больше толстых и мягких, чем тонких и твердых, точилки и контейнеры, в которых карандаши можно сортировать по цвету.
- Мелки для рисования и открытые контейнеры для их хранения, отсортированные для младших детей по цвету.
- Жидкие краски, то есть краски на водной основе, еще лучше темперные краски, акриловые краски, пигментные красители (смешанные с разведенным клеем), возможны также акварельные краски, пальчиковые краски, природные минеральные краски (разрешенные к использованию в детских садах).
- Кисти — немного тонких, много средних и толстых, плоских и круглых кистей.
- Стеклянные банки для воды и стеклянные банки с завинчивающимися крышками для хранения неиспользованных красок.
- Тряпки для кистей и рук.
- Рабочие халаты художников, к примеру, старые рубашки с короткими рукавами.
- Покрытия, такие как клеенчатые скатерти, мы не считаем необходимыми. Столы должны нести следы деятельности детей. Можно использовать покрытия для работы на полу.
- Растворимый в воде клейстер.
- Глина.
- Песок.

2.4.4.2. Соединительные и обрабатывающие материалы (для работы под наблюдением взрослых)

- Иглы, винты.
- Клей и камедь.
- Шлифовальная и наждачная бумага.

2.4.4.3. Реквизит для театральных постановок

1. Реквизит и декорации для игр с фигурами: куклы, надеваемые на руку, куклы на шестах; ширма или окошко в перегородке для собственного кукольного театра.
2. Реквизит и декорации для театральных постановок (импровизированных представлений, пантомимы, маскарада); для сцены подойдут подиумы или



столы с отпиленными ножками; для занавеса: к прибитым к стенам крюкам прикрепляется трос, на него вешается ткань.

3. Реквизит и декорации для театра теней: мощный источник света, к примеру, диапроектор или проекционный аппарат, а также экран.

2.4.4.4. Реквизит для творческой студии

- Рабочие поверхности.
- Столешницы под окном вместо подоконника.
- Столы (с возможным регулированием высоты).
- Доска для рисования.
- Мольберт.
- Свободная площадь для работы на полу.
- Табуреты.

2.4.4.5. Места для складирования

- Открытые стеллажи (глубиной 30 см) для материалов.
- Один открытый стеллаж (глубиной 50 см) для листов бумаги большого формата.
- Шкаф или стеллаж с закрытыми площадями для хранения запасов, то есть с дверками, выдвижными ящиками, тележками или контейнерами.
- Башня с палитрами (до 30 штук), которая служит одновременно для сушки картин, работ из глины и т. д.

2.4.4.6. Для гигиенических процедур и уборки после завершения творческих занятий

- Раковина.
- Подставка для сушки посуды рядом с раковиной.
- Решетка из реек под раковиной.
- Полотенцедержатель и мыльница или дозатор для жидкого мыла.
- Сушилка для белья для просушки тряпок и т. д.

2.4.4.7. Печатная продукция и дидактические материалы

- Картины и репродукции произведений искусства.
- Печатные издания с иллюстрациями, фотографиями, наклейками, посвященные искусству и культуре.
- Дидактические материалы, карточки, настольные игры, пазлы, мозаики, посвященные искусству и культуре.

2.4.5. Организация и оснащение предметно-пространственной развивающей среды

Окружение, в котором дети находятся каждый день, они воспринимают чувствами. Архитектура дошкольной организации, внутренний психологический климат, то, как обставлены помещения, размещены рисунки (например, вывешены на стенах в рамках или паспарту вместо того, чтобы быть просто прикрепленными булавками), как накрыты столы, в какой цвет покрашены стены (в пастельные тона, а для выставок детских работ лучше всего подходит белый), — все это является предметом восприятия и связано для детей с эстетическими ощущениями и опытом.

При оформлении помещений должны применяться гармоничные цветовые сочетания, позитивно воздействующие на психологический настрой детей.

Загроможденные несчетным количеством поделок и перегруженные групповые помещения приводят к сенсорной перегрузке и являются слишком сложными для восприятия детей. Просторные ясные структуры помещения, напротив, помогают им в ориентации. В центре внимания при оформлении интерьера дошкольной организации стоят потребности детей; участие детей в оформлении помещений целесообразно и необходимо.

Для эстетического образования оптимально, если в дошкольной организации отведено специальное помещение для творческих работ с доступным складом материалов — подобие художественной мастерской или детского ателье (см. Учебно-методический комплект Программы, учебно-практическое пособие «Детское ателье»), где дети могут работать самостоятельно. Важно, чтобы в нем все имело свое место и свой порядок, чтобы появившиеся там объекты могли храниться в течение длительного времени.

В рамках творческих художественных проектов в трехмерном пространстве открытая прилегающая территория дошкольной организации может стать парком скульптур. Если дети отчасти сами или вместе с родителями и педагогами переоборудуют участок, например, построят экологические домики, там может возникнуть мир эстетическо-экологических впечатлений.

2.4.6. Эмоциональная атмосфера

Творческий потенциал ребенка проявляется там, где это ожидаемо и желаемо. Он развивается в атмосфере, открывающей пространство и время для идей и фантазий ребенка. Он растет в атмосфере поддержки и доверия, в эмоциональном климате, свободном от страха, обесценивания результатов, завышенного ожидания успеха, психологического давления, требований соответствия и высоких результатов.

Уважительная позиция открытого и любопытного взрослого помогает раскрыть креативный потенциал детей. К тому же в этой атмосфере взрослые сами вновь



активизируют свои собственные источники фантазии, зачастую уже иссякшие или позабытые.

У детей и у взрослых процесс обучения развивается при игровом обращении с красками и формами, бумагой и другими ежедневно обнаруживаемыми материалами в направлении к экспериментированию и созидательной деятельности. Картины и рисунки детей собираются, например, в папку, которая всегда доступна детям. Регулярные выставки детских работ усиливают уверенность детей в своих силах и чувство собственной самооценки.

Радость от творческой работы с детьми не менее важна, чем включение в образовательный процесс педагогов с соответствующими профессиональными компетенциями и приглашенных специалистов. Это предполагает раскрытие и совершенствование у педагогов собственных креативных способностей. Чем более креативны, компетентны и готовы к экспериментам педагоги и чем больше они принимают участие в совместных образовательных процессах с детьми, тем легче и радостнее достигается поставленная задача.

2.4.7. Сотрудничество с семьей

Для достижения успеха в эстетическом воспитании на дошкольной ступени очень важен контакт с родителями. Вовлечение в этот процесс семей происходит путем их информирования о подходах Программы, ее образовательных целях и способах их достижения.

Недостаточно просто ознакомить родителей с готовыми работами детей. Намного важнее, чтобы родители сами принимали участие в творческих процессах, происходящих в дошкольной организации. Для того, чтобы открыть полноту мира детских представлений и понять, что самым важным является творческий процесс созидания, совершаемый ребенком, а не превосходный, изготовленный преимущественно руками воспитательницы продукт, существуют разнообразные возможности. Например, совместные проекты, творческие вечера, проводимые вместе с детьми, их родителями и другими близкими членами семьи или тематические родительские собрания. Это подкрепляется проектной документацией, выставками, вернисажами, другими мероприятиями с участием партнеров по сетевому взаимодействию.

Родители, профессионально занимающиеся теми или иными видами искусства, становятся важными партнерами по творческой работе с детьми.



2.4.8. Программа «Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование»

2.4.8.1. Введение

Изобразительные и пластические искусства в образовательном процессе, прежде всего, важны для самовыражения ребенка и познания им окружающего мира. Именно здесь может с особой полнотой проявиться центральная идея стандарта образования, которая заключается в создании *условий поддержки разнообразия детства*.

Процессы изобразительного и пластического творчества являются одновременно и познавательными процессами. В своих попытках учиться узнавать и понимать мир дети идут совершенно самостоятельными путями и используют для этого самые разнообразные средства. Рисуя, занимаясь живописью, делая коллажи, экспериментируя с глиной, проволокой, воском, водой, бумагой, красками, делая поделки из дерева, шерсти и других материалов, дети активно взаимодействуют с окружающей средой, перерабатывают свои переживания и по-новому выражают свои впечатления. Задача взрослых — создать необходимые условия для поддержки творческих способностей и стремлений ребенка.

Интенсивное восприятие, подробное исследование мира с помощью всех чувств, а также вся креативная деятельность тесно связаны у детей с *пониманием мира*. С помощью рисунка и других изображений ребенок структурирует свои восприятия, проясняет их, сопровождая рисование речью, обсуждая изображение с другими. Дети любят показывать свои рисунки и рассказывать о том, что на них изображено. Процесс изображения — рисования, лепки — можно понимать как процесс духовного и душевного постижения мира, при котором изображение (рисунок, пластическая фигурка, композиция и т. п.) следует рассматривать как *средство общения*.

Кроме этого, творческая деятельность поощряет еще одну важную способность детей — *удивляться и радоваться новым открытиям, что очень помогает им в познании и развитии*.

2.4.8.2. Связь с другими образовательными областями

При определении содержания и форм реализации Программы в разделе «Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование» авторы исходят из связей этих видов деятельности со всеми другими образовательными областями.



Социально-коммуникативное развитие. Свобода в творческом самовыражении предполагает соблюдение правил и норм социальной жизни; всем детям предоставляется возможность пользоваться любимыми материалами, но при выборе материалов у ребенка возникает необходимость учитывать интересы и потребности других детей, необходимость договариваться и не мешать другим; презентация своих работ, рассмотрение и обсуждение работ других детей развивает взаимопонимание и эмоциональный отклик.

Познавательное развитие (математика; окружающий мир). Точная работа руками и отдельными пальцами развивает аналитические участки мозга и является предпосылкой к последующему изучению математических понятий в школе. Сортировка по цвету (макароны, бусины, кубики); нанизывание бус (одноцветные, разноцветные с определенной ритмической последовательностью цветов); ориентировка на плоскости листа, изображение геометрических форм, ритмичность в изображении элементов узора; эксперименты с окрашиванием воды и многое другое. На бумаге и аналогичных материалах возникают двухмерные, а в пластике, на картоне, из дерева и т. д. — чаще всего трехмерные работы.

Познавательное развитие (медийное обучение). различные медийные средства позволяют приблизить к ребенку то, что недоступно для прямого контакта, но можно увидеть/услышать от других людей в телевизионных и радио- и телепрограммах, о чем можно прочесть в книге или журнале, рассмотреть на фотографии или картинке.

Информация, получаемая детьми из разных источников самостоятельно или при содействии взрослых, побуждает и вдохновляет их к интерпретации и использованию в ролевых играх, рисовании, лепке, конструировании, строительстве и других видах творческой деятельности.

Речевое развитие. В процессе обмена мнениями и впечатлениями, о рисунках или поделках у детей развивается выразительность языка, расширяется словарный запас. Часто дети сочиняют или рассказывают свои истории, сами создают книжки с картинками и исполняют роли в театральных постановках. При этом языковые способности соединяются с художественно-творческими; лепка развивает мелкую моторику пальцев, которая напрямую связана с развитием мозга, его речевых центров.

Художественно-эстетическое развитие в части «Музыка и танец». Музыка окружает ребенка с первых дней жизни, активизирует и побуждает к преобразованию звуков в рисунки, цветовые композиции, графические знаки, движение; двигательная художественная активность, поддержанная взрослыми, может быть преобразована в художественную композицию, основанную на последовательности элементов движения. Можно использовать подвижные игры, танцы и упражнения с мячами, обручами, платками и кеглями того или иного цвета.



Физическое развитие (здоровье). Положительные эмоции, переживание вдохновения в процессе художественно-творческой деятельности имеет большой терапевтический эффект (в ряде случаев они способствуют выздоровлению детей, поднимают психофизический тонус). Занятия ритмикой, танцами способствуют развитию красивой осанки, укрепляют опорно-двигательную систему ребенка, пение хорошо влияет на дыхательную систему. Эстетический аспект педагог включает во все мероприятия, даже такие, как воспитание культуры правильного питания (взрослые могут эмоционально подчеркнуть вкус, цвет, запах, форму продуктов, обратить внимание на композицию на тарелке, столе и т. п.).

2.4.8.3. Целевые ориентиры

Ребенок учится:

- выразить свои чувства, мысли и идеи средствами рисования, лепки, движения;
- экспериментировать с цветом, формой на поверхности (живопись, рисунок, печать, письмо, коллаж) и в пространстве (лепка, строительство, конструирование, инсталляция, монтаж);
- использовать, преобразовывать и открывать новые для себя выразительные и изобразительные формы;
- познавать разные художественные материалы по цвету, на ощупь;
- находить в повседневных предметах и материалах возможность художественного выражения;
- воспринимать и искренне оценивать произведения национального искусства (народного, классического, современного) и искусства других народов; сравнивать их по содержанию, способам изображения и по воздействию;
- поддерживать общение с другими детьми и взрослыми на темы искусства, музыки, театра, собственного творчества и творчества других;
- толерантно относиться к различным формам самовыражения;
- доверять собственным способностям;
- участвовать в театральных постановках, использовать театральные приемы в игровой деятельности.

2.4.8.4. Организация образовательного процесса

При организации образовательного процесса Программа рекомендует разные формы — как форму свободной активности по выбору детей, так и в форме целенаправленных занятий в малых группах (в процессе реализации проектов, «блоками» («эпохами»)), когда работа детей над одним и тем же сюжетом может длиться нескольких дней подряд. Это значит, что наряду со всегда доступ-



ными материалами в помещении группы должна быть предусмотрена возможность целенаправленных и длительных периодов занятий изобразительными искусствами (в идеале — отдельное помещение для творческой студии).

Маленькие дети в возрасте до трех лет приобретают художественно-эстетический опыт с помощью самых разнообразных материалов и техник; они исследуют художественные материалы, делают простейшие изображения, играют в сделанные взрослыми игрушки.

Дети трех-четырёх лет сами выбирают сюжет для изображения, рисуют и лепят вместе со взрослыми, играют с ними или рассказывают.

Дети пяти-шести лет целенаправленно рисуют или лепят предметы, придумывают истории и ситуации с этими предметами. Но для всех возрастных ступеней важны следующие, приведенные ниже, установки педагогов по отношению к творческой деятельности детей, характеризующие процессы коммуникации детей и взрослых.

Характеристики взаимодействия и коммуникации «взрослый — ребенок»

В социоконструктивистской модели образования характер коммуникации и взаимодействия «взрослый — ребенок» играет центральную роль. Качество этого взаимодействия и коммуникации является основным фактором успеха.

Взрослый никогда не исправляет и не критикует картину, рисунок, произведение пластики или иные объекты, изготовленные детьми; дает почувствовать ребенку, что он ценит его произведение; никогда не заставляет детей пояснять свои картины, если они этого не хотят; побуждает детей к рисованию, живописи, изготовлению коллажей, лепке и строительству; стимулирует и предлагает детям заниматься названными видами творчества, но не ставит жестко сформулированных заданий; проявляет любопытство и интерес к тому, что делают отдельные дети; наблюдает за творческой деятельностью детей, изучает их склонности и интересы и поддерживает их.

Педагогические задачи воспитателей

В повседневной жизни детского сада необходимо:

- оборудовать студию, мастерскую или детское ателье в помещении группы для работы с красками и другими изобразительными и пластическими материалами; следить за тем, чтобы материалы всегда были в достаточном количестве;
- ежедневно создавать возможность (время, доступность материалов) для изобразительной деятельности; учитывать содержательную и временную последовательность для этих работ;
- по возможности привлекать к работе и сотрудничеству художников и преподавателей искусства;

- выставлять в помещении группы произведения и предметы быта из разных семейных культур;
- наблюдать за изменениями света и цвета в помещении: сравнивать искусственный свет и солнечное освещение;
- делать совместные выставки детских работ;
- планировать время для осмотра произведений искусства (книги, выставки в музеях и т. д.); по возможности поручать детям делать копии картин. Дети способны очень интересно схватывать то, что видят на картине;
- выставлять в помещении группы произведения различных эпох, стилей и культур;
- организовывать выставки детских работ другой эпохи и из других стран;
- включать в дневной план работы время на рассматривание детьми различных произведений искусства, литературных произведений с иллюстрациями;
- организовывать экскурсии в художественные галереи, музеи и на выставки изобразительного искусства.

2.4.8.5. Примеры занятий, детских и детско-взрослых проектов

В ходе реализации рабочей программы дети могут:

- заниматься с какой-либо одной краской (для детей младшего возраста важен и достаточен первичный опыт работы с материалами);
- рисовать различными кистями, карандашами и (обеими!) руками; рисовать за мольбертом и за столом;
- самостоятельно (или с помощью взрослого) изготавливать краски;
- работать над разнообразными темами: например, рисовать портреты или автопортреты (для детей старшего возраста);
- изображать свое лицо с выражением различных эмоций: радости, гнева, счастья, горя, скуки, удивления;
- самостоятельно инсценировать маленькие театральные пьесы, песенки, сказки, стихотворения;
- изготавливать из глины, воска или пластилина определенные предметы;
- лепить что-то на свободную тему;
- выполнять игровую лепку — делать персонажей сказки или ситуации и затем играть с ними;
- проводить эксперименты со светом и тенями в природе и в преобразованной человеком среде: сравнивать и вести документацию, устраивать театр теней;
- знакомиться с определенными сюжетами или темами в исполнении разных художников, например, темы «Цирк», «Море», «Танец», «Сказки» и т. п.;
- выполнять различные проекты, например:
 - «Дети любят рисовать» (Все дети в этом мире рисуют: но как?);



- «Волшебная мозаика» (Что такое мозаика? Как художники делают мозаику? Изготовить мозаику);
 - «Чудо-витражи» (Что такое витражи? Как художники делают витражи? Изготовить витраж);
 - «Фотоохота» (просмотр фотоизображений животных и птиц, делать снимки с помощью мобильных телефонов и фотоаппаратов (планшетов) в окрестностях детского сада);
- узнавать постройки различных эпох;
— узнавать, как пользовались предметами быта в прошлом.

Рекомендуется также:

- приглашать профессиональных художников, мастеров, дизайнеров и работать вместе с ними;
- сочинять вместе с детьми пьесы и делать к ним декорации;
- сравнивать фотографии, компьютерную графику и живописные картины.

2.4.8.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для работы по данной образовательной программе достаточно иметь минимальный набор предметов, сделанный своими руками (педагогами, родителями, детьми, партнерами).

Для эффективной работы по программе Организацией могут использоваться:

- Бумага разных сортов и краски (акварель, гуашь, темпера, масляные краски, пигментные краски).
- Мольберты и станки.
- Световые столы.
- Зеркальные площади.
- Природные материалы, такие как палки, ветки, листья, орехи, семена, ракушки, пробки, высушенные фрукты.
- «Сокровища» детей, такие как бусы, блестящие шарики, перышки и т. п.
- Глина, пластилин, воск.
- Дерево и инструменты, чтобы пилить, рубить, резать, клеить.
- Призмы, калейдоскопы.
- Различные печатные издания: иллюстрации, картины, литературные издания о художниках и их произведениях, репродукции произведений известных художников, изображения знаменитых архитектурных произведений (например, башен, замков, театров, соборов, церквей, мечетей и т. п.).
- Фотоаппарат, видеокамера, видеопроектор, проектор, компьютер, интерактивная доска и т. п.
- Дидактические материалы, тетради для рисования и другие средства обучения и расходные материалы.

2.4.8.7. Организация развивающей предметно-пространственной среды

В помещении детского сада желательно организовать оборудованные площадки для выставок: специально выделенные стены, рамы для картин, витрины. Также рекомендуется организовывать выставки картин детей в помещении группы.

Остальные подходы по организации пространства описаны в предыдущих разделах Программы.

2.4.9. Программа «Музыка, музыкальное движение, танец»

2.4.9.1. Введение

Включая данную программу в область художественно-эстетического развития, Программа исходит из современных научных данных об уникальном общеразвивающем потенциале музыкального образования. Занятия музыкой вовлекают в комплексную работу все отделы мозга ребенка, обеспечивая развитие сенсорики, эмоциональных, познавательных систем, участки мозга, ответственные за движение. Занятия пением и танцами способствуют успехам в обучении чтению, развивают фонематический слух, улучшают пространственно-временные представления при изучении математики и т. д.

Отправной точкой музыкального образования является заложенная природой в ребенка потребность в получении впечатлений, стремление к радости и движению. Музыка и танец составляют важную часть переживаний ребенка. Большинство детей встречаются с музыкой в раннем детстве, проявляя интерес к ней самой и любопытство к ее источникам. Дети радуются, вслушиваясь в шорохи и звуки в своем окружении, производят звуки сами, активно исследуют акустические свойства материалов. Музыка стимулирует чувства и открывает доступ к различным формам выражения собственных мыслей и эмоций. Яркая ритмичная музыка побуждает детей к спонтанному движению и танцу.

Игровое исследование звучащего мира начинается в самом раннем детстве: «посудный оркестр» на кухне, деревянные кубики и мебель, пищалки и свистульки, бумага, связки ключей, мешочек с орехами, куда можно запустить руку и слушать чудесный шорох. Раздражающие взрослых звуки могут доставлять детям удовольствие, и они готовы упиваться ими, особенно если получается ритмично. Дети безотчетно стремятся ко всем предметам, из которых они самостоятельно могут извлечь звуки. В роли музыкального инструмента для них с одинаковым успехом могут выступать и концертный рояль, и простая расческа.



В Организации необходимо обеспечить возможность ежедневной встречи детей с музыкальным искусством в различных формах: организованных занятий, спонтанных танцев, игр с музыкой, творческом музицировании.

Музыка является стимулом для развития каждого ребенка, вне зависимости от его способностей (музыкальный/немузыкальный) или талантов (к восприятию, к пению или танцу).

Музыка должна стать ежедневной «пищей» для детей, поскольку она обогащает жизнь и развивает в самых разных аспектах. Музыкальное образование не должно быть зациклено на музыкальном результате. Тем не менее, при подходе, ориентированном на музыкальный процесс, дети дошкольного возраста способны достичь удивительных творческих результатов.

Важнейшей стороной музыкального образования в Организации является связь музыки с двигательным развитием детей. Танец так же, как физические движения и игра, относится к естественным способам самовыражения людей. Элементарный танец основан на индивидуальном двигательном эксперименте. Руководствуясь ритмом музыки, дети экспериментируют с различными видами движения: дети младше двух лет начинают спонтанные движения — раскачиваются телом, хлопают в ладоши и кружатся. В дальнейшем движения становятся разнообразнее — дети ходят, бегают, кружатся, раскачиваются, размахивают руками, прыгают, топают ногами, повторяют подсказанные взрослыми или наблюдаемые у взрослых движения. Для развития танцевальных движений детям раннего и младшего дошкольного возраста предлагают образно-игровые, имитационные движения (например, дети изображают, как летают птицы, как кружится снег, как прыгает зайчик).

Формой развития танцевальных умений является использование песен с элементами движения, в которых текст дает детям толчок к двигательным идеям, а музыка задает темпоритм и характер движения. Например, такая известная народная песня, как «Во поле береза стояла», побуждает детей выполнять плавные, мягкие движения в соответствии с напевной музыкальной фразой. Движения выполняются также и в соответствии с текстом данной песни.

Акцентирование внимания на индивидуальности и оригинальности движений поощряет детей к поиску новых возможностей, что полезно для развития креативного мышления (это переносится и во все другие сферы деятельности: общение, рисование, конструирование и т. д.).

Использование различных материалов и предметов (например, воздушных шаров, мячей, скакалок) позволяет совершенствовать ловкость, точность, выразительность движений. В подборе музыкально-ритмического репертуара для детей следует избегать танцев с фиксированной последовательностью движений, потому что координация движений у большинства детей младше шести лет еще недостаточно развита, а богатая двигательная фантазия детей при этом ущемляется. Однако использование несложных танцев и композиций



с включением комбинации фиксированных и свободных движений доступно и полезно для развития детей в музыкально-ритмической деятельности.

Наряду с музыкой повод для двигательной активности могут давать стихи. Задача педагогов — подхватить двигательные идеи детей, упорядочить их и помочь выстроить композицию.

2.4.9.2. Связь с другими образовательными областями

Известно, что музыка является универсальным языком, понятным и доступным людям разных национальностей, разного возраста. Практически все виды музыкальной деятельности способствуют взаимодействию детей и взрослых, исполнителей и слушателей. Пение хором, исполнение музыки ансамблем или в оркестре, участие в танцах и музыкально-ритмических композициях воспитывает способность к коммуникации, коллективной ответственности, к небезбальному общению, то есть учит понимать язык жестов, мимики, тонко чувствовать и понимать партнера по едва уловимым эмоциональным проявлениям. Воспитатели и музыкальные руководители детского сада используют различный игровой музыкальный репертуар (коммуникативные танцы-игры, песни, хороводы), детский игровой фольклор в различных формах взаимодействия с детьми: на занятиях и праздниках, на прогулках, в совместных с родителями развлечениях. Танец в группе или с партнером учит пониманию, что качество в очень большой степени зависит от того, насколько участники способны уважать друг друга, соглашаться друг с другом, поддерживать друг друга (см. 2.1. *Социально-коммуникативное развитие*).

Музыкальные занятия значительно расширяют познавательный опыт и кругозор ребенка, развивают любознательность, интерес к новым впечатлениям. Дети дошкольного возраста с большим интересом экспериментируют со звуками, их свойствами, вместе со взрослым постигают зависимость тембра, высоты и громкости звука от формы и размера музыкального инструмента, от того, из какого материала он сделан (см. 2.2.2. *Окружающий мир: естествознание, экология и техника*).

В процессе приобщения к музыкальному искусству дети осваивают огромную область познания, связанную с особенностями музыки, ее жанрами, стилями, средствами выразительности (мелодия, ритм, тембр и др.). Разучивание песен дает возможность познакомить детей с представлениями о природе, о своем городе, о домашних животных и т. д. Знакомство с музыкальным фольклором происходит в ситуациях приобщения детей к национальной культуре своей страны и других стран (см. 2.2.3. *Окружающий мир: общество, история и культура*).

Освоение детьми музыкально-ритмических композиций, разучивание танцев способствует формированию у детей навыков ориентировки в пространстве.



Практически все основные элементарные математические понятия педагог может развивать в процессе освоения танцев: например, построение парами по кругу; в три, четыре небольших круга, в два концентрированных круга и т. д. (см. 2.2.1. *Математика*).

Знания и опыт, полученные детьми на музыкальных занятиях, находят отражение в других видах художественно-творческой деятельности: в рисунках, рассказах, пластических импровизациях, театрализованной деятельности, моделировании и изготовлении музыкальных инструментов своими руками (см. 2.4.8. *Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование*).

Пение в значительной степени стимулирует развитие артикуляции, дикции, а также дыхания, что является основой становления голоса. Воспитатель и музыкальный руководитель подбирают специальный репертуар для развития дикции и голоса: народные песенки, вокальные упражнения (распевки), скороговорки. Кроме того, в процессе пения у детей расширяется словарный запас, они учатся понимать вокальную речь, смысл текста песен. У детей с нарушениями речи пение выполняет коррекционную и профилактическую функции. Беседы о музыке, ее видах, жанрах, стилях, о характере музыки развивают воображение детей, способность выразить в речи свои слуховые впечатления, фантазии, что способствует развитию образной речи, тонкого чувства слова (см. 2.3. *Речевое развитие*).

Связь музыки с движением является важнейшей составной частью музыкального образования. Движение под музыку, танец и ритмика — неотъемлемая часть физического развития. Рекомендуется занятия движением (физкультурой) сопровождать музыкой и двигательной импровизацией детей, то есть интегрировать музыку в занятия движением и спортом (см. 2.5. *Физическое развитие*).

Рассматривая положительное влияние музыки на укрепление физического и психического здоровья ребенка, подчеркнем силу ее эмоционального воздействия.

Известно много фактов об эффективном влиянии музыки на психофизический тонус человека, его внутреннюю силу, что, безусловно, является основой здоровья (см. 2.5. *Физическое развитие*).

Без музыки невозможно представить ни праздник, ни зарядку. Музыка обладает удивительным свойством влиять на настроение человека. Воспитатели и музыкальные руководители могут использовать специально подобранную музыку для создания радостного настроения, повышения эмоционального тонуса либо для отдыха, успокоения, снижения возбуждения. Пение способствует развитию дыхательной мускулатуры, более интенсивной вентиляции легких. Известно, что занятия пением повышают иммунитет у взрослых и детей.

Движения под музыку и танцы формируют правильную осанку, укрепляют опорно-двигательный аппарат, развивают такие физические качества, как ловкость, координация движений, мягкость и пластичность.

2.4.9.3. Целевые ориентиры

Целевые ориентиры в области музыкального образования определяются в программе исходя из подхода, представленного во введении и в первом и втором пунктах данной программы, а именно исходя из положения об уникальных возможностях музыки как средства образования и развития, а также о многообразных пересечениях музыки с другими разделами программы.

Общеразвивающие эффекты музыкального образования

Наслаждаясь прекрасной музыкой, получая удовольствие от пения и танца, ребенок развивает эмоциональную сферу, способность к эстетическому переживанию.

Получая возможность исполнять знакомую песню или мелодию, ребенок укрепляет самооценку, уверенность в себе, ощущение собственной эффективности.

Занимаясь музицированием, а также движением в группах, ребенок учится взаимодействию с другими.

Занятия музыкой укрепляют внимание, память, расширяют кругозор.

Цели развития музыкальных способностей и интересов:

- укрепление и поддержка у детей интереса и любви к музыке, удовлетворение потребности детей в музыкальных впечатлениях;
- развитие звуковысотного слуха, чувства ритма, ладового слуха, музыкальной памяти;
- развитие элементарных навыков и умений во всех доступных детям видах музыкальной деятельности: восприятию музыки, пении, музыкально-ритмических движениях, игре на детских музыкальных инструментах;
- поддержка творческой активности, способности к творческому самовыражению в различных видах музыкальной деятельности.

Программа стимулирует и поддерживает развитие ребенка, позволяя ему:

- с удовольствием петь знакомые песни, танцевать и импровизированно двигаться под музыку, с энтузиазмом участвовать в любом активном музицировании; слушать и узнавать небольшие по объему (30–40 секунд) образные музыкальные произведения при условии их повторного прослушивания;
- знать и пользоваться детскими музыкальными инструментами для озвучивания сказок и стихов; уметь исполнять небольшое произведение в детском шумовом оркестре;
- прислушиваться и проявлять интерес к необычным музыкальным тембрам, звучаниям, интонациям;
- научиться различать контрастные средства выразительности (высоту звучания, темпоритм, динамику, простейшую музыкальную форму);
- научиться контролировать свое исполнение в процессе пения, движения, игры, игры в шумовом оркестре и координировать его с другими;



- развить чувство метроритма в соответствии с возрастом;
- слушать и узнавать небольшие по объему образные музыкальные произведения при условии их повторного прослушивания, вспоминать знакомую песенку по вступлению или мелодии;
- овладеть элементарными вокально-хоровыми навыками: петь естественным голосом, четко артикулируя все слова, удерживая на дыхании небольшую фразу;
- передавать интонации несложных мелодий, петь слаженно, одновременно начиная и заканчивая исполнение каждого куплета;
- согласовывать движения с метроритмом и формой музыкального произведения; исполнять разнообразные ритмические движения, исполнять различные элементы народных и современных танцев (например, «Ковырялочка», «Присядка», «Приставной шаг», и др.);
- выполнять движения с различными атрибутами: цветами, платочками, игрушками, шарфами, лентами, зонтиками, обручами;
- выполнять несложные перестроения в пространстве, повторяя движения взрослого и самостоятельно, а также ориентируясь на схему танца (построение в кругу, в колонну парами и по одному, парами по кругу, в рассыпную);
- выражать в свободном движении свое переживание музыки разных стилей — народной, классической, современной, старинной.

2.4.9.4. Организация образовательного процесса

В образовательном процессе должны быть представлены все виды музыкальной деятельности, поскольку именно сочетание разных видов музыкальной деятельности способствует целостному гармоничному развитию разных сторон личности ребенка: эмоциональной сферы, эмпатии, творческой активности, внимания, памяти, речи, способности к взаимодействию с другими.

Эффективность организации образовательного процесса в детском саду во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов в области знания содержания программы и методик музыкального воспитания (отечественных, зарубежных), владения способами их реализации в соответствии с требованиями ФГОС ДО, касающимися поддержки детской инициативы и индивидуальных траекторий развития.

Одним из главных принципов реализации программы музыкального развития детей является *непосредственная личная причастность ребенка на каждом занятии к процессу творения, исполнения, слушания и переживания музыки в своем опыте* (см. Принцип участия). Это возможно при создании насыщенной музыкально-творческой среды.

Для создания пространства, в котором возможен свободный творческий поиск, импровизация, игра, необходимо обеспечить его открытость взаимодействию, случаю, непредсказуемости.

Главное условие успешности музыкально-творческого взаимодействия — это характер общения педагогов с детьми, предполагающий доброжелательные и доверительные взаимоотношения взрослых и дошкольников, уважение к каждому ребенку. Основным требованием, необходимым для успешного вхождения ребенка в мир музыки, является непринужденность вовлечения детей в музыкальную деятельность, стремление взрослых доставить детям радость и удовольствие от соприкосновения с прекрасным миром звуков, побудить их к познавательной и творческой активности, поддерживать и укреплять у них потребность в музицировании (в любых формах), которая может сохраниться на всю жизнь.

Музыкальное развитие в повседневной жизни Организации

Названные выше установки и умения воспитателей и музыкальных руководителей необходимы для того, чтобы в детском саду музыка звучала ежедневно — не только на музыкальных занятиях, но и в различных режимных моментах.

Например, при одевании малышей на прогулку, укладывании спать, после дневного сна, песня перед едой и т.д. Очень важно, чтобы воспитатель умел чисто петь а-капелла (без музыкального сопровождения), ритмично и выразительно танцевать, поскольку дети подражают взрослому, видя его пример.

Педагог-музыкант, профессионально владеющий методикой музыкального воспитания, постоянно консультирует воспитателей, помогает им в разучивании детского песенного репертуара, разучивает с ними несложные инструментальные пьесы и музыкально-дидактические игры на развитие сенсорных способностей (различение четырех основных свойств звуков: высокие — низкие, громкие — тихие, а также их тембровой окраски и продолжительности звучания).

Педагоги совместно подбирают игровые упражнения на развитие чувства ритма, стимулирование творческой и познавательной активности детей.

Объединение усилий музыкального руководителя и воспитателей позволяют интегрировать содержание различных образовательных областей и совместно решать задачи, например, по развитию речи, расширению представлений детей об окружающей действительности в занимательной деятельности с детьми (см. 2.4.9.2. *Связь с другими образовательными областями*).

2.4.9.5. Примеры занятий, детских и детско-взрослых

С младшими дошкольниками музыкальные занятия проводятся в форме игровых образовательных мероприятий.

Со старшими дошкольниками можно организовать тематические проекты, участие в которых примут и родители, и педагоги детского сада.

Проекты, как правило, носят интегрированный характер, включают различные виды деятельности. В них могут принимать участие не только близкие детям взрослые — педагоги и родители, а также приглашенные музыканты-ис-



полнители, художники, поэты, учащиеся музыкальных школ и др.

Проекты могут быть различными по продолжительности: от одного занятия до целого месяца. В организации игровых проектов важно выбрать тему (идею), знакомую, понятную и привлекательную для всех детей. Необходимо создать ситуацию, в которой каждый ребенок и взрослый мог бы найти для себя интересное занятие (роль), проявить свою инициативу, выразить свои творческие возможности и почувствовать свою успешность.

В реализации игровых проектов широко используются приемы театральной педагогики, различные виды художественного творчества: детский игровой фольклор, изобразительная деятельность, конструирование, пение, танец, элементарное музицирование.

Примеры творческих игровых проектов:

«Игры в день рождения» (именинником может быть любой сказочный персонаж, любая игрушка, время года — весна, лето и др.);

- «Игры-путешествия» (можно связать с сюжетами сказок, праздничными познавательными темами);
- «Музыкальные шедевры в пластике» (импровизация движений под классическую музыку, создание импровизированных костюмов, постановка игровых «балетов»). Например: «Карнавал животных» на музыку К. Сен-Санса, «Картинки с выставки» на музыку М. П. Мусоргского и др.;
- «Театр сказки» (роли исполняют и дети, и взрослые; все вместе готовят декорации, детали костюмов и необходимые атрибуты);
- творческие проекты на основе творческого музицирования («Стеклоплавильный урок», «Бумажный карнавал», «Шарманка», «Брат мажор и Брат минор» и др.).

На **музыкальных занятиях**, которые проводятся в форме игрового, творческого взаимодействия педагога и детей, должны быть представлены все основные виды музыкальной деятельности: музыкально-ритмические движения, танцы — один из самых любимых видов детской деятельности, поскольку дети получают возможность выразить себя в движении. В данном виде деятельности развиваются не только музыкальные, но и двигательные способности ребенка, осваиваются умения ориентироваться в пространстве («на себе», «от себя» и «от предмета или объекта»).

Элементарное музицирование идет от простейших ритмических игровых упражнений с игрушками и предметами (а также звучащими жестами — хлопками, пошлепываниями, щелчками, притопами) до ансамблевой игры в детском оркестре. Совместное музицирование развивает слуховое внимание, музыкальный слух, чувство ответственности и — главное — доставляет детям глубокое эстетическое удовольствие.

Пение также является важнейшим способом вовлечения детей в музицирование. Умение и привычка петь, напевать — чудесный способ научить детей сохранять позитивное настроение, радоваться жизни, относиться к музыке как к добро-

му и всегда нужному попутчику в жизни. Необходимо постепенно привить детям навыки чистого пения в унисон, умение подстраиваться к голосу взрослого и контролировать свое пение слухом. Детское пение — это «ангельское» пение: тихое, прозрачное и чистое.

Восприятие музыки пронизывает все формы активных музыкальных занятий с детьми: музыкально-ритмическое движение, игру на детских музыкальных инструментах, пение, различные формы детского импровизиационного творчества. Поэтому слушание музыки вне движения и игры как «взрослая» форма общения с музыкой занимает небольшое место в дошкольном детстве. Для приобщения детей к слушанию необходимо широко использовать детскую авторскую музыку (например, «Дождик», «Пудель и птичка», «Попрыгунья»), гармонично сочетая ее с маленькими шедеврами: небольшими пьесам Й. Гайдна, В. А. Моцарта, П. И. Чайковского, Ф. Шумана.

Музыкальный репертуар педагоги подбирают самостоятельно, соблюдая необходимые требования доступности и художественной ценности. Важным также является и организация предметно-пространственной развивающей среды, наличие необходимого оборудования и материалов.

Важнейшим компонентом насыщенной музыкальной среды являются детские музыкальные инструменты. Очевидно, что инструменты не могут быть технически сложными в освоении, ребенок должен понять, как играть на них в результате несложных собственных манипуляций. Такими инструментами для дошкольников является все разнообразие шумовых, а также доступные им звуковысотные инструменты (ксилофоны, металлофоны). Ксилофоны и металлофоны, являясь «звуковысотными ударными», позволяют развивать у детей также звуковысотный, ладовый и гармонический компоненты слуха в их элементарном виде.

2.4.9.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Важнейшим компонентом насыщенной музыкальной среды являются детские музыкальные инструменты. Очевидно, что инструменты не могут быть технически сложными в освоении, ребенок должен понять, как играть на них в результате несложных собственных манипуляций. Такими инструментами для дошкольников является все разнообразие шумовых, а также доступные им звуковысотные инструменты (ксилофоны, металлофоны)⁶. Ксилофоны и металлофоны, являясь

⁶ Металлофоны и ксилофоны на резонаторных коробках называются обычно орфовскими инструментами, потому что в их разработке для детского музицирования принимал участие сам Карл Орф. За счет резонатора и использования хорошего дерева для пластин данные инструменты обладают хорошим, высоко эстетическим звучанием. В зарубежной литературе они также называются «штабшпили». Орфовские инструменты являются более аккомпанирующими, чем мелодическими. Они чудесно дополняют негромкое детское пение.



«звукорисующими ударными», позволяют развивать у детей также звукорисующий, ладовый и гармонический компоненты слуха в их элементарном виде.

Внешняя привлекательность и необычность инструмента — главное, что влияет на возникновение интереса к нему детей и желание взять инструмент в руки. Детей привлекает не только звучание и вид инструментов, но и то, что они могут сами, без чьей-либо помощи, извлекать из них звуки. Легкость самостоятельных действий с шумовыми инструментами, возможность игровых, творческих манипуляций являются главными факторами педагогического успеха в работе с ними.

Разнообразие шумовых и ударных инструментов, собираемых обычно для музицирования, трудно даже перечислить: треугольники, бубенцы и колокольчики, браслеты с ними, пальчиковые тарелочки, бубны и тамбурины, деревянные коробочки, клавесы и тон-блоки, гуиро и маракасы, ручные барабаны и бонго, литавры, ручные тарелки и многие другие их разновидности, имеющиеся в изобилии у каждого народа. Это самые древние инструменты, дошедшие к нам из глубины веков.

Инструменты, сделанные самими детьми с помощью взрослых из всего, что они найдут и приспособят, могут составить первоначальное оборудование детского сада по принципу «насыщенной музыкальной среды». Самодельные инструменты позволяют начать процесс приобщения детей к музыке в отсутствие настоящих инструментов. В данном случае речь идет не о том, что «голь на выдумки хитра». Идея использовать в работе с детьми самодельные инструменты и конструировать их с ними проста и мудра: детские музыкальные инструменты на первоначальной ступени должны быть игрушками в прямом и высоком значении этого слова. Музыкальными игрушками, которые будят творческую мысль, помогают детям понять, откуда и как рождаются звуки.

2.4.9.7. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Для проведения музыкальных занятий необходим специально оборудованный зал, где есть все необходимое: фортепиано, стеллажи с музыкальными инструментами (которые должны быть доступны детям), а также различными атрибутами для танцев и игр.

В музыкальном зале необходимо иметь современное оборудование для использования фонограмм (на различных современных носителях), показа видеоматериалов, мультимедийных презентаций.

Музыкальный зал должен быть светлым и просторным, удобным по форме для проведения праздников и досуга с приглашением родителей. Часть зала может быть спроектирована как сцена (занавес, кулисы), что даст возможность широко использовать это пространство для детских игровых театральных постановок.

Оформление зала должно быть сменным, удобным для изменения в связи с сезонными явлениями, в соответствии с праздничной тематикой или с подготовкой «сюрпризов» для детей.

2.5. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

В области **физического развития** Стандарт определяет два аспекта: развитие движения и все, что связано с движением и овладением своим телом, — координацию, гибкость, правильное формирование опорно-двигательной системы, развитие крупной и мелкой моторики, равновесия и т.п., и более широкую сферу — становление ценности здорового образа жизни. В соответствии с этим Программой предусмотрены две парциальные образовательные программы: **«Движение и спорт»** и **«Здоровье»**.

Программа исходит из современных подходов к двигательному развитию, согласно которым его лишь условно можно отделить от других линий развития. Двигательная активность ребенка тесно связана с общим психическим развитием — эмоциональным, личностным, когнитивным — и не сводится к развитию только физического тела. Этот факт нашел свое отражение в понятии психомоторики, связанном с *теорией саморегуляции*, из которой вытекает необходимость обеспечения *свободного движения* как первоосновы моторного развития. Свободное движение особенно *значимо на самых ранних этапах развития* (Э. Пиклер), *наивысший приоритет* имеет собственная активность ребенка. Это требует от воспитателей гибкости, терпения и эмпатии, а также заинтересованности и активного участия.

Учитывая современные подходы к физическому развитию детей, Программа отходит от традиционных принципов. Традиционная физкультура была изолирована от других образовательных областей. Педагоги, инструкторы физической культуры сводили весь образовательный процесс к отработке изолированных двигательных навыков под руководством взрослого, дающего прямую инструкцию и требующего ее выполнять по образцу с максимальной точностью. Данная Программа рассматривает преодоление сугубо механистического подхода к двигательному развитию как важную задачу российского дошкольного образования.

Движение должно прежде всего доставлять детям радость и быть основанным на удовлетворении индивидуальных потребностей детей в движении. Программа **«Здоровье»** предлагает широкое понимание здоровья ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), включающее физический, эмоциональный и личностно-социальный уровни.



2.5.1. Программа «Движение и спорт»

2.5.1.1. Введение

Движение имеет особое значение в развитии детей. Даже самый маленький ребенок выражает свои потребности и ощущения через движения: барахтается руками и ногами, если слышит знакомый голос, показывает, что ему нехорошо, отворачиваясь и напрягая свое тело. Подвижность тела дает возможность воспринимать мир с различных перспектив: в лежачем положении, на руках взрослого и позднее — ползая, бегая или карабкаясь. Маленькие дети, следуя своим двигательным импульсам, с любопытством исследуют вещи и людей, приобретают двигательные навыки и развивают наблюдательность и способность к реакции. Только получая разнообразный опыт движения в течение длительного времени, дети учатся ощущать свое тело в пространстве. Балансируя, лазая, бегая или раскачиваясь, они тренируют чувство баланса, равновесия и совершенствуют координацию своих мышц. Они начинают лучше чувствовать свое тело и учатся оценивать свои силы, умения и возможности. Движение — это естественный процесс; однако детям необходимы возможности для развития и изучения разнообразия двигательных форм. Отклонение от нормального развития может произойти, если у детей слишком мало свободы для передвижения и если отсутствует пространство для получения двигательного опыта.

Двигательный опыт оказывает влияние на формирование положительной «Я-концепции». В первые месяцы/годы жизни двигательный опыт в значительной степени накладывает отпечаток на веру ребенка в собственные возможности и представления о самом себе, так как постичь свое «Я» можно только через развитие телесного осознания и сознания самоэффективности («моя рука/нога», «я иду/бросаю мяч, и он катится» и т.п.). В опыте физической ловкости и уверенности коренится ощущение возможности добиться чего-то («я могу»). Это чувство собственной компетентности является основополагающим для здорового личностного развития, формирования уверенности в своих силах при необходимости самостоятельного действия и достижения успехов.

Существует тесная взаимосвязь между хорошим психическим состоянием, развитием когнитивных навыков и овладением процессами движения — развитием моторики. Моторное развитие тесно связано со всеми другими областями развития: развитием автономии и саморегуляции, произвольности, самостоятельности ребенка, что, в свою очередь, связано со способностью к концентрации и с умственным развитием. С моторным развитием связаны позитивная самооценка ребенка, его уверенность в своих силах. От развития моторики зависит способность ребенка принимать участие в играх сверстников, то есть удовлетворение его базовой потребности в участии. От обеспечения потребности в активном движении зависит раннее становление сознательного отношения к своему здоровью.



2.5.1.2. Связь с другими образовательными областями

Как говорилось выше, моторное развитие лишь условно можно выделить в качестве отдельной самостоятельной области, так как любое действие человека включает моторные, социальные, эмоциональные и когнитивные аспекты. Таким образом, двигательное развитие тесно связано со всеми другими образовательными областями.

Как свободное движение, так и различные игры являются условием и содержанием общения с другими детьми. Бег, прыжки, лазание, подвижные игры подразумевают взаимодействие, правила безопасности, взаимное внимание, чувства и отношения (*социально-коммуникативное развитие*).

Движение является важным средством постижения окружающего мира, приобретения знаний о самих себе, других людях и животных. На занятиях движением дети могут приобрести основополагающие физические и математические представления. Во время игр с мячом и езды на велосипеде они естественным образом получают представления о физических закономерностях. Командные подвижные игры способствуют развитию пространственного сознания, а также дают возможность для знакомства с числами, фигурами и т.п. (*познавательное развитие*).

Общепризнана связь мелкой моторики с развитием речи (*речевое развитие*). В развитии речи задействованы такие двигательные механизмы, как мимика и жесты, крупная и мелкая моторика.

В процессе изготовления поделок, в рисовании важны скоординированные действия мелкой и крупной моторики и эмоции (чувство радости, переживания и сопереживания) (*художественно-эстетическое развитие*). Особенно следует подчеркнуть связь физического развития с музыкой и танцем.

В разделе «*Художественно-эстетическое развитие, музыка, танец*» представлен взгляд на танец как естественный способ самовыражения детей в движении. Представленный в Программе взгляд на танец и художественное движение по своим целям и задачам совпадает с целями и задачами физического развития, поэтому занятия физкультурой и танцем могут проводиться совместно.

Недостаток движения может способствовать развитию сутулости и функциональной слабости органов, отрицательно воздействовать на физическую выносливость, выдержку и координацию. Не принимать в расчет потребности ребенка в движении означает намеренно затруднять процессы развития, провоцировать возникновение тяжелых последствий не только для здоровья и физического потенциала, но и для когнитивного и социально-коммуникативного развития. Дети узнают, что достаточное количество движений и отдыха, а также меры безопасности важны для здоровья, что движение создает возможности для снятия напряжения и агрессии (*здоровье*). Особое опасение в этом отношении вызывают дети с пониженными физическими возможностями — они склонны избегать подвижных игр и соревнований, в результате чего еще больше отстают от своих сверстников, что, возможно, провоцирует замкнутость.



2.5.1.3. Целевые ориентиры

Мероприятия по развитию двигательных способностей должны побуждать детей к исследованию, экспериментированию с возможностями своего тела, движениями, спортивными снарядами и материалами, импровизации с формами выражения художественного переживания музыки и поэзии, а также пробуждать и поддерживать у детей радость и удовольствие от движения.

Моторика

Ребенок:

- накапливает двигательный опыт и удовлетворяет потребность в движении;
- познает и расширяет границы своих физических возможностей;
- развивает чувство тела и осознание тела;
- развивает физические качества — силу, ловкость, быстроту, координацию, реакцию, ориентировку в пространстве, чувство ритма, равновесие;
- осознает строение своего тела.

«Я-концепция»

Ребенок:

- укрепляет позитивную самооценку через достижение уверенности в движениях;
- осознает рост своих достижений на собственных успехах, а не в сравнении с другими детьми;
- развивает чувство собственной компетентности («Я могу»);
- реалистично оценивает свой потенциал.

Мотивация

Ребенок:

- получает удовольствие от движения и повышает готовность к активным действиям;
- развивает любопытство к новым движениям и двигательным задачам;
- ценит радость от совместных подвижных, командных игр.

Социальные отношения

Ребенок:

- включается в команду, поддерживает командный дух и кооперацию в подвижных играх и других формах подвижности в группах;
- учится понимать и соблюдать правила;
- учится тактичности, корректному безопасному поведению, готовности принять на себя ответственность;
- учится обращаться за помощью в случае необходимости.

Познание/исследование

Ребенок:

- концентрируется на определенных процессах движения;
- проявляет фантазию и креативность в опробовании новых вариантов движений;
- усваивает взаимосвязь движения, питания и здоровья;
- получает представления о надлежащем использовании приспособлений и спортивного инвентаря.

2.5.1.4. Организация образовательного процесса

Создание условий

Реализация программы «Движение и спорт» предполагает прежде всего создание условий для удовлетворения потребности детей в активном движении. Дошкольные организации в силу многих обстоятельств располагают разными возможностями для удовлетворения этой потребности. Наличие/отсутствие выделенного спортивного зала или бассейна, комнаты для релаксации или тренажерного зала, спортивной площадки или скалодрома сказываются на качестве решения задач физического воспитания.

С учетом городской техногенной среды, в которой сегодня растут многие дети, движение должно как можно чаще проходить на свежем воздухе, лучше всего на природе. На лугу, в лесу, в парке с их естественными препятствиями и обильными природными ресурсами дети находят разнообразные возможности для получения опыта восприятия и движения. Однако в условиях крупных мегаполисов организовать частые выезды на природу затруднительно.

Систематические наблюдения

Исходным положением для дифференцированного стимулирования двигательной активности является *систематическое наблюдение* за поведением ребенка. Регулярные наблюдения позволяют вовремя увидеть и понять состояние ребенка, которое иногда он не может выразить словами. При подозрении на двигательные отклонения необходимо при согласии родителей обратиться к профессионалам для уточнения состояния ребенка и, возможно, необходимой специализированной помощи. Важно *оценивать двигательные умения ребенка, не сравнивая его с другими детьми*, а акцентируя внимание на совершенствовании его собственных умений. Поддержки и положительной оценки заслуживают индивидуальные решения двигательных задач, старание и прогресс в качестве движений. Критика должна быть конструктивной, высказываться в форме предложений по улучшению. Замечания и запреты допустимы лишь тогда, когда дети создают опасность для себя или других.



Принцип со-конструкции

Даже очень сложные двигательные навыки дети могут осваивать в *эвристической форме*. Это предполагает открытую постановку задач взрослыми. Например, детям предлагается добраться до предметов, закрепленных на различной высоте на разных пролетах шведской стенки. Таким образом формулируется открытое задание с разными степенями сложности, из которых ребенок сам выбирает то, что ему по силам: самостоятельно выбирает предмет, высоту подъема, способ и скорость подъема, действие с предметом (только прикоснуться или снять, спуститься с предметом или закрепить его выше/ниже). Взрослые, наблюдающие за безопасностью, не ограничивают детей в способах действий, напротив, поощряют поиск различных двигательных решений определенной задачи. При применении этого метода отпадают длинные вербальные объяснения, дисциплинарные указания, и каждый ребенок получает возможность переживания успеха.

Обеспечение безопасности

Требование максимальной безопасности должно быть приведено в соответствие с потребностями детей в стимулирующем окружении, в свободном выборе при организации их повседневной жизни и с их правом на самостоятельное проявление активности. Безопасность окружающей среды не должна достигаться сугубо за счет регламентирования поведения детей и ограничения их возможностей познания мира опытным путем.

Практика убедительно доказывает необоснованность опасений того, что увеличение степени свободы в движении приводит к возрастанию количества несчастных случаев. Более того, наоборот: для ловких детей опасность несчастных случаев снижается.

Тем не менее необходимо предпринять ряд мер для профилактики несчастных случаев и травм:

- тщательно продумать оборудование внутренних и внешних пространств детского сада;
- разделить зоны для движения и зоны для отдыха;
- проанализировать пути перемещения детей, предусмотреть ограждения и мягкие маты, защищающие ребенка, например, при падении с высоты;
- следить за исправностью мебели, игровых и спортивных снарядов;
- предусмотреть (совместно с родителями) наличие подходящей одежды и обуви;
- договориться о правилах ношения украшений, лент для ключей и очков во время двигательной активности;
- ознакомить детей с возможными источниками опасности;
- вместе с детьми обсудить и выработать необходимые правила, вместе сделать и разместить таблички-напоминания;
- обеспечить детям подстраховку при выполнении трудных упражнений.

Движение и спорт в повседневной жизни Организации

Дошкольные образовательные организации могут в решающей степени повлиять на двигательное поведение детей, на формирование у них основных установок по отношению к собственному телу и на устойчивые жизненные привычки. Двигательный опыт невозможно заменить никаким другим опытом из разных сфер образования (например, музицированием, ручным трудом или художественным творчеством).

В течение дня дети должны получать достаточное количество возможностей для самостоятельной двигательной активности и упражнений, включающих крупную моторику, а также шансы и время для придумывания и проверки собственных идей.

Это обеспечивается наличием в помещении соответствующего оборудования и организацией пространства, созданием соответствующей среды. Самостоятельно выбранные детьми виды деятельности дополняются регулярными предложениями педагога по двигательной активности как для групп, так и для отдельных детей.

Педагог должен уделять внимание каждому ребенку, доходчиво объяснять требования, подбадривать. Необходимо проследить, чтобы все дети могли принимать участие в играх и упражнениях. Соревнования, в которых есть только один победитель, педагог инициировать не должен.

2.5.1.5. Примеры занятий, детских и детско-взрослых проектов

Помимо свободной двигательной активности детей Программа предусматривает специальные занятия физической культурой и спортом. При проведении любых занятий, связанных с движением, на первом плане стоят самостоятельная активность детей, их свободное и креативное испытание новых двигательных возможностей. Важно, чтобы упражнения, основанные на естественном желании детей двигаться, происходили по возможности в игровой форме и чтобы дети получали достаточно поводов для самостоятельного движения.

При планировании занятий воспитатели учитывают индивидуальные предпочтения и возможности детей. Для детей с менее выраженной двигательной мотивацией и детей,двигающихся неуверенно, планируются индивидуальные предложения.

Планирование специальных занятий по развитию движений предусматривает этап предварительного обдумывания хода занятий и способов структурирования пространства (мест размещения спортивного инвентаря), нацеленного на поддержку двигательной мотивации детей. При этом, что уже неоднократно подчеркивалось, не следует забывать о необходимости соз-



дания возможностей для реализации детьми их собственных идей и предложений.

В ходе занятия педагог может совместно с детьми выбирать подвижные игры. Это могут быть традиционные игры с правилами, в которые потом дети могут играть самостоятельно, передавая игровые традиции и правила от старших к младшим. Например, такие игры: «Воробушки и автомобиль», «У медведя во бору», «Салочки», «Море волнуется», «Кошки-мышки» и т. д.

Занятия музыкой, танцем и ритмикой, проекты, связанные с этими художественными видами движения и познавательные проекты, посвященные темам спорта, здоровья, олимпийского движения, следует рассматривать как часть программы по физическому развитию.

В основу занятий должны быть положены гибкий подход, вариативность, дифференцируемость содержания в соответствии с интересами и потребностями детей. В ходе занятий инициативы взрослого чередуются с собственной активностью детей; соблюдается баланс соотношения активного движения и отдыха — напряжения и расслабления. В конце занятия в качестве заключительного аккорда проводятся спокойная игра, упражнение на расслабление или завершающий ритуал.

Еще один важный аспект — установление и поддержание общих подходов к движению: не запреты, не «программирование на неудачу», а поддержка каждого испытания ребенком своих сил, оказание ему помощи в освоении правил безопасности.



2.5.1.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для работы по данной образовательной программе достаточно *иметь минимальный набор предметов, сделанный своими руками* (педагогами, родителями, детьми, партнерами).

Для эффективной работы по программе Организацией могут использоваться:

Для детей раннего возраста (от 2 месяцев до 3 лет):

- Материалы, стимулирующие развитие свободного движения для детей раннего возраста.
- Предметы и игрушки для организации двигательной активности (веревки, кольца, цветные платки, мячики, шарики, губки, предметы из кожи, пластмассы, дерева), разложенные на полу или на доступных для ребенка полках.
- «Моделированные» полы разной высоты, с различными возможностями для влезания наверх и спуска вниз — наклонными поверхностями, ступенями, лестницами, плоские и ступенчатые подиумы.

- Пластмассовые или деревянные низкие горки.
- Оборудование для перелезания (набивные бревнышки, подушки, валики), различные приспособления для раскачивания.
- Пеленальный столик со встроенной лесенкой, позволяющей ребенку самостоятельно забраться на него.
- Детские каталки для толкания перед собой и катания за собой.
- Подвесные качели и балансиры.
- Транспортные игрушки (машины, трехколесные велосипеды).
- Детская мебель — стульчики, табуретки, столы и пр., — соответствующая уровню и особенностям физического развития и обеспечивающая свободу движения.
- Уличное игровое оборудование, предназначенное для детей раннего возраста.
- Для детей дошкольного возраста (3–7 (8) лет):

Материалы, стимулирующие развитие свободного движения.

- Гимнастические стенки и сетки для лазания как часть игрового разно-уровневого ландшафта.
- Скалодром.
- Лестницы, трубы, подиумы.
- Волнистые и ступенчатые элементы.
- Маты.
- Батуты.
- Скакалки, разновеликие мячи, кегли, серсо, дартс, баскетбольная корзина.
- Балочные конструкции (крепления на потолке) с направляющими, карабинами и крюками, чтобы можно было подвешивать канаты, веревочные или гимнастические лестницы, подвесные маты, гамаки, качели, трапеции, вращающийся круг (как особенно подходящий снаряд для тренировки всех чувств).
- Роликовые доски, велосипеды, самокаты (при согласии родителей).

2.5.1.7. Организация развивающей предметно-пространственной среды

При обустройстве внутренних и оформлении наружных площадок необходимо считаться с различиями в физических возможностях детей младше и старше трех лет.

Зоны движения для детей раннего и младшего дошкольного возраста должны быть оборудованы таким образом, чтобы дети имели достаточно места для барахтанья, ползанья на животе, ходьбы, бега влезания/перелезания и других видов движения.



Детям *среднего и старшего дошкольного возраста* необходимо больше пространства для движений (игровые поляны, многоцелевые помещения).

В помещениях, предназначенных для подвижных занятий, крупные и мелкие спортивные снаряды комбинируются друг с другом таким образом, чтобы создавались интересные возможности для движения детей.

При выборе оборудования важно учесть игровую идею (например, пиратский корабль, путешествие через джунгли, подводная экспедиция), для этого можно привлечь детей.

Исследования детской психомоторики указывают на важность совместной детско-взрослой работы по созданию двигательных ландшафтов во время отдельных мероприятий.

Территория, стимулирующая двигательную активность, должна быть устроена и оборудована так, чтобы пробуждать любопытство детей, тягу к исследованию, обеспечивать приобретение разнообразного двигательного опыта по собственной инициативе.

Например, преодолевать разные высоты и расстояния; апробировать разные скорости; выполнять разнообразные движения и физические упражнения: лазать, висеть, передвигаться на руках в висячем положении, раскачиваться, бегать, прыгать, кататься, переворачиваться, балансировать, качаться на качелях, ползать и т.д.; двигаться вперед с помощью разных вспомогательных средств (на роликовых коньках, ходулях и т.п.); распознавать и преодолевать предсказуемые опасности.

Возможное расположение спортивных снарядов и их назначение

Расположение спортивных снарядов	Виды двигательной активности
Поставленные друг на друга ящики и маты, элементы из пенопласта	Взбираться вверх, карабкаться и спрыгивать вниз
Наклонные поверхности из скамьи, подвешенной к шведской стенке	Переползать вверх, подтягиваться, взбираться и скатываться вниз
Скалодром	
Комбинация из мини-батута, ящика и мата	Запрыгивать наверх и спрыгивать вниз
Канат с толстым узлом на конце	Подтягиваться, раскачиваться, висеть
Веревочные лестницы	
Качели подвесные, качели-балансиры	
Лазы (соединительные туннели), выложенные матами вставки для ящиков	Пролезать
Уложенные бревна	Катиться и ехать

Обтирочные тряпки, пластмассовые кирпичики, служащие коньками	Скользить
Ковровая плитка, уложенная мягкой стороной вниз, служащая санками или, например, применяющаяся в играх «наездник — лошадь»	
Доски, соединяющие ящики для бутылок	Балансировать
Перевернутые гимнастические скамейки	
Пещеры из столов, матов и покрывал	Расслабляться
Выложенные подушками гамаки	

2.5.1.8. Эмоциональная атмосфера

Важным аспектом в двигательном развитии является *создание атмосферы*, благоприятствующей развитию у детей *радости от движения*, что впоследствии будет способствовать желанию молодых людей и взрослых заниматься спортом и вести здоровый образ жизни. Такая атмосфера создается при условии уважения решений ребенка, предоставления ему права решать, участвовать или нет в том или ином физическом действии, ориентации на его готовность к совершению действия. Взрослые поддерживают самостоятельный поиск детьми двигательных решений. Открытость к потребностям и желаниям детей, создание атмосферы, свободной от постановки целей и психологического давления, которое дети испытывают, когда от них требуется достижение точности и высоких показателей, чуткое управление процессом — повседневная задача воспитателя.

2.5.1.9. Сетевое взаимодействие и взаимодействие с семьей

Сотрудничество с семьями (родителями) воспитанников, а также сетевое взаимодействие с другими организациями имеет важнейшее значение для физического развития детей. Родители обеспечивают своим детям необходимые жизненные условия, поэтому важно обращать их внимание на центральную роль движения в общем развитии детей. Родители могут участвовать в переоборудовании территории и помещений детского сада с целью создания лучших условий для двигательной активности; в спортивных событиях; выступать посредниками при налаживании контактов и партнерских отношений со спортивными объединениями, физкультурно-оздоровительными комплексами, иными местными учреждениями, располагающими необходимыми ресурсами; для участия в выездах с детьми на природу.



2.5.2. Программа «Здоровье, гигиена, безопасность»

2.5.2.1. Введение

Хорошее самочувствие человека является важным условием для социального, экономического и индивидуального развития и решающим компонентом качества жизни. Программа основана на понятии здоровья, определенном Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) как состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека. Программа учитывает современные исследования и концепции генезиса здоровья и становления здорового образа жизни. Они выдвигают в качестве основного фактора сохранения и укрепления здоровья поведение отдельного человека по отношению к самому себе.

Основополагающие установки поведения человека по отношению к собственному здоровью закладываются в раннем и дошкольном детстве. Поэтому образовательно-воспитательный процесс должен быть направлен в первую очередь на воспитание у детей ответственного отношения к своему здоровью и поведению, способствующему его сбережению и укреплению здоровья.

Такое понимание образования и воспитания в области здоровья ставит более широкие цели, чем просто профилактика заболеваний, гигиенические навыки и закаливание, и включает в себя укрепление индивидуальных и социальных ресурсов ребенка и, главное, его положительной «Я-концепции».

Наряду со специфическими навыками, относящимися к сохранению здоровья, большое значение приобретают адекватные отношения с близкими людьми, отношение к результатам какой-либо деятельности, отношение к стрессу и нагрузкам, неудачам и разочарованиям в повседневной жизни. У детей, психически здоровых и довольных собой, риск возникновения заболеваний и зависимостей значительно снижается.

Хорошая основа для понимания ценности здорового образа жизни — это изучение с детьми основ гигиены, здорового питания, двигательных режимов, формирование у ребенка ответственности за свое тело и свое здоровье. Многие проблемы современного общества обусловлены как раз тем, что людям не хватает ответственности за самих себя и свою жизнь.

Программа учитывает два направления исследований в психологии развития и медицине. Во-первых, исследование феномена устойчивости детей к неблагоприятным, патогенным влияниям среды, наносящим здоровью вред («резильентность»)⁷. Во-вторых, исследование «салютогенеза» в медицине, обозначившего переход от традиционной парадигмы медицинского мышления,

⁷ Существуют разные варианты перевода понятия „resilienz“ — стрессоустойчивость, жизнестойкость, сопротивляемость, стабильность, гибкость и др. Устойчивой терминологии пока не сформировалось.

основанной на *патогенезе* — «Откуда берется болезнь? Почему человек болеет?», — к *салютогенезу*, акцентирующему внимание на источниках здоровья — «Как возникает здоровье?». Сосредоточиваясь на болезни, традиционная медицина забыла о здоровье. Люди вспоминают о нем только тогда, когда заболевают.

Соответственно, основной задачей Программы является поиск и укрепление сил и факторов, *созидающих здоровье*. Оба направления фокусируются на развитии позитивных сил, ресурсов человека, их идентификации и укреплении.

Педагогам-практикам важно понимать основную суть данных подходов. Феномен устойчивости (резильентность) позволяет ребенку оставаться здоровым в целостном, психосоматически-социально-личностном понимании здоровья, несмотря на многочисленные разрушительные патогенные факторы окружающей среды, прежде всего социальной — условий жизни в семье. Феномен устойчивости был открыт в ходе лонгитюдного исследования развития детей на острове Кауаи, продолжавшегося в течение 32 лет. Было обнаружено, что значительное число детей (30%), выросших в условиях крайне неблагоприятной социокультурной среды (бедность, психические нарушения у одного из родителей и др.), стали самостоятельными, успешными взрослыми, обладающими позитивным, оптимистическим и ответственным взглядом на жизнь. Этим детям, очевидно, удалось справиться с теми факторами окружающей среды, которые в большинстве случаев приводят к тяжелым соматическим и психологическим нарушениям. Они оказались устойчивыми — резильентными — к ним. В контексте исследований устойчивости выявлялись факторы риска и факторы, способствующие сохранению и укреплению психосоматически-социально-личностного здоровья детей. Результаты этих исследований были интегрированы в образовательные программы дошкольного образования развитых стран.

В основе нового подхода к здоровью лежит ответ на вопрос «Что позволяет детям оставаться здоровыми даже при имеющихся нагрузках и неблагоприятных воздействиях среды?» Задача образовательного процесса — анализировать и создавать условия для развития и укрепления созидающих здоровье — салютогенетических — сил, ресурсов ребенка.

Дети любого возраста реагируют на постоянное переутомление, чрезмерное раздражение и семейные проблемы точно так же, как и взрослые, — стрессом. Каждый ребенок реагирует на стресс по-своему. Стресс может проявляться в виде тошноты, болей в животе, головных болей и нарушений



сна. Младенцы и маленькие дети в значительной мере испытывают стресс тогда, когда их не может успокоить близкий человек. Качество привязанности, защищенности имеет существенное влияние на дальнейшую стрессоустойчивость и здоровье в целом. Сегодня здоровье рассматривается как «позитивная концепция, которая подчеркивает значение социальных и личностных ресурсов для здоровья точно так же, как и физических возможностей» (Первая Международная конференция по укреплению здоровья 21 ноября 1986 г. в Оттаве).

Устойчивость к стрессу — способность, которую дети только еще приобретают. Хотя большинство детей знакомы со стрессовыми ситуациями, мало кто из них знает, как можно ослабить их воздействие. Так как стресс относится к повседневным явлениям, то умение позитивно и компетентно обращаться с ним поможет справляться с жизненными изменениями и трудностями в дальнейшем. Таким образом, раннее овладение детьми эффективными стратегиями преодоления стресса становится важной целью образования.

Социальный статус родителей, их отношение к здоровью и склонность детей к определенным болезням взаимосвязаны. Ситуация особенно критична в социально и экономически неблагополучных семьях, где, как правило, отсутствуют предпосылки к сбалансированному питанию, дети получают меньше заботы и внимания к своим нуждам.

2.5.2.2. Связь с другими разделами программы

Расширенное понимание педагогами здоровья и задач, стоящих перед дошкольными образовательными организациями, связанных с психолого-педагогической поддержкой развития у детей самостоятельности, ответственности за собственное здоровье, а также устойчивости к стрессам связывает работу по укреплению здоровья детей и профилактике заболеваний с другими разделами Программы.

Социально-коммуникативное развитие. Эмоциональная устойчивость и благополучие ребенка связаны с качеством отношений, умением найти себя в группе, выразить свои потребности, улаживать конфликты и т.п.; работа по программам развития эмоционального интеллекта (например, «Волшебный круг» и др.) является одновременно и превентивной программой психосоциального здоровья.

Движение и спорт. Психофизическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка тесно связано с удовлетворением потребности в движении (психомоторика), а здоровый образ жизни связан с осознанными занятиями физической культурой и спортом. Осознание движения как важного компонента здорового образа жизни является задачей образовательной работы.

Разделы, посвященные окружающему миру, естествознанию, технике, ориентации в пространстве. Знакомство с правилами взаимодействия с расти-

тельным и животным миром, включающими элементы безопасного поведения (гигиена в обращении с животными, растениями, землей, грязной водой, ядовитыми и съедобными грибами, ягодами, лекарственными растениями); ориентировку в лесу, действия в экстремальных ситуациях (заблудился, нет чистой воды и т. п.). Взгляд на природу как на источник здоровья (отдых на природе, гармонизирующее действие красоты природы). Знакомство с правилами безопасного поведения при работе с техникой; правилами безопасного поведения на улице и т. п.

Музыка. Музыка как источник психологического комфорта, снятия напряжения, улучшения настроения, заряда бодрости.

Развитие речи и предпосылки грамотности. Знакомство с книгами — определителями растений, в том числе лекарственных трав; книгами о здоровом питании; об оказании первой помощи и натуральных способах лечения (обертывания, водные процедуры, лечение по методу Кнейпа и т. п.).

Математика. Пропорции и правильная последовательность при подаче различных блюд для правильного питания; последовательность, время и пропорции при приготовлении пищи.

В организацию профилактической и оздоровительной работы должно быть вовлечено сетевое окружение, в том числе районные поликлиники и другие организации.



2.5.2.3. Целевые ориентиры

Ребенок научится:

- реализовывать свои потребности в движении;
- находить адекватные возможности для выражения чувств в двигательной форме, контролировать собственные импульсы;
- использовать подходящие стратегии управления стрессом;
- нести ответственность за свое тело и здоровье;
- знаниям о здоровье, поведению, способствующему укреплению здоровья.
- В познании самого себя

Ребенок научится:

- воспринимать сигналы собственного тела (голод/насыщение, жажда, потребность в сне/отдыхе/смене позы/движении и т. п.);
- осознавать особенности своей внешности и отличия от других;
- понимать собственные чувства и их воздействия на тело, обходиться с ними;
- знанию частей тела, органов чувств и внутренних органов; пониманию простых телесных взаимосвязей (например, глаза — зрение, прием пищи — пищеварение, нос — дыхание, усталость — сон);
- нести ответственность за собственное тело.

В питании

Ребенок научится:

- воспринимать еду как удовольствие всеми органами чувств;
- распознавать признаки насыщения и реагировать в соответствии с ними;
- культуре еды и правилам поведения за столом, отношению к совместным трапезам как поддержанию социальных отношений;
- знаниям о здоровом питании и последствиях нездорового питания;
- основным понятиям, связанным с производством, покупкой, составом и обработкой продуктов питания;
- приготовлению простейших блюд;
- восприятию сигналов своего тела в качестве реакции на определенные продукты питания.

В уходе за телом и гигиене

Ребенок научится:

- основным знаниям о значении гигиены и ухода за телом;
- навыкам личной гигиены;
- технике правильного ухода за зубами и за полостью рта.

В осознании своей половой принадлежности

Ребенок научится:

- позитивной половой идентификации;
- естественному отношению к своему собственному телу.

В безопасности и защищенности

Ребенок научится:

- знаниям о возможных источниках опасности, умению оценить ее;
- пониманию того, что определенные действия могут влиять на здоровье (ребенок прерывает выполнение потенциально опасных действий, например, лазанье по канату и т. п., при появлении страха);
- правилам безопасного поведения в уличном движении;
- правилам поведения при авариях и пожарах;
- умению обращаться за помощью и принимать ее.

2.5.2.4. Организация образовательного процесса, профилактических мероприятий; безопасность

Что означает расширенное понимание задач в области здоровья для организации образовательной работы? Укрепление здоровья должно быть принципом ежедневной педагогической практики. В значительной мере его цели и содержание можно осознанно и целенаправленно интегрировать в ежедневный рас-

порядок и события дня. Вместе с тем, для реализации задач раздела «Здоровье» могут потребоваться дополнительные мероприятия и проекты.

Профилактические мероприятия по укреплению здоровья реализуются в таких направлениях деятельности дошкольной организации, как «Движение и спорт»; «Питание»; «Личная гигиена и чистота»; «Тело и пол»; «Отдых и единение», «Отдых и сон»; «Восстановление сил и релаксация»; «Ответственное отношение к здоровью и болезни»; «Безопасность в детском учреждении», «Безопасное поведение в дорожном движении и других местах»; «Преодоление стрессов и укрепление устойчивости».

Важным аспектом работы в области здоровья является предупреждение зависимостей. Основой предупреждения зависимостей является устранение причин, т.е. тех жизненных условий, которые начиная с самого рождения могут способствовать возникновению и развитию зависимости.

ВНИМАНИЕ! Работа дошкольной организации не предусматривает изучение детьми спектра возможных зависимостей! Основная работа направлена на формирование позитивных жизненных установок, предохраняющих от появления зависимостей.

Основная работа направлена *на создание и укрепление здоровых отношений* и здорового личностного развития ребенка. Этому способствуют надежная привязанность, безопасное пространство, защита и опора, друзья и чуткое окружение, игра, правильное питание и удовлетворение здоровых потребностей, позитивные образцы для подражания.

Целенаправленная работа в этих направлениях снижает риск приобретения зависимости в будущем.

Правила безопасности в Организации и на улице

Безопасность ребенка в дошкольной образовательной организации является основной предпосылкой для образования, воспитания и ухода за ребенком. Однако абсолютно безопасной для детей среды не существует. Дети исследуют свое окружение, изучают границы своих возможностей, приобретают умения и навыки через определенные вызовы. Так, например, самостоятельность может развиваться при условии свободной деятельности, что потенциально связано с возможностью возникновения неизвестных ситуаций. Только так могут развиваться *саморегуляция, осознание своих возможностей, границ, чувство опасности и осторожное осмотрительное поведение*. Поэтому требование максимальной безопасности должно быть приведено в соответствие с потребностями детей в стимулирующем окружении, в свободном выборе при организации их повседневной жизни и с их правом на самостоятельное проявление активности. Безопасность окружающей среды не может достигаться за счет абсолютного регламентирования жизни де-



тей и ограничения их возможностей познания мира опытным путем. Обеспечивая психолого-педагогическую поддержку детям, взрослые систематически обращают их внимание на возможные источники опасности. Обсуждая ситуации из жизненного опыта детей, в процессе диалога вырабатываются правила безопасного поведения на дорогах, при переходе улицы, в транспорте и др.

Личная гигиена

Личная гигиена является важной предпосылкой для здоровья.

От двух месяцев до трех лет. Дети раннего и младшего дошкольного возраста в значительной степени зависят от ухода и поддержки взрослых, которые, например, заботятся о чистой одежде, теплом и безопасном спальном месте для них, помогают справиться с естественными отправлениями. Тесный эмоциональный контакт и общение с ребенком во время ухода является основой надежной привязанности, укрепляет чувство безопасности, базовое доверие к миру, лежащие в основе развития устойчивости. Уход за детьми, осуществляемый взрослыми, является учебной ситуацией для детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Взрослые являются для детей примером в выполнении общественных норм личной гигиены, таких как мытье рук после посещения туалета, смена одежды перед сном или тщательное мытье посуды и столовых приборов. Через наблюдение, подражание и собственную деятельность дети развивают компетентности, у них формируются соответствующие привычки.

Соблюдение норм личной гигиены относится к повседневным процессам в дошкольной образовательной организации. Воспитатель следит за тем, чтобы дети чувствовали себя комфортно и воспринимали свое тело осознанно и радостно. На переднем плане стоят не регламентирующие, рутинные процессы, во время которых дети воспринимают уход за телом и гигиену как нечто мешающее и второстепенное, а осознание собственного тела и развивающиеся самостоятельность и компетентность. Этот опыт помогает детям в формировании позитивного представления о себе.

Закаливание

Закаливание детей включает комплекс мероприятий: широкая аэрация помещений, правильно организованная прогулка, физические упражнения, проводимые в легкой спортивной одежде в помещении и на открытом воздухе, умывание прохладной водой и другие водные, воздушные и солнечные процедуры.

Для закаливания детей основные природные факторы (солнце, воздух и вода) используют дифференцированно в зависимости от возраста детей, здоровья, с учетом подготовленности персонала и материальной базы дошкольной образовательной организации. При организации закаливания должны быть реализованы основные гигиенические принципы — постепенность, систематичность, комплексность и учет индивидуальных особенностей ребенка.

При организации плавания детей используются бассейны, отвечающие санитарно-эпидемиологическим требованиям к плавательным бассейнам.

Продолжительность нахождения в бассейне в зависимости от возраста детей должна составлять: в младшей группе — 15–20 мин., в средней — 20–25 мин., в старшей — 25–30 мин., в подготовительной группе — 25–30 мин. Для профилактики переохлаждения детей плавание в бассейне не следует заканчивать нагрузкой холода.

Прогулку детей после плавания в бассейне организуют не менее чем через 50 минут в целях предупреждения переохлаждения детей.

При использовании сауны с целью закаливания и оздоровления детей необходимо соблюдать следующие требования:

- во время проведения процедур необходимо избегать прямого воздействия теплового потока от калорифера на детей;
- в термокамере следует поддерживать температуру воздуха в пределах 60–70 °С при относительной влажности 15–10%;
- продолжительность первого посещения ребенком сауны не должна превышать трех минут;
- после пребывания в сауне ребенку следует обеспечить отдых в специальной комнате и организовать питьевой режим (чай, соки, минеральная вода).

Дети могут посещать бассейн и сауну только при наличии разрешения врача-педиатра. Присутствие медицинского персонала обязательно во время плавания детей в бассейне и нахождения их в сауне.

Для достижения достаточного объема двигательной активности детей необходимо использовать все организованные формы занятий физическими упражнениями с широким включением подвижных игр, спортивных упражнений.

ВНИМАНИЕ! Работа по физическому развитию проводится с учетом здоровья детей при постоянном контроле со стороны медицинских работников.

Питание

Вопросы здорового питания и пищевые привычки относятся к ключевым вопросам здорового образа жизни. Приемы пищи являются также культурными и социальными событиями с ритуалами, в рамках которых дети приобретают ценный опыт и многому учатся. Правильной организации питания придается большое значение в целях своевременного противодействия формированию неблагоприятных пищевых привычек. К тому же питание является важным фактором для межкультурного воспитания. Педагогическая работа по воспитанию привычки к здоровому питанию включает обеспечение разнообразного здорового питания, ориентацию на потребности детей, развитие у детей способности самостоятельно различать чувство голода и насыщения.



Покой, уединение, отдых и сон, успокоение, восстановление сил

Во многих детских садах фаза покоя (сна) остается фиксированной составной частью распорядка дня. В то же время потребность в активности и отдыхе очень индивидуальна и зависит от особенностей суточного ритма, режима дня и общего состояния ребенка. Значительная часть детей старше трех лет вовсе не желает днем спать, боясь что-то пропустить.

Тем не менее детям нужна возможность в любой момент дня уединиться, успокоиться, отдохнуть и, возможно, даже поспать, чтобы полностью освежиться и накопить новые силы в зонах уединения и спальных комнатах.

Допускается использовать групповую комнату для организации сна с использованием выдвижных кроватей или раскладных кроватей с жестким ложем.

Спальни в период бодрствования детей допускается использовать для организации игровой деятельности и образовательной деятельности по освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования. При этом должен строго соблюдаться режим проветривания и влажной уборки: в спальне должна быть проведена влажная уборка не менее чем за 30 минут до сна детей при постоянном проветривании в течение 30 минут.

Для детей любого возраста важны упражнения на восстановление и релаксацию. Они повышают общее самочувствие, оказывают поддерживающее действие, удовлетворяют потребность в покое и тишине. Они укрепляют способность к восприятию и концентрации, к восстановительной регулировке физического напряжения, дают возможность снять отрицательные напряжения (например, разочарование, ярость, агрессию), бороться с проблемами концентрации; предоставляют возможность для преодоления стресса.

Важно, чтобы дети со временем познакомились с разными методиками расслабления и их возможностями. Среди методик, доступных для использования взрослыми или для использования самими детьми, — чувственная релаксация (например, массаж младенцев, прогрессивная релаксация мышц), когнитивная релаксация (например, упражнение «Послушать тишину», дыхательные, медитативные упражнения, аутогенная тренировка), релаксация, основанная на воображении (например, путешествия в мир фантазии).

В упражнениях по релаксации могут принимать участие дети с трех лет.

Здоровье, гигиена и безопасность в повседневной жизни Организации

Организацию *здоровьесберегающей среды* регламентирует целый ряд законодательных актов и основных стандартов, которые должны неукоснительно соблюдаться всеми сотрудниками дошкольной организации. Одними из таких нормативных актов являются санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049—13 «Санитарно-эпидемиологические требования

к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (далее — СанПиН).

Для создания такой среды прежде всего необходимы тесное сотрудничество и четкие договоренности между специалистами и непедagogическим персоналом дошкольной организации.

Задача сотрудников организации — создать общую атмосферу, поддерживающую и укрепляющую психофизическое здоровье детей. В том числе обеспечить баланс между свободой, самоопределением и организованными с участием взрослых формами деятельности; обеспечить безопасность и поддержку.

Педагоги должны создать и поддерживать культуру принятия, открытости к проявлению чувств и инициатив, содействовать получению детьми удовольствия от движения и покоя, от правильного питания, дружелюбия и сотрудничества. Персонал детского сада должен являться для детей образцом здорового образа жизни.

Педагоги должны поддерживать каждого ребенка в том, чтобы шаг за шагом он становился все более самостоятельным в уходе за собой. Для этого в распоряжение каждому ребенку должны быть предоставлены необходимые предметы.

Важно говорить с ребенком о его физических умениях и навыках, например: «Что ты любишь делать, а что — нет? Что ты боишься делать, а что нет? Что нравится в самом себе? Что тебе приятно и чего ты не любишь?» — и, учитывая ответы ребенка, поступать соответственно. Взрослые должны подбадривать ребенка, вселять в него уверенность в его возможностях и способностях.

Задачи взрослых:

- учитывать режим питания и особенности диеты отдельных детей;
- помогать им в уходе за телом,
- приучать к чистоте;
- обращать внимание на сигналы, говорящие о потребности ребенка в движении или в отдыхе;
- в беседах с группой детей отмечать особенности каждого, своеобразие и общие черты детей;
- привлекать детей к установлению правил и поощрять принятие на себя ответственности, например, в форме маленьких дел для всех членов группы (уборка, поддержание чистоты).

В группе могут быть введены ритуалы, например, поглаживания и массаж во время послеобеденного отдыха, во время рассказывания историй; организована приятная обстановка во время приема пищи; ознакомление с разнообразием блюд; поощрение здорового поведения и здорового питания и беседы об этом с детьми.

Не менее важно регулярно и в любую погоду выходить на улицу; обращать внимание на то, как и где двигаются или занимаются спортом маленькие дети, школьники, молодежь, взрослые. Исследовать новые возможности для движе-



ния на все более отдаленных детских площадках; поддерживать свободное радостное движение во время регулярных «Дней леса», прогулок по парку, при выезде на природу; при выходе с детьми за пределы территории внимательно следить за изменениями в окружении с точки зрения ребенка.



2.5.2.5. Примеры занятий, детских и детско-взрослых проектов

Проект «*Приключения с движением*» позволит детям выяснить «На что я способен? Что мне доставляет удовольствие, чего я боюсь, а что — и то и другое вместе? Что и где я ощущаю в своем теле, когда мне весело, грустно, страшно, когда я злюсь? Как выглядит мое тело? Что происходит с пищей в моем теле? Здоровое питание: что дает энергию? Должен ли я есть овощи, которые не люблю?»

Проект «*Мое тело*» позволит рассмотреть такие аспекты, как «Я здоров, я болен; я у врача, я в больнице»; «Мои зубы, я у зубного врача»; «Уход за телом»; «Что мне нравится, чего я не могу терпеть»; установить и утвердиться в своих особенностях: «Я — это я», «Особенно хорошо я умею...»; узнать: «Как смена времен года и погода отражается на моей жизни? Как живут люди в других климатических зонах? Каковы возможности движения летом/зимой»; понять, что «я больше, чем.../меньше, чем.../толще или тоньше, чем...»; понять, как можно «защититься от болезней здесь и в других местах», узнать, «что для меня полезно, когда я болею?». Детям дается возможность рассказать о собственном опыте, а воспитатель вместе с детьми развивает тему, как лучше себя вести, «если я заболел». Каждый вносит свою лепту в разговор.

В данный проект естественным образом интегрируются ролевые игры: «Больница», «Посещение врача» и т. п.

Проект «*Первая помощь*» позволит познакомить детей с чемоданчиком первой помощи, его содержимым, объяснить назначение отдельных предметов и продемонстрировать их использование. Можно предложить курс оказания элементарной первой помощи (например: «Юлия учит номер телефона спасения»), а по вечерам — соответствующие курсы для родителей (например: «От зеваки к спасателю»). Рекомендуется планировать и проводить курсы по оказанию первой помощи для родителей, педагогов и детей в сотрудничестве с местным дорожным патрулем или другими службами экстренной помощи.

Проект «*Противопожарные меры*» предполагает приглашение в группу настоящего пожарного, который расскажет о средствах противопожарной безопасности, покажет их функции, одежду пожарного, ответит на вопросы детей о правильном поведении при пожарах и о безопасном обхождении с огнем. Эта тема включает информацию из раздела «Естествознание, техника».

При реализации проекта «*Дорожное движение. Безопасность на дорогах*» предусматривается приглашение работника ГИБДД.

Проект «*Мы готовим вместе завтрак*» включает посещение кухни, приготовление детьми различных блюд по рецепту, выпечки и т. п.

Проект «*Стресс и устойчивость к стрессам*» позволит детям разобраться с рефлексиями собственных трудных ситуаций: «Когда я боюсь?», «Что я делаю, если попадаю в трудное положение?» В ходе работы могут быть использованы истории с сюжетами об успешном преодолении трудных жизненных ситуаций, ролевые игры на подобные темы. Дети могут освоить стратегии преодоления стресса: преуменьшение «Все не так уж и плохо!»; отвлечение: «Я подумаю о чем-нибудь другом!»; контроль ситуации: «Сначала надо составить план!»; контроль реакции: «Сначала я должен взять себя в руки!»; расслабление: «Расслаблюсь-ка я сначала!»; положительные самопредписания: «Я справлюсь!»; «Я попрошу кого-нибудь о помощи!»

Занятия на основе системы Кнейпа (см. Приложение).

2.5.2.6. Примерный перечень средств обучения и воспитания

Для обеспечения и развития самостоятельности в области личной гигиены должны быть в наличии необходимые предметы и оборудование, например:

- соответствующие росту детей раковины и унитазы или подставки, чтобы достать до раковины, детское сиденье для унитаза;
- принадлежности для личной гигиены, например, собственное полотенце, расческа, зубная щетка и паста.
- Оборудование для активного движения, которым по собственной инициативе может пользоваться любой ребенок:
- роликовые доски, трамплин, канаты, мячи, шведская стенка, транспортные средства;
- куклы-мальчики и куклы-девочки, куклы-младенцы;
- материал для ролевых игр: чемоданчик доктора и перевязочные материалы; мыло и кремы; косметика и материалы для причесок; зеркала;
- печатные и электронные издания с картинками о теле, о еде в других странах, дидактические материалы;
- природные материалы для ощупывания, обнюхивания, пробы на вкус.

2.5.2.7. Организация развивающей предметно-пространственной среды

В Организации необходимы:

- создание пространства и предметно-пространственной развивающей среды с учетом норм и правил СанПиНа при отделке и оборудовании помещений детского сада;



- организация звукоизоляции и защиты от шума;
- функционально правильное разделение пространства на стимулирующее свободное перемещение и обеспечивающее возможность для уединения, концентрации на своих делах;
- организация мест или отдельных помещений для игр с водой и игр, где можно запачкаться;
- выделение в общем пространстве игровых комнат, ниш для уединения и расслабления;
- выделение помещения для развития органов чувств, места для лазания, для развития органов чувств — дорожки для ощупывания и осязания;
- создание разноуровневых участков во внутреннем и внешнем пространстве детского сада;
- зеркальные лабиринты, площадки для движения; привлекательно оформленные ваннные комнаты;
- помещения и оснащение прилегающей территории с разнообразным оборудованием для обеспечения двигательной активности детей, которыми все дети могут пользоваться по собственной инициативе;
- украшения для стола, которые дети могут выбирать индивидуально;
- фотографии, например, торжественных обедов или приемов, в которых участвовали отдельные дети и на которых они могут себя узнать.

Оборудование в санитарной и туалетной зоне должно быть в безупречном с точки зрения гигиены состоянии.

Санитарное оборудование, такое как унитазы, раковины, зеркала и полотенцесушители, должно быть расположено и смонтировано таким образом, чтобы дети могли с легкостью самостоятельно им пользоваться. При необходимости самостоятельность детей подкрепляется дополнительным оборудованием, таким как ступеньки возле раковины и детские сиденья для унитаза.

Необходимо позаботиться о достаточном проветривании помещений.

2.5.2.8. Сетевое взаимодействие

Для содействия формированию здорового образа детей Организация может привлекать широкие возможности социокультурного окружения, другие Организации и лица. Например, педагоги могут организовывать детские проекты с участием сотрудников санитарно-гигиенических служб, медицинских организаций, представителей различных общественных объединений в области здравоохранения. Также для участия в образовательной деятельности по направлению «Безопасность» могут привлекаться сотрудники ГИБДД, полиции и других служб, участвующих в обеспечении безопасности граждан страны.

Организация также может использовать другие идеи по вовлечению сетевого окружения к участию в образовательном процессе.

2.5.2.9. Взаимодействие с семьей

Воспитание здорового образа жизни возможно только при условии тесного сотрудничества педагогов с семьями воспитанников. Воспитатель информирует родителей о порядке, существующем в организации, принятых правилах, регулярно обсуждает с ними гигиенические навыки ребенка, касаясь при этом и правил, принятых в семье. Педагог сообщает родителям о прогрессе их ребенка в области осознания своего тела, приобретении ребенком навыков личной гигиены и о других аспектах его здоровья.

Запрет на курение. На всей территории дошкольной образовательной организации действует запрет на курение. Информация об этом доводится до всех родителей и посетителей.

Первая помощь. Персонал дошкольной образовательной организации должен быть обучен навыкам оказания первой помощи, компетентен в вопросах принятия экстренных мер при несчастных случаях и травмах. Аптечка для оказания первой помощи должна быть снабжена хорошо читаемой табличкой и храниться в доступном для взрослых месте. Оборудование чемоданчика первой помощи регулярно проверяется и при необходимости обновляется.

Дети группы риска. Дошкольные образовательные организации с высокой долей социально неблагополучных детей и детей группы риска уделяют им особое внимание и проводят дополнительные мероприятия по укреплению здоровья этой группы детей.



2.6. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Программа предоставляет возможность ее реализации с участием детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также в группах детей компенсирующей и комбинированной направленности.

Научные подходы Программы могут быть реализованы как в работе успешно развивающимися детьми, так и с детьми с особенностями в развитии. Коррекционно-развивающая программа должна соответствовать ценностям, философии и принципам Программы, отраженных в разделах 1.3.1.1., 1.1.2.2., 1.1.3.5. Программы.

Целевые ориентиры и задачи образовательной деятельности соответствуют общим целевым ориентирам, указанным в разделе 1.2. настоящей Программы.

Степень приближения воспитанников по завершению дошкольного образования к целевым ориентирам определяется их индивидуальными возможностями, в том числе, с учетом ограниченных возможностей здоровья.

Как писала Мария Монтессори: «Путь укрепления слабого — это тот же путь, что ведет и сильного к совершенству».

Программой предусмотрена возможность реализовывать образовательную деятельность в форме различных видов детской активности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, художественно-эстетической, двигательной и др.) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей; образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей, осуществляемую в ходе режимных моментов; самостоятельную деятельность детей; взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ.

При включении в образовательную деятельность коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ, а также заключения психолого-медико-педагогической комиссии. В Организации для этих целей должен быть разработан внедрен документ «Регламент и содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) дошкольной образовательной организации». Также организация может предусмотреть в своей деятельности разработку и внедрение дополнительных регламентов и описание содержания работы специалистов, педагогов и тьюторов.

Для групп компенсирующей направленности для детей с ОВЗ Организация на основе Программы может разработать и реализовывать адаптированную основную образовательную программу.

Для групп комбинированной направленности разрабатываются и реализуются две программы: основная образовательная программа дошкольного образования и адаптированная образовательная программа (инклюзивное образование). Адаптированная образовательная программа разрабатывается с учетом особенностей детей с ОВЗ, их психофизического развития, индивидуальных возможностей и направлена на коррекцию нарушений в их развитии и их социальную адаптацию. Остальные дети группы комбинированной направленности обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования.

Содержание социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития по Программе, описанное в предыдущих разделах, может быть дополнено Организацией специальными занятиями ребенка с ОВЗ с такими специалистами, как учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель и другими, а также педагогами дополнительного образования.

Педагогам, реализующим коррекционно-развивающую деятельность в Организациях Программой предлагаются дополнительные научно-практические и методические пособия и материалы (см. Учебно-методический комплект Программы).

Адаптированная образовательная программа выстраивается и корректируется Организацией с учетом результатов педагогической диагностики и педагогических наблюдений за детьми с ОВЗ в ходе адаптационного периода их пребывания в Организации (см. 3.3. Адаптация ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию).

Важнейшую роль в коррекционно-развивающей работе играет серьезное включение в нее семьи воспитанника. Цель Организации и педагогов, прежде всего, помочь принять ребенка с ограничениями в развитии и признать его своим полноценным членом. Помочь родителям распознать сферу интересов ребенка и его возможностей, чтобы умело создать условия для их реализации. Родители (законные представители) могут участвовать в разработке и реализации адаптированной образовательной программы. По согласованию с родителями в структуру адаптированной образовательной программы включаются специальные коррекционно-развивающие программы, мероприятия, занятия и т.п.

При реализации адаптированной образовательной программы в инклюзивной группе, Организация должна уделить особое внимание созданию условий для лучшего развития и адаптации ребенка: психолого-педагогических, кадровых, материально-технических, финансовых и других. В первую очередь, необходимо создать соответствующие специальным потребностям детей с ОВЗ возможности развивающей предметно-пространственной среды, предусмотреть использование адаптированных учебно-дидактических материалов, необходимых средств обучения и воспитания, использующихся в образовательном процессе.

Реализация программы коррекционно-развивающей работы координируется психолого-медико-педагогического консилиумом дошкольной образовательной организации, который привлекает к обсуждению образовательной деятельности детей с ОВЗ всех педагогов и специалистов, задействованных в реализации образовательных программ.





ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Общие положения	209
3.2. Психолого-педагогические условия	209
3.3. Адаптация ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию	210
3.4. Организация образовательного процесса	211
3.5. Формирование разновозрастных групп	223

ПОЛНУЮ ВЕРСИЮ ПРОГРАММЫ ЧИТАЙТЕ В ПЕЧАТНОМ ВАРИАНТЕ
ИЗДАНИЯ «ПРИМЕРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ВДОХНОВЕНИЕ"»

3.1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Организационный раздел Программы адресован руководителям, педагогам и прочим сотрудникам Организаций, а также региональным и муниципальным органам управления образования, осуществляющих функции управления и координации деятельности Организаций, реализующей данную программу, а также и другим участникам образовательных отношений в сфере образования.

Переход Организации к реализации новой основной образовательной программы, соответствующей Стандарту, предусматривает конструирование новой организационной системы Организации, отражающего новый эволюционный виток ее развития, нацеленной на содействие достижению планируемых результатов освоения Программы, обеспечение высокого качества образовательной деятельности Организации в современном обществе.

3

3.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Программа, следуя своим ценностям, философии *социального конструктивизма* и принципам, выдвигает серьезные требования к психолого-педагогическим условиям.

Основные усилия Организации по созданию психолого-педагогических условий должны быть направлены на:

- 1. развитие межличностного взаимодействия в образовательном процессе**, предполагающего формирование отношений надежной привязанности, эмоционального благополучия, открывающего ребенку возможность активного участия в образовательной деятельности совместно с взрослым и другими детьми, в том числе, участия в выборе формы активности, партнеров, способов участия в совместной деятельности, участия в выборе ее содержания, темпа, способах представления результатов и пр с учетом индивидуальных возможностей и готовностей, опыта и интересов;

2. *создание образовательной среды, включающей развивающую предметно-пространственную среду, ориентированной на целостное развитие ребенка во всех образовательных областях с учетом его индивидуальных характеристик, поддерживающей его инициативу, предоставляющей возможность выбора и позволяющей ему развиваться по индивидуальной траектории в процессе общения с другими детьми и взрослыми, игры, познавательно-исследовательской и других форм детской активности;*
3. *содействие игровой активности детей, поддержку игры, как важнейшего фактора их развития, содействие другим формам детской активности;*
4. *включение в образовательный процесс всего доступного потенциала сетевого окружения Организации и достижение через сетевое взаимодействие с другими лицами и организациями максимальных образовательных результатов;*
5. *включение в образовательную деятельность семей воспитанников, с целью обеспечения приемственности и согласованности образовательных усилий, создание условий максимального благоприятствования полноценному развитию ребенка;*
6. *создание и обеспечение эффективной работы системы развивающего оценивания, направленной на совершенствование педагогической деятельности и условий ее реализации, позволяющей организовать педагогические наблюдения, диагностику с целью гибкого и эффективного планирования педагогических усилий целью, получения обратной связи об их эффективности;*
7. *формирование педагогической компетентности педагогов, работающих по Программе и постоянное профессиональное совершенствование, обеспечивающее понимание современных научно-методических подходов к организации образовательной деятельности, формирование умений и навыков, необходимых для работе по Программе и позволяющее достичь высоких профессиональных результатов, а также мотивирующее на творческий подход к работе.*

3.3. АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ СЕМЬИ В ДОШКОЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ

Для здорового развития ребенка фундаментальное значение имеют позитивные и надежные отношения со взрослыми участниками образовательного процесса, в которых развивается надежная привязанность. Если у ребенка привязанности к воспитателю не возникает, ребенок переживает психологическое напряжение, стресс, который — особенно на ранних этапах — может

привести и приводит к серьезным нарушениям психического развития, неврозам или личностным расстройствам.

Привязанность к близким является предметом особой заботы всех социальных институтов, связанных развитием детей. Расставание с близкими при переходе из семьи в ясли или детский сад может сопровождаться для ребенка тяжелым психологическим стрессом, травматическим опытом, который может стать почвой для различного рода психологических и психических нарушений в будущем.

Обеспечение условий психологического эмоционального благополучия ребенка в группе совершенно необходимо для его эффективного развития и является сознательным построением привязанности ребенка к воспитателю.

Программой «Вдохновение» предлагается педагогам Организации использовать модель пошаговой адаптации, широко апробированную в международной практике и высоко оцененную экспертами в области дошкольного образования. Данная модель обеспечивает постепенный переход ребенка из семьи в дошкольную организацию.

Цель этой модели — в сотрудничестве с родителями обеспечить знакомство ребенка с новым окружением и установление привязанности к воспитателю. Адаптация заканчивается, когда ребенок начинает воспринимать воспитателя как «надежную гавань» и позволяет ему себя утешить. Подробное описание пошаговой модели адаптации приводится в Приложении 4 к Программе.

3

3.4. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В данном разделе Программы описаны в целом формы образовательного процесса Организации, обеспечивающие достижение планируемых результатов. В Содержательном разделе Программы, данные формы были конкретизированы применительно к конкретным образовательным областям.

Программа «Вдохновение» предполагает использование разнообразных форм организации образовательного процесса, как-то свободная игра, познавательно-исследовательская деятельность (в т.ч. «свободная работа» по М. Монтессори), исследовательские проекты и проекты в области различных искусств, коммуникативная активность, занятия в больших и малых группах, прогулки, экскурсии и другие. Следуя основной социо-конструктивистской философии Программы, основная задача педагогов заключается в создании

социальных условий и развивающей предметно-пространственной среды для формирования развивающего сообщества детей и взрослых, в котором и те и другие вносят свой активный вклад в образовательный процесс, следуя принципу равновесия между активностью и инициативой детей и активностью и инициативой взрослых. Для реализации Программы принципиально важной является интеграция различных видов образовательной активности детей и взрослых в повседневную жизнь Организации.

В Организациях совместно живут дети разного возраста и уровня развития, из различных семейных условий, выходцы из разных культур. Жизнь в детском сообществе представляет собой самостоятельную структуру социальных отношений. Следует стремиться к такой атмосфере, такому укладу детской жизни в Организации, чтобы дети могли беспрепятственно и равноправно обмениваться своим опытом, планировать и реализовывать свои совместные замыслы и идти на компромиссы, обеспечивающие совместную деятельность. Именно через ежедневные переживания у детей образуются и укрепляются нравственные представления и поведенческие навыки. Жизнь в Организации является естественным учебным пространством социализации, развития и закрепления социальных жизненных навыков. В таких повседневных ситуациях, как приход в Организацию, прощание, совместные дела с другими детьми, игры в саду, ремонт каких-то предметов, покупки в магазине, приготовление завтрака, забота о животных и растениях и др. дети встречаются с различными социальными требованиями и сталкиваются с требованиями, предъявляемыми к их умениям и навыкам. Это означает, что повседневные ситуации в Организации содержат множество развивающих стимулов. Поэтому организация образовательного процесса, уклад жизни детей в Организации имеет первостепенное значение для обеспечения качества образовательной деятельности и реализации целей Программы. Благоприятные социальные условия создаются, когда каждый ребенок пользуется вниманием, когда дети могут принимать активное участие в организации своей жизни, когда их опыт и идеи воспринимаются взрослыми всерьез, а их силы и потенциал используются в полном объеме.

Каждый ребенок привносит в общую жизнь свой опыт, свои знания и переживания, отличающиеся от опыта, знаний и переживаний других детей. Детская группа — это резервуар любопытства, опыта и способностей с разнообразными стимулами для интересной деятельности, куда каждый ребенок может внести свой собственный вклад. Дети раскрывают свои творческие способности, когда получают возможность самостоятельно объяснять и толковать явления, с которыми они сталкиваются и которые вызывают у них удивление и вопросы. Раскрытие этого удивительного потенциала зависит от того, какие условия для роста им предоставляют взрослые. Детям требуется партнер, который воспринимает их идеи, замыслы и активность, интересуется ими относится к ним серьезно, стимулирует их к действиям и поддерживает в попытках решить какую-



либо проблему. Педагоги должны удовлетворять детское любопытство, поддерживать тягу детей к исследованиям и помогать им глубже проникать в суть вещей и явлений. Чем больше допускается собственной инициативы и самоопределения, тем больше опыта и компетентностей могут приобрести дети.

Дети развивают свои умения и навыки в среде, богатой стимулами, в которой есть на что посмотреть и что попробовать, в которой они могут многому научиться друг от друга. Мир открывается им через индивидуальную и совместную креативную деятельность, через исследование, поиск и вопросы.

Основной задачей организации повседневной жизни в Организации является хорошее физическое и психологическое самочувствие детей. Сохранению и укреплению здоровья детей, понимаемого в рамках концепции здоровья Всемирной Организации Здравоохранения как состояние физического, психологического (душевного) и социального благополучия, должно уделяться центральное внимание. Это подразумевает как поддержку и развитие привычек здорового питания, поддержку стабильного режима дня, предоставление стимулов для двигательной активности, развитие гигиенических навыков и сознания ответственности за собственное здоровье, так и создание благоприятной психологической атмосферы.

Задачи педагогов:

- выстраивать распорядок дня с учетом разнообразных потребностей физического и социального развития детей;
- учитывать особые потребности возрастных групп, создают условия и развивающую предметно-пространственную среду для познавательной деятельности;
- дарить детям эмоциональную поддержку, защиту и чувство безопасности, являясь для них надежными и близкими людьми;
- быть внимательными к желаниям, потребностям и чувствам детей и принимают их всерьез;
- осознавать, что они являются примером для детей и создают в детском учреждении климат, характеризующийся взаимным уважением;
- создавать и закреплять в каждодневной практике ритуалы и регулярно повторяющиеся способы работы, усиливающие у детей чувство сплоченности, предлагающие им ориентиры и создающие ощущение надежности в течение дня;
- привлекать детей к планированию и организации совместной жизни и создают рамки, внутри которых дети могут выражать свои желания и предлагать свои идеи и мысли;
- поддерживать детей в том, чтобы договариваться и идти на компромиссы при наличии у них различных ожиданий;
- побуждать детей к взаимной помощи, что-то показывать друг другу, учить других или подражать другим, обращаться за помощью и принимать помощь.



- наблюдать за детьми и пытаются понять, какие вопросы и проблемы занимают детей.
- поощрять детей задавать вопросы и поддерживают их при поиске ответов.
- поддерживать детскую любознательность и интерес к учению и показывают детям, что и взрослые тоже учатся.
- поддерживать детей в том, чтобы находить свои собственные пути учения и решения, упорно продолжать работу над каким-либо делом и поиск ответов на собственные вопросы.
- предоставлять пространство и время для игры, самостоятельных исследований, экспериментирования и конструирования.
- открывать совместно с детьми возможности для учения и приобретения опыта вне детского учреждения.
- создавать условия для ритмической организации дня, чередования напряжения и отдыха, покоя и движения и поощряют здоровое питание;
- поддерживать у детей удовольствие и радость от физического движения и содействуют формированию физических умений и двигательных навыков. Некоторые формы образовательного процесса будут подробнее описаны ниже.

3.4.1. Игра

Детская игра является самоопределяемой деятельностью, в которой дети конструируют и реконструируют свою жизненную реальность. Они обращаются с реальностью в соответствии со своими представлениями; они действуют и ведут себя так, как будто бы игра является реальностью. Дети в игре конструируют социальные отношения и создают подходящие для себя условия. Дети всегда связывают с игрой и её содержанием некий смысл. Они используют свою фантазию, чтобы в игре переделать мир в соответствии с собственными представлениями. Для играющих имеют значение только действия, посредством которых они осуществляют свои намерения и цели игры, а не их результат. Именно в этом заключаются образовательные элементы игры.

Игра в наиболее выраженной форме является самоопределяемым учением с использованием всех чувств, с сильным эмоциональным компонентом, с применением духовных и физических сил. Игра — это процесс целостного учения, потому что в нем задействована вся личность, и оно способствует развитию всей личности. В игре дети учатся добровольно и с удовольствием, через попытки и заблуждения, но без страха оказаться несостоятельными. В игре они сами задают себе вопросы и находят на них ответы. Это соответствует принципу содействия образованию и пониманию мира. Л. С. Выготский видел в игре-притворстве уникальную «зону ближайшего развития», в которой дети самосовершенствуются, апробируя разнообразные навыки.

Игра является для детей возможностью вступить в отношения с другими лицами, сблизиться с ними, открыть для себя их своеобразные черты, сильные и слабые стороны и уважать их — а тем самым одновременно и лучше понять самих себя. Так они обретают веру в себя.

Задачи педагогов:

- Вместе с детьми организовывать привлекательное окружение со стимулами и свободным пространством для разнообразной игры.
- Предоставлять в распоряжение детей разнообразные материалы, игрушки широкого спектра использования, предметы повседневной жизни и природные материалы.
- Предоставлять детям максимальные возможности, для самостоятельного выбора того, во что, когда, как долго и с кем они хотят играть.
- Наблюдать, не обособляются ли дети или не исключают ли их из игры другие дети, анализировать причины этого.
- Поощрять детей развивать собственные идеи для игр и всегда приходить на помощь в качестве собеседниц и советниц.
- Играть самим, знать множество разнообразных игр.
- Подавать импульсы, чтобы сделать игры более разнообразными и интересными, не навязывая при этом своих идей для игр.
- При необходимости поддерживать детей при выработке и согласовании правил игры.
- Помогать детям — в соответствии с их уровнем развития — понять правила игры, соблюдать их, придумывать новые правила и обращаться к ним в случае конфликтов и спорных моментов.

Творческая деятельность на игровой площадке

Задачи педагогов:

- Создавать вместе с детьми условия, которые вдохновляют, побуждают детей играть на открытых пространствах.
- Предоставлять детям предметы с различными возможностями использования, такие как игрушки, предметы повседневного обихода, различные технические средства, которые каждый ребенок может использовать тогда, когда хочет (почти).
- Следить за тем, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья имели доступ к однотипным предметам, материалам и инструментам, чтобы их потребности были удовлетворены, и они могли заниматься самостоятельной деятельностью.
- Разрешать детям приобрести базовый опыт обращения с огнем, водой, землей и воздухом.
- Предлагать широкий спектр возможностей для игры.
- Поощрять детей решать самостоятельно, во что, когда, как долго и с кем, они хотят играть.



- Следить за тем, нет ли детей, которые замкнуты или исключены из игры, устанавливать возможные причины.
- Поддерживать желание детей показать в игре то, что они видели, пережили, узнали — даже с помощью телевидения, видео и т.д. — и помогают им понять различные вопросы, в зависимости от уровня развития, без строгих запретов, но с ограничениями и правилами, которые должны быть установлены по согласию с детьми.
- Побуждать детей сделать игру более интересной и разнообразной, но без подавления идеи игры.

3.4.2. Познавательно-исследовательская деятельность

Познавательно-исследовательская деятельность направлена на изучение детьми различных проявлений окружающего мира, их взаимосвязей, отношений и динамики, а затем фиксации «находок» как результата деятельности. В процессе этой деятельности развивается исследовательское поведение.

В реальной целостной познавательной деятельности исследование, интеллект и творчество образуют единую систему, в которой каждый из компонентов неразрывно связан с другими компонентами (А. Н. Поддъяков, 2006).

Экспериментирование ребенка с многофакторным объектом — это деятельность, в которой исследование, интеллект и творчество теснейшим образом взаимодействуют, а результаты познания определяются гармоничностью этого взаимодействия.

В процессе детского экспериментирования проявляются две взаимоуравновешивающие компоненты: первая — направлена на повышение разнообразия, а вторая — на свертывание разнообразия и усиление избирательности.

С одной стороны, развитие творческой составляющей психического развития ребенка требует расширения спектра компонентов познавательной деятельности, предоставления ребенку возможности самостоятельной постановки познавательных и практических целей, возможности выдвижения самых разнообразных гипотез и объяснений, возможности изучения объекта с самых разных сторон (разных его характеристик) самыми разнообразными способами. Эти возможности обеспечивают гибкость и широту исследовательского поведения.

С другой стороны, важно развивать и противоположные психические процессы, направленные на развитие способностей к свертыванию многообразия, направленные на выбор единственного варианта, сокращенного перечня гипотез, одного образа, который в конкретном контексте и в конкретное время представляется самым приемлемым по определенным критериям.

Успешность познавательного развития зависит от гармоничности взаимодействия взаимоуравновешивающих компонент, а нарушения этой гармонии



способны привести к возникновению специфических познавательных проблем (А. Н. Поддьяков, 2006).

Если обучение сосредоточено на развитии только первой составляющей, то ребенок теряется, «тонет» в море разнообразной информации, не в состоянии собрать ее в единую систему, в единую конструкцию и осознать.

Если доминирует вторая составляющая, то ребенок привыкает действовать по единственному образу, либо единственным способом, действовать стереотипно и не может собрать полную информацию об объекте (просто не делает этого), считая, что в этом нет необходимости.

В своих подходах к организации образовательного процесса Программа поддерживает философские положения о необходимости сочетания чувственного и рационального, эмпирического и теоретического уровней познания при признании ведущей роли практики как критерия истины. Программа фокусируется на формировании способностей к познанию окружающего мира путем реального взаимодействия с ним (а не путем теоретической работы с его абстрактными моделями). Из теоретической модели невозможно выведение всего разнообразия проявлений окружающего мира, и, если есть цель подготовить детей к жизни в постоянно изменяющемся мире, необходимо научить их видеть все его разнообразие и ориентироваться в нем, научить видеть всю динамику и адаптироваться к ней.

3

3.4.3. Планирование и проведение проектов

Проект можно обозначить как сознательно выбранную и целенаправленную деятельность детей и взрослых, занимающихся в запланированной по времени и по содержанию последовательности какой-либо темой из жизненной реальности детей.

Проекты организуются по конкретным поводам, в которых отражаются склонности и интересы детей. Но в рамках проектов могут прорабатываться и темы, с которыми дети до сих пор еще не вступали в контакт, если они важны для адаптации детей в обществе и для расширения их понимания мира.

Проекты отбираются также и на основании того, подходит ли та или иная тема для такой формы работы. Например, должна быть возможна достаточно длительная по времени проработка. Тема должна предоставлять возможности для изменений и приобретения опыта; её следует планировать и проводить как структурированное учение через опыт. Проекты должны содержать в себе разнообразные игровые и учебные акции.

Проектная работа является для детей интересной и богатой переживаниями в том случае, если они сами могут влиять на ход проекта. Поэтому проекты планируются не педагогом для детей, а совместно с детьми.

Учение в проектах — это исследовательское и открывающее учение. При этом результат не известен заранее, ответы заранее не ясны. Напротив, дети

и взрослые занимаются совместным процессом исследования, изучения и изыскания. Проекты — несмотря на необходимое планирование и подготовку — являются учебными структурами, открытыми для спонтанных идей детей, новых размышлений воспитательниц или импульсов родителей и других лиц.

Проекты не ограничены только помещениями детского дошкольного учреждения. Проекты превосходно подходят для того, чтобы преодолеть институциональные ограничения в смысле открытия детского учреждения. Это могут быть целенаправленные или спонтанные контакты с соседями, ремесленниками или кустарями, обогащающими своим опытом педагогическую работу в качестве «почетных общественников», либо целенаправленное или спонтанное ознакомление с окружением детского учреждения, одновременно являющимся чаще всего и жилым окружением детей. С помощью проектов такого рода дети могут начать преодолевать свою «изоляцию». Открытие детского учреждения может способствовать идентификации нарушений интересов детей и преодоления таких враждебных детям тенденций.

Задачи педагогов:

Во-первых, изучить жизненные ситуации детей.

- Для этого с помощью систематических и целенаправленных наблюдений выявлять интересы и потребности детей, вопросы и проблемы, актуальные для них «жизненные темы».
- Наблюдать за общественным и культурным развитием и определять то, что имеет значение для вхождения детей в общество и для расширения их понимания мира.
- Принимать участие в решении того, какая тема должна прорабатываться в рамках проекта с учетом необходимости расширения знаний детей и развития их самоопределяемых, социально ответственных и компетентных действий.
- Во-вторых, определять конкретные цели педагогических действий.
- Для этого переносить общие цели Программы в рамки темы проекта и соотносить их со знаниями, умениями и навыками, которыми дети уже располагают и которые им требуются для того, чтобы самостоятельно и компетентно конструировать ситуацию.
- Дифференцировать цели в соответствии с ближайшими задачами развития у более младших и более старших детей или у детей с особыми потребностями.

В-третьих, обдумывать и планировать осуществление проекта совместно с детьми.

- Для этого проводить «сбор материала» по теме, т.е. фиксировать все идеи, аспекты, взаимосвязи, вопросы и ассоциации, которые возникают по этому поводу у них или у других лиц — без ограничения.
- Анализировать с детьми, с родителями, с коллегами то, как им представляется ситуация с их точки зрения и какой опыт они могли бы привнести.

- Планировать и поддерживать разнообразную деятельность и занятия для отдельных детей, для малых и больших групп вплоть до всей Организации.
- Быть доступными детям в качестве собеседников и поддерживать детей в реализации их намерений.
В-четвертых, оценивать опыт совместно со всеми участниками.
- Для этого анализировать, насколько активно дети принимали участие и в чем они сами видят для себя успех.
- Наблюдать за тем, чтобы анализ и контроль в первую очередь способствовали самостоятельной деятельности детей и поискам ответов на вопросы о том, какие цели были достигнуты и правильно ли была выбрана тема.
- Вести документацию по всему ходу проекта и привлекать к этому детей, так чтобы процесс стал узнаваемым и понятным для детей и родителей.

3.4.4. Дифференцированный подход к организации образовательного процесса

В данном подразделе более подробно описано то, как отражается принцип дифференциации на организации образовательного процесса.

Принцип дифференции Программы подразумевает предоставление детям на выбор «многих путей, которые ведут к обучению», которые зависят от их готовности к обучению, индивидуального темпа развития, интересов, индивидуальных особенностей, образовательного профиля ребенка.

Необходимую информацию педагог собирает в ходе педагогических наблюдений за детьми и оценивания их готовности к обучению с помощью различных методов и приемов (например, беседа с детьми, записи их предпочтений, скрытое наблюдение, общение с родителями и т.д.) .

Принцип дифференциации влияет на образовательную деятельность на четырех уровнях: *содержание, процесс, среда* (в том числе предметно-развивающая среда) и *результаты*.

На всех этих четырех уровнях ключевыми словами являются «разнообразие» и «альтернативные способы».

Кроме того, дифференцированное обучение уделяет особое внимание возможности *выбора детьми* способов работы (индивидуально или в группах), способов выражения, содержания деятельности и т.д.

3.4.4.1. Дифференциация содержания

Содержание обучения — это то, чему мы хотим обучить детей. Дифференциация содержания в соответствии с готовностью, интересами и стилем обучения детей может быть проведена на двух уровнях: а) то, чему педагог обучает, и б) то, каким образом он предоставляет доступ к знаниям тем, кто хочет их получить.



В зависимости от готовности детей воспитатель, например:

- выявляет ранее полученный опыт детей, их текущие знания о конкретном содержании и соответственно адаптирует под них вопросы и ход деятельности;
- позволяет детям выразить то, что они знают, способом, которым они выражали свои знания до этого времени: в зависимости от уровня их выразительной способности некоторые дети могут описать свой опыт группе, в то время как другие могут нарисовать то, что знают;
- показывает многочисленные примеры употребления новых знаний таким образом, чтобы дети могли соотнести их с различным личным опытом и установить связь;
- в рамках проекта поощряет детей искать информацию по данной теме способом, которым они владеют лучше всего;
- предоставляет образцы различной сложности, так что дети могут использовать те, которые соответствуют их готовности. Например, при формировании математических понятий использует различные доступные символы, рисунки-фотографии, предметы и т. д.

В зависимости от интересов детей педагог, например:

- заботится о том, чтобы темы, рассматриваемые детьми, отражали различные интересы. В «обширной» теме (например, «машины») дети могут выбрать аспекты, которыми хотят заниматься (например, «колеса», «велосипеды» и т. д.).

В зависимости от особенностей ребенка, педагог, например:

- заботится о том, чтобы материал, выбранный для рассмотрения конкретной темы/понятия, позволял варьировать стиль обучения детей. Например, ребенок в проекте о спорте может и рассказывать группе о виде спорта, и показывать фотографии разных спортивных моментов, и показывать видеозапись спортивных моментов, используя визуальные и акустические технические средства;
- поощряет детей, чтобы они больше узнавали о теме обсуждения и показывали другим ребятам движения, которые они знают, когда выходят во двор;
- представляет содержание деятельности (например, понятие, навык), используя различные графические представления (например, чтобы показать, что «части» составляют общую картину).

3.4.4.2. Дифференциация процесса

Дифференциация процесса касается методов и видов деятельности, которые избираются для понимания какого-либо содержания детьми.

Когда дети знакомятся с новыми идеями, понятиями, информацией или навыками, они вступают в процесс «обработки» этих новых «данных» для того, чтобы понять их и постепенно «сделать своими собственными» (Томлинсон, 2001). Дифференциация процесса касается способа, которым педагог помогает

детям перейти от имеющегося у них понимания к пониманию более высокого уровня в зависимости от готовности, интересов и образовательных профилей детей. Дифференциация процесса включает и управление развивающей средой, которое касается возможностей, предоставляемых условиями обучения.

В зависимости от готовности к обучению детей педагог, например:

- заботится о том, чтобы деятельность, которую он организует для ознакомления детей с идеей, понятием или навыком, соответствовала текущему уровню их знаний. То есть деятельность должна быть ни слишком легкой, ни слишком сложной, малознакомой или совершенно незнакомой детям. Как только дети ознакомятся с идеей, организуется деятельность другого уровня сложности;
- в деятельности с одной и той же целью для всех детей обеспечивает разнообразие материалов и инструментов. Например, в проекте по созданию открыток маме к 8 марта, педагог может предоставить детям как почти завершенные заготовки поздравительных открыток, которые позволяют добавить в них что-то свое и быстро завершить работу, так и практически «пустые» заготовки — для тех, кто хочет сделать свой собственный вариант и т.п.;
- обеспечивает деятельность тем, кто уже закончил свою работу;
- использует различные виды вопросов, которые активизируют различные познавательные функции, соответственно изучая готовность детей к обучению (например, вопросы — открытые, закрытые, дополнительные и т.п.);
- использует обратную связь для направления детей в соответствии с их возможностями;
- напоминает детям, что к нему можно обращаться в процессе обучения;
- дает четкие инструкции (например: «Сначала делаем..., потом делаем...») детям, поскольку они пытаются овладеть новыми знаниями по-разному;
- предоставляет детям возможность заниматься дальше или вернуться к чему-то, чтобы они научились понимать лучше. К примеру, педагог дает детям возможность экспериментировать с различными материалами, которые плавают или тонут дольше одного дня, до тех пор, пока они не заметят, что сами в состоянии сделать необходимые выводы и необходимые обобщения.

В зависимости от интересов детей педагог, например:

- связывает понятие, которое хочет объяснить детям, с их интересами.
- В зависимости от особенностей детей педагог, например:
- показывает детям разные способы экстернизации понятия: письменный (путем написания на листе словами (для тех, кто уже умеет сам это делать), цифрами или символами) и устный;
 - объясняет в начале деятельности ее цели («Мы собрались, чтобы...» или «Скоро попрошу вас перейти к...») и обобщает выводы обсуждения, эксперимента, исследования и т.д.;
 - «думает вслух», чтобы позволить детям наблюдать за его способом мышления;



- поощряет детей выполнение заданий разными способами. Например, поощряет решение математического задания разными способами (с использованием объектов, слов, символов);
- позволяет детям выбирать условия работы: индивидуально или в группе, сидя или стоя, за столом или на полу.

3.4.4.3. Дифференциация результатов

Дифференциация результатов касается возможностей, предоставляемых детям для того, чтобы они могли альтернативными способами показать, применить или представить другим то, чем они овладели — знания, умения, навыки, компетентности.

Представление (презентация) своего результата ребенком имеет особую важность по двум основным причинам:

- а) результаты показывают эффективность обучения и прогресса воспитанника;
- б) во время презентации результатов ребенок может еще раз обдумать, организовать и использовать «новые» знания и навыки (Tomlinson, 2001).

Если педагог предоставляет детям возможность выбрать только один, например, вербальный способ представления результатов и полученных знаний, то это может:

- вызвать трудности у детей, которые предпочитают другие способы самовыражения;
- ограничить формирование навыков применения других способов самовыражения, навыков одновременного использования разных способов самовыражения, характерных для современного общества (в печатной и электронной форме, с использованием различных предметов и т. д.).

Принимая во внимание особенности детей, воспитатель *должен давать детям возможность выбирать доступные им средства* представления информации и результатов.

В зависимости от готовности к обучению разных детей педагог:

- во время заключительного представления поощряет детей таким образом, чтобы способствовать проявлению ими приобретенных умений и знаний по теме;
- дает детям инструкции (в доступной детям форме), которые могут быть использованы в случае необходимости;
- помогает разбить на отдельные шаги процесс достижения результата, направляет детей во время работы;
- использует методы оценивания, которые учитывают скорость обучения детей (например, наблюдение, вопросы к детям, организация наблюдений в портфолио);
- предлагает различные формы организации деятельности, разрешает детям выбрать ту, которая им подходит.

В зависимости от интересов детей педагог, например:

- во время строительства или работы в группе позволяет детям «работать» над участком, который больше всего их интересует;
- дает детям возможность выбирать способ презентации приобретенных знаний (рассказ, театральное представление, кукольный спектакль и т. д.).

В зависимости от особенностей детей воспитатель, например:

- позволяет детям показать, чему они научились в одиночку или в группе, при помощи строительных материалов, письменных форм, рисунков, устных рассказов, спектаклей и других способов, доступных детям.

3.5. ФОРМИРОВАНИЕ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

В отечественной и мировой практике существуют разные принципы формирования групп. Традиционным и широко распространенным в России является объединение детей в группы на основе биологического (паспортного) возраста (гомогенные группы). Вместе с тем в дошкольных организациях с небольшой численностью воспитанников (чаще всего такие работают в небольших селениях) практикуется разновозрастной состав — 1–2 группы смешанного состава (гетерогенные группы). И в том и в другом случае следует помнить о том, что дети значительно различаются по темпу, направленности развития (и другим показателям) даже в границах одного возраста (см. Целевой раздел). Соответственно, в организации образовательной деятельности необходимо ориентироваться на актуальное развитие детей, их предпочтения и интересы, а не на задачи, основанные на абстрактных общих нормативах развития.

Разновозрастная группа имеет ряд преимуществ: она в большей мере отвечает многообразию траекторий развития детей; снимает проблему психологической напряженности, связанную с конкуренцией достижений; решает важную задачу компенсации дефицита межпоколенного взаимодействия; предлагает детям широкое поле для многостороннего учения и приобретения опыта. Так, например, у детей появляются возможности завязывать контакты и строить отношения, способствующие развитию социальной компетентности, предоставляется возможность выбора игровых партнеров, которые соответствуют их актуальному уровню развития; дети естественным образом включены в обогащенную речевую среду. Детям предоставляется возможность самим расставлять акценты в учении (то, чему и от кого я хочу учиться), при этом старшие дети могут ориентироваться на младших и наоборот. Наблюдения позволяют утверждать, что в разновозрастной группе дети разных полов чаще играют вместе, их игровой опыт разнообразнее.

3

С реализацией принципа разновозрастности в структуре дошкольной организации педагоги и психологи связывают большие надежды. Особую ценность эти специалисты видят в том, что естественные различия в уровне развития и в способностях детей не так бросаются в глаза, как это происходит в группе сверстников. Как следствие, детей меньше сравнивают одного с другим, отпадает оценка их достижений на основе неких «нормативных требований к развитию детей определенного возраста». Разновозрастная группа сокращает количество переходов со ступени на ступень, снижает риски негативной адаптации к новым условиям, что обеспечивает более плавный режим развития, в отношениях между детьми и их родителями сохраняется преемственность. В целом обеспечивается гораздо больше возможностей для индивидуализации образовательного и воспитательного процесса, чем в одно возрастной группе.

При комплектовании разновозрастных групп могут быть использованы разные подходы к объединению возрастов: полная разновозрастность (от 1 года до 6–7 лет); объединение детей смежных возрастов (группы раннего возраста от 1 года до 3 лет; группы для детей младшего дошкольного возраста 3–5 лет; группы для детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет); группы «расширенной разновозрастности», когда дети младшего школьного возраста имеют возможность приходить в свой детский сад после обязательных уроков в начальной школе. В дошкольной организации может быть реализован принцип «открытого детского сада», когда педагоги закрепляются не за группой воспитанников, а за помещением (центр науки, центр математики, центр творчества и пр.) и дети получают право свободного выбора и перемещения внутри дошкольной организации.

Общий вывод — от разновозрастной группы получают выгоду для развития и обучения как младшие, так и старшие дети:

- младшие дети получают многообразные стимулы для обучения и развития от старших детей. Они наблюдают и пытаются воспроизвести и усвоить то, что умеют делать старшие, подражая им. В соответствии с их актуальным возрастным развитием и возможностями принимают участие во всем, что происходит в группе, либо как наблюдатели, либо как участники. Они учатся пониманию того, что и старшие дети имеют определенные желания и потребности, которые нужно понимать и уважать;
- старшие дети получают многообразные послы к размышлению и действиям от младших. Прежде всего они закрепляют свои умения и знания, углубляют их и достигают уверенности в себе и своих способностях, беря на себя руководящую роль и «уча» младших. Их поведение ориентируется не только на ровесников. Необходимость быть «образцами» и «примерами» для младших поднимает и укрепляет самооценку. Наблюдения показывают, что часто даже те дети, которые в среде своих одноклассков проявляли агрес-

сивное поведение, в большинстве случаев проявляют к малышам (особенно младенцам) осторожность, тепло и заботу;

- опасения, что частые контакты с малышами для старших детей отзываются торможением в развитии, будут препятствием для полноценной готовности к школе, эмпирическими исследованиями не подтвердились;
- прием в группу новых малышей облегчается, когда в группе есть старшие дети, показывающие на своем примере, что им в группе хорошо. Они поддерживают и облегчают адаптацию младших при переходе от дома к детскому саду.

Решение о том, какой принцип формирования групп будет избран, принимают учредитель Организации, руководители и педагогический коллектив, взвешивая все за и против той или иной формы.

Программой рекомендуется постепенный переход к разновозрастности путем объединения соседних возрастов, например, во время прогулок, во время свободного выбора детьми видов деятельности и партнерств в те периоды, когда в группах нет карантина, в ходе мероприятий с участием всех возрастных групп (общих праздников, выезда на природу и т.п.) .

Внимание! Программа может быть реализована как при сохранении традиционных одновозрастных групп, так и в разновозрастных группах.

3

3.5.1. Целевые ориентиры работы в разновозрастной группе

Разновозрастный состав группы дошкольного учреждения можно рассматривать, как определенный метод (подход) воспитания и обучения, с которым связаны следующие цели.

Ребенок учится во взаимодействии со старшими и младшими детьми жить с людьми разных характеров, способностей, потребностей и т.д. При этом он получает прежде всего целый ряд социальных качеств (компетентностей), как то:

- уважение, толерантность, готовность помочь;
- способность отстаивать себя, свои интересы в отношениях со старшими и младшими детьми;
- принимать помощь детей с большим опытом и давать помощь другим детям, нуждающимся в помощи;
- способность понимать себя как пример и благодаря этому рефлексировать свое поведение;
- развитие конфликтной способности (компетентности), которой придается в настоящее время особо важное значение;
- базовый опыт и понимание того, что для жизни в обществе различные потребности, желания, способы поведения должны быть согласованы между собой;
- развитие интереса к потребностям и особенностям детей старшего и младшего возраста.

3.5.2. Условия работы в разновозрастной группе

Работа в условиях разновозрастных групп и «открытого детского сада» связана с особыми требованиями к квалификации персонала, к солидарной ответственности, готовности работать в команде. Разновозрастная группа — не самоцель, а весомый шанс для развития детей, который требует от педагогов дошкольной организации полного осознания условий успешной реализации данного подхода. Необходимо, чтобы все участники образовательных отношений понимали специфику, условия, преимущества и трудности работы с разновозрастной группой.

К условиям относятся:

- подготовка или переподготовка персонала;
- создание среды, предусматривающей открытое пространство для взаимодействия детей между собой; обеспечение оборудования, необходимого для детей разных возрастов;
- планирование с учетом интересов и возможностей взаимодействия детей разных возрастов с открытым способом постановки учебных заданий, допускающим разный уровень и скорость их выполнения;
- продуманное расписание (ритм) жизни группы;
- создание атмосферы доброжелательности и взаимопомощи и поддержки; называние различий и роста способностей по мере развития («Саша уже большой, он научился, а Лиза еще маленькая, она только учится...»); демонстрация взрослыми желаемого поведения в отношении к младшим и старшим детям; поощрение позитивного поведения и отношений между детьми различных возрастов в группе.

Воспитатели, работающие с разновозрастной группой, ведут систематические, целенаправленные наблюдения за свободной игрой детей и за тем, как складываются отношения детей разных возрастов в ситуации свободного взаимодействия. Задача наблюдений прежде всего в том, чтобы отметить сильные стороны в развитии, достижения в конкретных видах деятельности каждого ребенка, определить особенности и динамику изменений. Во вторую очередь взрослые отмечают специфические для своей группы трудности и проблемы (например, старшие не принимают младших в игру и т. п.), с тем, чтобы оказать детям поддержку и помощь (например, проявить понимание и поддержать обиженного ребенка: «Тебя не приняли в игру, а тебе хочется? Да, когда не принимают в игру, тогда обидно и грустно...»). Ситуации, складывающиеся при взаимодействии детей разных возрастов, могут послужить темами для обсуждения на «Детском совете» и решения задач социально-коммуникативного развития.

Большим подспорьем в работе с разновозрастной группой является работа в проектах. Например, постановка простого спектакля по мотивам сказок и историй, рассказанных воспитателем или придуманных старшими дошколь-

никами. В качестве зрителей, как правило, выступают младшие, а в качестве артистов — старшие дети. Широкие возможности для такой дифференциации ролей дают сюжетно-ролевые игры. Как правило, в играх «в семью» младшие дети получают роли детей, которых старшие «кормят, водят гулять, укладывают спать» и т. д. Прохождение различных социальных ролей и позиций (от вхождения в игру, инициированную другими, до выполнения роли лидера и организатора) способствует приобретению социальных навыков и богатого социально-эмоционального опыта, развитию устойчивой позитивной самооценки.

Задача воспитателей — способствовать развитию детей всех возрастов, дифференцируя при необходимости уровень сложности заданий. Например, если воспитатель замечает, что старший ребенок начинает скучать и ему требуется нечто большее, чем участие в общих занятиях или свободной игре, можно предложить ему индивидуальные дополнительные задания, связанные с принятием на себя ответственности. Старшие дети очень рады, что могут проявить свои способности и взять на себя ответственность за какой-либо участок работы.

3

**ПОЛНУЮ ВЕРСИЮ ПРОГРАММЫ ЧИТАЙТЕ В ПЕЧАТНОМ ВАРИАНТЕ
ИЗДАНИЯ «ПРИМЕРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ВДОХНОВЕНИЕ"»**