



**Примерная основная образовательная программа
дошкольного образования «Вдохновение»**

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение».....	7
ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ.....	7
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.....	10
ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	10
1. ВВЕДЕНИЕ.....	10
Основные положения программы.....	10
1.1. Характеристики, значимые для разработки и реализации Программы.....	10
1.2. Значение раннего этапа образования.....	11
1.3. Новая социокультурная ситуация развития детства.....	12
2. ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ.....	16
2.1. Принципы и подходы к формированию Программы.....	16
2.1.1 Разнообразие детства, различия предпосылок развития и равные шансы в образовании....	17
2.1.2 Преемственность с начальным уровнем образования.....	18
2.1.3. Характеристики и принципы организации образовательного процесса.....	19
3. Вариативность форм реализации программы, гибкость планирования.....	27
3. ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	28
4. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	29
4.1. Проблема нормативов развития.....	29
4.2. Нейрофизиологические основания индивидуализации и поддержки детской инициативы ..	30
4.3. Индивидуализация образовательного процесса - необходимость.....	32
4.4. Выводы: задатки или среда? - не «или – или...», а «как, так и...».....	33
4.5. Факторы, влияющие на развитие.....	35
4.6. Проблема «нарушений» в развитии.....	40
4.7. Нужно ли ребенка специально «развивать» или дать полноценно прожить каждую фазу? ...	40
4.8. Раннее развитие через взаимодействие.....	42
4.9. Центральные мотивы развития детей от 0 до 3 лет: компетентный младенец, интуитивное поведение родителей и отношения надежной привязанности.....	43
4.9. Надежная привязанность – центральная характеристика здорового развития.....	45
4.10. Ход развития отдельных психо-физиологических функций и видов деятельности.....	49
Восприятие, игра, координация движений.....	49
Развитие крупной моторики, приводящее к вертикальной позиции.....	51
4.11. Дальнейший ход физического развития.....	54

4.12. Физическое развитие в пред-школьном возрасте.....	56
4.13. Общий ход развития игры и исследовательского поведения в раннем (от 1 до 3) и дошкольном (от 3 до 6) детстве	57
Символическая игра	57
Игра становится более социальной.....	58
Конфликты в игре.....	59
Игра со сверстниками.....	60
Игра по правилам	61
4.14. Мета-коммуникация – важный шаг в развитии	62
4.15. Некоторые аспекты познавательного развития, важные для практической работы.....	64
Способность к созданию теорий	64
Знания в конкретных областях	64
4.16. Другие аспекты развития, важные для практики.	66
Чувство собственной компетентности – основа развития позитивной «Я»-концепции	66
Значение присутствия и поддержки взрослых	67
Готовность ребенка слушаться и выполнять указания взрослых - важный аспект успешной социализации.....	68
Развитие социальных способностей, эмпатии и эмоций	69
Общее эмоциональное развитие	70
Выражение эмоций	70
Регулирование эмоций	71
Развитие контроля над эмоциями от рождения до возраста начальной школы	72
3.1.10 Выводы для определения планируемых результатов	74
4. Основные целевые ориентиры: поддержка общего развития и содействие становлению (укреплению) базовых компетентностей детей	75
4.1. Базовые компетентности как основные цели программы	76
4.2. Компетентности детей дошкольного возраста	76
4.3. Индивидуальные компетентности	78
4.4 Развитие мотивации	79
4.5. Когнитивное развитие	80
4.6. Развитие социальных компетентностей.....	82
4.7. Формирование ценностей и ориентаций.....	83
4.8. Способность и готовность принимать на себя ответственность.....	83
4.9 Компетентности, относящиеся к собственному телу	83
4.10 Способность и готовность к соблюдению общих правил	83
4.11 Учение и учебно-методическая компетентность.....	84

4.12 Устойчивость к стрессам и нагрузкам (резилиентность).....	84
II. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	87
Образовательная область «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ».....	88
1. Введение.....	88
Позитивные отношения. Формирование надежной привязанности.....	88
Развитие эмоционального интеллекта – понимание себя и других	89
1.1. Принцип участия	91
2. Связь области «Социально-коммуникативного развития» с другими образовательными областями	92
3. Целевые ориентиры и задачи педагогической работы	93
3.1 Общее эмоциональное развитие и качество отношений	94
3.2 Понимание других (эмпатия).....	94
3.3 Реализация принципов со-действия и участия	95
3.4 Умение конструктивно решать конфликтные ситуации.....	96
4. Организация воспитателем образовательной деятельности	97
4.1 В повседневной жизни детского учреждения	101
4.2 Занятия и проекты	103
4.3 Специальные занятия и программы по развитию социальной компетентности и эмоционального интеллекта	103
5. Примерный игровой материал и оборудование	104
6. Организация и оснащение пространства	104
2. Образовательная область «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»	105
2.1 МАТЕМАТИКА.....	106
2.1.1. Введение.....	106
2.1.2. Связь раздела «Математика» с другими разделами программы.....	107
3. Целевые ориентиры в области математического образования.....	108
4. Организация воспитателем образовательной деятельности детей	109
5. Примерный перечень оборудования и материалов	112
6. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды	113
ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ТЕХНИКА	113
1. Введение.....	113
2. Связь с другими разделами Программы	114
3. Целевые ориентиры в разделе программы «Окружающий мир: естествознание и техника» ..	115

4. Организация образовательного процесса.....	118
4.1 В повседневной жизни детского сада	120
4.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов.....	120
4.2 Материал и оборудование	122
4.3. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды.....	123

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ЭКОЛОГИЯ, ПРИРОДА КАК ЦЕННОСТЬ 124

1. Введение.....	124
2. Связь с другими областями.....	125
3. Целевые ориентиры раздела программы «Окружающий мир: экология, природа как ценность».....	125
4. Организация образовательного процесса.....	127
4.1. В повседневной жизни детского сада	129
4.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов.....	129
4.2 Материал и оборудование.....	132
4.3. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды.....	133

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ОБЩЕСТВО, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА..... 134

1. Введение.....	134
2. Связь с другими разделами программы	135
3. Целевые ориентиры	135
4. Организация образовательного процесса.....	136
4.1. В повседневной жизни детского сада	137
4.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов.....	139
4.3 Материал и оборудование	141
4.4. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды.....	141

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ» 141

1. Введение.....	141
2. Целевые ориентиры образовательной области «Речевое развитие»	143
2.1 Общее речевое развитие.....	143
2.2 Предпосылки грамотности.....	144
3. Организация образовательной деятельности	145
3.1 В повседневной жизни детского сада	148
3.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов.....	150

4. Материалы и оборудование.....	151
4.1 Организация пространства и ритуалы, способствующие развитию предпосылок грамотности – интереса к чтению и письму	152
4.2. Знакомство с письмом и письменностью через игровой опыт.	154
Образовательная область «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».....	154
1. Введение	156
2. Связь с другими образовательными областями.....	157
3. Целевые ориентиры в области художественного образования, «изобразительные и пластические искусства».....	158
4. Организация образовательного процесса.....	159
4.1 Характеристики взаимодействия и коммуникации «взрослый-ребенок».....	160
4.2 Задача воспитателей	160
4.3 Примеры занятий и проектов	161
4.4 Организация предметно-пространственной среды.	163
4.5 Организация пространства:	163
Музыка, музыкальное движение, танец.....	163
1. Введение.....	164
2. Связь с другими образовательными областями.....	166
3. Целевые ориентиры в области музыкального образования:.....	169
3.1 Общеразвивающие эффекты музыкального образования:	169
3.2 Развитие музыкальных способностей и интересов	169
4. Организация образовательного процесса.....	171
4.2 Занятия и проекты	173
4.3 Материал и оборудование	175
4.4 Организация пространства	176
Образовательная область «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»	177
Движение и спорт.....	179
1. Введение.....	179
2. Связь с другими разделами программы	180
3. Целевые ориентиры программы в разделе движение и спорт	182
4. Организация образовательной деятельности	183
4.1. В повседневной жизни.....	186
4.2 Специальные занятия и проекты.....	187
4.3 Оборудование и материалы	188

4.4 Организация пространства	190
Литература:.....	192
ЗДОРОВЬЕ, ГИГИЕНА, БЕЗОПАСНОСТЬ	192
1. Введение.....	192
2. Связь с другими разделами программы.	196
3. Целевые ориентиры программы в разделе «Здоровье».....	197
4. Организация образовательного процесса, профилактических мероприятий, безопасность	199
4.1 В повседневной жизни.....	203
4.2 Занятия, проекты, темы.....	205
4.3 Оборудование и материалы	206
4.4 Организация пространства	207
Приложение.	208
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	210
Общая организация образовательного процесса,обеспечивающая результаты	210
1. Общие положения	210
2. Значение уклада жизни.....	210
3. Организация адаптации ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию.....	212
Пошаговая модель адаптации.....	214
Информация для родителей.....	216
Организационные формы, учитывающие разнообразие траекторий развития детей(принцип формирования групп).....	224
РАСПОРЯДОК ДНЯ.....	230
МОДЕЛЬ №1:Организации жизнедеятельности детей «План-дело-анализ».....	230
МОДЕЛЬ№2: Организации жизнедеятельности детей «Команда».....	235
МОДЕЛЬ№3: Организации жизнедеятельности детей «Игровой час»	238
МОДЕЛЬ№4: Организации жизнедеятельности детей «Открытые двери».....	239

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Предлагаемая примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» (*далее – Программа*) разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (*далее – Стандарта*) и определяет цели, планируемые результаты образовательной деятельности в виде целевых ориентиров, объем, содержание и условия образовательной деятельности на первом уровне общего образования.

На основании данной Программы организации, осуществляющие образовательную деятельность в сфере дошкольного образования (*далее – Дошкольные организации*) могут самостоятельно разрабатывать основные образовательные программы дошкольной организации, учитывающие ее тип и вид, организационно-педагогические, материально-технические и финансовые условия реализации образовательной деятельности, а также образовательные потребности участников образовательного процесса. Программа может использоваться в Дошкольных организациях совместно с другими примерными основными образовательными программами дошкольного образования, парциальными программами дошкольного образования, модульными и другими программами.

Программа совместима с различными личностно-ориентированными образовательными программами, как традиционными, так и инновационными.

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

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

Целевой раздел Программы включает:

Пояснительную записку;

Планируемые результаты в виде целевых ориентиров освоения Программы.

Целевой раздел Программы определяет миссию, цели и задачи реализации Программы, возрастные и индивидуальные особенности воспитанников, принципы образовательной деятельности по Программе, планируемые результаты ее освоения.

Содержательный раздел Программы определяет содержание дошкольного образования с учетом характерных возрастных особенностей обучающихся и включает образовательные программы, ориентированные на развитие личности ребенка, его позитивной социализации и полноценное раскрытие заложенных в нем от природы способностей. Программа, с учетом требований Стандарта, предлагает полноценное развитие ребенка по образовательным областям: социально коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно эстетическое развитие; физическое развитие. Учитывая положения теории В. Вагнера-Л. Выготского о смешанных линиях развития и целостных «психологических системах», Программа предлагает интеграцию данных образовательных областей при организации образовательной деятельности.

Содержательный раздел Программы также включает программы коррекции нарушения развития детей.

Организационный раздел описывает систему условий реализации образовательной деятельности, необходимых для достижения планируемых результатов по Программе.

Организационный раздел включает методические рекомендации по организации предметно-пространственной развивающей образовательной среды в Дошкольной организации, системы обеспечения психолого-педагогических, кадровых условий, материально-технических и финансовых условий.

Организационный раздел включает примерное описание жизнедеятельности детей в группах, включая примерный распорядок дня (ритм жизнедеятельности

группы), а также особенности организации мероприятий, посвященных праздникам и другим традиционным событиям;

Организационный раздел Программы определяет характер взаимодействия педагогов и других сотрудников Дошкольной организации с детьми, родителями/законными представителями, с участниками сетевого окружения и т.д.

Организационный раздел Программы описывает характерные способы взаимодействия воспитанников со взрослыми и другими детьми, особенности формируемой системы отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе.

Каждый раздел Программы содержит обязательную часть и вариативную часть, предлагаемую в качестве основы для разработки части основной образовательной программы, самостоятельно формируемой участниками образовательных отношений.

Программа сопровождается необходимой учебно-методической документацией: примерным учебным планом, примерным календарным учебным графиком, примерными рабочими программами по образовательным областям, а также программными рекомендациями по обеспечению требований к условиям реализации образовательной деятельности. Программа комплектуется: нормативной документацией, необходимой для реализации Дошкольной организацией требований (...), Программами переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и руководящего состава Дошкольной организации, учебно-методическими материалами в бумажном, аудио и видео-формате, электронными ресурсами, средствами обучения и другим материально-техническим обеспечением.

Программа «Вдохновение» является надежной базой для реализации целей и задач нового уровня общего образования и обеспечивает комплексное выполнение всех требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в каждой дошкольной организации.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. ВВЕДЕНИЕ

Основные положения программы

1.1. Характеристики, значимые для разработки и реализации Программы

Программа «Вдохновение» создана на основе признанных во всем мире российских научных разработок и результатов новейших мировых исследований в области дошкольного детства, учитывающих современную социокультурную ситуацию детского развития.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского, теория развития Ж. Пиаже, идеи социального конструктивизма, развиваемые в работах А.Н. Леонтьева, Д. Брунера, стали отправной точкой многих современных образовательных программ в разных странах мира. Накопленный отечественный и мировой успешный опыт по практической реализации этих теорий в лучших дошкольных организациях России и других развитых стран стал надежной базой для формирования российской личностно-развивающей Программы «Вдохновение».

Программа «Вдохновение» учитывает и интегрирует данные международных и российских современных исследований в области психологии, педагогической психологии, психофизиологии развития, в области новой дидактики дошкольного образования.

Развитие образования на этапе раннего и дошкольного детства является приоритетной задачей образовательной политики РФ. Системные приоритеты в сфере дошкольного образования: обеспечение доступности и повышение качества. При этом речь идет не просто о повышении качества образования относительно тех критериев, которые использовались в прошлом, но и об обеспечении соответствия образовательных результатов меняющимся запросам населения, а также перспективным задачам развития российского общества и

экономики. В контексте этого приоритета актуальной является задача переосмысления представлений о «качественном» образовании на всех его уровнях, определение того, какие индивидуально усвоенные и коллективно распределенные знания, компетентности, установки являются ключевыми для личной успешности, социально-культурной и экономической модернизации страны (гос. программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы).

Стандарт дошкольного образования имеет целью не только обеспечение качества образования, но и содействие обновлению дошкольного образования в РФ, его содержания и способов педагогической работы.

Необходимость в таком обновлении вызвана целым рядом объективных факторов развития современного общества и экономики и связанных с этим новых требований к образованию, а также изменениями условий жизни и взросления детей, обобщаемых в понятии «новая социокультурная ситуация развития Детства», новыми данными многочисленных исследований в области нейронауки, психологии развития, исследований семьи и детства и др.

1.2. Значение раннего этапа образования

Международные педагогические исследования, такие, как сравнительные исследования достижений учащихся TIMSS, PISA и PIRLS, исследования, проводившиеся ОЭСР, такие как StartingStrong, движение за права детей, получившее распространение во всем мире после принятия ООН в 1989 г. «Конвенции о правах ребенка» свидетельствуют о понимании ключевого значения образования в стабильном развитии общества, о важности создания условий доступности качественного образования для детей на самых ранних этапах развития.

Переосмысление роли и задач образования в период раннего и дошкольного детства, происходящее во всем мире, связано с выявлением образовательного потенциала детей раннего и дошкольного возраста, факторов, влияющих на развитие детей, краткосрочных и долгосрочных эффектов условий жизни и образовательных стратегий на ранних этапах развития, их влияния на биографию

отдельного человека, значение для стабильного развития общества и экономики в целом.

1.3. Новая социокультурная ситуация развития детства

Для понимания задач, стоящих перед дошкольным образованием сегодня, важно дать конкретную характеристику новой социокультурной ситуации развития детства и сделать краткий обзор тех вызовов, перед которыми стоят новые поколения, и тех условий, в которых происходит взросление современных детей и молодежи.

- *Изменения в обществе и экономике*

Мир, для которого мы воспитываем наших детей и даем им образование, подвержен постоянным изменениям. Современное развитие представляет собой нечто гораздо большее, чем простой переход от индустриального к постиндустриальному или к информационному обществу. Это общество разнообразия культур, ориентация в котором становится для человека самостоятельной задачей.

Более сложные задачи социального развития требуют более высокой способности к концентрации, логико-аналитического мышления, способности к самостоятельному решению проблем и к ориентации в сложных взаимосвязях, более высокой психологической стабильности. Постоянные изменения экономики и рынка труда, возросшая децентрализованная организации труда требуют, помимо узко профессиональных знаний целого ряда личностных качеств и ценностных установок, способности к коммуникации, умение работать в команде и т.п.

Эти изменения востребуют такие качества личности, как инициатива, активность, умение и желание учиться, принятие на себя ответственности, креативность, готовность к инновациям. Все эти качества – как убедительно показывают исследования – закладываются в период раннего и дошкольного детства (См. раздел Программы «Развитие основополагающих компетентностей детей»).

- *Изменения в структуре семьи и семейной культуре*

Общепризнано, что семья является не только местом первичной социализации, но и играет важнейшую роль как место, в котором происходят процессы образования. Именно в семье ребенок приобретает первичный опыт социальных отношений, усваивает ценности, правила и нормы, развивает речь, мышление, 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 именно в раннем и дошкольном возрасте.

Многие родители современных дошкольников получили отличный собственный опыт семейного воспитания, успешно реализуют его в отношении своих детей, читают специальную литературу, не говоря уже о том, что имеют хорошее образование и широкие культурно-образовательные горизонты.

Эффективные стратегии взаимодействия ДОО с родителями воспитанников должны строиться не на назидании и указаниях «как надо воспитывать», а на уважении к семьям, готовности учиться у них способам взаимодействия с ребёнком, обсуждении конкретных ситуаций, вопросах родителям и выслушивании их мнения, действиях вместе, вовлечении родителей как носителей ценного социокультурного опыта в образовательный процесс (Подход «Компетентный родитель»).

Высшей целью и основным содержанием взаимодействия между дошкольной организацией и родителями должен быть ребёнок и его развитие.

Психологический комфорт при взаимодействии дошкольной организации с ребенком и его родителями является условием полноценного образования и развития ребенка как в семье, так и в дошкольной организации (См. раздел «О значении привязанности для развития ребенка»).

Это выдвигает перед системой дошкольного образования новые требования к качеству дошкольного образования, что нашло отражения в Стандарте, выдвинувшего на передний план *требования к условиям* и создание *развивающей*

среды. Таким образом, акцент в дошкольном образовании смещается с трансляции знаний на обеспечение психологического комфорта и хорошего самочувствия детей в дошкольном учреждении.

Условием является установление стабильных эмоциональных связей с педагогическим персоналом и создание в дошкольной организации атмосферы тепла и уюта, подобной семейной.

Акцент в управлении качеством должен сместиться с соблюдения формальных предписаний и норм на установление неформальных устойчивых эмоциональных связей воспитателей и детей, создание соответствующей атмосферы, обеспечивающей хорошее самочувствие детей и их психологический комфорт, на развитие и углубление связи дошкольного учреждения с семьей (См. раздел Переход из семьи в дошкольную организацию).

Наряду с созданием предметно-пространственной и социальной среды, Стандарт предусматривает программы сотрудничества с семьями в общем деле образования, воспитания и развития детей, различные формы участия родителей в жизни детского сада и такие программы становятся неотъемлемыми составными частями педагогической работы дошкольных учреждений во всем мире (См. раздел о партнерстве с семьями).

- *Национальная идентичность и культурное многообразие*

Социальная и культурная идентичность является важнейшей целью образования и воспитания. До сих пор концепции образования и образовательные программы разрабатывались преимущественно с учетом 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 представлены многообразие этносов и культур необходимо наряду с культурной, национальной, этнической идентичностью и укоренением 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.

- *Контекст, в котором вырастают дети*

Представляется необходимым более внимательно, чем ранее, анализировать и учитывать культурные, религиозные, этнические и социальные условия жизни конкретных детей, с которыми работает то или иное дошкольное учреждение. Сегодня востребованы концепции и подходы к образованию, которые в состоянии адекватно реагировать и учитывать такие социальные феномены, как бедность, социальное неблагополучие, социальная селекция, миграция и мобильность.

Многие проблемы, требующие решения в образовательных организациях, представляют собой *проблемы конкретного места расположения учреждения и состава детей*. Социокультурные условия конкретного места расположения дошкольного учреждения, социальный, этнический и общекультурный фон, составляющий условия жизни конкретных детей, приходящих в то или иное дошкольное учреждение, имеют принципиальное значение для образования отдельного индивидуума, для организации работы дошкольного учреждения и для эффективности системы образования в целом. Это должно оказать влияние на формы управления дошкольным учреждением и на формах реализации общеобразовательной Программы.

Управление и планирование на основании общих нормативов без учета специфики социокультурных условий жизни детей вне дошкольной организации сегодня не отвечает вызовам времени. Они требуют более гибкой организации управления, более эффективного использования возможностей (ресурсов) местного сообщества, сетевого взаимодействия дошкольной организации с организациями и лицами, которые могут оказать содействие и поддержку в общем деле образования будущих поколений, что также отражено в Стандарте. Поэтому

настоящая Программа предусматривает вариативность ее реализации, включение сетевого взаимодействия и использование образовательных потенциалов в местах расположения образовательной организации.

Программа адресована всем потенциальным участникам образовательного процесса и может использоваться в качестве основы для таких программ, как «Среда города (села, населенного пункта) благоприятная детям».

- Демографические изменения

Снижение рождаемости и старение общества прогрессируют во многих индустриально развитых странах. Это изменяет отношения между полами и поколениями и побуждает образовательные системы сознательно и целенаправленно выстраивать совместное существование, диалог и общение между поколениями.

Образованию должна принадлежать центральная роль в деле создания тесной связи между поколениями, а также создавать возможности для женщин соединять материнство и профессиональную карьеру.

2. ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ

2.1. Принципы и подходы к формированию Программы

Названные характеристики новой социокультурной ситуации развития детства требует разработки инновационных программ раннего и дошкольного образования, отвечающих этим вызовам и соответствующих современному уровню развития психологии, педагогической науки и практики, учитывающей и интегрирующей лучшие образцы отечественного и зарубежного опыта. Предлагаемая программа разработана с учетом этих характеристик и направлена создание условий и реализацию подходов в дошкольном образовании, соответствующих современному уровню развития знаний и опыта в данной области.

2.1.1 Разнообразие детства, различия предпосылок развития и равные шансы в образовании

Важнейшим принципом при формировании программы является признание разнообразия детей и детства и обеспечение равных шансов на получение качественного образования для всех.

Целью педагогического процесса в дошкольном учреждении является психолого-педагогическая поддержка развития с опорой на сильные стороны и способности всех детей и тем самым предоставление им равных шансов для получения качественного образования.

Данные многочисленных исследований последних десятилетий и практический опыт показали, что дети приносят с собой *совершенно разные предпосылки развития*, обусловленные как разнородными социокультурными условиями жизни в семье, так и врожденными факторами. Развитие происходит гораздо более дифференцированным и сложным образом, чем это представлялось раньше. Акцент в исследованиях отчетливо сместился с общих аспектов развития (общая психология развития) на дифференциальные аспекты развития (дифференциальная психология развития), на выявление факторов, обуславливающих индивидуальные различия между детьми.

Предлагаемая Программа учитывает возрастающие различия между детьми и делает акцент на индивидуализацию, многообразие образовательных путей, что находит свое выражение в таких понятиях, как *«образовательная биография»*, *«индивидуальный учебный план»*, *«индивидуальные траектории образования и развития»* и т.п. Между полюсом одаренности, нарушением или задержкой нормального хода развития существуют многочисленные переходные ступени, так что сегодня все труднее говорить о нормах развития, привязанных к определенному биологическому (паспортному) возрасту. Равные шансы должны предоставляться как детям с проблемами в развитии, так и одаренным детям (инклюзия).

Современные образовательные программы и современный педагогический процесс должны признавать и учитывать это разнообразие детей, широкий спектр

различных предпосылок, разнообразие в способностях и темпе развития. В рамках педагогического процесса от всех его участников требуется больше внимания и чуткости к индивидуальным склонностям, интересам, возможностям и потребностям каждого ребенка, готовность с самого начала поддерживать детей с различными предпосылками развития с помощью практикуемой с самого раннего детства индивидуализации и дифференциации обучения.

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

Однако, общая практика (как зарубежная, так и российская) показывает, что разновозрастной состав группы предпочтительнее, так как он более соответствует устройству общества и социальному развитию ребёнка.

Способ комплектования групп зависит от дошкольной организации – традиций, готовности работать в более трудных для взрослых, но более комфортных для детей условиях. Программа предусматривает возможность гибкой организации вариативной 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 (См. Организация образовательного процесса).

2.1.2 Преемственность с начальным уровнем образования

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. Однако это не означает, что формы и содержание школьного образования должно переноситься в на дошкольный уровень. Такая «преемственность сверху» справедливо отвергается как в нашей стране, так в международном образовании. В международной практике перспективными и

экономически эффективными зарекомендовали себя такие образовательные системы, которые *выстраиваются снизу*, ступенчато, в которых *принцип преемственности* (согласованности) между ступенями реализован как на уровне нормативных документов, так и в повседневной образовательной практике. Такое выстраивание преемственности целесообразнее всего начать с самых ранних ступеней образования. Индивидуальные траектории развития и различия между детьми при переходе из дошкольного уровня в начальную школу не должно приводить к попыткам школы насильственно привести всех детей к единому уровню развития путем переноса школьных занятий в детский сад. Такая практика показала себя как непродуктивная и опасная, особенно для детей с замедленным темпом развития.

Настоящая программа, реализуя инновационные подходы к дошкольному образованию, рекомендует выстраивание кооперации и преемственности между уровнями дошкольного образования и начальной школы на основе общей *социо-конструктивистской интерактивной модели образования в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов*, в котором реализуется равновесие между игровой, поисковой и исследовательской активностью самого ребенка (конструктивистский подход, делающий акцент на самообразовании и саморазвитии ребенка в специально подготовленной среде) и активностью взрослого, поддерживающего и обогащающего учебный опыт ребенка (социо-конструктивистский подход). Рекомендуются программы взаимодействия и преемственности, в рамках которых осуществляется плавный переход и сопровождение детей с одного уровня образования на другой.

2.1.3. Характеристики и принципы организации образовательного процесса

Данный раздел программы конкретизирует основные принципы дошкольного образования, сформулированные в Общих положениях Стандарта.

Реализация ценностно-целевых ориентиров и достижение результатов возможно только в том случае, если весь уклад жизни, характер взаимодействия между взрослыми и детьми, а также работа в отдельных образовательных

областях будут ориентированы на интересы и потребности ребенка и его целостное разностороннее развитие.

Реализация настоящей Программы основывается на следующих принципах.

- *Принцип содействия и сотрудничества*

Согласно **принципу содействия и со-трудничества**, зафиксированному в Стандарте, образовательный процесс нельзя понимать как «улицу с односторонним движением» от взрослого к ребенку, которому взрослые передают свой опыт и свои знания. Принцип содействия направлен на преодоление парадигмы передачи знаний и опыта исключительно от взрослого к ребенку. Ребенок приобретает *собственный опыт*, осваивает и осмысливает мир, активно строя знания на основе предыдущего опыта в самостоятельной и «совместно-разделенной» деятельности и 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 соучастия ребенка в обсуждении вопросов, касающихся его образования и принятии решений закреплен в декларации ООН о правах ребенка (ст. 12 и 13). Программа предусматривает реализацию принципа соучастия на разных уровнях: как сквозного принципа организации всей образовательной работы в целом, так и в форме особой методики «Детский совет».

- *Принцип обогащения (амплификации) 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.

Образовательный процесс в группах детей дошкольного возраста, учитывающий и поддерживающий интересы детей, требует гибкого планирования, нацеленного на равновесие между собственной (исследовательской, поисковой, игровой и др.) активностью самого ребенка и активностью взрослого, обогащающего опыт ребенка и поддерживающего его усилия по освоению мира и реализации собственного потенциала (принцип обогащения, амплификации А.В.Запорожца).

ВСТАВКА

Работа дошкольной организации является эффективной, если в ней:

- высоко ценится самоопределение и соучастие детей в определении содержания работы: в хороших детских садах больше половины всех занятий по содержанию иницируется самими детьми; дети делают то, что им нравится – взрослые поддерживают детскую инициативу;
- педагоги соблюдают правильный баланс между групповыми занятиями и самостоятельной деятельностью детей, включая свободную игру;
- минимум половину времени пребывания в детском саду дети посвящают самостоятельной деятельности детей, включая свободную игру;
- педагоги относятся к детям уважительно, внимательно, с любовью и позитивно реагируют на их поведение, учитывают потребности и интересы детей и выстраивают свои предложения в соответствии с ними

- *Принцип позитивной эмоциональной атмосферы и 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, эмоционального комфорта и чувства безопасности, основанной на привязанности ребенка к взрослому, предполагает особые мероприятия со

стороны воспитателей при переходе ребенка из семьи в дошкольное учреждение и в ежедневной работе.

Программа «Вдохновение» предлагает научно обоснованную и практически апробированную методику перехода из семьи в детский сад, обеспечивающую психологическую адаптацию и укрепление способностей ребенка к преодолению стрессов и нагрузок.

- *Принцип адекватности уровню развития (работа в зоне ближайшего развития)*

Отечественные и зарубежные ученые едины в том, что постановка задач, помощь и поддержка взрослого должны быть адекватны возрастным возможностям ребенка и протекать в «зоне ближайшего развития». Это возможно только при условии, когда активность взрослого опирается на предварительные знания, понимание, желания, предпочтения и интересы ребенка и не навязывает ему стимулы, основанные на нормативных представлениях о ходе развития детей определенного возраста. Взрослый должен слушать и слышать ребенка, прежде чем давать ему тот или иной ответ или импульс.

Программа предлагает научно-обоснованную, апробированную многолетней практикой организацию образовательной деятельности и развивающего взаимодействия Дневной цикл «План-дело-анализ».

- *Принцип личного примера (обучение на модели собственного поведения)*

Влияние примера взрослых велико. Дети особенно чутки к тому, как взрослые ведут себя по отношению к ним. Взрослым не удастся привить детям какие-то правила, если они сами их не соблюдают. Взрослые смогут заинтересовать детей какой-то темой или работой только в том случае, если эта тема интересует их самих.

Подражание показало себя как эффективное методическое средство не прямой мотивации детей к деятельности. Когда взрослый в присутствии детей начинает что-то делать, например, готовить завтрак, вязать, шить, убирать или приводить в порядок грядки, он редко остается один в течении долгого времени.

Обязательно найдутся дети, которые захотят принять участие в его работе. Так, в совместной деятельности со взрослыми дети узнают и научаются многим полезным и важным умениям, расширяя свой кругозор и знания о мире. Совместное со взрослыми и с другими детьми решение задач и происходящий при этом социальный обмен представляют собой идеальную среду для развития. Ненавязчивое обучение на модели собственного поведения не подавляет активность детей и сохраняет за детьми свободу выбора содержания своих занятий.

- *Принцип «Право на ошибку»*

В отличие от учебно-дисциплинарной модели, в которой дети должны усвоить определенные транслируемые взрослыми формы поведения, правильно запомнить и без ошибок воспроизвести даваемую взрослыми информацию, в социо-конструктивистском подходе, основанном на принципе содействия, дети получают право обходиться с опытом и информацией по-своему, могут рассматривать и усваивать ее с индивидуальных позиций, с позиций собственного опыта, что возможно только в том случае, если взрослые разрешают детям делать что-то «не так, как надо», пробовать, ошибаться, обнаруживать и исправлять ошибки.

Программа признаёт и утверждает за каждым ребёнком 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. Каждый прожитый день прибавляет ребёнку личный жизненный опыт. Иногда достаточно наглядный. Чаще, невидимый, но накапливаемый количественно и когда-то прорывающийся в новом качестве. У каждого ребенка есть личные достижения, отличающие его вчерашнего от сегодняшнего.

Методы поддерживающей коммуникации, предлагаемые педагогам в рамках Программы, предусматривают способы взаимодействия с детьми, позволяющие использовать ошибки в качестве источника ценного опыта и учения.

- *Принцип поддержки игры во всех ее видах и формах*

Взрослые часто склонны противопоставлять игру как пустое времяпрепровождение «серьезным занятиям», когда ребенок учится чему-то конкретному и «нужному» для дальнейшего обучения в школе или для взрослой жизни. Такая точка зрения, к сожалению, широко распространена среди родителей и воспитателей. Однако противопоставление игры и учения для ребенка раннего и дошкольного возраста не имеет смысла. Отечественные и зарубежные ученые едины в том, что для детей раннего и дошкольного возраста игра является специфической формой обучения, то есть освоения мира и развития, значение которой невозможно переоценить.

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. Поэтому важно создавать условия, поощрять и целенаправленно развивать различные виды игры, характерные для раннего и дошкольного возраста, а также объяснять родителям важность игры для развития детей. Вернуть игру в детские сады — важнейшая задача развития дошкольной педагогики на современном этапе.

Программа «Вдохновение» предлагает примеры хорошей практики как в различных условиях удавалось «запустить» традицию детской игры, которая может передаваться из поколения в поколение в детском сообществе.

- *Принцип поддержки исследовательской активности ребенка*

«Каждый ребенок приносит с собой в мир божественное любопытство, которое часто погибает, не успев раскрыться...»

Альберт Эйнштейн

Ребенок — прирожденный исследователь, в избытке одаренный любознательностью. Ему свойственно быть любопытным и интересоваться всем, что происходит вокруг. Если удовлетворены базовые потребности в привязанности, внимании и любви, если дети здоровы и хорошо себя чувствуют, они начинают активно интересоваться и исследовать свое окружение практически

сразу после рождения. То, что нам, взрослым кажется привычным и обыденным, ново и незнакомо ребенку, может заинтересовать 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 детям важна свобода, так как самостоятельность и креативность лучше всего процветают в ненапряженной атмосфере. Если дети самостоятельно находят или решают поставленные перед ними задачи и при этом идут не только по заданному пути, но совместно с другими детьми устанавливают правила и находят собственные пути решения, то они воспринимают учение как приключение, как увлекательное путешествие, полное открытий. Когда любознательности детей дают свободу, им приходит в голову множество идей о том, как совершать открытия и показать свои результаты. Это в свою очередь пробуждает и усиливает их интерес и любопытство к какому-либо предмету, теме или проблеме. Нахождение собственных решений является предпосылкой для того, чтобы дети привыкли самостоятельно задавать вопросы и размышлять, принимать на себя ответственность за свои учебные процессы, проявлять терпение, выдержку и мотивацию при решении задач и воспринимать себя в качестве успешных, иногда даже творческих исследователей. Знания, которые они 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 его желанию учиться постоянно и самостоятельно.

- *Принцип поддержки двигательной активности*

Движение имеет особое значение в развитии детей. Даже самый маленький ребенок выражает свои потребности и ощущения через движения: он двигает руками и ногами, если слышит знакомый голос, и показывает, что ему нехорошо, отворачиваясь и напрягая свое тело. Подвижность тела дает детям возможность воспринимать мир с различных перспектив: в лежачем положении, на руках взрослого и позднее – ползая, бегая, карабкаясь на горку или лазая по деревьям. Маленькие дети, следуя своей потребности в двигательной активности, с любопытством исследуют вещи и людей, приобретают таким образом двигательные навыки и развивают свою 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 свое чувство равновесия и совершенствуют координацию своих мышц. Они начинают лучше чувствовать свое тело и учатся оценивать свои силы, умения и возможности.

Существует тесная взаимосвязь между хорошим психическим состоянием, когнитивным развитием и овладением крупной и мелкой моторикой. Движение – естественный процесс; однако детям необходимы возможности для развития и овладения разнообразными формами движения. Если у детей слишком мало свободы для реализации потребности в движении и если отсутствует пространство для получения двигательного опыта, может произойти отклонение от нормального развития.

Поэтому главная задача дошкольных организаций состоит в том, чтобы предоставить детям достаточное и хорошо оборудованное пространство как во внутренних помещениях, так и во дворе для подвижных игр и деятельности, развивающей крупную моторику. Места для движения должны быть оборудованы многообразными стационарно установленными и подвижными предметами. Дети должны иметь свободный доступ к оборудованию большую часть дня, чтобы удовлетворять свои потребности в движении, в той степени в какой они сами того хотят.

- *Принцип интеграции различных видов детской активности в педагогической работе*

Перечисленные выше принципы и подходы, характеристики качества взаимодействия «ребенок-взрослый», виды деятельности требуют их интеграции в едином образовательном процессе. При планировании работы образовательной организации и отведение времени на специфические виды детской деятельности, как-то игру, исследовательскую, поисковую и двигательную активность должно уделяться не менее 50% от общего времени пребывания ребенка в ДОО. Остальное время может быть посвящено различным общим и индивидуальным «занятиям», в частности по той или иной парциальной программе.

3. Вариативность форм реализации программы, гибкость планирования

Программа, основанная 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 социо-культурного окружения детского сада не предписывает конкретное содержание и формы работы во всех деталях и предполагает гибкость в планировании. Необходимость гибкости в планировании вызывается также неоднородными климатическими и иными условиями работы образовательной организации.

Программа предполагает вариативность реализации ее базовых принципов и форм работы в образовательных областях, следуя идее «поддержки разнообразия» (А.Г.Асмолов).

Программа не прописывает четкого соотношения обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Это соотношение формулируется на уровне отдельной образовательной организации.

Программа рассчитана на компетентного воспитателя-профессионала, заинтересованного, вдохновленного, в идеале - влюбленного в свою профессию. Такой педагог-профессионал не может работать по готовому шаблону, механически реализуя «методику» или «технологию». Он всегда вносит туда что-

то свое, оригинальное, и ориентируется на интересы и потребности конкретного состава детей, их родителей, социума. Интересы и пристрастия педагогов являются в этом контексте важным фактором мотивации, заинтересованности в своей работе. Таким образом, каждый педагогический коллектив призван найти свою оригинальную версию реализации программы, стать ее соавтором.

Программа предназначена для использования в массовых дошкольных организациях; дошкольных организациях, реализующих международно-признанные концепции, ориентированные на ребенка (Э.Пиклер, М.Монтессори (Монтессори+), вальдорфских детских садах (Вальдорф+), дошкольных организациях, осваивающих программы, реализующие подходы и принципы, зарекомендовавшие себя в мировой практике раннего и дошкольного образования, новые для нашей страны — «Открытый детский сад», «Реджио-педагогика», «Программа Эйнштейн» и др.)

3. ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, их особых образовательных потребностей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и детей, проявляющих устойчивые признаки одаренности.

Стандарт формулирует требования к результату не в форме четких показателей возрастного развития, а в форме портрета ребенка, в котором описываются характеристики детей, на развитие которых должны быть направлены усилия всех участников образовательных отношений. Это значит, что программа призвана обеспечить такой образовательный процесс, который учитывает современные данные о вариативности развития и множественности факторов, влияющих на развитие детей раннего и дошкольного возраста и обеспечить равный доступ к качественному образованию детей с широким спектром способностей – от одаренных детей, развитие которых в некоторых областях протекает в быстром темпе, а также детей, развитие которых протекает

медленно, и детей с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья.

Стандарт дошкольного образования определен как стандарт *поддержки разнообразия*. Настоящая программа конкретизирует данное положение Стандарта и предлагает *динамическую модель результата*, учитывая все факторы, от которых зависит развитие детей раннего и дошкольного возраста. Это значит, что требования к результатам, определяемых в виде целевых ориентиров, не должно приводить к стремлению привести всех детей к единому нормативному уровню развития. Многообразие исходных предпосылок и способностей детей должно учитываться и приниматься всеми участниками образовательных отношений.

4. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

В данном разделе программы мы кратко представим развитие ребенка в свете современных исследований в области психологии, физиологии и нейрофизиологии развития, ставя акцент на проблемах и отбирая данные, важные для построения образовательного процесса.

4.1. Проблема нормативов развития

Традиционным для отечественных программ был подход, согласно которому педагогическая работа дошкольной организации должна была ориентироваться на возможности и нормы развития детей определенного возраста. Каждая программа содержала обобщенные возрастные характеристики детей, в соответствии с которыми должны были определяться содержание и организационные формы образовательной работы по данной программе. Характеристики возрастного развития зачастую превращались в программах, являющихся нормативным документом, в *нормативы развития*, которым дети данного возраста *должны были* соответствовать. Это вело к тому, что воспитатели в своей работе вынуждены были ориентироваться *не на свойства и индивидуальные особенности конкретных детей*, но на норматив, заранее определенный в тексте программы.

В современных программах дошкольного образования от таких нормативов развития отказались.

Также и ФГОС дошкольного уровня образования отказывается от нормативов развития, связанных с паспортным возрастом ребенка, и определяет результаты, которых мы стремимся достичь, *в форме целевых ориентиров*.

В подходе к определению целевых ориентиров и возрастной адекватности авторы Программы предлагают опираются на индивидуальные характеристики конкретных детей, с которыми работает конкретный детский сад или группа. При этом воспитатели ориентируются на определенное общее представление о ребенке как об активном компетентном существе, обладающим от рождения мощным потенциалом развития (см. ниже). Они опираются на данные современных исследований возрастного развития ребенка, о множественности индивидуальных, социальных и средовых факторов, влияющих на развитие, на идею индивидуальных траекторий и разнообразии хода развития. Все эти данные служат воспитателям исключительно для того, чтобы развить их способность к наблюдению и взаимодействию с детьми, более профессионально подходить к особенностям развития и адекватно оценивать его, понимать вариативность развития и принимать профессиональные решения на основе учета всех факторов.

Такое подход ведет к отказу от принципа нормативов развития, связанных с биологическим возрастом ребенка в соответствии положением Л.С.Выготского о различии *паспортного* и *реального* возраста ребенка¹, которое (различие) – по данным современных исследований – может быть весьма значительным.

4.2. Нейрофизиологические основания индивидуализации и поддержки детской инициативы

Такие важные принципы как поддержка детской инициативы, индивидуализация образовательного процесса, важность самостоятельности,

¹ См. Л.С.Выготский «Педология школьного возраста» // Антология гуманной педагогики. Выготский Стр. 44-45

эмоций и аффектов и др., защищавшиеся и ранее многими педагогами и психологами, в настоящее время получили новое обоснование в исследованиях развития мозга – нейрофизиологии, результаты которых пытаются перенести в педагогику. Чему и как следует учить ребенка с точки зрения нейрофизиологических исследований?

Согласно этим исследованиям сигналы, поступающие из окружающей среды через органы чувств, только тогда оказывают влияние на развитие мозговых структур ребенка, если они происходят в рамках активного взаимодействия с окружающей средой, где *инициатива принадлежит ребенку*. Иными словами, *делать что-то самостоятельно крайне важно для развития детского мозга*.

При этом важно, что различные участки коры головного мозга развиваются *с разной скоростью*; это означает, что в определенные фазы жизни человека участки мозга, отвечающие за разные функции, особенно сильно зависят от информации из окружающей среды, чтобы иметь возможность правильно сформироваться. Особенно убедительно такие *критические периоды*, или *сенситивные фазы* (окна), проявляются при развитии речи. Так, мы уже в материнской утробе начинаем обращать внимание на наше речевое окружение и слышать тонкие различия между отдельными звуками. Азиаты также могут легко отличать «р» от «л» и позже правильно говорить, если они в первые годы жизни росли в соответствующем языковом пространстве. Второй язык значительно легче учить и он лишь тогда достигает уровня владения первым языком, когда ребенок уже в детстве часто с ним сталкивается.

Сенситивные фазы развития существуют и для формирования моторных навыков. Например, люди, которые учатся кататься на велосипеде только во взрослом возрасте, часто сталкиваются с большими трудностями. И обучение игре на музыкальных инструментах должно происходить рано, если целью ставится совершенствование. Но развитие мозга продолжается до завершения переходного возраста, и есть и очень поздние сенситивные фазы развития. Если понятно, что отсутствие опыта в определенных областях развития ведет к

недостаточному формированию соответствующих мозговых структур, то неясно, насколько структурная сложность мозга может повышаться в условиях специальной усиленной тренировки отдельных его участков, то есть не на основе детской инициативы. Неясно также, не происходят ли, например, интенсивные занятия на каком-либо музыкальном инструменте за счет других функций.

4.3. Индивидуализация образовательного процесса - необходимость

Важно понять, что существуют большие отличия в скорости развития отдельных детей, даже братьев и сестер; при этом генетические факторы и факторы окружающей среды тесно связаны между собой. Но это означает, что педагогическая деятельность в большой мере должна быть согласована с индивидуальными данными. Чтобы достичь максимальной эффективности, образовательные стимулы должны совпадать с различными по времени «окнами» в развитии детей. Т.к. эти окна в развитии относительно широки и, как было сказано, 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.

В связи с развитием у детей социально-коммуникационных способностей исследователь мозга Вольф Зингер – директор института Макса планка (Wolf Singer, 2001) подчеркивает, насколько важно обращать внимание на невербальную коммуникацию, т.к. через музыкальные, мимические, жестовые, изобразительные и танцевальные формы выражения можно передавать информацию, которую с трудом можно выразить рациональным языком. Он считает неправильным, что способность к невербальной коммуникации и невербальным формам выражения используется слишком мало и слишком поздно в ходе детского развития, и ей не уделяется должного внимания из-за развития речи (невербальная депривация). Эти идеи находят подтверждение в рамках программ профилактики насилия среди дошкольников и учащихся начальной школы, главная цель которых – развить у детей понимание настроения других людей, правильно понимать сигналы, посылаемые другими с помощью тела и

лица, чтобы иметь возможность адекватно и эмпатически реагировать. Часто конфликты возникают только из-за *неверной интерпретации манеры поведения других людей*, которая неверно трактуется как нападение и поэтому почти автоматически приводит к агрессивной реакции у детей, испытывающих подобные «трудности в расшифровке».

Не жалеть времени на то, чтобы понять друг друга, задавать вопросы и не оставлять их без ответа – это способствует речевому развитию, эмоциональной выразительности и самосознанию и помогает ребенку структурировать его мир. Если что-то пробудило его любознательность, он *по собственной инициативе* воспользуется каждым шансом, чтобы получить больше знаний. В этой ситуации ему удастся собрать вместе мотивацию, концентрацию и выдержку. Дальше за успешность обучения отвечают взрослые – их внимательность и поведение. Если ребенок чувствует, что это его затрагивает, если он получает ответ на свой вопрос и его стимулируют к дальнейшим размышлениям, то он сохранит новые знания в «привилегированном» месте мозга. Привилегированный в данном контексте означает: быстро доступный, куда можно вновь обращаться по самым разным поводам, «стыковочный узел» для чего-то нового.

4.4. Выводы: задатки или среда? - не «или – или...», а «как, так и...»

Поколения исследователей занимал, в первую очередь, вопрос о том, что сильнее влияет на развитие: генетические задатки или опыт, приобретенный при определенных условиях окружающей среды («дискуссия о задатках и окружающей среде»). Исходя из сегодняшних знаний, для получения правильного ответа следует иначе ставить вопрос. Ответ лежит не в противопоставлении биологических и средовых факторов - «или – или», а в *правильной интеграции и учете всех факторов, влияющих на развитие, в духе формулировки «как – так и»*.

Это значит что:

- Ребенок активен и развивается сам, исходя из своих внутренних сил в *интерактивном 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* ребенка, которые зависят от уровня актуального развития каждого конкретного ребенка;
- Окружающая среда предоставляет ребенку богатый спектр *возможностей* для приобретения опыта.
- Ребенок, со своей стороны, определяет, какими из этих возможностей он пользуется.
- Ребенок количественно и качественно может воспользоваться из всех возможностей, предоставляемых окружающей средой, только теми, которые соответствуют уровню его развития, его возможностям.
- Взрослый наблюдает за мотивацией, интересами ребенка, подхватывает, развивает, углубляет и расширяет их, работая в зоне ближайшего развития.
- Образовательные предложения, не соответствующие актуальным потребностям ребенка в развитии и его возможностям, остаются в лучшем случае неиспользованными, в худшем же случае могут отрицательно сказываться на развитии ребенка.

Из этих положений вытекает, что задача взрослых – внимательно следить за тем, какое воздействие оказывает на ребенка даваемый ими импульс, как ребенок отзывается на этот импульс, проявляет ли он интерес, активность, радость, или, наоборот, теряет мотивацию.

В со-конструктивистской модели взаимодействия, принципиальной для данной программы, стараются избегать одностороннего доминирования ребенка или взрослого в образовательном процессе, но стремятся к реализации модели: ребенок активен – взрослый активен.

Современные интеракционистские (социо-конструктивистские) модели объясняют развитие как через специальные признаки окружающей среды, характеристики ребенка, так и через *взаимовлияние* между ними. **Как сам**

ребенок с его особенностями и задатками , так и окружающая его среда активно влияют на ход процесса развития.

4.5. Факторы, влияющие на развитие

На развитие ребенка оказывают влияние целый ряд *разнородных факторов*, независимых от детского сада, которые должны учитываться и при определении планировании результатов. Это прежде всего *условия жизни в семье*, состав семьи, семейные ценности и религия, социально-экономический статус, уровень образования и этническая принадлежность семьи, а также характеристики окружающей социокультурной и природной среды, в которой живет ребенок и расположен детский сад. Педагоги должны учитывать и уважать социокультурную среду, в которой растет ребенок, знать об условиях жизни в семье. Социо-культурная среда современного детства характеризуется возросшим разнообразием и неоднородностью. – Ниже на схеме обобщены все факторы развития:



Эти модели, разработанные на основе научных теорий и результатов исследований, помогают нам еще лучше отразить существующую реальность и понять суть сложного процесса развития.

Ход «нормального» развития как ориентир

Важно, чтобы воспитатель понимал общую логику хода развития и особенностей развития детей на разных возрастных ступенях. Важно также, чтобы он конкретно понимал центральные проблемы развития, например, нормы и патологии, факторы развития, реальное разнообразие развития и необходимость индивидуализации.

Еще в недавнем прошлом широко распространенным было представление о том, что существует некий общий для всех детей «нормальный» или

«правильный» ход развития, отклонения от которого рассматривались как нарушения и проблемы, требующие немедленного вмешательства. Сегодня такой взгляд на развитие считается устаревшим. Представление о норме и отклонениях в психологии развития было переосмыслено в свете новых научных данных. В практической же образовательной работе с детьми, как уж говорилось выше, от ориентации на некий общий норматив отказались вовсе в пользу ориентации на индивидуальную траекторию развития каждого ребенка.

Прежде всего нужно четко разъяснить, *что конкретно значит индивидуальный характер развития* детей и отказ от жестких нормативов? На чем основан такой подход? Понимание этого является важной частью профессиональной компетентности воспитателя.

Это положение, непривычное для многих российских специалистов, требует пояснений. Сегодня, благодаря данным, собранным в ходе многочисленных исследований, мы знаем:

- что ни один признак развития у детей одного возраста не выражен в одинаковой степени;
- что *огромное разнообразие* в развитии детей одного возраста происходит из-за того, что свойства и умения у разных детей выражены по-разному и формируются с разной скоростью (интериндивидуальная вариабельность), а также на них в различной степени влияют разные условия той или иной окружающей среды, из-за чего они проявляются в разной степени (реализация имеющегося потенциала);
- что даже у *одного ребенка* развитие в разных областях протекает не идентично (интраиндивидуальная вариабельность), свойства и умения из разных областей выражены по-разному и формируются с разной скоростью (например, развитие речи происходит быстрее, чем моторное развитие);
- что определенные умения, например, моторное развитие, приводящее к вертикальной позиции и ходьбе, у одного ребенка могут формироваться совсем другим путем, чем у другого ребенка. Нет двух одинаковых траекторий моторного развития детей (Подробнее ниже).
- Вариативность хода развития того или иного признака настолько велика, что все представления о норме не соответствуют действительности.

Существуют лишь **граничные значения** и **сенситивные периоды** для тех или иных линий развития.

Современные таблицы (диагностические матрицы) развития учитывают эти интер- и интраиндивидуальные различия. Разработанный с учетом новых данных диагностический материал не является больше списком из изолированных достижений, которые дети должны демонстрировать в определенном возрасте (например, свободно сидеть в 10 месяцев), а относительно свободные описания *последовательности развития*, в которых учитываются *широкие границы для индивидуальных вариантов*. Так, например, явные преимущества в речевом развитии и отставания в моторном развитии считаются абсолютно нормальными, и на обоих этих значениях строится общий вывод об уровне развития ребенка.

Программа «Вдохновение» предлагает обобщенную матрицу развития, включающую широкую зону «граничных значений» наиболее раннего появления какой-либо функции (проявляется к данному возрасту у 5% детей) и наиболее позднего (проявляется к данному возрасту у 95% детей). Эта матрица не является теоретическим конструктом, но обобщает большое число эмпирических данных психофизиологического развития, собранных в ходе исследований. Программа также включает диагностический инструмент для наблюдений «Порог граничных значений», которая ориентируется на характеристики возраста, в котором данная характеристика (признак) проявляется у 95% детей. Если у конкретного ребенка определенный признак не проявился к данному возрастному периоду, то это может послужить поводом для проведения профессиональной диагностики у специалиста.

Другие аспекты развития, важные для практики

Развитие происходит скачками, включающими периоды регресса

Исследования ясно показывают, что развитие протекает не линейно, последовательно, но часто скачкообразно, включая в себя периоды регресса. На некоторых отрезках первых трех лет жизни ребенка равномерное развитие не наблюдается. В определенные моменты – обычно с разницей в несколько недель – происходят резкие фундаментальные перестройки в мозге, связанные, очевидно, с

созреванием, которые, будучи пройденными, внезапно дают ребенку возможность пользоваться новыми формами учения и возникают до сих пор отсутствовавшие умения. Что происходит? Ребенок развивается дальше. Но сначала он от этого теряется и реагирует странно. Он демонстрирует регресс в поведении, снова становится «как младенец»: не может самостоятельно спускаться 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 и есть, просто 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 её 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, действует в качестве реальной поддержки при развитии его способностей. Фаза слабости преодолена, но она была важна для того, чтобы совершить прыжок. Пропустить ее было бы равносильно тому, чтобы лишить ребенка опыта. Ребенок понял: иногда можно быть и слабым и найти опору и стимул для нового старта.

4.6. Проблема «нарушений» в развитии

Нарушения развития часто приравнивают к неправильному развитию. Обозначения «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, до сих пор адекватно не учитывавшиеся трудности в решении задач, стоящих перед ребенком в процессе развития. Часто внимательный взгляд показывает, что «неподобающее поведение» в неподобающих условиях может быть абсолютно уместным, т.к. дети вынуждены приспособлять 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 ничем 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.

Являются ли педагогические усилия или терапия действительно эффективными, можно установить только с учетом потенциала развития ребенка, а также анализа взаимодействий между влияющими на него факторами окружающей среды и ориентирующимися на них детскими стратегиями преодоления этих влияний.

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

Исходя из вышесказанного 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 (См. ниже), они часто понимаются не как самостоятельные качества, а как проходящие стадии на пути ко взрослым, которыми поэтому можно и пренебречь. Речь идет о том, чтобы переосмыслить такой взгляд на ребенка и помочь переосмыслить его всем участникам образовательных отношений.

Ориентацией для этого могут послужить вопросы:

Пытаемся ли мы при развитии способностей ребенка учитывать имеющиеся у него в зависимости от генетических задатков специфические возможности и шансы на реализацию этого потенциала и удовлетворять его индивидуальные потребности?

Не пытаемся ли мы наши «развивающие» мероприятия ориентировать на значения отдельных достижений?

Не сужаем ли мы разнообразные умения и разную скорость развития детей пытаясь подогнать их под требования, рассчитанные на среднестатистического ребенка определенного возраста?

Если мы хотим соответствовать био-психологическим потребностям и свойствам *каждого ребенка*, то область нормы должна считаться с имеющимся огромным разнообразием и признавать это разнообразие как биологическую реальность, что, естественно, не означает нашей пассивности.

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 (См. ниже), ему нужно **предоставить время и свободное пространство** для развития его способностей и достаточно возможностей для контактов и взаимодействий с близкими ему взрослыми и постепенно становящимися все более привлекательными для него сверстниками. Иначе все наши «развивающие» мероприятия пройдут «мимо ребенка», и мы ввергнем его в конфронтацию – в лучшем случае бесполезную, а

иногда и вредную – с нашими представлениями о режиме дня, самостоятельности, достижениях и социальной компетенции, без учета его биологических задатков и социо-культурного фона, уровня его процессов созревания и уже накопленного им опыта. Пока мнимые «недостатки» и «несовершенства» детей выдвигаются на передний план, все усилия по развитию их способностей – как педагогические, так и терапевтические – остаются весьма сомнительными.

4.8. Раннее развитие через взаимодействие

Как было сказано выше авторы программы исходят из современной теории социального конструктивизма, согласно которой ключевую роль в стимулировании детского развития играет качество взаимоотношений между близкими взрослыми и детьми. Положительные взаимоотношения между близкими взрослыми и детьми являются основным условием, способствующим развитию, и важным ресурсом для нормального или осложненного факторами риска развития детей.

Заботливое, эмпатическое взаимодействие с ребенком, когда предлагаемые занятия и реакции учитывают уровень детского развития и сиюминутное самочувствие ребенка, считается признаком, оказывающим самое сильное влияние на использование интеллектуальных возможностей ребенка для компетентного решения им жизненных задач и для будущих показателей школьной успеваемости. При этом вовсе не обязательно полагаться исключительно на внутреннюю мотивацию и собственную активность ребенка (конструктивистский подход, М.Монтессори). Разнообразными путями пробуждать детское внимание и направлять его на людей, предметы и события означает бороться с процессами привыкания, при которых мозг работает «вполсилы». Более того, 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 между событиями и таким образом каждый раз заново объяснять познаваемый мир.

4.9. 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.*

Родители и младенцы от природы наилучшим образом приспособлены для того, чтобы находиться друг с другом в самых близких отношениях. Те, кто

наблюдали за младенцами, обнаружили, что те являются выдающимися партнерами по общению, обладающими богатым поведенческим репертуаром для социального взаимодействия, а также практически безграничными возможностями для учения, - при условии, что окружающие взрослые относятся к детям с любовью, полным вниманием и предоставляет необходимые им для получения *собственного опыта* и *адекватные их возможностям* впечатления.

Новорожденный ребенок с самого начала пытается установить контакт с близким взрослым. Так, ребенок, которому всего несколько дней от рождения, еще не может самостоятельно держать головку; однако если взрослый сядет и приведет тело ребенка в вертикальное положение, - при этом надежно поддерживая спинку и особенно голову малыша, - то ребенок сразу же начинает реагировать, двигаясь и демонстрируя повышенное внимание, что в другом случае можно было бы наблюдать только через несколько месяцев. Если ребенок находит со стороны родителей правильную поддержку, он начинает вступать во взаимодействия уже очень рано. Удивительно бывает наблюдать, как даже те матери, которые убеждены, что младенцы еще визуально не воспринимают их, активно устанавливают со своими малышами визуальный контакт и каждый раз интуитивно помещают свое лицо прямо перед взором ребенка на расстоянии, оптимально соответствующим зрительному восприятию младенца (примерно 25-40 см) (Смирнова...).

Всеми органами чувств ребенок пытается установить контакт с теми людьми, на попечении которых он находится. С самого рождения все сенсорные системы принципиально готовы к функционированию, однако они еще должны созревать и совершенствоваться в первые месяцы жизни. Уже очень рано младенец в состоянии сводить вместе, упорядочивать и структурировать воспринятую им сенсорную информацию различного происхождения. Примером такой способности к сенсорной интеграции является поиск глазами источника шума.

4.9. Надежная привязанность – центральная характеристика здорового развития

*На сегодняшний день общепризнано, что **надежная привязанность к близким взрослым** является экзистенциально важным, необходимым фактором здорового психического и социального развития ребенка. Нарушение отношений привязанности в раннем возрасте наносят ребенку травму и ведут к психологическим (невроты, личностные расстройства) или даже к психическим нарушениями. Поэтому первая задача родителей и/или любого лица, осуществляющего уход и/или ведущего педагогическую работу – это установить и поддерживать с ребенком отношения надежной привязанности, что проявляется в том, что ребенок дает себя утешить и чувствует себя в присутствии взрослого хорошо. Для установления отношений привязанности необходима особая процедура пошаговой адаптации при переходе из семьи в ясли или детский сад (См. раздел программы....).*

Что нужно знать о привязанности?

Младенец автоматически устанавливает привязанность к тем людям, которые преимущественно за ним ухаживают. Формирование такой первичной привязанности начинается в первые месяцы жизни и продолжается приблизительно до конца второго года жизни. Для системы раннего образования, присмотра и ухода в яслях, группах временного пребывания или при посредстве нянь важно знать, что привязанность может установиться у ребенка с несколькими людьми, без ущерба для его развития. Раньше говорили только о привязанности между ребенком и матерью, но современные исследования

показали, что правильнее говорить о близких детско-родительских отношениях. Сегодня многие отцы с самого рождения ребенка также устанавливают с ним самый тесный контакт и принимают активное участие в уходе за ним. Младенцы гораздо более открыты для социальных контактов, чем это считалось ранее. Помимо тесной связи с основными близкими людьми, - сегодня, как и раньше, это чаще всего все-таки мать, - дети постепенно устанавливают индивидуализированные отношения различной степени близости и с другими членами семьи и социальной группы, в которой они растут.

Исследование близких отношений расширило наши представления о том, какое значение имеют для ребенка близкие взрослые, при условии, что они всегда доступны для ребенка, когда ему это нужно, относятся к нему с заботой и вниманием, тонко его чувствуют и полны любви к нему. **Ребенок по природе своей таков, что ждет от своего окружения надежности и безопасности, спектра возможностей для установления различного рода отношений, а также стимулов для развития.** Эти его естественные предпосылки должны быть подхвачены окружением. Поэтому *установление близких отношений и надежной привязанности является условием качественного образования, присмотра и ухода в ясельных группах, в группах временного пребывания (от 0 до 3,5), в детских садах, что подразумевает особую организацию перехода (адаптации) при приеме ребенка в дошкольную образовательную организацию на любой возрастной ступени дошкольного образования. Особенно важна эта процедура для детей раннего возраста.*

Признаки формирования надежной привязанности

Поскольку формирование надежной привязанности к близким является центральным фактором здорового психического развития появляется необходимость процедуры, устанавливающей наличие отношений привязанности. Такая процедура в развитых странах проводится педиатром в поликлиниках в качестве обязательной и относится к области здравоохранения. Ранняя профилактика нарушений привязанности является эффективным

средством сохранения здоровья нации и поэтому процедура диагностики привязанности является обязательной.

В условиях семьи и/или педагогических организаций родителям и/или любому персоналу, имеющему дело с детьми, важно понимать значение привязанности, условия ее развития и наблюдать признаки появления привязанности как центрального признака *здорового психического развития*.

Признаком формирования привязанности является то, что в возрасте от 6 до 8 месяцев ребенок начинает проявлять страх и защищаться при появлении чужих людей. Так ведут себя не только излишне боязливые дети или те дети, у которых уже есть негативный опыт взаимодействия с чужими людьми, но все психически здоровые дети. Теперь ребенок отвечает улыбкой не любому дружелюбно приблизившемуся к нему лицу, а только близким. Напротив, в условиях домов ребенка дети не различают близких и чужих и эмоционально с открытостью обращаются *со всеми взрослыми*, проявляющими к ним интерес. Однако, такое эмоциональное общение со всеми взрослыми без разбора не является признаком развития социального поведения, а, наоборот, признаком тяжелых душевных нарушений, которые приводят к инвалидности. Вот почему недостаточно говорить просто об эмоциональном общении со взрослыми, как об условии здорового развития, а необходимо говорить *о формировании надежной привязанности к близким взрослым*.

На данной стадии развития - стадии индивидуального распознавания родных и чужих - характер реакции детей определяются их собственным темпераментом и поведением близких взрослых. До недавнего времени считалось, что маленькие дети только на этой фазе начинают делать различения между «знакомый = близкий» и «чужой = не близкий». Однако данные одного из исследований, опубликованных японскими психологами, показывают, что, уже начиная со второго месяца жизни, *все дети* демонстрируют признаки стресса в форме снижения температуры кожи лба, когда их мать или наиболее близкий взрослый выходит из комнаты, в чужой взрослый в нее заходит. Очевидно, что впервые возможность распознавать знакомых и незнакомых людей появляется у

ребенка не в возрасте 6 – 8 месяцев, когда это различие проявляется видимо для других. Однако только в этом возрасте ребенок может недвусмысленным образом выразить свое недовольство или даже страх в связи с уходом близкого и/или появлением чужого человека.

На этом феномене основан **тест на привязанность**: если близкий человек, например мать, выходит из комнаты и ребенок остается с чужим взрослым, например, с врачом, с которым он только что спокойно играл в присутствии матери, ребенок начинает плакать, искать мать и не дает врачу себя утешить. Однако, если при появлении матери ребенок быстро успокаивается, дает матери себя утешить, то такое поведение является признаком отношений надежной привязанности. Значит, этот ребенок психически или психологически здоров.

Разделенное внимание

Разделенное внимание и разделенная с другими деятельность являются основными положениями *социально-конструктивистского* взгляда на развитие, которые разрабатывались в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, а также в многочисленных работах зарубежных авторов разных стран. Современные исследования выявили в этом процессе много интересных и важных деталей. Так М. Томазелло (Michael Tomasello, 2002) и его коллеги доказали, что в возрасте девяти месяцев ребенок делает некий особенный шаг в своем развитии. Если до этого возраста для процесса его развития решающее значение имели способность близких взрослых к тонкому чувствованию, их восприимчивость при восприятии, отражении и речевом воспроизведении эмоций ребенка, то между девятым и двенадцатым месяцем начинают происходить совершенно иные процессы. Теперь ребенок не хочет довольствоваться предоставляемой ему информацией; он требует *«разделенного внимания» (joint attention)* и постоянно спрашивает у близкого взрослого о том, что ему интересно, используя для этого взгляды и указания. *Сегодня, вплоть до уровня нейрофизиологии, доказано, что в процессе развития не существует разделения между когнициями и эмоциями.*

Ребенок начинает активно и преднамеренно эмоционально запрашивать и перерабатывать информацию. Это – начало инициируемого 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 указанием его пальца,
- подражает манипуляциям другого человека с объектами,
- указывает на желаемые объекты или интересующие его виды активности.

4.10. Ход развития отдельных психо-физиологических функций и видов деятельности.

Восприятие, игра, координация движений

Первая форма игры состоит в том, что ребенок с удовольствием опробует собственные *телесные возможности* и занимается *исследованием предметов* с точки зрения их свойств и функций, - и все это на фоне стремительно растущей дифференциации восприятия. Эта форма игры называется *сенсомоторной игрой*, а иногда *функциональной игрой*. В литературе также встречается понятие «*игра-исследование*». При этом младенец исследует свои пальцы и руки, постепенно вовлекая в игровой процесс все тело. Когда ребенок научается хватанию, он может вовлекать в игру все большее число предметов. Ребенок берет погремушку, трясет ей, ударяет ей по поверхности, облизывает ее. Вскоре он начинает притягивать к себе объекты, толкать их, бросать и ударять ими друг о друга. В возрасте между девятью и 13 месяцами он начинает использовать в игре также бытовые предметы, например, чашку.

К важнейшим видам игры и исследовательского поведения на первом году жизни относятся 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 мануально через манипуляции с ними, орального исследования (тянет все в рот); рассматривания (визуальное исследование). Игрушками для ребенка могут быть любые предметы, которые интересны ребенку 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 (Ремо Х. Ларго).

Растущая компетентность младенца в сфере восприятия особенно отчетливо проявляется в области *координации рука-глаз*, 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 любит возиться с предметами, манипулировать ими, «исследовать» их свойства. Все это еще больше совершенствует хватание 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 между восприятием и моторикой. 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 развития).

Развитие крупной моторики, приводящее к вертикальной позиции

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

1. Искусственная стимуляция моторного развития со стороны взрослых может блокировать развития или даже нанести вред. Благодаря многочисленным исследованиям в психо-физиологии развития сегодня считается общепризнанным, что моторное развитие, приводящее ребенка к вертикальной позиции и ходьбе является эндогенным процессом, связанным с созреванием соответствующих структур. При этом решающая роль принадлежит активности самого ребенка. Иными словами, *развитие моторики протекает по своим собственным закономерностям и является сугубо индивидуальным процессом.* Никакие специальные упражнения, имеющие целью ускорить этот процесс, не могут влиять на вызревание этих моторных функций (См. Ремо Х. Ларго).

Особую значимость для образования получили исследования моторного развития Эмми Пиклер, ее концепция *свободного движения*, которое является основой современных подходов к развитию движения младенцев и маленьких детей в рамках ясельной педагогики или в домашнем воспитании. Э.Пиклен описала множество промежуточных движений и позиций и показала, что не существует двух детей с одинаковыми траекториями развития вертикальной позиции (E.Pickler,...). Основной тезис принципа свободного движения по Э.Пиклер таков: дети, которым *дается возможность* свободно двигаться на основе собственной инициативы, учатся садиться, стоять и ходить сами собой. Самостоятельная активность источник радости, должна играть в жизни детей существенную роль. Ею, ее последователями и другими исследователями была обнаружена связь между ранним моторным развитием и общим личностным, когнитивным, эмоциональным развитием детей. Именно на развитии моторики и достижений в этой области дети впервые осознают свою компетентность, развивают самостоятельность, овладевают своим телом на основе процесса саморегуляции, развивают формы безопасного поведения².

Таким образом, данные многочисленных исследований и опыт передовой убедительно показывают, что 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 помогают, но и зачастую блокируют развития и даже могут нанести ребенку существенный вред (E.Pickler; P.X.Ларго...). Это особенно важно подчеркнуть, поскольку в типовых программах, на которые еще недавно ориентировалась практика раннего образования в нашей стране, подчеркивалась необходимость искусственной стимуляции моторного развития и даже обучения ползать, вставать и ходить

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

(«От рождения до школы...»; «Истоки»...) и такое убеждение до сих пор широко распространено среди педагогов и родителей.

2. Определенной последовательности фаз моторного развития не существует. Важно подчеркнуть и еще один аспект моторного развития, важный с точки зрения практики. 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, отклонения от этой намеченной и траектории считалось отклонением от нормы. Сегодня от этого представления целиком и полностью отказались. Было 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 стадию 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.

3. Большой разброс в скорости развития. Кроме этого, у каждого ребенка своя собственная скорость развития. Первые шаги могут быть сделаны в 9 или в 17 месяцев! Этот срок не позволяет делать никакие выводы о дальнейшем развитии двигательных навыков и тем более о достижениях в других областях и считается в настоящее время нормой (См. Приложении «Матрица развития...», а также «Порог граничных значений...»).

4. Выводы для практики: что могут сделать взрослые?

Во-первых, подготовить среду. Все изложенное выше не означает, что взрослые не могут оказывать вообще никакого позитивного влияния на моторное развитие. Задачу образовательной организации 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, но 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 вы приветствуете и поощряете в ребенке радость движения, которая всегда у него есть, ребенок будет получать от движения удовольствие и с воодушевлением брать новые рубежи в развитии моторики. Большинство детей ведет себя поразительно уверенно и ловко, т.к. их двигательный опыт постоянно возрастает и востребован для новых действий. Ребенок учится тому, что иногда можно и упасть, и причинить себе боль, но боль обычно скоро проходит, зато ребенок учится при этом двигаться осмотрительно. Получая возможность двигаться на свою ответственность ребенок учится, что можно не достичь цели одним путем, но достичь ее другим, если только немного подумать и не падать сразу духом. Если взрослые предоставляют такие возможности, то они вносят самый ценный вклад в возникновение у ребенка умения владеть собственным телом и подготавливают его к тому, чтобы реалистически оценивать свои моторные способности и внимательно относиться к возможным рискам.

4.11. Дальнейший ход физического развития.

Быстрее, выше, сильнее

³ Фильм об Э.Пиклер

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 приспосабливается 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, бегаем, прыгает, пытается ездить на трехколесном велосипеде и лазить на деревья.

Конечно, движение сопряжено также с опасностями, от которых 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!

Т.к. 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.

4.12. Физическое развитие в пред-школьном возрасте

В возрасте 5-6 лет моторное развитие уже достигает известного совершенства - теперь детям удастся почти все. Если у детей поощряют двигательную активность, то у них день ото дня возрастают владение телом, ловкость, быстрота и выдержка. В этом возрасте нам 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, т.к. недостаток координации движений ухудшает качество жизни и может привести к отклонениям в поведении, дефициту внимания и нарушениям речи, чтения или письма. Писать можно научиться только в том случае, если не требуется тратить всё свое внимание на то, чтобы прямо сидеть на стуле. А тому, кто позднее захочет узнать разницу между «41» и «14», требуется пространственное представление и опыт обращения с пространством, предпосылками чего является двигательный опыт.

4.13. Общий ход развития игры и исследовательского поведения в раннем (от 1 до 3) и дошкольном (от 3 до 6) детстве

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 в себя соблюдение последовательности из нескольких предметов, возникают в 18-24 месяца. Родственно игре, но не идентично ей игровое исследование, поисковая деятельность, при которой ребенок 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 авторы называют это «игрой-исследованием» (Р.Ларго).

К концу второго года жизни у ребенка возникает способность к представлениям в отрыве от наличной ситуации и к пониманию символов. В связи с этим в его игре появляются у него появляются *планомерные действия*. Ребенок использует предметы для того, чтобы изготовить воображаемый объект. Это может 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 роста ловкости и опыта работы с материалами, ребенок 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. Вероятно, потому, что эта игра демонстрирует нам, что ребенок теперь 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, и так же быстро может произойти полное фантазии переосмысление. Сами действия происходят из социального окружения ребенка: листья становятся едой, плюшевый мишка становится ребенком. При этом ребенок и сам вживается в другую роль. Маленький ребенок гораздо раньше, нежели предполагал Пиаже, знает о том, что символ может замещать объект. В одном эксперименте по выявлению в раннем возрасте способности пользоваться символами, ребенку показали кукольную комнату, в которой за диваном была спрятана маленькая кукла. Кукольная комната была моделью настоящего помещения, в которое был приведен ребенок и где он за настоящим диваном начал искать куклу. Символическая игра внезапно 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 он 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 свою куклу и кормит её. 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, вокализируют, подражают, что-то дают или что-то отбирают – т.е. 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 друг с другом, при этом огромную роль играет взаимное подражание. Оно не глупое, как часто неправильно судят об этом взрослые, это очень подходящая попытка согласовать свое поведение с поведением других детей. Это намерение удается только ребенку, который может регулировать свое внимание и душевные состояния и может координировать их с вниманием, направленным на других детей и на окружающие события. Когда двухлетние дети играют, они часто играют друг около друга похожими вещами или даже одними и теми же игрушками – хорошая стратегия для установления взаимного контакта. Вплоть до дошкольного возраста они ловко и успешно осуществляют передачу, показ, демонстрацию, раздел и перебрасывание друг другу различных предметов в рамках своих социальных стратегий со сверстниками и со взрослыми. Контакт между двухлетними детьми инициируется и поддерживается общим интересом к одному предмету.

Конфликты в игре

Такое все более усложняющееся совместное пребывание, естественно, приводит также к конфликтам, например, из-за того, что какой-то предмет требуется сразу всем, и часто 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 «вора», что заставляет его быстро вернуть «украденный» предмет. На третьем году жизни большинство детей научились делиться, но они только тогда охотно отдают вещи, когда их просят, а не требуют. Если ребенок просит таким образом, что в его поведении ясно выражается, что он знает, что кому полагается – т.е. он уважает чужие притязания на владение – его шансы на получение чего-либо весьма велики. Маленький ребенок не позволяет ничего у себя отнять. Он протестует, и чаще всего успешно. Если в рамках разновозрастной группы в нее входят двухлетних детей частота конфликтов повышается. В более чем 80%

случаев речь идет о конфликтах по поводу владения, которые в этом возрасте еще не каждым ребенком могут решаться самостоятельно. Но эти столкновения дают важную информацию об отношениях между детьми и о свободе действий, если детей не предоставлять самим себе. Если при решении проблем свою помощь предложит чуткая и компетентная воспитательница, если она способствует коммуникации и облегчает её, то это становится 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, которые до сих пор всегда были для ребенка предпочтительнее. Теперь между детьми возможно настоящее взаимопонимание, т.к. они умеют говорить. Дети совместно планируют, организуют, обсуждают, решают. Процессы комментируются, а при неудачах происходят совещания. Создаются команды, ребенок учится быть членом такой команды, и скоро выделяются специалисты, которые умеют что-то делать особенно хорошо, поэтому они часто бывают востребованы. Детского представления о будущем теперь хватает, чтобы планировать проекты, для осуществления которых требуется несколько дней. И еще нечто новое: несколько детей работает над общим замыслом.

В рамках **конструктивной игры** ребенок начинает строить большие и сложные строения и лепить из пластилина задуманные объекты. 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**, т.е. 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 в возрасте от четырех до пяти лет существенно возрастает. Ролевая игра требует от участников более развитых социальных и когнитивных способностей. В течение определенного времени 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. Т.е., примеряя на себя разные роли, ребенок упражняется в социальном поведении.

Игра по правилам

Развитие наглядного мышления и способности действовать в группе являются предпосылками для возникновения формы игры, появляющейся последней: **игры по правилам**. Т.е. речь идет о социальной игре, в которой действия совершаются по установленным правилам, соблюдение которых является обязательным, в чем и состоит привлекательность игры. Большинство игр по правилам – это соревнования (догонялки, прятки, игры со скакалкой), чей соревновательный дух играет все большую роль по мере взросления детей (спортивные игры, настольные игры, салонные игры). Т.к. в играх по правилам обычно бывает победитель и проигравшие, то вскоре начинается сравнение своих достижений с достижениями других детей. Примерно в три с половиной года у ребенка пробуждается мотивация к успеху. Например, при игре в «Мемори» ребенок понимает, что речь идет о том, чтобы выиграть, и хочет быть победителем. Пережить неудачу нелегко. Многие дети прерывают игру, отрицают, что они 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.

4.14. Мета-коммуникация – важный шаг в развитии

В середине четвертого года жизни при 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 мета-коммуникацией, 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 пред-школьном возрасте. На этой фазе развития переживают подъем творческие или фантастические игры, поэтому дети выбирают в качестве товарищей для игр своих единомышленников и играют с ними в социальные творческие игры – т.е. **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 утратила своей привлекательности. Конструирование становится всё более сложным. Например, ребенок строит хижину на свежем воздухе или играет с игрушками, для которых требуется всё больше и больше технического понимания. Пяти- и шестилетние дети используют разнообразные материалы, им может потребоваться всё 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 всё более изобретательными и придумывают своеобразные фантазийные игры с материалами.

Большой популярностью пользуются у пяти- и шестилетних детей 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 или Наташа.

4.15. Некоторые аспекты познавательного развития, важные для практической работы.

Способность к созданию теорий

Дети обладают врожденной способностью к созданию теорий (объяснений причин явлений и событий), т.к. для всего, что они воспринимают и узнают, они составляют теорию, которую они изменяют или отбрасывают при получении нового опыта, как только другая, более вероятная теория предлагает новые возможности для объяснения тех или иных фактов. Если первый мячик был маленьким, мягким, круглым и пестрым, то первое представление о мяче будет «маленький, мягкий, круглый и пестрый». Если потом ребенок будет играть с большим, мягким, круглым и пестрым мячом, то теория мяча изменится: мячи бывают маленькие и большие, но все они мягкие, круглые и пестрые. Как только ему по голове попадут в первый раз футбольным мячом, 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 младенцы и маленькие дети располагают эффективными учебными механизмами, с помощью которых они могут спонтанно пересматривать и реструктурировать свои знания. Этого не может ни один компьютер.

Знания в конкретных областях

Еще не так давно в понимании развития мышления у детей младенческого, раннего и дошкольного возраста возрасту исходили из взгляда на особенности *общего* развития детского мышления, не связанные со спецификой каких-либо конкретных областей знания. Сегодня этот взгляд изменился во многих отношениях. Так сегодня о развитии детского мышления говорят больше в связи со знаниями *в определенных областях*: математике, физике, биологии,

психологии, социальной жизни, то есть о мышлении, включенном в детское познание различных аспектов мира и жизни. При этом множество проведенных экспериментов доказали, что дети обладают частичными знаниями, которые помогают им решать задачи в гораздо более раннем возрасте, чем это считалось возможным на основании выводов и экспериментов Пиаже. В некоторых областях существуют даже *врожденные знания*. Так, младенцы рассматривают предмет дольше – можно предположить, что с некоторым удивлением, – если им демонстрируют так называемые «невозможные события», противоречащие их интуитивным физическим знаниям, которые уже включают в себя понятия о том, что вещи прочные, причина предшествует следствию, вещи падают вниз (физика). Младенцы также оказались в состоянии различать простые множества (математика). Например, дети смотрят более внимательно и дольше, если число предметов меняется с одного на два (на первом месяце) 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 никакого «чистого листа» нет, знания ребенок не просто перенимает от взрослых. Уже при рождении ребенок обладает всем необходимым для деятельного освоения мира, сам активно создает, конструирует знания на основе врожденных структур и опыта («конструктивизм» - Ж.Пиаже и его школа). При этом взаимодействие и общение со взрослыми и другими детьми играет ключевую роль («социальный конструктивизм» - Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Дьюи и др.). Иными словами когнитивное развитие происходит в *со-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.

4.16. Другие аспекты развития, важные для практики.

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

В литературе 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 решили за него взрослые.

Значение присутствия и поддержки взрослых

Быть одному, уметь заниматься самостоятельно и при этом чувствовать себя комфортно дети учатся *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, а и кто остается с ребенком. Если воспитательнице или няне удастся совместно с родителями во время фазы адаптации (См. раздел...) завоевать доверие ребенка, то ребенок без стресса и без 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 отношения доверия. Дети, страдающие от разлуки или в течение долгого времени испытывающие дефицит внимания и не могут играть. Играть можно только при отсутствии напряжения. Как только появляются страх, боль, голод или усталость, ребенок прекращает играть. По этой причине дети, редко испытывающие напряжение, почти никогда не играют. В этом случае ребенок лишается опыта, который он 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 (межд. compliance).

Первые признаки готовности слушаться и следовать указаниям взрослого проявляются уже на первом году жизни и базируются на взаимодействиях между матерью и ребенком. 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 правилам и нормам совместной жизни и ребенок был бы готов следовать его указаниям. Надежная привязанность, как было сказано выше, является особо благоприятной предпосылкой для восприимчивости к воспитательному влиянию взрослых, для усвоения ценностей и правил детьми. Очень важно также способность справляться с повседневными фрустрациями, которая достигается путем присутствия и поддержки близких взрослых (См. выше). Девочки в 13-15 месяцев более послушны, чем мальчики.

Существует два вида готовности следовать инструкциям взрослого, то есть два вида послушания. Первый – это когда ребенок подчиняется воле взрослого и сотрудничает, 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 участвует в процессе 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 с рано выраженной готовностью 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 со-конструктивного диалогического способа взаимодействия и создания отношений доверия систематически укреплять готовность к активному послушанию, чтобы в процессе детского 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.

Развитие социальных способностей, эмпатии и эмоций

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 у них развилось самосознание, маленькие дети в состоянии не только ощущать эмоции других, но и присоединяться к другим. Они замечают, что что-то происходит с другими, а не с ними самими. Они понимают, что им самим не плохо, но плохо другим; у них *развивается эмпатия*.

Только несколько лет назад мы узнали, 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, чьи переживания можно сравнивать со своими собственными переживаниями;
- требует определенного опыта социализации, т.е. 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 еще добавляются чувства заботы об этом человеке и волевые акты, направленные на то, чтобы уменьшить его страдания, мы говорим о сочувствии. Часто ребенок не приходит на помощь из-за того, что у него еще не очень хорошо получается поставить себя на место другого человека. Ему пока еще недостает смены эмоциональной перспективы – способности делать мысленные заключения о чувствах других. Эта ступень развития достигается примерно к четырем годам.

Общее эмоциональное развитие

Первое эмоциональное проявление младенца служит для того, чтобы обратить на себя внимание лица, осуществляющего уход за ним, с тем чтобы этот человек помог ему удовлетворить его актуальные потребности. Речь идет о плаче. Вскоре после этого прибавляется улыбка в качестве положительного сигнала, как признак комфортного самочувствия и для установления взаимодействия с лицом, осуществляющим уход. Этот человек имеет решающее значение для того, чтобы регулировать первые эмоции младенца, пока он еще не в состоянии сам их регулировать. Так называемые 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 выражают в четыре месяца, удивление – в шесть месяцев. К концу первого года жизни возникновение первичных эмоций завершается, в то время как вторичные эмоции, строящиеся на базовых, можно наблюдать, самое раннее, с середины второго года жизни, т.к. они предполагают наличие определенных когнитивных способностей.

Выражение эмоций

Как уже упоминалось, ребенок может смущаться или испытывать робость только тогда, когда у него развилось самосознание. Предпосылкой для презрения является способность к социальному сравнению, а для возникновения чувства вины необходимо развитие внутренней системы ценностей. Если подростки не могут вспомнить никаких событий, происходивших до их третьего дня рождения, т.к. в эти первые три года жизни у них отсутствует автобиографическая

память, то эмоциональная память в этот период уже вполне работоспособна, и эмоциональные компоненты событий и переживаний могут сохраняться, чтобы неосознанно всплыть и в более поздние годы. У двухлетних детей выражение эмоций становится более разнообразным, зависящим от контекста и все чаще употребляется намеренно. Для некоторых объектов и ситуаций у человека как будто бы инстинктивно готовы определенные эмоции. Говорят о так называемом «Prepared Learning», т.е. о биологически подготовленном обучении. Подготовленные всем ходом эволюции, дети могут научиться бояться змей или пауков 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, т.е. их 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 годом 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 взаимодействий между детским темпераментом и эмоциональной социализацией в семье. Из сказанного выше легко понять, что надежная привязанность благоприятно отражается на развитии у детей регулирования эмоций. В позитивном эмоциональном семейном климате преобладает открытое, толерантное отношение к эмоциям. При этом важно, как родители выражают свои эмоции и насколько чутко они реагируют на эмоции детей. Тому, кому позволено переживать свои эмоции и кто не должен их

подавлять, гораздо легче, т.к. его положительные эмоции усиливаются, и ему помогают справиться с отрицательными эмоциями. 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, ничего не исключается.

Эмоциональная компетентность страдает, если ребенку приходится столкнуться с тем, что на определенные аспекты своих ощущений он никогда не получает ответной реакции, они остаются без ответа и никто не пытается это уладить. Это может касаться, например, выражений нежности, но также и сигналов, которыми ребенок дает почувствовать свой гнев или свою ярость. Ощущения, исключенные из интеракции, ребенок считает не поддающимися передаче. 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, осуществляющего 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 возраста 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. Т.е. с третьего года жизни дети начинают проводить различия между эмоциональными переживаниями и выражением эмоций и приспособлять выражение своих эмоций к ситуациям, используя определенную стратегию. Дошкольники уже могут замедлять выражение эмоций и выбирать, кому какие эмоции они продемонстрируют. В школьном возрасте они 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. Но управлять можно не только выражением, но и самими чувствами. Уже грудные младенцы успокаивают сами себя, сосая палец или пустышку. Они могут также влиять на интенсивность направленных на них раздражителей, когда они 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 твоём 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 для того, чтобы уметь справляться с собственными эмоциями. Например, родители своим собственным поведением демонстрируют ребенку модель регулирования 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. Возникающие таким образом знания об эмоциях ребенок может использовать для регулирования собственных чувств.

3.1.10 Выводы для определения планируемых результатов

Планируемые результаты определяют ожидания взрослых по отношению к характеристикам ребенка определенного возраста. Из положения об индивидуальном характере развития и о множественности факторов, влияющих на развитие, однозначно вытекает, что результаты освоения детьми раннего и дошкольного возраста программы будут сугубо индивидуальными. Ожидания от всех детей одного возраста одинаковых результатов противоречит данным современной психологии развития и может нанести вред образовательному процессу. По этой причине ФГОС дошкольного образования определяет ожидаемые результаты как **целевые ориентиры, а не как показатели развития, которых должны «достичь» дети.**

В связи с индивидуальными различиями и разнообразием хода развития центральное значение приобретает способность взрослых наблюдать и описывать индивидуальные особенности детей, строить и планировать свою работу в соответствии с ними. Образовательная организация не может знать заранее, с каким составом детей будет работать. Принцип вариативности и гибкости в планировании (См. выше) является важной характеристикой программы, отвечающей на вызов разнообразия детей и детства в современном мире.

4. Основные целевые ориентиры: поддержка общего развития и содействие становлению (укреплению) базовых компетентностей детей

Многообразия факторов и данные исследований о вариативности развития не позволяют установить требования к результатам дошкольного образования в виде единых нормативных характеристик развития. Согласно Стандарту нормированию подвергаются не уровень развития, которого должны достигать дети к определенному возрасту, но направления, характеристики, описанные в виде портрета ребенка, на развитие и укрепление которых должна быть направлена образовательная работа дошкольных учреждений и других мест образования детей дошкольного возраста. Программа конкретизирует и систематизирует характеристики, описанные в портрете, с учетом современных требований к дошкольному образованию.

Такой подход соответствует международным требованиям к результатам дошкольного образования. В образовательных планах (куррикулах) многих стран формулируются цели, к достижению которых должно стремиться образовательное учреждение, уровень же развития для детей определенного возраста не фиксируется. «Основная задача работы по образовательным планам состоит в том, чтобы ребенок смог овладеть не только и не столько отдельными областями, заданными в планах, но чтобы он, соприкасаясь и осваивая их (образовательные области) мог овладеть *основополагающими общими компетентностями и раскрыть ресурсы своей личности*. В образовательных планах (примерных программах) нормируются задачи и достижения, которых должно добиваться учреждение, но не уровень, которого должен достигнуть ребенок к определенному моменту».

Программа направлена на реализацию целей социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Вместе с тем, Программа ставит акцент на такие ценностные особенности образования, как *развитие у детей инициативности, рефлексивности, лидерства; умение планировать и организовывать свою деятельность, прогнозировать и преодолевать трудности, умение использовать*

различные источники получения информации; получать удовольствие от работы и терпеливо относиться к неприятным обязанностям; проявлять решительность, настойчивость в достижении цели.

4.1. Базовые компетентности как основные цели программы

Тема развития компетентностей является сегодня центральной в образовании. Под компетентностями понимаются способности и ресурсы личности, позволяющей ей справляться с различными возросшими требованиями и вызовами жизни в современном обществе. Важными компонентами компетентностей, наряду с когнитивными способностями, знаниями и умениями, являются мотивация, развитие воли, социальные способности и развитие ценностно-смысловой сферы. Ключевыми компетентностями называются такие, которые необходимы всем людям, независимо от их профессиональной деятельности и позволяют решать проблемы в сложных, комплексных вариативных контекстах, характерных для современной цивилизации.

Ключевые компетентности начинают развиваться и формироваться в раннем детстве, что определяет важность работы над их развитием с самого начала образовательного пути. Существуют различные возможности классификации компетентностей по группам. В качестве основы авторы опираются на наиболее распространенную классификацию компетентностей, принятую в европейских странах.

4.2. Компетентности детей дошкольного возраста

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

Базовые компетентности составляют основу для физического и душевного здоровья, хорошего самочувствия и качества жизни ребенка и облегчают совместное существование в группах. Они являются предпосылками для успеха и

удовлетворенности в семье, детском саду, школе, а впоследствии – в личной и профессиональной жизни. Базовые компетентности являются качествами, которые помогают ребенку справляться с трудностями и способствуют его непрерывному учению в течение всей жизни. Они всегда присутствуют в так называемой «тайном учебном плане», например, при поощрении определенного образа действия ребенка взрослыми или через приведение определенных примеров. Эти индивидуальные и социальные компетентности представляют собой основу для освоения умения учиться и для устойчивости к переменам и стрессам (резильентности).

Базовые компетентности происходят из различных теоретических положений психологии развития и психологии личности. Важнейшим теоретическим подходом в данном контексте является *теория самоопределения*. Она исходит из того, что у человека есть три основные психологические потребности, а именно потребность в социальной принадлежности к определенной группе, потребность в ощущении автономии и потребность в ощущении компетентности (чувство «я могу»). Социальная принадлежность означает, что человек чувствует себя принадлежащим к группе других людей, испытывающих и проявляющих к нему любовь и уважение. Автономия ощущается, если человек чувствует, что он сам предпринимает действия: его действиями не руководят со стороны, он сам руководит своими действиями. Компетентность ощущается, когда человек справляется с задачами и проблемами собственными силами. Данная теория признает, что человек, прежде всего, заботится об удовлетворении этих трех основных потребностей. Если они не удовлетворены до определенного уровня, то человек не будет заниматься другими задачами какого-либо рода.

Особенности проявления компетентностей значительно варьируются не только на интериндивидуальном уровне (в сравнении с другими), но и на интраиндивидуальном уровне (у одного и того же человека одни компетентности могут быть развиты больше, другие меньше). Более того, у одного и того же человека в различных ситуациях разные компетентности могут проявляться в

разной мере. Это зависит, прежде всего, от наличия личной заинтересованности делом (деятельностью), предметом (объектом), от уровня развития навыков саморегуляции, самосознания. Так, искренне заинтересованный человек проявит и терпение, и смекалку, и творчество в самом непривлекательном, с точки зрения других, деле. В действие и результат он вложит и имеющиеся знания, и свой опыт, проявит ответственное отношение к делу, вполне вероятно, приобретет помимо реального продукта (результата) новые знания и умения. В то же время, получив дело по «разнарядке», он может не проявить и десятой доли потенциальных умений и личностных качеств. Особенно это свойственно дошкольникам, у которых волевые начала еще только формируются и для которых внешняя мотивация далеко не самая главная и не самая устойчивая.

Уровень проявления умений, составляющих базовые компетентности, различен не только «на старте», но и на протяжении всей жизни.

Базовые компетентности подразделяются на персональные, мотивационные, когнитивные и социальные. Они не зависят от содержания обучения, которое дети проходят в дошкольной организации, и их следует в первую очередь учитывать в любой ситуации.

4.3. Индивидуальные компетентности

Чувство собственной ценности и позитивная «Я-концепция»:

под чувством собственной ценности понимается то, как ребенок оценивает свои качества и способности. Если чувство собственной ценности высоко, то ребенок чувствует себя комфортно и считает себя способным на большее. Это чувство может быть усилено с помощью безусловного уважения со стороны взрослых или с помощью уважительного и дружеского поведения других детей.

«Я-концепция» – это представление о самом себе. Это знание касается разных областей, например, достижений в области разных учебных предметов, способности уживаться с другими людьми, того, какие чувства ты испытываешь в разных ситуациях и того, насколько ты работоспособен и как ты выглядишь. Воспитательницы поддерживают развитие позитивной «Я»-концепции, например,

давая положительную, дифференцированную обратную связь по поводу достижений ребенка или озвучивая чувства ребенка.

4.4 Развитие мотивации.

Переживание автономии и собственной компетентности

У людей имеется основная психологическая потребность – *ощущать себя источником своих собственных действий*. Человек хочет сам определять, что он делает и как он это делает, не хочет действовать под чужим управлением (гетерономно), а хочет действовать самостоятельно (автономно). Автономия развивается у детей постепенно, от регулирования действий взрослыми людьми к все большей степени самоопределения. Однако дети действуют не (только) в силу своих сиюминутных потребностей. Они хотят чувствовать свою принадлежность к группе и ко взрослым и перенимают ценностные представления и нормы своей социальной группы. Эти ценностные представления с течением времени все сильнее интегрируются в личность и, наконец, становятся частью этой личности. Предпосылкой для этого является социальное окружение, характеризующееся эмоциональной теплотой, расположением и надежностью.

Кроме того, у людей есть основная потребность знать, что *они на что-то способны*. Поэтому дети ищут вызовы, на которых они могут проверить свои способности. Это ощущение компетентности можно укреплять с помощью работы воспитательниц, когда каждый ребенок сталкивается с заданиями, соответствующими его уровню достижений.

Самоэффективность и саморегуляция

Под **самоэффективностью** понимают убеждение человека, что он может справиться с трудными задачами или жизненными проблемами, что обладает необходимыми для этого способностями и компетентностями. Ребенок с высокой самоэффективностью уверен в себе и убежден, что он сможет выполнить то, что он себе наметил. Так как эта способность лучше всего формируется на основе опыта, важно, чтобы степень сложности задач подбиралась для детей индивидуально. Поддерживающую роль играют также положительные примеры,

например воспитательницы, демонстрирующие веру в собственные силы во время решения трудных задач.

Под **саморегуляцией** понимают направление внимания на собственное поведение и управление им. Иными словами, одновременно делаются две вещи, например, ребенок работает над пазлом и отдает себе отчет в том, что он сам это делает. Саморегуляция состоит из таких отдельных функций, как самонаблюдение, самооценивание и саморефлексия (межд. термин – мета-когниция). Это означает, что ребенок сознательно воспринимает различные аспекты своего поведения, сравнивает его с эталоном и затем в процессе саморефлексии (мета-когниции) оценивает положительно или отрицательно. Успех ведет к тому, что ребенок поднимает свои критерии качества, при неудаче он их снижает. Саморегулируемое поведение укрепляется, например, с помощью комментариев к действиям или процессу решения проблем (своих или ребенка), и ребенку таким образом показывают, как он может планировать свое поведение и руководить им.

4.5. Когнитивное развитие.

Дифференцированное восприятие

Восприятие через каналы органов чувств (зрение, слух, осязание, вкус и обоняние) является основой для процессов познания и мышления. У маленьких детей говорят о сенсомоторном интеллекте, подразумевая под этим достижения, которые они демонстрируют в сенсорной и моторной области. Воспитательницы поддерживают развитие восприятия, предлагая разнообразные возможности для развития чувств. При этом современное «педагогика чувств», наряду с традиционными пятью чувствами зрения, слуха, вкуса, обоняния, осязания, выделяет целый спектр дополнительных – чувства тепла и холода, чувство равновесия, позы и положения тела в пространстве, чувство (восприятие) собственного состояния (как я себя чувствую), дифференцированное восприятие речи («фонологическое сознание»).

Развитие умственных способностей

В раннем и дошкольном возрасте мышление находится в дооперациональной, наглядной фазе. Она характеризуется несоразмерными обобщениями, эгоцентризмом и центрацией на одном или немногих аспектах. Мышление ребенка часто ведет к противоречиям, которые он не осознает. Воспитательницы помогают детям сформировать правильные понятия предметов, процессов и ситуаций, дифференцировать их, выдвигать гипотезы, решать проблемы и т.п.

К умственным способностям относят также развитие воображения, фантазии, креативности.

Память

Дети дошкольного возраста обладают хорошей способностью опознания и хорошей памятью на места (т.е. они могут отыскивать спрятанные предметы). А репродукционная способность у них находится еще на ранней стадии развития. Дети имеют возможность развивать свою память с помощью, например, пересказа историй, запоминания стихотворений или с помощью специальных игр (например, мнемотехники).

Способность к решению проблем

Проблема характеризуется тем, что между наличным состоянием (тем, что есть) и желаемым состоянием (тем, что должно быть) существует препятствие, которое нельзя устранить с помощью известных средств. Ситуацию же, когда к желаемому состоянию можно прийти путем известных средств, обозначают как задача. Одна возможность решения проблемы состоит в том, чтобы продвинуться вперед путем проб и ошибок, а другая – в том, чтобы проанализировать проблемную ситуацию и систематически апробировать возможности решения, которые уже оправдали себя в подобных ситуациях. Дети учатся анализировать проблемы различного рода (например, социальные конфликты, мыслительные проблемы, вопросы, возникающие в рамках экспериментов), учатся разрабатывать альтернативные пути решения проблем, оценивать их и соответствующим образом использовать. Воспитательницы могут помочь детям распознать проблему и самостоятельно искать пути решения. Сюда же относится и учение на

ошибках, которые рассматриваются не как признак некомпетентности, а как важные шаги для решения проблемы.

4.6. Развитие социальных компетентностей

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, а также вербально и невербально общаться с другими людьми.

Хорошие отношения со взрослыми и с детьми

В дошкольных организациях у детей есть возможность выстраивать отношения, характеризующиеся симпатией и взаимным уважением. Воспитательницы помогают им тем, что общаются искренно, открыто и уважительно, помогают новичкам при установлении контактов с детьми, разговаривая с ними о социальном поведении.

Эмпатия и смена перспективы

Дети развивают у себя способность поставить себя на место другого человека, составить себе образ его мотивов и чувств и таким образом понять его действия. Конфликты, например, дают возможность научиться эмпатии.

Способность принимать различные роли

Дети дошкольного возраста в игре охотно принимают на себя различные роли. Воспитатели должны уметь поддерживать ролевую игру, поскольку дети, приобретая игровой опыт, узнают, как люди ведут себя и что они чувствуют.

Способность к коммуникации

Дети в общении с другими учатся выражать свои мысли, корректно использовать речь, а также соответствующую мимику и жестикуляцию. Они учатся также давать слово другим детям, слушать их и при неясностях переспрашивать. Так как способность к коммуникации является одной из важнейших компетентностей для успешной жизни в нашем обществе, детям следует предоставлять разнообразные возможности для ведения разговоров.

Способность к кооперации

Дети учатся сотрудничать с другими детьми и со взрослыми в процессе общих занятий. При этом они могут вместе что-то планировать, согласовывать и проводить, а затем обсуждать результаты (например, при оформлении помещений, планировании питания, подготовке к праздникам).

Разрешение конфликтов

Дети учатся смягчать остроту конфликтов, дистанцироваться от чувств, вызванных другими детьми и искать компромиссы. Важно для них также узнать, что они могут как «медиаторы» (посредники) вмешиваться в конфликты между другими детьми.

4.7. Формирование ценностей и ориентаций

- *Чувство принадлежности к собственной культуре*
- *Чуткость и уважение по отношению к другим, отличающимся от тебя*
- *Солидарное поведение;*
- *Непредубежденность по отношению к лицам с другими ценностями, установками и обычаями;*

4.8. Способность и готовность принимать на себя ответственность

- *Ответственность за собственные действия;*
- *Ответственность по отношению к другим людям;*
- *Ответственность за природу и окружающую среду*

4.9 Компетентности, относящиеся к собственному телу

- *Собственная ответственность за здоровье и хорошее самочувствие;*
- *Способность регулировать напряжение и расслабление, справляться со стрессом;*
- *Осознание собственного тела и своих потребностей;*

4.10 Способность и готовность к соблюдению общих правил

- *Соблюдение и уважение правил ведения бесед, переговоров и достижение договоренности;*
- *Защита и пересмотр собственной точки зрения;*

- *Умение слушать и идти на компромисс.*

4.11 Учение и учебно-методическая компетентность

Под учением и учебно-методической компетентностью в дошкольном образовании понимают осознание ребенком своих собственных процессов учения. Ежедневно ребенок активно соприкасается и взаимодействует с миром, осваивает свое тело, развивает свои способности, то есть *учится*. В образовательном процессе в период раннего и дошкольного детства речь идет о том, чтобы поддерживать у ребенка осознание того, что он, делая усилия и занимаясь различными видами деятельности, меняется, развивается, учится и того, как он это делает. Этот рефлексивный процесс является основой для осознанного приобретения знаний и компетентностей, то есть для непрерывного самостоятельного учения в течение всей жизни. 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.

Способность наблюдать за собственным учебным поведением и регулировать его

- размышлять о собственном учении и развитии;
- знать различные пути учения и пробовать их;
- находить собственные ошибки и самостоятельно исправлять их;
- правильно оценивать собственные достижения и гордиться ими.

4.12 Устойчивость к стрессам и нагрузкам (резилиентность)⁴

Резилиентность означает способность ребенка успешно использовать свои личностные (индивидуальные компетентности) и свои социальные (компетентности для действий в социальном контексте) компетентности и ресурсы для того, чтобы противостоять тяжелым жизненным обстоятельствам и

⁴ Развитие резилиентности также входит в перечень основных задач дошкольных учреждений в развитых странах. Резилиентность является полем широких исследований в разных странах. К сожалению, в нашей стране данное направление исследований и психолого-педагогической практики не развивалось. – Прим. Авт.

успешно справляться с критическими событиями и факторами риска (например, низкий социально-экономический статус семьи или развод или заболевание родителей), способность успешно справляться с перегрузками и острыми стрессовыми условиями и самостоятельно помогать себе, а также быстрое восстановление после травмирующих переживаний, способность воспринимать тяжелые ситуации в своей жизни не только в качестве психологического груза, но и в качестве вызова.

Резильентность строится на индивидуальных и социальных базовых компетентностях и существенно зависит от социальных ресурсов ребенка, в особенности от стабильных эмоциональных отношений с лицами, осуществляющими уход за ним, открытого, уважительного стиля воспитания, образцовых ролевых моделей, позитивных отношений с другими детьми или обогащающего опыта, полученного в образовательных учреждениях. Эти 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 строится на этих защитных факторах и направлено на имеющиеся компетентности и социальные ресурсы ребенка, не игнорируя при этом существующие риски и проблемы и не недооценивая их. Такой угол зрения предоставляет шанс преодолеть до сих пор еще существующий подход, ориентирующийся на дефициты, концентрирующий, преимущественно, на недостатках, проблемах и факторах риска ребенка и нацеленный на их выравнивание и смягчение, и вывести на передний план ресурсно- или компетентностно ориентированный подход⁵.

Подход, ориентированный на ресурсы, ставит в центр сильные стороны ребенка и понимает ребенка как личность, компетентно и активно справляющуюся с задачами своего развития. Для стимулирования здорового

⁵Поворот от ориентации на дефициты – на то, чего ребенок не умеет (в том числе и в наблюдении за ребенком и в оценивании ситуации и перспектив развития) к ориентации на компетентности и сильные стороны ребенка (что ребенок умеет).

развития ребенка этот подход нацелен на укрепление его компетентностей и социальных ресурсов, а также на то, чтобы привить ребенку навыки здорового образа жизни и научить эффективно преодолевать трудности. При воплощении такого подхода в жизнь требуется усиление профилактической работы в детских дошкольных учреждениях и в школах, включая также профилактику насилия, стрессов, вредных привычек и заболеваний.

II. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Перечисленные выше в Целевом разделе Программы компетентности представляют общие ценностно-целевые ориентиры Программы, независимые от отдельных образовательных областей. В разделе «Содержание образовательной деятельности» представлено содержание и целевые ориентиры, связанные с пятью образовательными областями – социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Для всех образовательных областей указаны их связи с другими образовательными областями, что позволяет, работая в одной какой-либо области, решать задачи развития других областей. При этом авторы программы понимают задачи *социально-коммуникативного* и *речевого* развития как универсальные сквозные ориентиры педагогической работы образовательной организации, на достижение которых направлена работа как во всех образовательных областях, так и в повседневной жизни сообщества детей и взрослых.

При работе с содержанием и целевыми ориентирами отдельных образовательных областей необходимо всегда принимать во внимание разнообразие интересов детей, значительные индивидуальные различия между детьми и различия в скорости формирования разных способностей у одного ребенка. Нельзя превращать целевой ориентир в нормативное требование достижений результатов определенного уровня. Требования к детям не выдвигаются.

Как содержание, так и целевые ориентиры сформулированы в программе в выражениях, отражающих активный процесс деятельности самого ребенка: «ребенок проявляется интерес», «ребенок учится» и т.п., что соответствует основной философии программы, основанной на современном взгляде на ребенка как на *активного субъекта учения и полноправного участника образовательных отношений*. Такие формулировки, несколько непривычные отечественным педагогам, являются характерными для программ, ориентированных на ребенка и его развитие.

Образовательная область «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»

1. Введение

Социально-коммуникативное развитие направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ 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 образовательной организации, которая должна решаться как в повседневной жизни дошкольной организации (общем укладе, режимных моментах), так и во всех образовательных областях.

Авторы программы, опираясь на современные исследования и лучшие образцы отечественной и зарубежной дошкольной педагогики, включили в данный раздел программы все значимые аспекты социально-коммуникативного развития.

Позитивные отношения. Формирование надежной привязанности.

Человек – существо социальное. Согласно социо-конструктивистской модели развития ребенок от рождения является социальным существом (Л.С.Выготский) и несет в себе соответствующие врожденные задатки и потребности в участии и принадлежности к себе подобным, а *качество*

взаимодействия с другими людьми – взрослыми и другими детьми – являются основным фактором развития. Обеспечение этого качества является главной задачей образовательной организации. При этом авторы программы, опираясь на современный социо-конструктивистский 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 как отечественными, так 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, которые требуют от ребенка обширного репертуара поведения, расширяющегося и 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. Раздел – Адаптация при переходе из семьи в детский сад).

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 – это основа эмоционального интеллекта. Способность наблюдать свои чувства 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 конструктивно обходиться с эмоциями. (Способность управлять своими эмоциями?)

Способность так обходиться со своими чувствами, чтобы они были соразмерны ситуации, основывается на способности к восприятию и распознаванию собственных чувств (пункт 1). Это значит, что человек способен успокоить самого себя, избавиться от негативных чувств: 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 ими, 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, являющаяся основой знания людей. За отсутствие эмпатии приходится дорого платить в социальной жизни. Тот, кто умеет чувствовать состояния других людей, будет легче воспринимать скрытые социальные сигналы, которые дают понять, что нужно или чего хочет другой человек. Такая способность особенно необходима представителям всех социальных профессий – учителям, врачам, медицинскому персоналу, менеджерам и всем, кто работает с людьми. Необходима она и родителям, ибо развитие эмпатии имеет глубокие корни в детстве и зависит от воспитания.

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, что дети узнали о чувствах, учились говорить об этом и справляться с психологически трудными ситуациями.

Дети, рано научившиеся различать свои чувства и понимать эмоциональные переживания других людей, лучше обращаются с самим собой и с другими, являются более компетентными в социальном плане.

1.1. Принцип участия

Программа рассматривает решение этих задач социально-коммуникативного развития в неразрывной связи с реализацией **принципа участия или со-действия**. Принцип участия является фундаментальным принципом современного дошкольного образования и закреплен 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» (Ст.12); «ребенок имеет право свободно выражать свое мнение» (Ст. 13).

Участвовать – значит выражать свои взгляды по всем вопросам, касающимся твоей жизни, «вносить свой вклад» в совместную работу, выразить свое мнение по поводу происходящего. Реализация принципа участия в дошкольной организации означает, что взрослые сознательно не только дают детям возможность – «пространство» – для выражения своих взглядов и импульсов, 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 качество разных форм взаимодействия: встречи, соприкосновения, совместные способы работы взрослого с ребенком.

К сожалению, взрослые привыкли думать и все решать за детей, снимать с них всякую ответственность, лишать самостоятельности, излишне опекать и не доверять тому, что ребенок реально может.

Участие детей играет ключевую роль в развитии речи и коммуникативных способностей, расширяет словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли, развивает 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 («само-эффективность») и помогает приобрести со временем способность и готовность к самостоятельному ведению жизни и участию в жизни общества, которая характеризует взрослого человека современного общества; развивает способность и готовность к демократическому поведению; осознает возможности совместного поиска решений актуальных задач или проблемной ситуации; формирует базовый опыт возможности влиять на свое окружение, достигать чего-либо или способствовать чему-либо и необходимость нести за это ответственность; постепенно приобретает способность принимать осознанные решения; чувство уверенности при участии в процессах согласования; развивает ощущение ответственности за свои интересы и интересы общества.

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 между детьми и взрослыми, основанной на принципах социального конструктивизма (со-конструктивный процесс взаимодействия).

2. Связь области «Социально-коммуникативного развития» с другими образовательными областями

Как говорилось выше, социально-коммуникативное развитие понимается в программе как сквозная целевая ориентация всей педагогической работы дошкольной Организации, связанная с со-конструктивным способом взаимодействия и коммуникации ребенок-взрослый:

-во всех образовательных областях и режимных моментах необходимо обеспечить *со-конструктивный способ взаимодействия и общения взрослого с ребенком и детей между собой, когда активен 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 содержания программы во всех образовательных областях общение взрослого с ребенком должно быть направлено в первую очередь не на передачу готовых знаний и опыта от взрослого к ребенку, а на побуждение ребенка «впитывать» этот опыт и знания следующими способами:

- путем открытых вопросов,
- активного слушания и поддержки к выражению в речи собственного опыта и идей,
- обмену опытом и идеями между детьми.

Таким образом, опыт и идеи детей подхватываются взрослым, развиваются и углубляются дальше.

3. Целевые ориентиры и задачи педагогической работы

В результате реализации Программы ребенок осваивает умения и навыки, необходимые для культуры взаимодействия с другими: разговора и обсуждения, а также для конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Ребенок учится компетентно и ответственно обращаться с собственными чувствами и чувствами других людей, с уважением, принятием и интересом (толерантно) относится к мнениям, убеждениям особенностям других людей в том числе и представителям других этносов, народов, культур, вероисповеданий и т.п. Он развивается, превращаясь в уверенного в себе, независимого человека, способного к контактам и кооперации. Ребенок учится эффективно преодолевать сложные социальные ситуации, может конструктивно обходиться с конфликтами.

3.1 Общее эмоциональное развитие и качество отношений

Коммуникация ребенок-взрослый должна обеспечивать следующие возможности учения и развития ребенка:

Ребенок учится:

- Осознавать и выражать словами свои чувства, состояния, потребности;
- назвать 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).

3.2 Понимание других (эмпатия).

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, что 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 самим собой и с другими, являются более компетентными в социальном плане.

Коммуникация ребенок-взрослый должна обеспечивать следующие возможности учения и развития ребенка:

Ребенок учится:

- определять и выражать словами чувства другого ребенка (например: Аня боится, Дима радуется);
- сопереживать другому (например, расстраивается и сочувствует, если нечаянно сделал другому ребенку больно);

- соответственно вести себя, если воспитатель (взрослый) нехорошо себя чувствует;
- помогать другим детям, если они в этом нуждаются.

3.3 Реализация принципов со-действия и участия

Участие нацелено на развитие самостоятельности и способствует процессу взросления, становлению человека как самостоятельной личности, способной к самоопределению 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 свои потребности, желания, мнения и интересы;
- понимать и уважать точку зрения других;
- согласовать собственные интересы с интересами других людей;
- навыкам и техникам, необходимым для культуры разговора и обсуждения, а также для конструктивного ведения споров и коммуникации в случае разногласий;
- учиться тактикам и правилам ведения разговора и обсуждения, а также навыкам культуры поведения во время речевого общения («разговорной дисциплины»: спокойно сидеть, слушать, дать возможность другому высказаться);
- умению слушать и понимать речь других;
- идти на встречу друг к другу при несовпадающих интересах и мнениях, найти компромисс и совместно прийти к решению, которое поможет достигнуть баланса интересов.
- принимать ситуацию, когда не удастся отстоять собственные мнения и интересы (устойчивость к фрустрации); готовности несмотря на это присоединиться к решению большинства;

- Пониманию правил и способов принятия решений на основе большинства голосов и принципа защиты прав меньшинств;
- Пониманию на основе опыта значения правил в совместной жизни людей и того, что их можно менять;
- Брать ответственность за себя и других людей, быть примером для других.

3.4 Умение конструктивно решать конфликтные ситуации

Важным условием полноценной реализации Программы в области социально-коммуникативного развития является усвоение воспитателями позитивного отношения к противоречиям, разногласиям, конфликтам и спорам в 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 конструктивно спорить и договариваться друг с другом – это составная часть воспитательного процесса, условие позитивной социализации и демократического уклада жизни. Поэтому важно использовать конфликтные ситуации для обогащения социального опыта детей путем обсуждений и выработки позитивных стратегий.

При этом ребенок учится:

- вступать в контакт с другими 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, не смотря 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.

4. Организация воспитателем образовательной деятельности

Для развития социальных навыков и преодоления конфликтов детям необходимы время и близкие люди, оказывающие им доверие, относящиеся к ним доброжелательно и с терпением, чтобы дождаться нужного момента для их поддержки, оценить нарушение границ как приглашение к диалогу и обращаться с установлением границ вдумчиво и уважительно. Любому человеку легче признавать других с их достоинствами и недостатками, если он сам пользуется признанием. Обюдное признание основывается на эмоциональном внимании, доверии и надежности, а также на признании прав и личных свобод. Такое построение отношений укрепляет детей в их социальных компетенциях, воодушевляет их на 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 отказываться от унижения. Как отдельные лица, так и весь педагогический коллектив должен быть моделью социальных форм поведения и конструктивных форм разрешения

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

Воспитательница наблюдает за тем, по поводу каких содержаний дети общаются, и в каких формах это происходит. В течение дня воспитательница использует различные повседневные и игровые ситуации для разговоров с детьми. Она говорит с ними об их интересах, потребностях, о том, чем они занимаются в детском саду и дома.

Дети от 0 до 3,5 лет

Коммуникация. Даже самые маленькие дети через звуки, выражающие 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 она наблюдает за неречевыми проявлениями (жестами, мимикой, языком тела, игровым поведением) младших и самых маленьких детей, чтобы правильно интерпретировать и оценивать их потребности и намерения. Воспитатель отмечает развитие речи, появление новых речевых элементов и в случае беспокойства за возможные нарушения в развитии речи (беспокойства по этому поводу могут идти также со стороны родителей) сравнивает речевое развитие с данными в матрице развития. Она отмечает, какие предметы, игрушки и люди вызывают наибольший интерес у младших и самых маленьких детей, и что именно побуждает их к речевому и неречевому самовыражению. Она предлагает интересные игровые материалы и повседневные предметы, вовлекая их при этом в речевые и неречевые интеракции. Она реагирует на жесты и мимику, звуки и голосовые имитации малышей, а также на звуки, первые слова и предложения младших детей. Она повторяет те звуки, которые имеют языковое значение, и говорит с детьми в той форме, которая соответствует уровню их развития. Педагог использует повседневные ситуации,

такие как одевание и раздевание, пеленание, кормление и другие занятия, а также детские стишки, специальные игры, сопровождаемые словами, песенками, движениями, сопровождает речью рассматривание книжек с картинками для коммуникации. Она всерьез воспринимает высказывания и проявления самых маленьких и младших детей как их вклад в общий разговор и отвечает на них. Воспитатель спрашивает самых маленьких и младших детей о том, чем они хотели бы заняться, показывает им различные материалы и объясняет, как можно их использовать. Когда кто-то из самых маленьких или младших детей неречевым или речевым образом пытается что-то выразить, воспитательница радостно откликается в ответ, повторяет его звуки, жесты и первые слова или предложения, строит краткий вербальный ответ и побуждает ребенка вступить с ней в разговор.

Социально-эмоциональное развитие. Воспитатель воспринимает первые сигналы от самых маленьких и 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.). Она наблюдает за тем, с какими социальными партнерами самые маленькие и младшие дети контактируют наиболее охотно, а с кем скорее избегают контакта. Если в конфликте участвуют самые маленькие и младшие дети, она следит за тем, как развивается конфликтная ситуация, и могут ли дети самостоятельно справиться с ней. Если кооперативное поведение демонстрируют самые маленькие и младшие дети (когда они, например, делятся с другими детьми своими игрушками или предлагают откусить от своего фрукта), воспитательница поддерживает такие действия детей и сопровождает их своими высказываниями. При работе в разновозрастных группах самым маленьким и младшим детям предоставляется возможность присутствовать при групповых дискуссиях. Воспитательница вовлекает в обсуждение младших детей, ориентируясь на их интересы и их возможности к концентрации внимания. Если самые маленькие или младшие дети интенсивно занимаются каким-то делом или с каким-то человеком (например, разглядывают себя в зеркале или катают туда-сюда шарик), то воспитательница

не перебивает эту фазу концентрированной деятельности ни своими комментариями, ни предложениями других игр или занятий.

Педагог по ситуации вовлекает самых маленьких и младших детей в различные ритуалы, совместные (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). Она сопровождает свои действия и действия детей речевыми комментариями и ненавязчиво побуждает детей делать также. В случае нарушения правил воспитатель реагирует, но принимает во внимание то обстоятельство, что самые маленькие и 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, воспитательница в коротких и понятых предложениях описывает им действия и различные позиции участвующих в конфликте детей. При этом она описывает различные потребности детей, выдвигает предложения по разрешению конфликтов и побуждает детей к тому, чтобы они обсуждали конфликты и учились самостоятельно находить выход. Если самые маленькие и младшие дети спорят из-за игрушек, то, при необходимости, воспитательница предлагает привлекательные для детей альтернативные игрушки или занятия. Воспитательница принимает в расчет то обстоятельство, что у самых маленьких и младших детей такое поведение, как кусание, царапание или дергание за волосы может быть обусловлено возрастом. При необходимости она вмешивается, чтобы защитить ребенка, но следит за тем, чтобы не оценивать негативно поведение другого ребенка. Воспитательница 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», делают культуру ведения разговора развитой и разнообразной. 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, развития понимания чужой речи и умения выразить свои мысли понятным для других образом, то есть оказывает стимулирующее воздействие на речевое развитие.

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 и партнеров для общения. Язык важен не только для разговорных форм участия, связанных с коммуникацией, но и с самими формами участия, ориентированными на деятельность, открывающих больше пространства для творчества, открытий и активности.

Особое внимание и поддержка должны оказываться боязливым и робким детям, а также детям из семей мигрантов, чтобы они так же, как и другие дети, 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 и толерантности 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.

4.1 В повседневной жизни детского учреждения

(примеры)

В повседневной жизни детского сада важную роль играют традиции и ритуалы.

Приведем примеры наиболее актуальных, ежедневно повторяющихся и таким образом создающих определенную атмосферу, среду обитания детей в детском саду.

Индивидуальное приветствие детей и приводящих их родителей; 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: праздниках, отмечающиеся в семье (культурной группе; принятых в семьях традициях питания, проведения досуга, отдыха).

В ходе разговора воспитатель 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.).

Таким образом в конце дня проводится короткая рефлексия того, как прошел день.

В течение дня воспитатель разговаривает с детьми об их индивидуальных особенностях: предпочтениях и антипатии, 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, с кем, где, когда и что 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; а что разозлило, испугало или опечалило.

Для ведения такого рода рефлексии используется, например, время «Детского совета».

4.2 Занятия и проекты

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» (в какой семье и как я живу, и что происходит в моем окружении?).

Проект «Мой дедушка – герой» (истории участия старших членов семьи в ВОВ) 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?)

Проекты «Школа маленького экскурсовода», «Школа маленького предпринимателя», «Волшебный театр» и многие другие, вытекающие из реальных интересов и потребностей детей, возможностей социо-культурного окружения.

4.3 Специальные занятия и программы по развитию социальной компетентности и эмоционального интеллекта

Программа предусматривает использование таких форм организации детей как «Детский совет», «Волшебный круг», «Детская философия», «Жизненные навыки», «Карапуши» и др., специально предназначенных для развития эмоционального интеллекта, социальных и коммуникативных способностей,

развития взаимопонимания и толерантности. Эти организационные формы построены на принципах со-конструкции, то есть подразумевают активную роль и участие ребенка в создании смыслов и значений, а также активную позицию взрослых. В комплект Программы входят методические пособия, предлагаются курсы и тренинги.

5. Примерный игровой материал и оборудование

Куклы (пупсы, куклы символизирующие детей старшего возраста, взрослых; куклы, изображающие людей разных рас и национальностей, с разными физическими особенностями); куклы и игрушки, изготовленные детьми и родителями; повседневные предметы быта и инструменты из обыгрывания «семейных сюжетов», предметы бытовой техники и технический игровой материал; аксессуары для ролевых игр, принятые в культуре семей, из которых происходят дети (элементы костюмов для ряжения).

Креативные игры на самовыражение, элементы психогимнастики: «Я сегодня чувствую себя как...»; игры с именами; традиционные детские игры, стихи и рифмы. Песни и танцы, принятые в культуре семей, из которых происходят дети, на языках общения в семьях. Игры и песни, через которые дети могут выражать свои чувства; игры в фанты, «Загадай желание».

6. 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 взаимоотношений между детьми, детьми и взрослыми. К условиям, стимулирующим детей к освоению и применению навыков социально-приемлемого поведения, относится, прежде всего, стиль поведения взрослых, признание ими достоинств и особенностей каждого ребенка, предоставление им 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), возможность 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.

Внешнее пространство (участок) дошкольной организации должно также стимулировать детей к играм, движению, общению. Следует предусмотреть местечки, где можно посидеть в тишине (например, скамейки с солнцезащитными тентами, укромные уголки, куда можно забраться), места для прямого контакта с природой (лужайки, по которым можно побродить, на которых можно 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 успешно 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, межпоколенного взаимодействия, поддержки развития способностей, опробования своих сил и возможностей, предъявления «миру» своих талантов.

2. Образовательная область «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

В соответствии с требованиями Стандарта 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 её природы, многообразии стран и народов мира.

Программа конкретизирует это содержание в разделах «Математика», «Окружающий мир: естествознание и техника», «Окружающий мир: экология, природа как ценность», «Окружающий мир: общество, история и культура».

2.1 МАТЕМАТИКА

2.1.1. Введение

Значение раздела «Математика» в образовательной области познавательное развитие в программе определяется исходя из представления о том, что математическое мышление является базой для непрерывного учения на протяжении всей жизни и одновременно – основой для освоения практически всех областей научных знаний, в том числе важных для технического и экономического развития. Без начальных математических знаний и умений невозможна ориентация человека в повседневной жизни. При этом основа для последующего математического мышления формируется уже в первые годы жизни в конкретных практических ситуациях, в которых ребенок развивает математические способности и получает 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.

В связи с преемственностью между дошкольным и начальным уровнями образования особое значение приобретает работа над развитием способностей детей считать, пользоваться числами в повседневных ситуациях. Ребенок еще до

школы может с *помощью речи* формулировать математические задачи и решать их, но в условиях дошкольного образования решение задач не связано с прямым обучением школьного типа. По мере взросления ребенок учится применять имеющиеся математические знания для решения проблем своей повседневной жизни, начинает понимать, как можно узнать время, измерить комнату, посчитать деньги, оформить материалы в коллекции и др.

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

2.1.2. Связь раздела «Математика» с другими разделами программы

В определении подходов к математическому образованию в период раннего и дошкольного детства авторы Программы исходят из того, что процессы математического образования находятся в тесной связи с образованием детей, рассмотренных в других разделах программы, таких, как, например, музыка (*Музыка и танец*), ритм и движение и, в особенности, – с *речевым развитием*. Язык, с одной стороны, служит базой для математического мышления, с другой, математическое решение проблем происходит и совершенствуется преимущественно через речевую коммуникацию с другими (*Речевое развитие и предпосылки грамотности*). Воспитатель использует все эти, а также другие виды повседневной деятельности ребенка для развития «способностей-предшественников» математической деятельности (классификации, последовательности, пространственного сознания и др.), формирования элементарных математических представлений, опираясь на «математическое содержание» повседневной жизни.

На танцевальных и музыкальных занятиях при освоении ритма танца, при выполнении физических упражнений дети могут осваивать счет, овладевать схемой своего тела. Для этого воспитателем совместно с детьми осуществляется вербализация математических понятий: две ноги и две руки, встать парами,

рассчитаться на первый и второй, в команде «играем вчетвером»; встаем в круг и др.

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

3 .Целевые ориентиры в области математического образования

Процесс овладения детьми элементарными математическими представлениями проходит в две стадии – «дочисловую» и «числовую».

3.1. На дочисловой стадии ребенок:

- овладевает схемой человеческого тела как основой ориентации в пространстве;
- овладевает 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, параллелепипед, цилиндр, шар);
- учится сравнивать, обобщать (дифференцировать, классифицировать) предметы;
- учится пониманию [математических] последовательностей;
- овладевает понятием количества, величины;
- овладевает понятием сохранения количества и величины;
- овладевает основами различных соотношений: например, «больше-меньше», «толще – тоньше», «длиннее – короче», «тяжелее – легче», и др.;
- учится ориентироваться в пространстве и времени в соответствии с индивидуальными и возрастными возможностями.
- учится применению основных понятий, структурирующих время (например: «до – после», «вчера – сегодня – завтра», названия месяцев и дней);
- учится правильному называнию дней недели, месяцев, времен года, частей суток.

3.2 На числовой стадии ребенок учится:

- использованию слов, обозначающих числа, счет различных объектов (например, предметов, звуков и т.п.) до 10, 20 и т.п. в зависимости от индивидуальных особенностей развития;
- пониманию соотношения между количеством предметов и обозначающим это количество числовым символом;
- пониманию, что число является выражением количества, длины, веса, времени или денежной суммы;
- пониманию функции цифр для кодировки и маркировки числа (например, номер телефона, почтовый индекс, номер маршрута автобуса);
- составлению и разделению предметных множеств в пределах 10 (например, 3 шарика и 2 шарика вместе будет 5 шариков, или 5 шариков можно разделить на 2 и 3 шарика);
- применению таких понятий, как «больше, меньше, равно»;
- установлению соотношения (например, «как часто», «как много», «насколько больше») и произведению математические действия (сложение, вычитание, и т.д. в зависимости от индивидуальных особенностей развития);
- использованию в речи геометрических понятий (например, треугольник, прямоугольник, квадрат, круг, куб, шар, параллелепипед, цилиндр, точка, сторона, угол, площадь, вершина угла, грань);
- Симультанному* восприятию небольших множеств до 6-10 «на глаз» (например, при играх с использованием игральные кости, или на пальцах рук);
- Применению математических знаний и умений для решения практических задач в повседневной жизни и в других образовательных областях.

4. Организация воспитателем образовательной деятельности детей

4.1. На дочисловой стадии

4.1.1. В повседневной жизни детского учреждения

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

- метрические и причинно-следственные отношения в различных системах, таких, например, как ход времени в распорядке дня (утро - первая половина дня, вечер-вторая половины дня, до, после); распорядке недели (вчера, сегодня, завтра); установление связей между днями недели и событиями (в понедельник – день леса, 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 ним будет лето; март начнется после февраля; сначала будет апрель, потом май; этот год, прошлый год и др.
- использует пространственные понятия: 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 при играх с деньгами, например, в «Магазин», и др.; в осуществлении «дележа» игрового материала, и т.д.
- показывает детям и поддерживает их стремление использовать в играх считалки и стишки со счетом;
- связывает физические впечатления детей с абстрактными геометрическими формами (например: кружиться – движение в форме круга, ходить по кругу, или: поставить предметы в угол, прыгать на одной ножке, на двух ногах...).
- дает возможности при работе детей с различными природными материалами (камушки, ракушки, деревяшки и др.) и игрушками приобрести опыт в собирании, упорядочивании, классификации предметов окружающего мира по размеру, цвету, весу, общим и отличительным признакам.

4.2. На числовой стадии

4.2.1. В повседневной жизни детского учреждения ребенок:

- использует счет во время повседневных действий (таких, как накрывание на стол, занятия рисованием, лепкой, чтение и др.);
- осуществляет с детьми взвешивание, измерение, упорядочивание и распределение окружающих детей предметов при наведении порядка, подготовке материалов к игре и др.
- использует игры в кости и загадки, настольные и подобные общие игры, связанные со счетом, распределением, собиранием;
- использует рассказывание историй, несущих 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.
- осуществляет ознакомление 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, ценников, номера автомобилей, важное время телепередачи, время, когда приходят родители, чтобы забрать его из детского сада и т.д.;

4.2.2. Примеры детских и детско-взрослых (родительских) проектов

Проект «Я это я!» - наблюдение и документация роста детей, изучение динамики собственного роста и сравнение ее с ростом других детей за определенный промежуток времени;

Проект «Как я живу?» - определение количества членов моей семьи, возраста родных, числа комнат, этажа, на котором я живу и др.

Проект «Мы измеряем наш детский сад /наше помещение / нашу наружную территорию» - с помощью измерительных инструментов собственного

изобретения, таких как пядь, локоть, стопа, шаги, разные предметы и документируем это;

Проект «Веселая экономика» (или «Обращение с деньгами» - откуда берутся деньги, как их зарабатывают родители, значение и ценность карманных денег).

Проект «Идем в магазин» (чему мы можем научиться в магазине, составление списка покупок, определение стоимости покупок).

Проект «Наши дни рождения» - составляем календарь дней рождения, определяем месяц, последовательность, год, время года

Проект « Веселая кулинария» (например – «завтрак в детском саду и дома » - совместно с родителями: сколько человек пришло на наш завтрак, сколько нужно приготовить тарелок, ложек, сколько поставить стульев, как накрыть стол и др).

5. Примерный перечень оборудования и материалов

1. Часы различных размеров и конструкций «исследовательского характера»
2. Весы с различными гирями, магазин с весами и кассой;
3. Цифровой материал различного исполнения, например раздвижные доски с подвижными шариками для сложения и вычитания;
4. Игрушечные деньги.
5. Математический материал Монтессори.
6. Предметы для упаковывания друг в друга, установки друг на друга, заполнения и т.д.
7. Мерные стаканы, сантиметровая лента, контейнеры разнообразной формы;
8. Материалы для конструирования, песок, вода;
9. Книги и методические пособия с темами «Числа».

6. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды

1. Календарь, на котором размещаются символы времени (день – месяц – год, дни недели, праздники), в котором можно делать пометки, изменения.
2. Календарь дней рождения
3. Рейка для измерения роста
4. Механические весы
5. Компьютер и соответствующие компьютерные игры.

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ТЕХНИКА

1. Введение

Включая раздел «Естествознание и техника» в состав Программы авторы исходили из того факта, что в современном высокотехнологичном обществе естественные науки и техника стали частью повседневной жизни людей, и образование в области естествознания и техники является важнейшей составной частью общей культуры.

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...». Уже в своей повседневной жизни ребенок приобретает многообразный опыт соприкосновения с объектами природы- воздухом, водой, огнем, землей (почвой), светом, различными объектами живой и неживой природы и т.п. Детям нравится наблюдать природные явления, исследовать их, экспериментировать с ними. Они строят гипотезы и теории, объясняющие явления, знакомятся с первичными закономерностями, делают попытки разбираться во взаимосвязях, присущих в этой сфере.

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. Естественнонаучные объяснения явлений природы и техника в различных формах влияет на формирование картины мира детей, их субъективного опыта. Поэтому адекватное возрасту по форме и содержанию знакомство с явлениями природы и техникой, с ее возможностями и опасностями, являются важной составной частью образовательной программы детского сада.

Практические и познавательные-исследовательские действия в области естественных наук и техники одинаково интересны и одинаково значимы и для девочек и для мальчиков. Возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеет большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития ребенка, способствуют построению целостной картины мира, оказывает стойкий, долговременный эффект. У ребенка формируется осознание того, что пока еще он не может понять всего, что ему хотелось бы, что нужно долго заниматься некоторыми вещами, чтобы понять их. Таким образом, ребенку открывается познавательная перспектива.

2. Связь с другими разделами Программы

В рамках естественнонаучных и технических тематических тем возникают пересечения и связи практически со всеми остальными тематическими разделами программы. *Социально-коммуникативное развитие ребенка*, развитие его эмоциональности, компетенций в области социальных отношений, стрессоустойчивости в конфликтных ситуациях может происходить при проведении детьми совместных исследований и разработке решений в маленьких группах.

Речевое развитие. Обсуждение природных феноменов, объектов и существ; осуждение и объяснение работы технических приборов; общение на естественнонаучные и технические темы, в котором используется

соответствующая лексика; рассматривание научно-популярных естественнонаучных книг, книг о технике и т.п. будет способствовать речевому развитию ребенка и формированию предпосылок для его грамотности.

Информационно-коммуникационная компетентность будет приобретаться детьми в процессе освоения ими способов правильного обращения с техническими устройствами (от диапроектора до компьютера); получения знаний из СМИ, создания собственных телепередач, мультфильмов и др.

Математика. Основой для естественнонаучного 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 природными 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 путем открытия ими элементов архитектуры в окружающем пространстве (удивление, восхищение красотой), через общее ознакомление с возможностями строительной техники и статики; знакомство с различными материалами и их свойствами; знакомство с музыкой как явлением, музыкальными инструментами и акустическими свойствами различных материалов через самостоятельное изготовление детьми простых музыкальных инструментов, постановку спектаклей в детском театре с использованием различных жанров, кукол, теней (например, при работе с темой «Свет и тень») и др.

3. Целевые ориентиры в разделе программы «Окружающий мир: естествознание и техника»

3.1 В области естествознания

Исходным пунктом естественнонаучного образования в раннем и дошкольном возрасте является 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:

- систематически наблюдать, сравнивать, описывать и интерпретировать явления природы;
- собирать, систематизировать, оценивать информацию;
- задавать вопросы;
- высказывать предположения и гипотезы, объясняющие явления;
- исследовать и различать свойства различных материалов: агрегатное состояние воды, вес, структура и т.п.
- практическому применению элементарных способов исследования: наблюдение, эксперимент, измерение, обсуждение;
- использовать полученные представления в практической жизни;
- проводить простые сравнения и измерения размеров, длины, веса, температуры и времени и понимать смысл этих действий;
- собирать, сортировать, систематизировать природные материалы, их названия и подписи к ним (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.

Ребенок знакомится:

- со свойствами различных материалов: плотностью и агрегатными состояниями (твердые тела, жидкости, газы);
- различными формами энергии (например, механическая, магнитная, тепловая).
- с простыми феноменами из мира акустики и оптики.
- с физическими закономерностями (силой тяжести, механикой, оптикой, магнетизмом, электричеством).

3.2 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 сознанию детьми своих способностей и возможностей. Благодаря ему они учатся ответственному, правильному, осмысленному обращению с новыми технологиями и техническими приборами.

Реализуя Программу, взрослым важно осознавать вместе с детьми 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 имеют отрицательные последствия: 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 и овладевая техникой, 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, что прибор можно (нужно) отремонтировать, если тот сломался;
- учится обращаться с инструментами;
- в соответствии с возрастными возможностями приобретает понимание различий между техническими механизмами и природой;
- строит и конструирует из различных материалов, учится сотрудничеству с партнерами 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.

4. Организация образовательного процесса

Образовательный процесс в детском саду необходимо организовать таким образом, чтобы в нем была поддержана естественная тяга детей к исследованиям, проявление любознательности.

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

Прежде всего, необходимо **серьезно относиться к детскому стремлению задавать вопросы** и уделять этому особое внимание в дошкольном образовательном процессе. Поддержке вопросов детей следует придавать центральное значение. Дети, наблюдающие за различными явлениями, выводят вопросы из своих наблюдений. Как правило, они не касаются одной естественнонаучной дисциплины. Напротив, в рамках одной мысли зачастую одновременно затрагиваются аспекты из таких дисциплин, как биология, химия, физика, астрономия и геология, а также исторические и географические аспекты. 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 с 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 уметь 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 и т.п. Примеры тематических областей и отдельных аспектов, которые, как показывает опыт, интересны детям в возрасте от 3 до 6 лет, приведены ниже. Многие из этих областей интересны также для детей младше трех лет – например, вода, которая оказывает на маленьких детей магическое, притягивающее действие, вызывает в них чувственные стимулы. Так, например, плескание, переливание, прикосновение, перемешивание, нюхание, дутье, создание воздушных пузырей, игры с детским кегельбаном или воздушным шариком, удивление от наблюдаемого и так называемые «ага-переживания», создают для детей младше трех лет первые возможности знакомства с естественнонаучными и техническими процессами.

4.1 В повседневной жизни детского сада

Для освоения детьми содержания образовательных областей «Естествознание и техника» рекомендуется отводить в распорядке дня ребенка специальное время и место для проявления его исследовательской активности как индивидуальной, так и в малых группах. Рекомендуется разговаривать с детьми о смене времен года и сопутствующих им явлениям, наблюдать различные явления природы (ветер, снег, дождь, грозу, радугу); разделять удивление и интерес детей к природным явлениям и объектам. Необходимо проводить с детьми беседы и исследования 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 продукты (муку, воду, масло, сахар и др.), обращать внимание на то, как эти продукты изменяются при нагревании, растворяются в воде, испаряются и т.п.; делиться своими вкусовыми предпочтениями (я люблю сладкое, а я - соленое).

Задавая детям открытые вопросы и проявляя интерес к высказанным или идеям, гипотезам и теориям, нужно расширять их понятия об окружающем мире и обогащать словарный запас детей. При этом важно отвечать на вопросы каждого ребенка по существу и в соответствии с уровнем его развития, не забывать о необходимости поощрять детей к дальнейшим изысканиям и предоставлять им для этого необходимые материалы.

4.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов

Дети любят придумывать и осуществлять собственные проекты. День ребенка может задумываться и проживаться детьми как своеобразная цепочка самых разных проектов: на улице, дома, в детском саду. Проекты помогают ребенку проверить собственные гипотезы, осуществить задуманные идеи, реализовывать желания и мечты, создавать новое, существующее первоначально только как фантазия или план. Таким образом ребенок познает себя и мир,

который его окружает, ставит и проводит эксперименты, ведет исследование, проявляет активность.

Такие проекты, как правило, краткосрочны. Однако могут быть проекты, посвященные какой-то одной любимой теме, которой ребенок может заниматься долго, последовательно реализуя в ней свои замыслы. Нередко дети желают повторения проектов, которые позволяют пережить им прежние эмоции, еще раз получить радость и удовлетворение от сделанного или увиденного. Детский проект должен повторяться столько раз, сколько это нужно ребенку и завершаться, когда к нему исчезает интерес.

Дети с удовольствием принимают в свои проекты взрослых, если те помогают им исполнить желаемое, осуществить мечту, поддерживают их инициативу. Такие проекты - противоположность взрослым 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. Благодаря помощи взрослых невероятный детский проект становится реальностью.

Темы проектов подсказывают сами дети благодаря любознательности и желанию понять, как устроен мир.

Примерные темы проектов

1. Интерес к профессиям родителей и соседей, имеющие отношение к естественным наукам и технике: ученый, инженер, программист, летчик, машинист, водитель. Игры в профессии. Экскурсии на работу к родителям.

2. Жизненные впечатления: 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. Идеи, продиктованные любознательностью ребенка: физические проекты по исследованию электрической цепи (например, «Как самому изготовить или починить елочные украшения»; знакомству с звуковыми волнами (исследовательский проект «Шум»), силой тяжести, (исследовательский проект «Притяжение»), круговоротом воды в природе (исследовательский проект «Три

состояния воды)), погодными явлениями («Календарь погоды»), ветром (изготовление и запуск бумажных самолетиков, змея, изготовление и наблюдение за ветровыми конусами), исследование воды (проекты по фильтрации воды, строительству запруд на воде, наблюдение за таянием снега и льда, ледохода на реке и т.п.).

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.

4.2 Материал и оборудование

Для организации образовательного процесса в детском саду должно быть:

1. много самых разнообразных природных материалов (камней, минералов, ракушек, шишек, желудей и т.п.);
2. предметов домашнего обихода: будильники, радио, карманные фонарики, предметы домашнего хозяйства для переливания и вычерпывания; зеркала, увеличительные стекла, контейнеры с лупой в крышке, перископы;
3. книжки с картинками о природных явлениях в свободном доступе для каждого ребенка;
4. строительные конструкторы разных форм и размеров в достаточном количестве для индивидуальной и групповой игры
5. технические игрушки: различные виды машин, роботы, детские микроскопы, фотоаппараты и др.
6. Приборы и инструменты для исследований: цифровые микроскопы (ребенку легче видеть на экране, чем в окуляр), лупы, зеркальца, магниты, металлофон.
7. Инструменты: молотки, пилы, отвертки, плоскогубцы, дрель, ножницы.
8. Конструкторы, в том числе позволяющие собирать и программировать простых роботов.

9. Материалы для вторичного использования, из которых можно делать разнообразные проекты: стаканчики, коробки из-под яиц, проволока и т.д.

4.3. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды

Для организации образовательного процесса в помещениях детского сада должны иметься ниши, уголки, в которых отдельные дети могут проводить различные эксперименты, трудиться (например, уголок, где находится верстак с полкой с инструментами.) В местах, отведенных для экспериментирования, исследований, которые включаются в игру детей как основной сквозной вид их деятельности, должны размещаться необходимые материалы, приборы и оборудование: лупы для рассматривания различных мелких предметов, микроскопы, пипетки, шприцы для забора жидкости, контейнеры с крышками для хранения различных материалов, составления коллекций, сортировки предметов; старые стекла от очков; фотоаппараты; записывающий магнитофон и др. Все материалы должны легко убираться и, при необходимости, выставляться воспитателями для детей. Дети должны иметь возможность пользоваться всеми материалами свободно, по своему усмотрению, проводя с ними задуманные эксперименты и исследования.

На наружной территории должны иметься места для экспериментирования детей с песком, водой, различными природными материалами, которыми дети также могут беспрепятственно пользоваться - как индивидуально, так и в паре или группе.

На стенах помещений детского сада должны выставляться картины о явлениях природы, фотодокументы о проведенных детьми экспериментах, подготовленными ими самостоятельно или с воспитателями, в которых каждый из детей может найти свидетельства своих собственных переживаний и опыта, полученного им в жизни или при экспериментировании и исследованиях.

Желательно, чтобы экспозиции периодически менялись и соответствовали смене тем проектов, выполняемых детьми.

В распоряжении детского сада должны быть в достаточном количестве велосипеды, педальные или электро- машины, которыми все дети во время прогулок и игр на улице могут пользоваться по своему усмотрению.

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ЭКОЛОГИЯ, ПРИРОДА КАК ЦЕННОСТЬ

1. Введение

С учетом угроз глобального экологического кризиса ответственное отношение человека к окружающей среде и природным ресурсам приобретает все большее значение. В следствие этого во всем мире разрабатываются и реализуются программы экологического образования на всех уровнях образования, в том числе и на уровне дошкольного образования.

Современные концепции экологического образования не ставят акцент на деятельности человека как наносящей вред «естественной» жизни природы, но раскрывают позитивные сценарии будущего, основанного на разумном взаимовлиянии хозяйственной деятельности человека (экономики), социальной жизни людей (общества) и окружающей среды, важнейшей частью которой является природа. Подчеркивается ответственность людей перед природой и окружающим миром в целом. Такой взгляд связан с понятием «устойчивое развитие»: экономическое благополучие, социальная справедливость и экологическая совместимость с целью сохранения естественных основ жизни для последующих поколений. Образование в духе устойчивого развития является международной программой, поддерживаемой ООН.

В дошкольном детстве ребенок учится познавать окружающую среду с помощью всех чувств, понимать ее самоценность, осознавать ее уязвимость. У ребенка может развиваться чувство ответственности за окружающий мир и природу, готовность в сотрудничестве с другими сохранять окружающую среду для следующих поколений, если помочь ему сформировать свое собственное понимание окружающей среды как ценности, которую нужно беречь.

Экологическое образование и воспитание дошкольников 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 *ценно-смысловых установок*.

2. Связь с другими областями

Экологическое образование и воспитание отношения к природе и окружающей среде как к ценности связано со многими сферами жизни и пересекается с другими разделами программы.

Знакомство с природой на основе чувственного опыта, наблюдение за объектами и явлениями живой и неживой природы является отправной точкой для развития естественнонаучных представлений; использование элементарных технических средств для ухода за растениями и животными позволяет реализовать задачи раздела естествознания и техники (См. *Естествознание и техника*).

Ребенок учится брать на себя ответственность за объекты живой и неживой природы и принимать самостоятельные ответственные решения (См. *Социально-коммуникативное развитие. Принцип участия*).

Экологическое воспитание и экологическое образование тесно связаны с проблемами питания и здоровья (См. *Здоровье*).

Тема «природа как ценность» связана с эмоциональным отношением к природе, восприятием красоты природы и отображением природы в разных видах искусства (См. *Художественно-эстетическое развитие*).

3. Целевые ориентиры раздела программы «Окружающий мир: экология, природа как ценность».

Ребенок учится познавать окружающий мир всеми органами чувств и любить его. Учится пониманию того, что природе можно нанести вред, что она нуждается в заботе и бережном отношении со стороны людей. У ребенка

развивается чувство экологической ответственности, он пытается во взаимодействии с другими ухаживать за объектами природы, защищать окружающую среду, чтобы сохранить ее для последующих поколений.

Ребенок:

- приобретает опыт восприятия объектов и явлений живой и неживой природы всеми чувствами;
- знакомится с видовым разнообразием мира растений и животных, условиями жизни различных животных и растений в их естественной среде обитания;
- узнает о полезных и защитных функциях экосистем;
- знакомится с различными природными материалами (например, листьями, разными видами цветов, корой, плодами, различными видами дерева, гумусом, воском и т.п.), понимает способы их использования;
- наблюдает, переживает и описывает различные природные процессы (например, рост и увядание растений; преобразование икринки в лягушонка; гусеницы в бабочку и т.п.);
- деятельно созидает, ухаживает и поддерживает природу (например, сеет семена, ухаживает за растениями в саду, закладывает клумбы и создает природные элементы ландшафта, ухаживает за животными);
- учится брать на себя ответственность за окружающую среду и принимать самостоятельные решения;
- приобретает первичные представления о влиянии деятельности людей на окружающую среду и условия жизни людей;
- приобретает первичные представления об использовании природных ресурсов и о последствиях этого процесса для жизни людей;
- приобретает начальные знания о свойствах воды, круговороте воды в природе, понимает ее особое значение;
- приобретает начальные знания о способах добывания питьевой воды и ее экономии;

- учится различать разные виды отходов, получает начальные знания о борьбе с мусором, разделении бытовых отходов и процессах их повторного использования.

4. Организация образовательного процесса

Дети узнают себя и других людей в конкретных ситуациях, в которых совершаются действия. В «малом» они узнают и постигают «большие» взаимосвязи. Например, наблюдая, как взрослые относятся к домашним питомцам, дети могут перенести эту модель поведения на животных в целом. Регулярно бывая в лесу, узнают, как важно бережно относиться к растениям и животным, живущим в лесу; почему необходимо сохранять окружающий мир невредимым. Этот опыт они могут перенести на другие ситуации.

Детям младше трех лет следует открывать преимущественно эмоциональный доступ к миру природы и его явлениям (прежде всего к животному и растительному миру). На переднем плане должна стоять поддержка восприятия окружающего мира как источника радости, удивления и снятия напряжения. В естественных и в специально созданных ситуациях взрослым необходимо обращать внимание детей на красоту и разнообразие флоры и фауны, поддерживать в них чувство морального удовлетворения от проявленной заботы о живых существах, поощрять к использованию природных материалов для проявления индивидуальных художественных способностей (например, любованье жучком, удовольствие от ровного ряда куличиков из песка, любованье выложенным из веточек и листьев узором, и т.п.).

Умственное развитие 4–6-летних детей позволяет им самостоятельно воспринимать, целенаправленно искать и находить информацию за пределами детского сада, осмысливать и использовать ее для решения практических задач. Следует помнить, что особенности природного и социального окружения способствуют формированию у каждого ребенка своего индивидуального опыта мироощущения, своих ценностно-целевых установок. Например, кто-то из детей может заинтересоваться тем, какой путь проходит питьевая вода, осознав при этом ценность чистой воды, а также узнать о возможностях экономного

потребления воды. Дети могут обратить внимание на иные страны, если в их личном опыте или опыте других детей были путешествия с родителями или же в группе есть дети других национальностей. В группе сверстников могут оказаться дети, увлеченные динозаврами или менее экзотическими живыми существами. И те, и другие приобретают представления (достоверные или неявные, целостные или фрагментарные), которыми могут поделиться с окружающими.

За счет наблюдений, разговоров и действий (самостоятельных, инициированных взрослыми) дети уточняют имеющиеся представления, расширяют свои познания о мире, в котором живут, углубляют понимание взаимосвязей. В том числе и сложных, формирующих глобальное мышление: «То, чего я, будучи человеком, требую от окружающего мира, вернется ко мне» или «Если я, будучи человеком, изменю свой окружающий мир, я изменю в конечном итоге свои условия жизни».

Участие (соучастие, ориентированное на действия) детей в событиях, связанных с окружающим миром в целом и миром природы в частности, происходящих внутри и за пределами детского сада, может быть инициировано и спланировано, например, на «Детском совете».

В то время, как для маленьких детей участие ограничивается событиями в границах детского сада (например, уход за своим цветущим растением на подоконнике, подкормка птиц на участке), для детей старшего возраста оно может распространиться на ближнее окружение (например, в виде благоустройства игровых площадок на территории детского сада, ухода за небольшим цветником на воинском захоронении, близко расположенной рощицей или за родником).

Взрослые поощряют детей делать зарисовки, описания, делиться впечатлениями и открытиями, поддерживают каждого ребенка в приобретении навыков ухода за растениями и животными, в желании понять явления живой и неживой природы и заботиться о ней.

В результате участия в планировании и реализации проектов социальной и природоохранной направленности у детей развивается широкий спектр компетентностей. Дети не просто знакомятся с различными аспектами охраны

природы, но и оказывают непосредственное влияние на свое ближайшее окружение.

4.1. В повседневной жизни детского сада

Экологическое образование связано с образом мыслей и конкретными действиями людей, поэтому может быть естественным образом интегрировано в повседневную жизнь детского сада и реализовано в любое время самыми разными способами. Демонстрируя природосберегающее поведение, взрослые предлагают детям образцы действий – не выбрасывать мусор на улице, приводить в порядок, очищать от мусора свое ближайшее окружение, украшать и делать удобными для общения, игр и совместной работы комнату, площадку, участок; демонстрировать способы вторичного использования предметов и материалов.

Взрослые обращают внимание детей на природные и физические явления (солнечные блики и солнечные зайчики, гомон птиц, запах дождя, отсвет на стенах от золотой кроны осенних деревьев, морозный узор на окнах, облачко пара от дыхания и т.п.).

На примере растений взрослые поясняют взаимосвязь между особенностями их роста и развития и возможностью удовлетворения потребностей в воде (питании), свете, грунте.

4.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов

Лучшим образовательным проектом экологической направленности является **регулярное пребывание на природе**. По согласованию с учредителем и родителями педагоги назначают Дни или даже Недели Леса/Парка/Луга/Ручья, которые могут быть постоянным самостоятельным компонентом образовательной деятельности. Для регулярного посещения подходят в первую очередь те места, которые территориально расположены недалеко от детского сада, не таят в себе никаких существенных опасностей и могут быть использованы без осложнений. До посещения необходимо тщательно проверить, какие риски и опасности для детей могут быть связаны с пребыванием в этом месте. Речь идет не о том, чтобы избежать опасностей, а в большей степени о том, чтобы дети учились самостоятельно справляться с определенными опасностями. Так, например,

невозможно, да и не нужно, убирать все ядовитые грибы или растения. Дети должны знать, что с растениями, видимыми и невидимыми следами животных, отходами и прочими вещами в природе могут быть связаны опасности.

С родителями и детьми обсуждается, какая одежда подходит для таких прогулок, какие предметы обязательно нужно взять с собой, (мобильный телефон, сумку с медикаментами для оказания первой помощи, напитки, сменную одежду). Кроме того, взрослые должны поговорить с детскими врачами или другими экспертами о том, какие опасности может таить в себе пребывание в лесу (например, клещи, москиты, пчелы, осы) и о том, как следует вести себя в случае опасности.

Во время пребывания на природе воспитатели наблюдают за детьми: как ведут себя отдельные дети? Что им доставляет радость? В чем они проявляют неуверенность? И т.п..

После нескольких «лесных дней» педагоги организуют беседу, спрашивая о впечатлениях и мнениях. Например, стоит ли продолжать «лесные дни»? Если да – целесообразно ли составить правила для своей собственной защиты или для защиты животного и растительного мира? Для участия в беседе можно пригласить родителей (любителей и знатоков природы или специалистов), которые могут дать детям полный ответ на их вопросы о лесе как экосистеме. Лесные дни используются для игр и изготовления поделок, для систематического исследования жизненного пространства под названием «Лес» («Луг», «Ручей», «Парк» и пр.).

Примеры образовательных проектов. Одна и та же тема, возникающая в разных возрастных группах (даже в группах детей одного возраста) имеет свое содержание, свою динамику развертывания и свои результаты. Это связано с уникальностью каждого детско-взрослого сообщества, состоящего из ребят, педагогов и родителей, обладающих индивидуальным социокультурным опытом, с различием образовательных задач и ресурсных возможностей. Так, например, тема «Вода-водичка» в группах раннего и младшего дошкольного возраста может быть в большей мере связана с получением сенсорного опыта и эмоционального

отклика на действия с водой. Старших дошкольников эта тема привлекает другим содержанием – вода как основа жизни биомов (кто и как живет в воде), какой бывает вода и отчего это зависит (качество, агрегатные состояния), способы очистки воды, вода на службе человеку, сбережение воды и т.п.

Интересы детей могут быть реализованы в самых разных, порой неожиданных темах – «Волосы», «Инопланетяне», «Огонь», «Дельфины», но чаще всего детьми инициируются, а взрослые поддерживают и обеспечивают ресурсами достаточно традиционные темы: «Животные» (модификации темы «Домашние питомцы», «Лесные звери», «Кто живет на севере», «Птицы» и пр.), «Космос», «Как хлеб на стол пришел», «Растения», «Море» и т.п.

Каждый проект включает разнообразные действия, согласованные детьми и взрослыми в ходе обсуждения и совместного планирования. Это может 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 зависимости роста и развития) лук или горох, а затем отправиться на кухню с вопросом к повару, может ли она использовать эти продукты и, например, попросить 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.

4.2 Материал и оборудование.

В детском саду должны быть представлены материалы, с помощью которых ребенок может удовлетворить свои интересы в познании основ географии, астрономии, ботаники, зоологии, физики, химии:

разнообразные природные материалы (камни, минералы, ракушки, шишки, желуди и т.п.);

стол для занятий с песком и водой со встроенными в него двумя раздельными поддонами, оборудованными легкими крышками, достаточными по объему для одновременной работы двух-трех детей. Высота стола должна учитывать рост детей;

книги и наборы картинок (иллюстраций, фотографий), снабженные надписями изображения Земли, планет Солнечной системы и Вселенной, земных ландшафтов и стихий, животных, растений, отображающих происхождение жизни на Земле;

глобус и(или) географическая карта;

модели, паззлы, картинки, представляющие людей разных рас, возрастов, физических особенностей (цвет, длина волос, наличие очков, веснушек, морщин и т.п.);

дидактические игры (лото, домино, паззлы), позволяющие знакомиться и классифицировать животных, растения, овощи/фрукты/грибы;

различные виды календарей (настенный, отрывной, времен года, дней недели);

часы (песочные, механические);

наборы для экспериментирования (увеличительные стекла, микроскоп, емкости различных конфигураций и объемов, мерные ложки, сита, водяные мельницы и т.п.);

средства для ухода за растениями и животными в уголке природы.

4.3. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды

В помещении группы должно быть оборудовано место для осуществления самостоятельно выбранных или инициированных взрослыми действий природоведческой направленности (познавательной, экспериментальной, природоохранной). Это может быть отдельно созданный уголок природы или «Центр науки», имеющий комплексное назначение, интегрирующий возможности для решения любых познавательных задач. Для уголка природы/«Центра науки»/должны быть определены правила, которые вырабатываются в ходе обсуждения ситуаций (реальных или гипотетических). По возможности эти правила фиксируются в виде текста, модели или знака самими детьми и вывешиваются на уровне глаз детей.

Большинство из представленных в уголке природы материалы и оборудование должно быть доступно для самостоятельного использования на основе выбора видов деятельности, партнёров, материалов и др. Сначала ребенок учится делать осознанный выбор, а затем постепенно осознаёт, что несёт ответственность за сделанный выбор.

Самостоятельный и самооценный пласт в организации и оснащении пространства имеют работы, выполненные детьми в ходе индивидуальных и совместных с другими детьми и взрослыми проектов (рисунки, схемы/модели, макеты, отдельные слова и тексты, семейные фотографии), связанные с природой и природоохранными действиями.

На территории детского сада должны иметься места для:

- экспериментирования с песком, водой, различными природными материалами, которыми дети также могут беспрепятственно пользоваться как индивидуально, так и совместно с другими детьми в паре или группе;
- для высеивания и посадок, изучения и ухода за мелкими животными, создания разнообразного природного ландшафта.
- для отдельного сбора мусора.

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР: ОБЩЕСТВО, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

1. Введение

Человек – существо общественное (Аристотель). Человек является также существом историческим, живущим в определенную эпоху в пространстве определенной культуры, воспринимающий и творящий историю. Взаимодействуя с другими и познавая окружающий мир, ребенок учится воспринимать себя не только как особую личность, отличную от других или как члена группы, но и как представителя определенной культурно-исторической общности.

Как существо социальное, общественное человек объединяется в упорядоченные сообщества. Совместная жизнь, удовлетворяющая как отдельного человека, так и сообщество, невозможна без общих правил и ценностей, без *общественных институтов*.

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. социально-коммуникативное развитие). По мере взросления ребенок знакомится с пространством своего населенного пункта (района, города), с другими общественными институтами (поликлиникой, больницей, магазином, дорожной полицией и регулировкой движения и т.п.), с культурными, историческими и религиозными институтами и памятниками.

Ребенок получает информацию о том, что было раньше и что есть теперь, познает ценность прошедшего и настоящего, традиций и перемен. Учится уважать других людей, их ценности и их достоинство, их обычаи и нравы, и понимает, что все они обогащают его.

Это социокультурное многообразие помогает детям узнать об истории родного края, ощутить эмоциональную привязанность к родине и осознать себя как часть большого, разнообразного мира, о котором они могут узнать еще больше. Таким образом, окружающий мир – это не только природа и экология, но и социокультурный, общественный, исторический мир.

2. Связь с другими разделами программы

Первичное понимание общественных институтов, их значения и устройства, значение правил и законов опирается на опыт участия ребенка в жизни образовательной организации и тем самым 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, что тесно связано с *художественно-эстетическим и речевым развитием.* Большое влияние на расширение представлений ребенка в этой области оказывают различные экскурсии, посещение музеев и т.п.

3. Целевые ориентиры

Ребенок учится воспринимать себя частью общественного, культурного и исторического мира. Он понимает себя как самостоятельного и важного члена расширенного сообщества, которое вовлечено в сложные общественные, культурные и исторические взаимосвязи. Он учится понимать эти структуры, ориентироваться в них и активно принимать участие в их организации. Это в особенности касается следующих аспектов:

Общество.

Ребенок учится:

- овладевать правилами и нормами общественной жизни, понимать их смысл и пользу;
- обсуждать и участвовать в выработке правил собственной группы (права и обязанности), что создает предпосылки для понимания устройства общественных институтов и законов; (социально-коммуникативное развитие, принцип участия);
- приобретает позитивную самооценку как члена общественной группы, призванного и способного принимать ответственность за себя и долю ответственности за группу;

- оказывать помощь и принимать помощь;
- понимать поступки и уклад жизни людей с учетом тех или иных условий, в которых они находятся;
- понимать воздействие прошлых и нынешних поступков на будущее;
- критически относиться к рекламе и потреблению (Средства массовой информации);
- знакомится с разными профессиями, получает первичные представления о мире профессий;
- приобретает первичные представления о роли денег как средства обмена товарами и услугами.

История и культура. Ребенок:

- узнает историю и традиции своей семьи;
- приобретает знания о своей родине и родной культуре, одновременно ценя и уважая другие культуры;
- познает разнообразие культур, ориентаций, ценностей и интересов;
- учится быть открытым по отношению к культурному разнообразию своего окружения и относиться к этому как к шансу узнать что-то новое;
- учится понимать процессы и элементы культуры и тем самым ощущать самого себя в своей связи со временем и историей (историческая перспектива);
- узнает о своей стране и народе, других странах и народах нашей планеты.

4. Организация образовательного процесса

Включая знакомство с обществом, историей и культурой в Программу, авторы стремятся, с одной стороны, придать образовательной деятельности дошкольной организации максимальную открытость, вывести ее из территориальной замкнутости детского сада и максимально включить в контекст жизни местного сообщества. И наоборот, максимально способствовать включению местного сообщества города (или иного населенного пункта), его

инфраструктур и институтов в образовательную деятельность детского сада. То есть, повернуть общество к детям и детству.

Во многих странах реализуются такие программы, как «город (населенный пункт) благоприятный для жизни детей», когда воспитание и образование детей становится делом всего местного сообщества⁶. В городах (населенных пунктах), в которых реализуются подобные программы, никого не удивляет, если в мэрию или ратушу приходят дети, чтобы посмотреть, как там работает мэр и поговорить с ним об актуальных проблемах с точки зрения детей. 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 различных интересных людей, привлечения родителей, как самых близких и самых заинтересованных представителей различных социокультурных и профессиональных сред.

4.1. В повседневной жизни детского сада

Спонтанно (естественным образом) возникающие ситуации (отключение электричества или воды), осуществляется уборка помещения, или мытье посуды, слышится гул летящего самолета или подъезжающей машины) взрослые могут использовать для того, чтобы задать детям вопросы типа: «А знаете ли вы, как люди освещали свой дом тогда, когда не было электричества?». Задав подобный вопрос, следует дать ребятам возможность высказать свои версии. Вполне

⁶Пример, получивший всемирную известность и отмеченный ЮНЕСКО – это система раннего и дошкольного образования в итальянском городе Реджио Эмилия.

вероятно, что в личном опыте даже самых маленьких есть представление о том, чем может быть заменена электрическая лампочка (откуда может быть взята вода, чем, помимо 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 реально сохраняемые дома предметы. Или же предложить детям вместе отправиться в мини-музей детского сада, либо в настоящий краеведческий музей для того, 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, игрушки или бумаги для рисования.

Поводом для знакомства с историей и культурой могут послужить различные бытовые ситуации. Например, возвращение ребенка после выходного дня и рассказ о том, куда он ходил (ездил) с родителями. Так как разные семьи по-разному организуют досуг, то 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 игры), чтение, рыбалка, работа на даче и пр.

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

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

Один из широчайших по своим социально-коммуникативным, эмоциональным, познавательным и пр. возможностям пласт – свободная самостоятельная игра. Следуя интересам и игровым потребностям детей взрослые создают для нее условия, поддерживают игровые (ролевые) действия, предлагают варианты развертывания сюжетов, в том числе, связанных с историей и культурой.

4.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов

Идея включения детей в жизнь местного сообщества диктует свои направления и цели деятельности детей и взрослых. Их сущность заключается в максимальной прагматичности (практикоориентированности). Например, дети вместе с воспитателями и представителями родительского совета могут спланировать и вместе отправиться в магазин для покупки канцелярских товаров или продуктов, необходимых для работы в центре кулинарии; вместе посетить родителей на месте их работы (не отвлеченное посещение школы, а именно того класса, в котором работает мама воспитанника группы). 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 (зверей, растений). Это значит, 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»); принимать участие в культурных инициативах и праздниках местного сообщества («Рождество», «Новый год», «Масленица», «Ярмарка талантов», открытие спортивного комплекса и пр.); изучать маршруты метро и наземного транспорта от детского сада – ездить до той или иной конечной станции и сравнивать впечатления от того, что мы видим здесь, а что – там; исследовать примечательные места, встречающиеся по пути; знакомиться с тарифами и правилами общественного транспорта, сравнивать их с поездками на автомобиле; изучать способы предупреждения об опасностях (светофор, семафор, растяжки и пр.) и варианты поведения в ситуации опасности; исследовать места городского квартала с точки зрения детей и на уровне их роста – что тут интересного? куда дети могут обратиться за помощью и поддержкой? где им помогут? к кому и как обращаться?

Стоит приглашать представителей районной власти в детское учреждение для общения с детьми (не парадное представительское действо, а открытое общение, из которого дети могут узнать о роли и задачах органов управления или обсудить и практическое решение пусть небольшой, но реальной задачи).

Исторические поиски: как здесь жили родители / бабушки и дедушки, когда были детьми, что тогда уже было, чего больше нет, что появилось нового? Чем в прежние времена дети пользовались по-другому, к чему они относились иначе? Почему? Использование местной печати и радио для репортажей; планирование будущего: что здесь будет, когда мы станем взрослыми, как здесь будут жить наши собственные дети?

Подобные проекты могут общими и индивидуальными – можно вместе создавать макет микрорайона или составлять схему своего пути в детский сад. Может быть проект по изготовлению общей книги об истории родного города (а также кулинарных пристрастиях, играх, путешествиях детей группы), или ребенок может выполнять персональную работу (проект).

4.3 Материал и оборудование

Аксессуары для ролевых игр, принятые в национальной культуре и культуре семей, из которых происходят дети. Карта города (района).

Материалы (береста, кожа, воск и вошенные дощечки, гусиные перья и пр.) для исследования в рамках темы проекта. Например, «Чем писали наши предки», «Из чего строили дома», «Как освещали жилища» и пр. Книги, иллюстрации, фотографии, видеофильмы, раскрывающие эволюционные процессы. - Строительный материал для исторических и футуристических построек, в том числе коробки, картонные трубки, отрезки ткани и иные материалы. Предметы быта из разных исторических и культурных контекстов. Наборы дидактических карточек «Дома», «Транспорт» и др..

4.4. Организация и оснащение материалами пространства предметно-развивающей образовательной среды

Целесообразно выделение специального пространства для реализации детьми архитектурных проектов, для создания и размещения игровых 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.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

1. Введение

Стандарт определяет содержание образовательной области речевого развития, с одной стороны, как *общее* овладение ребенком речью – обогащение словаря, развитие связной, интонационно и грамматически правильной речи – и, с другой стороны, как более специальную задачу – развитие предпосылок обучения грамоте, куда входят:

- знакомство ребенка с книжной культурой, детской литературой,
- развитие фонематического слуха,
- поощрение словесного творчества и т.п.

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 вносит вклад в общее речевое развитие ребенка.

Под «грамотностью» обычно понимают умение читать и писать без ошибок. В современном образовании понятие «грамотность» («Literacy») определяется в контексте компетентности чтения. В исследованиях ПИРЛС, ПИЗА «грамотность» понимается более широко, чем простое поверхностное овладение культурными техниками и включает в себя смысловое понимание текста, способность к речевому абстрагированию, знакомство с книгами и книжной культурой, культурой рассказывания, чувством языка (стихи, рифмы), умением выразить себя в устной и письменной речи, а также связывается с общим культурным кругозором личности.

В Программе понятие «предпосылки грамотности» употребляется в собирательном смысле: в качестве обозначения всей совокупности детского опыта, способностей, знаний, умений, связанных с книжной культурой, восприятия текстов различного жанра на слух и умения связно передавать содержание сюжетов сказок, историй и событий из собственной жизни и опыта других, культурой рассказывания, письма, и т.п.

Развитие предпосылок грамотности начинается уже в раннем детстве. Задолго до того, как дети «формально» начинают учиться читать и писать, они приобретают опыт знакомства 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 очень разным. У некоторых детей он очень богатый и интенсивный, у других, наоборот, скорее редкий и единичный. В области речи и предпосылок грамотности имеются очень большие различия

между так называемыми привилегированными и менее привилегированными семьями, где воспитываются дети.

Ребенок, у которого есть возможность приобретения более богатого опыта в этой области в семье или в дошкольных организациях, однозначно имеет преимущества в формировании своих речевых компетентностей, а также компетентности в области чтения и письма при дальнейшем обучении в школе.

Как подтверждается исследованиями, развитие речи, знакомство с принципами чтения и письма относятся к важнейшим основам для успешности дальнейшего школьного обучения и всей будущей образовательной карьеры детей. Дети с низким языковым стимулированием в семье часто отстают в речевом развитии и нуждаются в более разнообразных речевых стимулах. В дошкольных организациях, где высока доля социально непривилегированных семей и детей с бедным опытом в речевом плане, этому аспекту следует уделять особое внимание для обеспечения равных шансов. В любом случае к развитию предпосылок грамотности у детей должны привлекаться их родители, особенно в том случае, когда в семье разговаривают на другом языке. Развитие предпосылок грамотности имеет особое значение также для детей мигрантов, которые изучают русский язык в качестве второго языка.

На уровне дошкольного образования важно систематически вести работу в этой области, наблюдать за развитием речи и предпосылок грамотности у детей и вести соответствующую документацию.

2. Целевые ориентиры образовательной области «Речевое развитие»

2.1 Общее речевое развитие.

Способность к речевому самовыражению, коммуникации с другими, интерес к речи и устному общению. Ребенок:

- проявляет радость от говорения, взаимопонимания и выражает интерес к общению, диалогу;
- расширяет свой словарный запас за счет слов из всех сфер жизнедеятельности;

- овладевает понятиями (словарем, языком) разных образовательных областей Программы;
- учится с помощью речи объяснять способы решения задач и проблем в разных образовательных областях и в повседневной жизни;
- учится использовать разнообразные невербальные формы выражения (язык тела, мимика и т.д.);
- учится выражать речевыми средствами взаимосвязи явлений и причинно-следственные отношения;
- наращивает способность к диалогу, приобретает навыки культуры речевого общения (например, активно слушать, реагировать на высказывания другого, не перебивать говорящего, договариваться и разрешать конфликты с помощью речи).

2.2 Предпосылки грамотности

В дошкольном возрасте под воздействием множества факторов постепенно формируются компетентности, развитие которых будет продолжаться в школе в форме целенаправленного обучения:

- Понимание текста: уметь 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;
- Понимание звукового строя языка («фонематический слух», «фонологическое сознание»);
- Проявление интереса к рассказыванию: умение рассказывать историю или случаи из жизни в правильной последовательности событий; переживание удовольствия от рассказывания, способность рассказывать об отвлеченных понятиях так, чтобы это было понятно слушателям;
- Проявление интереса и любви к книгам и историям;

- Знакомство с книжной и письменной культурой: понимание значений слов: «автор», «иллюстратор», «заглавие»;
- Понимание связи между текстом и картинкой;
- Знание различных видов изданий (например, словарь, научно-популярная книга, журнал, газета, энциклопедия);
- Первичное знакомство с библиотекой;
- понимание различных стилей речи и жанров текстов: например, разговорная речь, сказки, научно-популярный текст, речевой этикет;
- Интерес к играм со словами и звуками, рифмами и стихами;
- Понимание того, что с помощью языка можно создавать «другой» воображаемый мир; создание вымышленных миров, миров фантазии и связанное с этим развитие воображения;
- Проявление интереса к письму и письменной речи: попытки писать, игры с письмом; расшифровка букв и логотипов;
- знание о том, что есть буквы, и знание отдельных букв; знание функций шрифта и экспериментирование в этой области.

3. Организация образовательной деятельности

Овладение речью не является изолированной компетентностью, 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 реализации 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.

Перед педагогами стоит задача при работе по всем разделам Программы осознанно обращать особое внимание на коммуникацию и употребление лексики, характерной для того или иного раздела. Исходным пунктом при выборе содержания общения может быть опыт, интерес и вопросы детей. Следовательно, важно не только поддерживать речевую инициативу, но и стимулировать потребность в активном говорении, обсуждении, задавании вопросов, чтении (слушании) и т.д.

Для этого у педагогов должно быть сформировано понимание сущности *со-конструктивного* характера образовательного процесса, делающего акцент на диалоге и обеспечении активного участия в образовательной деятельности детей, членов их семей и других участников образовательных отношений (См. Социально-коммуникативное развитие, Принцип участия). Работающие с детьми взрослые должны проявлять постоянную готовность включиться в диалог с детьми, с искренним уважением относиться к детским разговорам, с пониманием и принятием индивидуального социокультурного опыта каждого ребенка. Свою готовность к диалогу взрослые проявляют через контакт взглядом, жестами и соответствующими словами. Такое открытое внимание и установка на диалог должна пронизывать всю атмосферу и стать естественным укладом жизни (культурой) образовательной организации.

Речь идет о:

- регулярных, целенаправленных занятиях, таких как рассматривание книжек с картинками, чтение вслух и др.;
- ежедневном, доставляющем радость взаимодействию детей и взрослых с книгами, историями, рифмами и письмом;
- об организации пространства, способствующем занятию чтением.

Рассматривание книжек с картинками относится к одной из самых эффективных форм развития речи в раннем возрасте. Дети радуются вниманию и близости взрослых в ситуации интенсивного общения. Темп коммуникации и стимулирования речи нужно регулировать в зависимости от ребенка. По поводу вещей и событий, которые описываются посредством картинок и текста,

возможны разнообразные формы речевого взаимодействия: простое называние картинок, определения с пояснениями, толкование и фантазирование. При этом важны *активность ребенка* и диалог. Ребенок постепенно сам может стать рассказчиком историй, сможет комментировать текст или картинки и связывать их с собственным опытом и с другими историями. Кроме того, дети при совместном «чтении» книжек с картинками попутно многое узнают о письме и книжной культуре в целом.

С помощью **рассказывания и чтения 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 и абстрагироваться в речи от конкретной ситуации. Кроме того, они знакомятся с другим речевым уровнем, чем обыденная речь. В детской книге словарный запас намного богаче, чем в бытовом общении, например, там употребляется больше имен прилагательных и более сложные грамматические формы. При рассказывании и чтении вслух дети мимоходом узнают многое о структуре 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 имеется сюжет, который держит слушателя в напряжении.

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 при помощи 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 они хотят расставить.

У них также имеется возможность для исправления истории: например, как с помощью других формулировок можно еще точнее и красивее выразить определенное содержание (что также немаловажно, поскольку дети чувствуют, что их ценят как «авторов»).

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, заклинания, шутки и пословицы (ценным материалом является детский фольклор народов мира). Так 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, театр, игры с театральными куклами, они способствуют речевому развитию и стимулируют интерес к языку и литературе.

3.1 В повседневной жизни детского сада

Педагоги используют разнообразные поводы для общения с детьми. Разговаривают с отдельными детьми в ходе выполнения повседневных дел, рассказывают им что-либо или читают с ними, включаются в обсуждение игр и самостоятельных занятий детей или инициируют групповые занятия, проводят обсуждения в кругу (См.«Социально-коммуникативное развитие»: «Детский совет», «Волшебный круг» и др.), организуют совместное чтение или игры. Детям предоставляется достаточно времени и пространства, чтобы они могли удовлетворять свои интересы, самостоятельно выбирая для себя партнеров по общению, чтобы они могли свободно делиться с ними своими переживаниями и опытом, практиковаться в применении навыков грамотности – 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, получил возможность высказаться, и сделать это так, чтобы в ходе высказывания его по возможности как можно меньше перебивали.

- Регулируют длительность и сложность своих высказываний в соответствии с уровнем развития детей, их способностью к концентрации внимания и их актуальным желанием слушать.

- Способствуют речевому развитию детей, постепенно в ходе общения с ними, вводя все более сложные речевые структуры и понятия.

- Способствуют обогащению выразительных возможностей речи детей, используя в разговоре с ними сообразные содержанию выразительные средства – мимику, жесты.

-Используют в повседневной жизни стихи, скороговорки, рифмы и поощряют детей придумывать их самостоятельно, в том числе на языках семейного общения

В течение дня взрослые в доброжелательной манере разговаривают с детьми об их семье, о других важных для них людях, об их друзьях и партнерах по общению, событиях их жизни. Адекватно реагируют на агрессивные и обидные высказывания детей. В доброжелательно-деловой манере дают каждому ребенку возможность высказать свою точку зрения. Если высказывают свою позицию, то обосновывают ее, дают свою оценку по поводу происходящих событий и обстоятельств. Рассказывают детям о себе, например, о ситуациях из своего детства или о своей семье; говорят с ними о своих чувствах, настроении, потребностях и склонностях, например, увлечениях, пищевых предпочтениях и т.п.

В общении с детьми и другими взрослыми используют принятые в культуре вежливые выражения, например, если просят о чем-то, благодарят или спрашивают разрешения.

Воспитатели регулярно рассказывают и читают детям вслух в небольших группах, в том числе на родных языках детей, с привлечением многоязычных коллег или членов семей детей; 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 учреждении: что мы планируем, что мы

пережили, как мы себя чувствовали, было ли какое-то мероприятие хорошим или плохим и почему.

3.2 Примеры детских и детско-взрослых проектов

Книжкин час. Это время, когда все, и дети, и взрослые берут в руки книгу (по своему выбору или по общему согласию) и, выбрав удобное для себя место, соблюдая общее правило тишины, читают или рассматривают иллюстрации.

Книжкина больница. При активном использовании детьми книги подвержены порче. Для того, чтобы поддерживать библиотечку в порядке, можно реализовать проект по ремонту книг. Эти действия могут быть как общегрупповыми, так и персональными.

Книгоиздательство. Создание самодельных книжек (альбомов) с текстами, рисунками, фотографиями и прочими проявлениями творчества (сотворчества детей и взрослых) составляет неременную часть любого образовательного проекта. Но может быть реализовано и как отдельный самостоятельный 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 изготовление бумаги из вторичного сырья, и многое другое.

«Теле-радиоцентр «Семицветик» (очень 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 текст озвучки 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 сотворческом обсуждении идей, последовательности размещения изображений, дизайна, сопроводительного текста выполняется электронная презентация.

4. Материалы и оборудование

Полка-витрина с 3–4 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 других языках, в первую очередь на языках, на которых говорят дети в группе.

Журналы детские (для рассматривания, поиска нужной информации).

Журналы, ориентированные на взрослых читателей, но имеющие высококачественные иллюстрации, способные помочь детям перешагнуть границы ближайшего окружения, дать представления о многообразии и красоте мира. «Поставщиками» таких журналов (их много в салоне самолетов, в поездах дальнего следования) могут стать родители, возвращающиеся из путешествий или родители, увлеченные каким-либо делом (строительством домов, садоводством, кулинарией, вязанием и пр.).

Буквы – на плакатах, кубиках, наборных досках; 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).

Изобразительные и пишущие материалы.

Технические приспособления (дырокол, степлер, диктофон).

Шнурки, тесемки, ленточки, клей для скрепления листов.

Стульчик автора (специально оформленный, парадно отличающийся от всех других, предназначенных для обыденного сидения).

Предложенные материалы можно (и нужно) *избирательно* использовать для формирования книжного уголка (центра книги).

4.1 Организация пространства и ритуалы, способствующие развитию предпосылок грамотности – интереса к чтению и письму

- Уголок для чтения или «библиотека» должен быть четко ограничен и привлекательно оформлен, правила пользования 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 (на разных языках), в том числе книг и другой текстовой продукции, созданной детьми.

- Следует регулярно посещать общественные 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 сообразно возрасту. Не отказываясь от возрастного подхода, добавим книги, соответствующие интересам

и потребностям конкретных детей, 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 и читателю начинается с удобства расположения и тех, и других. Уютное и, вместе с тем 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», «библиотека», «полочка умных книг», «центр грамоты» или «центр книги» – в этом нет принципиальной разницы. Но вот содержательное наполнение этого места – вопрос не праздный. Чем старше (или чем активнее) дети, тем обширнее оснащение.

Например, в группе, в которой дети любят не только слушать чтение книг, но и рисовать, можно наполнить центр книги материалами для рисования (не такими разнообразными, как в центре рисования, но достаточными для того, чтобы немедленно выразить свои впечатления в рисунке). В группе детей, интересующихся журналистикой и книгоизданием, значимой добавкой будут технические средства (диктофон, пишущая машинка), заготовки обложек для книг, средства крепления страниц. В ситуации, когда воспитанники (даже если это один-два ребенка второй младшей или средней группы) прониклись интересом к буквам и письму, обязательным атрибутом должны быть разнообразные средства для действий с ними.

Создаваемые в группе условия (коллекции дидактических и практических материалов 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.

4.2. Знакомство с письмом и письменностью через игровой опыт.

Организация в групповой комнате письменного уголка или мастерской для письма важны для того, чтобы пробудить или усилить интерес к письму и к письменности с помощью исследовательского, игрового подхода. Эти возможности имеют особое значение для социально непривилегированных детей, которые дома не имеют достаточных контактов с письменностью и с книгами. При этом помощь оказывает оборудование письменного уголка с соответствующими материалами, изготовление букв, вывешивание письменных фрагментов и плакатов (в том числе на родных языках для детей, на которых говорят в их семьях), сменяющиеся логотипы и указатели на стенах группового помещения. Таким образом, письменная культура становится естественной составной частью детского мира, и детей побуждают вступать с ней во взаимодействие. Этот опыт усиливается с помощью определенных занятий, как, например, написать свое имя, посылать «письма» друзьям или сценическая ролевая игра со сценами, включающими письмо (например, врач, выписывающий рецепт; официант, записывающий заказ, и др.).

Образовательная область «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Основная задача образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» состоит в развитии у детей предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), а также восприятие красоты в природе и в окружающем мире в целом. Важно дать детям возможность получить элементарные представления о различных видах искусства; музыке, художественной литературе, фольклоре. Необходимо вызвать эмоциональный отклик и сопереживания персонажам художественных произведений, а также стремление детей к самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной, и др.).

В соответствии с этим Программа относит к образовательной области художественно-эстетического развития приобщение детей к эстетическому познанию и переживанию мира, к искусству и культуре в широком смысле, а также творческую деятельность детей в изобразительном, пластическом, музыкальном, литературном и др. видах художественно-творческой деятельности.

Восприятие и переживание произведений литературы и словесное творчество детей представлено в Программном разделе **«Речевое развитие. Предпосылки грамотности»**, в которой описывается работа с детской художественной литературой, словесное и литературное творчество детей.

Греческое слово «айстетисис» означает чувственное познание и на протяжении многих столетий «эстетическое» было синонимом понятия «чувственное» вообще. Развитие чувственного познания, дифференциация чувственного опыта ребенка лежит в основе любого эстетического суждения (художественного вкуса) и любого художественного творчества, которое, в свою очередь, окультуривает чувственное познание мира детьми, способствует развитию более тонкого и дифференцированного восприятия.

Дети исследуют и познают окружающий их мир с самого рождения всеми органами чувств, получая при поддержке взрослых свой первый эстетический опыт. Вдохновленные искусством и творческой деятельностью, дети приобретают практические навыки и развивают свой творческий потенциал, способность к формулированию эстетических суждений, учатся понимать и ценить не только свои собственные, но и чужие творческие формы выражения чувств и отношения к миру.

В атмосфере поддержки и уважения ребенок приобретает и развивает свои художественные умения, фантазию, открывает взрослым свой взгляд на мир, свои отношения с ним. Взрослые призваны расшифровать этот образный изобразительный язык, научиться «читать» его, использовать как базу для совершенствования коммуникативных, познавательных, речевых, творческих способностей ребенка.

Программа посвящает образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» два раздела: «Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование» и «Музыка, музыкальное движение, танец».

Изобразительные, пластические искусства, конструирование и моделирование

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 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. Рисую, 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, кроме того, 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, которая очень помогает им в познании и развитии.*

2. Связь с другими образовательными областями

В определение 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 не отменяет, но предполагает соблюдение правил и норм социальной жизни; всем детям предоставляется возможность пользоваться любыми материалами, но при выборе материалов 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 – естествознание и техника. 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, медиасредства: различные медиа позволяют приблизить к ребенку то, что недоступно для прямого контакта, но можно увидеть/услышать от других людей, в телевизионных и радио-программах, 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, в рисовании, лепке, конструировании, строительстве и других видах творческой деятельности.

Речевое развитие. Когда дети обмениваются мнениями о своих впечатлениях, рисунках или поделках, укрепляется выразительность их 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, в частности - речевых центров.

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.

Здоровье. Положительные эмоции, переживание вдохновения в процессе художественно-творческой деятельности имеет большой терапевтический эффект (в ряде случаев способствует выздоровлению детей, поднимает психофизический тонус). Занятия ритмикой, танцами способствует развитию красивой осанки, укрепляет опорно-двигательную систему ребенка, пение, в свою очередь, оздоравливает 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.).

3. Целевые ориентиры в области художественного образования, «изобразительные и пластические искусства».

Ребенок учится:

- воспринимать мир с помощью всех чувств;
- отображать чувства, мысли и идеи средствами рисования, лепки, движения;
- экспериментировать с цветом, формой на поверхности (например, живопись, рисунок, печать, письмо, коллаж) и в пространстве (например, 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 воздействию;
- поддерживать общение с другими детьми и взрослыми о произведениях искусства, музыке, театре, собственных творческих действиях и действиях других;
- толерантно относиться к различным формам выражения и изображения;
- доверять собственным способностям;
- участвовать в театральных постановках, использовать театральные приемы в игровой деятельности;
- отношению к художественному творчеству как совместному процессу.

4. Организация образовательного процесса

При организации образовательного процесса Программа рекомендует разные формы организации - как в форме 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 реализовываться в течение нескольких дней подряд. Это значит, что наряду со всегда доступными материалами в помещении группы должна быть предусмотрена возможность целенаправленных и длительных периодов занятий изобразительными искусствами.

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 слепленные взрослыми игрушки;

дети 3-4 лет сами выбирают сюжет для изображения, рисуют и лепят вместе со взрослыми, играют с ними или рассказывают;

дети 5-6 лет целенаправленно рисуют или лепят предметы, придумывают истории и ситуации с этими предметами. Но для всех возрастных ступеней важны следующие, писанные ниже, установки педагогов по отношению к изобразительным процессам детей, характеризующие процессы коммуникации детей и взрослых.

4.1 Характеристики взаимодействия и коммуникации «взрослый-ребенок»

В социо-конструктивистской модели образования характер коммуникации и взаимодействия «взрослый-ребенок» играет центральную роль. Качество этого взаимодействия и коммуникации является основным фактором.

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; наблюдают за творческой деятельностью детей, изучают их склонности и интересы и поддерживают их.

4.2 Задача воспитателей

В повседневной жизни детского сада необходимо:

-Оборудовать студию, мастерскую или зону 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 профессиональных 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;

-Планировать время для осмотра произведений искусства (книги, выставки в музеях и т.д.); по возможности делать копию художественной картины (шедевра). Дети способны очень интересно схватывать то, что видят на картине.

-Выставлять в помещении группы произведения различных эпох, стилей и культур;

-Организовывать временные выставки детских работ другой эпохи и из других стран;

-Планировать время для осмотра произведений искусства (книги, выставки в музеях, и т.д.).

4.3 Примеры занятий и проектов

-Для детей младшего возраста важен и достаточен первичный опыт работы с материалами, например, интенсивное занятие с какой-либо одной краской;

-Рисовать различными кистями, карандашами и (обеими!) руками; рисовать за мольбертом и за столом;

-Самостоятельно (или с помощью взрослого) изготавливать краски;

-Дети старшего возраста могут работать над различными темами: например, рисование портретов или автопортретов;

- побуждать детей изображать свое лицо с выражением различных эмоций: радости, гнева, счастья, горя, скуки, удивления;

- побуждать детей самостоятельно инсценировать маленькие театральные пьесы, песенки, Сказки, стихотворения;

-Изготовить из глины, воска или пластилина определенный предмет;

-создавать условия для лепки на свободную тему;

- Игровая лепка – делать персонажей определенной сказки или ситуации и затем играть с ними;

-Проводить эксперименты со светом и тенями, устраивать театр теней;

-Знакомиться с произведениями других людей;

-Знакомиться с определенными сюжетами или темами в исполнении разных художников, например, темы «Цирк», «Море», «Танец», «Сказки» и т.п..

- Проект «Дети любят рисовать» (Все дети в этом мире рисуют: но как?)

-Проводить эксперименты со светом и тенями в природе и в преобразованной человеком среде: сравнивать и вести документацию;

- Проект «Волшебная мозаика» (Что такое мозаика? Как художники делают мозаику? Изготовить мозаику);

- Проект «Чудо-витражи» (Что такое витражи? Как художники делают витражи? Изготовить витраж);

- «Фотоохота» (Просмотр фотоизображений животных и птиц. Сделать снимки с помощью мобильных телефонов и фотоаппаратов (планшетов) в окрестностях детского сада;

Взрослые учат детей узнавать церковные окна; открывать постройки различных эпох;

Рассказывают, как можно пользоваться повседневными предметами быта из прошлого.

Рекомендуется также :

-Приглашать профессиональных художников, мастеров, дизайнеров и работать вместе с ними;

-Написать вместе с детьми пьесу и сделать к ней декорацию;

-Сравнить фотографии, компьютерную графику и живописные картины.

4.4 Организация предметно-пространственной среды.

Примерный перечень материала и оборудования для занятий изобразительной и пластической деятельностью:

- Бумага разных сортов и краски (акварель, гуашь, темпера, масляные краски, пигментные краски);
- мольберты и станки;
- световые столы;
- зеркальные площади;
- следует собирать и показывать природные материалы, такие, как палки, ветки, листья, орехи, семена, ракушки, пробки, высушенные фрукты,;
- собирать и выставлять «сокровища» детей, такие как бусы, блестящие шарики, перышки и т.п.;
- глина, пластилин, воск;
- дерево и инструменты, чтобы пилить, рубить, резать, клеить.

4.5 Организация пространства:

-Оборудованные площади для выставок: специально выделенные стены, рамы для картин, витрины.

- Призмы, калейдоскопы;
- Книги о художниках и их произведениях;
- Выставки картин детей в помещении группы;
- Репродукции произведений известных художников (не должно быть «детского» китча, Микки-маусов и др. «мультяшных» картинок или сказочных обоев).
- Изображения знаменитых архитектурных произведений (например, башни, замки, театры, соборы, церкви, мечети);
- Фотоаппарат, компьютер.

Музыка, музыкальное движение, танец.

1. Введение

Включая раздел «Музыка» в образовательную область художественно-эстетического развития, авторы программы исходят 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 повышает успехи в обучении чтению, развивает фонематический слух, улучшает 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 встречается 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, пищальки 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 может выступать и концертный рояль, и простая расческа.

В детском саду необходимо обеспечить возможность ежедневной встречи детей с прекрасным искусством звуков в различных формах: организованных занятиях, спонтанных танцах, играх с музыкой, творческом музицировании.

Независимо от способностей (музыкальный/немузыкальный ребенок), от наличия особых граней таланта (к восприятию, к пению или танцу) – музыка является стимулом для развития каждого ребенка,

Музыка должна стать ежедневной пищей для души детей, поскольку она обогащает жизнь и развитие ребенка в самых разных аспектах. Музыкальное образование не должно быть заиклено на музыкальном результате. Тем не менее при таком подходе, принципиально ориентированном на процесс, дети дошкольного возраста способны достичь удивительных творческих результатов.

Важнейшей стороной музыкального образования в детском саду 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 наблюдаемыми 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 (что 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 танцев с фиксированной последовательностью движений скорее следует избегать, потому что координация движений у большинства детей младше шести лет еще недостаточно развита, а большая двигательная фантазия детей при этом ущемляется. Однако использование несложных танцев и композиций с включением комбинации фиксированных и свободных движений является доступным и полезным 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. 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 невербальному 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, 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(*социально-коммуникативное развитие*).

Музыкальные занятия значительно расширяют познавательный опыт ребенка, развивают любознательность, интерес к новым впечатлениям, расширяют кругозор ребенка. 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. *«Окружающим мир – естествознание 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 различной тематикой, расширяющих их представления о природе, о своем городе, о домашних животных и т.д. Знакомство с музыкальным фольклором происходит в ситуациях приобщения детей к национальной культуре — и своей страны, и других стран (См. *Окружающий мир – общество, история, 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. *Математика*)

Знания и опыт, полученные детьми на музыкальных занятиях, находят отражение в других видах художественно-творческой деятельности: в рисунках, творческих рассказах, пластических импровизациях, театрализованной деятельности, моделировании и изготовлении музыкальных инструментов своими руками. (См. *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 подбирает 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 несет 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. речевое развитие*)

Связь музыки с движением является важнейшей составной частью музыкального образования. Движение под музыку, танец и ритмика являются поэтому неотъемлемой частью физического развития и тесно связано с ним. Рекомендуется занятия движением (физкультурой) сопровождать музыкой и двигательной импровизацией детей, то есть интегрировать музыку в занятия движением и спортом (*Физическое развитие. Движение и спорт*).

Рассматривая положительное влияние музыки на укрепление физического и психического здоровья ребенка, прежде всего подчеркнем силу эмоционального воздействия искусства звуков. Без музыки невозможно представить ни праздник, ни физкультурную 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 способствует повышению иммунитета и у взрослых, и у детей. Занятия музыкальным движением и танцами формирует правильную осанку, укрепляет весь опорно-двигательный аппарат, развивает такие физические качества, как ловкость, координацию движений, мягкость и пластичность.

Известно много фактов об эффективном влиянии музыки на психофизический тонус человека, его внутреннюю силу, что, безусловно, является основой здоровья. (*Физическое развитие. Здоровье*).

3. Целевые ориентиры в области музыкального образования:

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.

3.1 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, сознание собственной эффективности;

Занимаясь музицированием, а также движением в группах, ребенок учится взаимодействию с другими;

Занятия музыкой укрепляют произвольность, внимание, память, расширяют кругозор;

3.2 Развитие 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.

Дети:

- С удовольствием поют знакомые песни, танцуют и импровизированно двигаются под музыку, с энтузиазмом участвуют в любом активном музицировании; слушают и узнают небольшие по объему (30-40 секунд) образные музыкальные произведения при условии их повторного прослушивания;

- Могут вспомнить знакомую песенку по вступлению или мелодии;

- Знают и охотно пользуются детскими музыкальными инструментами для озвучивания сказок и стихов; умеют исполнить небольшое произведение в детском шумовом оркестре.

- Дети с удовольствием прислушиваются и проявляют интерес к необычным музыкальным тембрам, звучаниям, интонациям;

- учатся различать контрастные средства выразительности (высоту звучания, темпоритм, динамику, простейшую музыкальную форму);

- учатся контролировать слухом и свое исполнение в пении, движении, игре в оркестре и координировать его с другими.

- развивают чувство метроритма в соответствии с возрастом.

- с удовольствием слушают и узнают небольшие по объему образные музыкальные произведения при условии их повторного прослушивания.

- овладевают элементарными вокально-хоровыми навыками: поют естественным голосом, четко артикулируя все слова, удерживают на дыхании небольшую фразу;

- передают интонации несложных мелодий, поют слаженно, одновременно начиная и заканчивая исполнение каждого куплета.

- согласуют движения с метроритмом и формой музыкального произведения; исполняет разнообразные ритмические движения, могут исполнять различные элементы народных и современных танцев (например, «Ковырялочка», «Присядка», «Приставной шаг», и др.).

-выполняют движения с различными атрибутами: цветами, платочками, игрушками, шарфами, лентами, зонтиками, обручами.

- учатся выполнять несложные перестроения в пространстве по показу взрослого и самостоятельно, а также ориентируясь на схему танца (построение в кругу, в колонну парами и по одному, парами по кругу, в рассыпную)

-выражают в свободном движении свое переживание музыки разных стилей – народной, классической, современной, старинной.

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 (умение сопереживать, сочувствовать другим), творческой активности, внимания, памяти, речи, расширяется кругозор, способности к взаимодействию с другими (коммуникативные умения), а также способности наслаждаться прекрасной музыкой, получать удовольствие от пения и танца, возможности сыграть знакомую мелодию на музыкальном инструменте.

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, касающихся 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 оказывается возможным лишь при создании соответствующей среды и определенных способах действия в ней. Насыщенная музыкально-творческая среда в понимании авторов Программы должна быть представлена не только своей материальной стороной- наличием

оборудования и материалов - но также и музыкой, которая в этом пространстве звучит.

Для создания пространства, в котором возможен свободный творческий поиск, импровизация, игра, необходимо обеспечить его *открытость взаимодействию, случаю, непредсказуемости*: «Среда должна обладать достаточно большой насыщенностью — в бедной и жестко структурированной среде нельзя говорить о самой возможности выбора» (Гусинский 1994, с. 162).

Главное условие успешности музыкально-творческого взаимодействия — это характер общения педагогов с детьми, предполагающий доброжелательные и доверительные взаимоотношения взрослых с дошкольниками, уважение к каждому ребенку.

Главным 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.

4.1. В повседневной жизни детского учреждения

Перечисленные 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-сарелла (без музыкального сопровождения), ритмично и выразительно танцевать, поскольку дети подражают взрослому, видя их 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. выше – Связь с другими образовательными областями).

4.2 Занятия и проекты

С младшими дошкольниками музыкальные занятия проводятся в форме игровых образовательных ситуаций, 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-исполнители, 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.Мусоргского, и др.; «Театр сказки» (роли исполняют и дети, и взрослые. Все вместе изготавливают декорации, детали костюмов и необходимые атрибуты).

Творческие проекты на основе творческого музицирования («Стеклянный урок», «Бумажный карнавал», «Шарманка», «Брат мажор и Брат Минор» и др.).

На **музыкальных занятиях**, которые проводятся в форме игрового, творческого взаимодействия педагога с детьми, 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, 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, щечками, притопами) до ансамблевой игры в детском оркестре. Совместное музицирование развивает слуховое внимание, музыкальный слух, чувство ответственности и — главное — доставляет 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 и понимать, что музыка - это самый добрый и всегда нужный "попутчик" в жизни. Необходимо постепенно привить детям навыки чистого пения в унисон, умения

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 импровизационного творчества. Поэтому слушание музыки вне движения и игры, как "взрослая" форма общения с музыкой, занимают небольшое место в дошкольном детстве. Для приобщения детей к слушания необходимо широко использовать детскую авторскую музыку ("Дождик", "Пудель и птичка", "Попрыгунья"), гармонично сочетая ее с маленькими шедеврами: небольшими пьесам Й. Гайдна, В. Моцарта, П. Чайковского, Ф. Шумана.

Музыкальный репертуар педагоги подбирают самостоятельно, соблюдая необходимые требования: доступности и художественной ценности. Важным также является и организация предметно-развивающей среды, наличие необходимого оборудования и материалов.

4.3 Материал и оборудование

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)⁷. Ксилофоны и металлофоны, являясь «звуковысотными ударными», позволяют развивать у детей также звуковысотный, ладовый и гармонический компоненты слуха в их элементарном виде.

⁷ 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.

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, сделанными самими детьми при помощи взрослых из всего, что они найдут и приспособят, могут составить первоначальное оборудование детского сада по принципу «высоко 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.

4.4 Организация пространства

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 также 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 досугов 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, соответствия праздничной тематике или создания «сюрприза» для детей.

Образовательная область «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Физическое развитие включает приобретение детьми опыта в следующих видах деятельности: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движений, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны).

Формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при воспитании полезных привычек и др.).

В области физического развития Стандарт определяет два аспекта: развитие движения и все, что связано с овладением своим телом – координация, 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 авторы Программы предусмотрели для области физического развития два раздела: «Движение и спорт» и «Здоровье».

Авторы Программы исходят из современных подходов к двигательному развитию, согласно которым область развития движения лишь условно можно отделить от других линий развития. Двигательная активность ребенка тесно связана с *общим психическим развитием* – эмоциональным, личностным, когнитивным и сводится к развитию сугубо физического тела. Этот факт нашел свое отражение в понятии *психо-моторики*, связанной 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, толерантности и эмпатии, а также заинтересованности и активного участия.

В соответствие с этим современным взглядом на двигательное развитие детей Программа отходит от традиционных подходов к занятиям физкультурой, согласно которым основной формой и целью была отработка изолированных двигательных навыков под руководством взрослого, дающего детям прямую инструкцию, которую дети должны выполнять по образцу и по возможности точно.. Авторы Программы рассматривают преодоление механистического подхода к двигательному развитию как важную задачу российского дошкольного образования.

В соответствии с названными выше принципами, движение должно прежде всего доставлять детям радость и быть основанным на удовлетворении индивидуальных потребностей детей в движении. В области «Здоровья» авторы исходят из расширенного понятия здоровья ВОЗ, включающей физический, эмоциональный и личностно-социальный уровни.

Движение и спорт

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, таким образом, двигательные навыки и развивают свою 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 свое 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 само-эффективности (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 связана позитивная самооценка ребенка, его уверенность в своих силах; от развития моторики зависит способность ребенка принимать участие в играх сверстников, то есть с удовлетворением его базовой потребности в участии. От обеспечения потребности в активном движении зависит раннее становление сознательного отношения к своему здоровью.

2. Связь с другими разделами программы

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 является условием и содержанием общения с другими детьми. Бег, прыжки, лазание, а также подвижные игры подразумевают взаимодействие, соблюдение правил поведения и правил 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 катания на велосипеде естественным образом приобретает представления о физических закономерностях, а коллективные подвижные игры могут способствовать

развитию пространственного мышления, а также дать возможность для знакомства с числами, фигурами и т.п. (*познавательное развитие*).

Общепризнанна связь мелкой моторики с развитием речи (*речевое развитие*). В развитии речи задействованы такие двигательные механизмы, как мимика и жесты, крупная моторика.

В процессе изготовления поделок, в рисовании важны скоординированные действия мелкой и крупной моторики, а также эмоции : чувство радости, переживания и сопереживания (*художественно-эстетическое развитие, изобразительные искусства, живопись, лепка*).

Особенно следует подчеркнуть связь движения с танцем и поэзией. В разделе *художественно-эстетическое развитие, музыка, ритмика* представлен взгляд на танец как естественный способ самовыражения детей в движении. Представленный в этом разделе программы взгляд на танец и художественное движение совпадает по своим целям и задачам совпадает с целями и задачами, представленными в данном разделе и 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 соразмерное 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 их замкнутость.

3. Целевые ориентиры программы в разделе движение и спорт

Мероприятия по развития двигательных способностей должны побуждать детей к исследованию, экспериментированию со своим телом, 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, ритм, равновесие;
- Осознает свою схему 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 собственную готовность к активным действиям;
- развивает любопытство к новым движения и двигательным задачам;
- ценит радость от совместных подвижных, командных игр.

Социальные отношения

Ребенок:

- развивает способность включиться в команду, поддерживать 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 обратиться за помощью в случае необходимости.

Познание/исследование

Ребенок:

- концентрируется на определенных процессах движения;
- проявляет фантазию и креативность за счет опробования новых вариантов движений;
- учится пониманию взаимосвязи между движением, питанием и здоровьем;
- получает представления о надлежащем использовании приспособлений и спортивного инвентаря.

4. Организация образовательной деятельности

Создание условий. Реализация раздела «Движение и спорт» предполагает, прежде всего, создание условий для удовлетворения потребности детей в движении. Дошкольные образовательные организации в силу многих обстоятельств располагают разными возможностями для удовлетворения потребностей детей в активном движении. Наличие/отсутствие выделенного спортивного зала или бассейна, комнаты для релаксации или тренажерного зала, спортивной площадки или скалодрома сказываются на качестве реализации задач физического развития.

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 могут найти разнообразные возможности для получения опыта восприятия и движения. Однако, в условиях крупных мегаполисов регулярные частые выезды на природу могут быть затруднены.

Сотрудничество с семьями и сетевое взаимодействие. В этой связи получает особое значение сотрудничество с семьями (родителями) воспитанников, а также сетевое взаимодействие с другими организациями. Родители обеспечивают необходимые жизненные условия своих детей, поэтому важно обратить их внимание на центральную роль движения для общего развития ребенка. Понимание ими роли движения для общего развития может быть важным, например, для переоборудования территории и внутренних помещений детского сада с целью их большей приспособленности для движения; для активного участия родителей в спортивных событиях; для посредничества в налаживании контактов и партнерских отношений со спортивными объединениями, физкультурно-оздоровительными комплексами, иными местными учреждениями, располагающими необходимыми ресурсами, а также для выездов с детьми на природу, где детям будет обеспечена возможность реализации потребности в движении в условиях природной среды.

Систематические наблюдения. Исходным положением для дифференцированного стимулирования двигательной активности является *систематическое наблюдение* за поведением ребенка. Оно обеспечивает понимание его состояния, которое он иногда не может выразить словами. При подозрении на двигательные отклонения необходимо при согласовании с родителями обратиться к профессионалам для точного выяснения ситуации и возможно необходимой специализированной помощи. Важно *оценивать двигательные умения ребенка, не сравнивая его с другими* детьми, а подчеркивая совершенствование его собственных умений. Поддержки и положительной оценки заслуживает каждый ребенок, у которого наблюдается развитие и прогресс в качестве движений. Критичность со стороны взрослых должна быть конструктивной, т. е. должна 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 взрослыми задач. Например, детям предлагается достать (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 лазания, действие с предметом (только прикоснуться или снять, спуститься с предметом вниз или закрепить его выше/ниже). Взрослые, наблюдающие за безопасностью, не ограничивают детей в способах действий, напротив, поощряют поиск различных двигательных решений. При применении этого метода отпадают длинные вербальные объяснения, дисциплинарные указания и таким образом каждый ребенок получает возможность переживания успеха.

Другим важным аспектом является *создание атмосферы*, благоприятствующей переживанию детьми *радости от движения*, что в последующей взрослой жизни будет способствовать желанию заниматься спортом и вести здоровый образ жизни.

Такая атмосфера создается в случае уважения решений ребенка, когда педагог ориентируется на готовность ребенка к данному движению, предоставляет ему возможность выбора: участвовать или нет в том или ином физическом действии. Взрослые поддерживают самостоятельный поиск детьми двигательных решений.

Открытость к потребностям и желаниям детей, создание атмосферы, свободной от психологического давления, которое дети испытывают, когда от них требуется выполнение движений точно по образцу, чуткое управление процессом – повседневная задача воспитателя.

Обеспечение безопасности. Требование максимальной безопасности должно быть приведено в соответствие с потребностями детей в движении при

условии их свободного выбора двигательной активности в повседневной жизни. Безопасность окружающей среды не может достигаться за счет жесткого регламентирования действий детей и ограничения их возможностей познания мира опытным путем.

Как убедительно показывает опыт, опасения, что увеличение возможностей для свободного движения приводит к возрастанию числа несчастных случаев, не обоснованы. Более того, все обстоит как раз наоборот: для ловких в движениях детей опасность несчастных случаев ниже, чем у менее подвижных и ловких.

Тем не менее, необходимо предпринять ряд мер для профилактики несчастных случаев и травм: тщательно продумать оборудование внутренних и прогулочных пространств: разделить зоны для движения и зоны отдыха, проанализировать пути перемещения детей, предусмотреть ограждения и мягкие маты при опасности падения с высоты, следить за исправностью мебели, игровых и спортивных снарядов; договориться с родителями о выборе подходящей одежды и обуви, о правилах ношения украшений, лент для ключей и очков. Необходимо знакомить детей с возможными источниками опасности, вместе с детьми обсудить и выработать необходимые правила, вместе сделать и разместить таблички-напоминания. Во время двигательной активности педагог внимательно следит за детьми и предлагает им страховку при выполнении трудных упражнений.

4.1. В повседневной жизни

Дошкольные организации могут в решающей степени повлиять на двигательное поведение детей, на формирование у них устойчивых жизненных привычек и установок по отношению к собственному телу. Это тем более значимо, что двигательный опыт невозможно заменить никаким другим опытом из разных сфер образования (например, музицированием, ручным трудом или художественным творчеством).

В течение дня необходимо представить все условия и возможности для самостоятельной двигательной активности детей и выполнения упражнений, развивающих крупную моторику (лазание, подтягивание, висы и др.) . Важно

также обеспечить свободный выбор детьми «любимых» движений, обеспечить время для придумывания и проверки ими собственных идей. Это обеспечивается наличием в помещении соответствующего оборудования и организацией пространства, то есть созданием соответствующей среды. Самостоятельно выбранные виды деятельности дополняются регулярными предложениями со стороны взрослых по двигательной активности как для групп, так и для отдельных детей.

Педагог должен обращать внимание на каждого ребенка, консультировать и подбадривать его. Необходимо обратить внимание на то, чтобы все дети могли принимать участие в двигательных играх и упражнениях. Соревнования, в которых есть только один победитель, педагог сам инициировать не должен.

4.2 Специальные занятия и проекты

Помимо организации свободной двигательной активности детей программа предусматривает специальные занятия физической культурой и спортом. При этом следует принимать во внимание, что при проведении любых занятий, связанных с движением, на переднем плане стоят самостоятельная активность детей, их свободное и креативное испытание своих новых двигательных возможностей. Важно, чтобы упражнения, строящиеся на естественном желании детей двигаться, предлагались по возможности в игровой форме, что стимулирует детей к повторным самостоятельным испытаниям (действиям) и углубления собственных двигательных возможностей.

При планировании работы по развитию движений воспитатели учитывают индивидуальные предпочтения и возможности детей. Для детей с менее выраженной двигательной мотивацией и детей,двигающихся неуверенно, планируются индивидуальные предложения.

Планирование специально организованных занятий по развитию движений должно состоять из предварительного обдумывания того, как можно структурировать пространство (разместить спортивный инвентарь), чтобы поддержать желание детей двигаться. При этом – как это неоднократно подчеркивалось – не следует забывать о возможности реализации детьми их

собственных идей и предложений. Так, например, игры в ходе занятия целесообразно выбирать вместе с детьми. Это могут быть традиционные подвижные игры с правилами, эстафеты, игры с мячом и скакалкой, в которые потом дети могут играть самостоятельно, передавая традиции этих подвижных игр от старших к младшим детям. Например, такие игры как: «Воробушки и автомобиль», «У медведя во бору», «Салочки», «Море волнуется», «Кошки-мышки» и т.п.

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 развития движения.

В основу занятий должен быть положен гибкий подход, вариативность, трансформируемость содержания в соответствии с интересами и потребностями детей. Занятия не делятся на «вводную, основную и заключительную части». 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 проводится спокойная игра, упражнение на расслабление или завершающий ритуал.

Еще один важный аспект сотрудничества – установление и поддержание общих подходов к движению: не запреты, не «программирование на неудачу», а поддержка опробования ребенком своих сил, оказание помощи ребенку в освоении правил безопасности.

4.3 Оборудование и материалы

Для детей раннего возраста (от 0 до 3)

Материалы, стимулирующие развитие свободного движения (по Э.Пиклер): предметы и игрушки (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;

пластмассовая или деревянная горка;

оборудование для перелезания (набивные бревнышки, подушки, валики); различные приспособления для раскачивания;

пеленальный столик со встроенной лесенкой (возможность для ребенка самостоятельно забраться на него);

каталки для толкания перед собой и катания за собой;

подвесные качели и балансиры;

транспортные игрушки (машины, трехколесные велосипеды);

соответствующая особенностям физического развития и обеспечивающая свободу движения детей детская мебель – стульчики, табуретки, столы и т.п.

Для детей дошкольного возраста (3 – 6-7 лет)

гимнастические стенки и сетки для лазания как часть игрового разноуровневого 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 различные материалы, например, канаты, веревочные или гимнастические лестницы, подвесные маты, гамаки, качели, трапеции, вращающийся круг как особенно подходящий снаряд для тренировки всех чувств;

роликовые доски, велосипеды, самокаты.

4.4 Организация пространства

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 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 предложить детям интересные возможности для движения, которые они могут свободно использовать. Для того, чтобы согласовать оборудование для движений с игровой идеей (например, пиратский корабль, путешествие через джунгли, подводная экспедиция), дети должны принимать участие в его построении.

Соучастие детей в создании пространства для движений способствует их эмоциональному настрою и эффективной психомоторной ориентации на выполнение двигательных упражнений.

Территория, стимулирующая двигательную активность, должна быть устроена и оборудована так, чтобы будить любопытство детей, побуждать их к исследованию, обеспечивать приобретение разнообразного двигательного опыта по собственной инициативе. Например, преодолевать разные высоты и расстояния; апробировать разные скорости движения; выполнять разнообразные 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 барьеры 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 ящичков	Пролезать
Скейтборды	Катиться и ехать
Уложенные поперек бревна	
Обтирочные тряпки, пластмассовые кирпичики служащие коньками	Скользить
Ковровая плитка, уложенная мягкой стороной вниз, которая служит санками или, например, может применяться в играх «наездник-лошадь»	
Доски, соединяющие между собой ящики для бутылок	Балансировать
Перевернутые гимнастические скамейки	
Пещеры из столов, матов и покрывал	Расслабляться
Выложенные подушками гамаки	

Зоны движения нельзя одновременно использовать для спокойных видов деятельности, нельзя обставлять мебелью или инвентарем с другим назначением. Целесообразно разделить зоны, предназначенные для разных видов движения так, чтобы дети не мешали друг другу заниматься соответствующим видом двигательной активности.

Везде, где это возможно, должны быть использованы окрестности дневного учреждения в качестве возможности для стимулирования движения.

Литература:

Л.Г.Горькова, Л.А.Обухова Занятия физической культурой в ДОУ. М. – изд. «Знание», 2005 г.

Н.Б. Муллаева Конспекты-сценарии занятий по физической культуре для дошкольников. Изд.Детство-Пресс, 2008 г.

Н.С. Голицына Нетрадиционные занятия физкультурой в ДОУ. Из опыта работы. М. – изд. Скрипторий., 2006 г.

ЗДОРОВЬЕ, ГИГИЕНА, БЕЗОПАСНОСТЬ

1. Введение

Хорошее самочувствие является важным условием для социального, экономического и индивидуального развития человека и решающим компонентом качества его жизни. В разделе программы, посвященном здоровью и формированию здорового образа жизни, авторы исходят из расширенного понятия здоровья, определенном Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) как состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека. Кроме этого, авторы учитывают современные исследования и концепции генезиса здоровья и становления здорового образа жизни как ценности, согласно которым основным фактором сохранения и укрепления здоровья является поведение отдельного человека в отношении самого себя, причем основополагающие установки поведения человека в отношении собственного здоровья закладываются в раннем и дошкольном детстве. В соответствии с этим образовательно-воспитательный процесс должен

быть направлен, в первую очередь, на то, чтобы привить детям высокую степень самоопределения относительно своего здоровья, развить персональную ответственность и соответствующее этому поведение, сделать их способными к его сбережению и укреплению.

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, отношени^е к результатам, связанным с достижениями, отношени^е к стрессу и нагрузкам, неудачам и разочарованиям в повседневной жизни. Для детей, душевно здоровых и довольных собой, риск возникновения заболеваний и зависимостей намного ниже.

Хорошая основа для развития ценности здорового образа жизни—это изучение с детьми того, что значит гигиена, здоровое питание, как важно много двигаться, что значит брать на себя ответственность 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.

Авторы программы учитывали современные исследования, которые приобрели большое значение в контексте разработки образовательных программ в области здоровья в экономически развитых странах. Это два направления исследований в психологии развития и медицине - исследование *феномена устойчивости* детей к неблагоприятным, патогенным влияниям среды, наносящим здоровью вред («резилиентность»⁸) и направление «салютогенеза» в медицине, обозначающее смену парадигмы медицинского мышления с традиционного акцента на *патогенезе* «Откуда берется болезнь? Почему человек

⁸Существуют разные возможности перевода понятия „resilienz“ - стрессоустойчивость, жизнестойкость, сопротивляемость, стабильность, гибкость и др. Устойчивой терминологии пока не сформировалось.

заболевает?» на *салютогенез*, ставящий акцент на вопросе «Как возникает здоровье?»).

Сосредотачиваясь на болезни, традиционная медицина забыла о здоровье, о котором люди вспоминают тогда, когда заболевают. Соответственно основной задачей является поиск и укрепление силы факторов, *созидающих здоровье*. Оба направления делают акцент на позитивных силах, ресурсах человека, их идентификации и укреплении.

Педагогам-практикам важно понимать основную суть данных подходов. Феномен устойчивости позволяет ребенку оставаться здоровым в целостном, психо-соматически-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 течении 32 лет, в результате которого было обнаружено, что значительное число детей (30%), выросших в условиях крайне неблагоприятной социо-культурной среды (бедность, психические нарушения 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 – резилентными – к ним⁹. В контексте исследований устойчивости выявлялись факторы риска и факторы, способствующие сохранению и укреплению психо-соматически-социально-личностного здоровья детей. Результаты этих исследований были интегрированы в образовательные программы дошкольного образования развитых стран.

⁹После открытия феномена устойчивости и публикации работ Вернера и Смита в 1980-х годах были начаты и проведены широкомасштабные 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 резилентности вошли во все современные программы дошкольного образования.

В основе нового подхода к здоровью лежит 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 этих 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 попадают под воздействие стресса тогда, когда отсутствует успокоение со стороны близкого человека. 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 знакомо 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. Связь с другими разделами программы.

Расширенное понимание здоровья и задач образовательных организаций, связанных с психолого-педагогической поддержкой развития самостоятельности, принятия на себя ответственности за собственное здоровье, развитие устойчивости к стрессам, связывают работу по укреплению и профилактике здоровья детей с другими разделами программы.

Социально-коммуникативным развитием: 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 психо-социального здоровья.

Движениями спортом: психо-физическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка тесно связано с удовлетворением потребности в движении (См. 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.

Разделами, посвященными окружающему миру, естествознанию, технике, ориентации в пространстве: знакомство с правилами взаимодействия с растительным и животным миром, включающими элементы безопасного поведения (гигиена в обращении с животными, растениями, землей, грязной водой и т.п.); ядовитыми и съедобными грибами, ягодами, лекарственными растениями; ориентировка в лесу, действиями в экстремальных ситуациях (заблудился, нет чистой воды и т.п.); природой как источником здоровья – отдых на природе, гармонизирующее действие красоты природы; 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; о здоровом питании; об оказании первой помощи и натуральных способах лечения (обертывания, водные процедуры, и т.п.)

Математика: пропорции и правильная последовательность при обработке лекарственных трав и приготовлении лекарств, мазей; последовательность, время и пропорции при приготовлении пищи.

В организацию профилактической и оздоровительной работы должны быть вовлечены социальные сетевые структуры (спортивные школы, медицинские учреждения и другие ресурсы местного сообщества).

3. Целевые ориентиры программы в разделе «Здоровье»

Ребенок учится:

- реализации потребности в движении;
- пониманию возможностей движения для выражения чувств, контролю собственных импульсов;
- использованию подходящих для себя стратегий управления стрессом;
- пониманию своей ответственности за собственное благополучие, свое тело и здоровье;
- знаниям о здоровье, поведению, способствующему укреплению здоровья.

В осознании самого себя.

Ребенок учится:

- воспринимать сигналы собственного тела (голод/насыщение, жажда, потребность в сне/отдыхе/, смене позы/движении и т.п.);
- осознанию своей внешности и отличий от других, учится дорожить ими;
- пониманию собственных чувств и их воздействия на тело, умению 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 учится:

- 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 знаниям о производстве, закупке, составе и обработке продуктов питания;
- приготовлению простейших блюд;
- восприятию сигналов своего тела в качестве реакции на определенные продукты питания.

В знании об уходе за телом и гигиене.

Ребенок учится:

- основным знаниям о значении гигиены и ухода за телом;
- навыкам личной гигиены;
- технике правильного ухода за зубами и за полостью рта.

В сексуальности. Ребенок учится:

- позитивной половой идентификации;
- естественному отношению к своему собственному телу;

В безопасности и защите. Ребенок учится:

- знаниям о возможных источниках опасности, умению оценить ее;
- пониманию того, что определенные действия могут быть связаны с последствиями для здоровья, испытывая страх при выполнении потенциально опасных действий (например, лазанье по канату и т.п.), прерывает их;
- правилам безопасного поведения в уличном движении;
- правилам поведения при авариях и пожарах;

- умеет обращаться за помощи и принимать ее.

4. Организация образовательного процесса, профилактических мероприятий, безопасность

Что означает расширенное понимание задач в области здоровья для организации образовательной работы?

Укрепление здоровья должно быть принципом каждодневной педагогической практики. В значительной мере его цели и содержание можно осознанно и целенаправленно интегрировать в каждодневный распорядок 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» (Движение, ритмика, танцы и спорт); питание; личная гигиена и чистота; тело и сексуальность; отдых и уединение, 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. Основная работа направлена на создание и укрепление здоровых отношений и здорового личностного развития ребенка. Этому способствует надежная привязанность, безопасное пространство, защита и опора, друзья и чуткое окружение, игра, правильное питание и удовлетворение здоровых потребностей, позитивные образцы для подражания.

Работа дошкольной организации по предупреждению зависимостей не связана с веществами, вызывающими зависимость. Целенаправленная работа в этих направлениях снижает риск приобретения зависимости в будущем.

Правила безопасности в детском саду и на улице. Безопасность ребенка в детском дошкольном учреждении 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 может 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 детей 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 вырабатывают правила безопасного поведения на дорогах, при переходе улицы, в транспорте и др.

Личная гигиена является важной предпосылкой для здоровья.

От 0 до 3. Дети раннего и младшего дошкольного возраста в значительной степени зависят от заботы 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.

Взрослые являются для детей раннего и младшего дошкольного возраста учебными ситуациями.

Взрослые показывают детям пример общественных норм личной гигиены, например таких, как мытье рук после посещения туалета, смена одежды перед сном или тщательное мытье посуды и столовых приборов. Через наблюдение, подражание и собственные действия дети приобретают все более развивающиеся компетентности, у них формируются соответствующие привычки.

Соблюдение норм личной гигиены относится к повседневным процессам в детской дошкольной организации. Воспитательница 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 развивающаяся самостоятельность и компетентность. Этот опыт помогает детям в формировании позитивного представления о себе.

Питание. Вопросы здорового питания и пищевые привычки относятся к ключевым вопросам здорового образа жизни. Приемы пищи являются также культурным и социальным событием 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, ориентация на потребности детей, развитие у детей способности самостоятельно различать чувство голода и насыщения. Возможные средства для этого – скользящий график питания и самообслуживание, право выбирать блюда и напитки и брать столько, сколько они действительно смогут съесть (начинать с маленьких порций). В этом случае дети получают возможность кушать в собственном темпе. Вместо строгого регламента приема пищи с фиксированным временем можно использовать скользящий завтрак и разнообразный ассортимент в «детском бистро». Дети сами

решают, когда, с кем, что, сколько и как долго кушать. Беседы о здоровом питании и о полезных продуктах дополняют эту работу.

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. Зоны уединения и спальные комнаты, в которых дети могут отдохнуть без помех, должны иметься в достаточном количестве, быть приятно обставлены.

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 и эмоции (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 в отношении детей или для использования самими детьми, эффективна чувственная релаксация (например, массаж, 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 в релаксации могут принять участие дети, начиная с трех лет.

Сотрудничество с семьями. Воспитание здорового образа жизни возможно только при условии тесного сотрудничества педагогов с семьями воспитанников. Воспитательница информирует родителей о порядке, существующем в организации, принятых правилах, регулярно обсуждает с ними гигиенические навыки ребенка, касаясь при этом и правил, принятых внутри семьи. Воспитательница сообщает родителям о прогрессе их ребенка в области осознания своего тела, приобретении навыков личной гигиены и о других аспектах его здоровья.

Запрет на курение. На всей территории дошкольной организации действует запрет на курение. Информация об этом доводится до всех родителей и посетителей.

Первая помощь. Персонал дошкольной организации должен быть обучен навыкам оказания первой помощи, компетентен в вопросах проведения экстренных мероприятий 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 особое внимание и проводят дополнительные мероприятия по укреплению здоровья этой группы детей.

4.1 В повседневной жизни

Для обеспечения здоровьесберегающей среды имеется целый ряд нормативных актов и правил, которые должны неукоснительно соблюдаться всеми сотрудниками дошкольной организации. Прежде всего, необходимо тесное сотрудничество и четкие договоренности между специалистами и непедагогическим персоналом учреждения.

Задача сотрудников создать общую атмосферу, поддерживающую и укрепляющую психофизическое здоровье детей. Сюда относятся обеспечение баланса между свободой, самоопределением и организованными взрослыми

формами деятельности; обеспечение чувства безопасности и поддержки. 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 поддерживают каждого ребенка в том, чтобы он мог шаг за шагом выполнять действия по уходу за собой все более самостоятельно. Для этого в распоряжение каждому ребенку должны быть предоставлены необходимые предметы (См. ниже).

Важно говорить с ребенком о его физических умениях и навыках, например, «Что любишь, и что нет. Что ты боишься делать, а что нет. Что тебе 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 своих возможностях и способностях. Задача 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 в движении или в отдыхе; при беседах с группой детей упоминать об особенностях каждого, о своеобразии и об общих чертах; привлекать детей к установлению правил и поощрять принятия на себя ответственности, например, в форме маленьких дел для всех членов группы (уборка, поддержание чистоты).

В группе могут быть введены ритуалы, например, поглаживания и массажа во время послеобеденного отдыха, во время рассказывания историй; организация приятной обстановки 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 движения 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.

4.2 Занятия, проекты, темы

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?» Педагог обсуждает с детьми такие вопросы, как: «Что и где я ощущаю в своем теле, когда мне весело, грустно, страшно, 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 темы, 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 о том, 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.

Тема «Противопожарные меры» предполагает приглашение в группу настоящего пожарного, который расскажет о средствах противопожарной безопасности, покажет их функции, одежду пожарника, 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 ГАИ.

Тема питания: «Мы готовим вместе завтрак» означает посещение кухни, участие в приготовлении различных блюд по рецепту, выпечка и т.п.

В рамках «Дней леса» может быть реализован проект «В лесной аптеке». Дети определяют и собирают лекарственные растения, вместе со взрослыми изготавливают из них простые лекарственные средства – чаи, мази т.п.

Тема: «Стресс и устойчивость к стрессам» позволит детям принять участие в рефлексии 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 установки: «Я справлюсь!»; Поиск социальной поддержки: «Я попрошу кого-нибудь о помощи!»

Можно рекомендовать кукольные инсценировки со специально созданными ситуациями. В которых дети приобретают соответственный игровой опыт (см. программу М.И. Родиной «Кукляндия»), а также занятия на основе системы Кнейпа (См. Приложение).

4.3 Оборудование и материалы

Для обеспечения и развития самостоятельности в области личной гигиены должны быть в наличии необходимые предметы и оборудование, например, соответствующие росту раковины и унитаза или подставка, чтобы достать до

раковины, детское сиденье для унитаза; принадлежности для личной гигиены, например, собственное полотенце, расческа, зубная щетка и паста.

Оборудование для активного движения, которыми 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.

Книжки с картинками о теле, о еде в других странах.

Природные материалы для ощупывания, ощущения ароматов, пробы на вкус (орехи, травы, варенья и др.),

4.4 Организация пространства

Создание соответствующей предметно-развивающей среды – соблюдение норм и правил при отделке и оборудовании помещений детского сада, включающее достаточную звукоизоляцию и защиту от шума; функционально правильное разделение пространства, стимулирующего свободное перемещение и обеспечивающего возможность для уединения, концентрации на своих делах.

Помещения для игр с водой и игр, где можно запачкаться; ниши для уединения и расслабления, помещения для развития органов чувств, места для лазания, места, где можно беситься, паркур для развития органов чувств – дорожки для ощупывания и осязания, разноуровневые участки в помещении и снаружи, зеркальные лабиринты, площадки для движения; привлекательно оформленные ванные комнаты.

Необходимо позаботиться о достаточном проветривании помещений.

Помещения и наружная территория с разнообразными возможностями для движения, которыми все дети могут пользоваться по собственной инициативе; ванные комнаты с симпатичными принадлежностями для каждого ребенка; украшения для стола, которые могут выбирать отдельные дети; фотографии, например, торжественных обедов или приемов, в которых участвовали отдельные дети и на которых они могут себя узнать.

Оборудование в санитарной и туалетной зоне должны быть в безупречном с точки зрения гигиены состоянии, чтобы вероятность распространения вредных бактерий была сведена до минимума. Санитарное оборудование, такое, как унитазы, раковины, зеркала и полотенцесушители должны быть расположены и смонтированы таким образом, что бы дети могли с легкостью самостоятельно пользоваться ими. При необходимости самостоятельность детей подкрепляется дополнительным оборудованием, таким, как ступеньки возле раковины и детские сиденья для туалета.

Приложение.

Водолечение по методу Кнейпа

Хорошо зарекомендовали себя в детских садах занятия на основе метода лечения немецкого врача Кнейпа. Пять столпов учения Кнейпа хорошо реализуются с детьми в системе комплексного укрепления здоровья.

5 столпов учения Кнейпа	Реализация с детьми
Водолечение (ванночки для рук и для ног)	Опыт применения природных раздражителей, например, утреннее хождение по росе на лугу
Движение	Радость от движения, фитнес
Здоровое питание	Например, приготовление травяных чаев или бутербродов с луком и т.п. Дети расскажут дома, что значит здоровое питание.
Психосоматическое лечение (душевное благополучие)	Знакомство с методикой релаксации (например, фантастические путешествия с релаксацией)
Фитотерапия (использование трав и лекарственных растений)	Помощь самому себе, самостоятельное приготовление природных лекарств (например, настой шалфея при боли в горле)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Общая организация образовательного процесса,обеспечивающая результаты

1. Общие положения

В данном разделе представлены формы организации образовательной работы в детских садах, обеспечивающие заявленные программой результаты и касающиеся организации педагогического процесса в целом, независимо от образовательных областей. В разделах, посвященных отдельным образовательным областям, формы организации будут конкретизироваться применительно к каждой образовательной области.

Программа «Вдохновение» предполагает разнообразные формы организации образовательного процесса, как-то: *свободная игра, исследовательская деятельность* («свободная работа» по М.Монтессори), *исследовательские проекты и проекты в области различных искусств, занятия в больших и малых группах, прогулки, экскурсии* и др. При этом, следуя основной социо-конструктивистской философии образования данной программы, основная задача педагогов - создание социальных условий и предметно-пространственной среды для формирования «*учебного 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, а также активностью и инициативой взрослых. Для реализации программы принципиально важным является интеграция различных видов образовательной деятельности детей и взрослых в повседневную жизнь детского сада.

2. Значение уклада жизни

В дошкольных образовательных организациях совместно живут дети из различных семейных условий, выходцы из разных культур, разного возраста и уровня развития. Жизнь в детском сообществе представляет собой самостоятельную структуру социальных отношений. Следует стремиться к такой атмосфере, такому укладу детской жизни в детском саду, 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 и опыт у детей образуются и укрепляются нравственные представления и поведенческие навыки.*

Жизнь в детском саду является естественным учебным пространством социализации, развития и закрепления социальных жизненных навыков. В таких повседневных ситуациях, как приход в детское учреждение, прощание, совместные дела с другими детьми, игры, ремонт каких-то предметов, экскурсии и покупки в магазине, помощь взрослым в приготовлении завтрака (накрыть на стол), 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 детском саду содержат множество возможностей для воспитания и развития детей.*** Поэтому организация, уклад жизни детей в детском саду имеют первостепенное значение для качественного образовательного процесса и реализации основных целей программы.

Благоприятные социальные условия имеются тогда, когда каждому ребенку уделяется внимание, когда дети могут принимать активное участие в организации своей жизни (См. Принцип участия, открытая постановка задач), когда их опыт и идеи воспринимаются взрослыми всерьез, а их способности 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 увлекательной деятельности, куда каждый ребенок может вносить свой собственный вклад. Дети раскрывают свои креативные способности, когда имеют 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 и относится к ним серьезно, стимулирует их к действию 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 возможностей допускается для собственной инициативы и самоопределения, тем больше опыта и компетентностей могут приобрести дети.

Основной целью организации повседневной жизни в детском дошкольном учреждении 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 вынимание (См. раздел ... Программы)

Центральное значение для обеспечения физического и психологического благополучия ребенка в детском саду является правильная организация перехода из семьи в детский сад, подразумевающая период адаптации и формирования надежной привязанности к воспитателям дошкольной организации.

3. Организация адаптации ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию

Как неоднократно отмечалось, для здорового развития ребенка фундаментальное значение имеет отношение надежной привязанности. Когда такого отношения 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. Поэтому отношение привязанности к близким является предметом особой заботы всех специалистов, связанных с развитием детей. По этой причине, 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.

Отсюда следует, что обеспечение условий психологического эмоционального благополучия ребенка в группе совершенно необходимо для его развития и является *сознательным построением отношения привязанности ребенка к воспитателю.*

В международной практике зарекомендовала себя модель пошаговой адаптации, обеспечивающей 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 воспитательнице. Адаптация заканчивается, когда воспитательница воспринимается в качестве надежной базы – «надежной гавани» -и ребенок позволяет ей себя утешить.

При этом важно также осознанное партнерство с родителями, которым разъясняется значение привязанности и даются следующие рекомендации.

«Вы поддержите ребенка при знакомстве с новым окружением и с воспитательницей, если Вы обратите внимание на следующие вещи:

- Найдите уютный уголок в групповом помещении и ведите себя преимущественно пассивно;
- Позитивно реагируйте на приближение ребенка и зрительный контакт с ним – но сами не устанавливайте контакта с ребенком;
- Не заставляйте ребенка отдаляться от себя или выполнять какие-то определенные действия;
- Если Вы хотите покинуть помещение, разрешите ребенку пойти вместе с Вами;
- Попробуйте заняться другими делами и детьми».

Пошаговая модель адаптации.

«Пошаговая модель адаптации» первоначально была разработана для детей ясельного возраста и затем перенесена на все возрастные группы.

Начальная фаза

Мать/отец приходят совместно с ребенком в детский сад, проводят с ним вместе примерно 1 час в групповом помещении и



Первая попытка расставания

Через несколько минут после прихода в групповое помещение мать/отец прощается с ребенком и покидает помещение, находясь поблизости. ЦЕЛЬ: Принятие предварительного решения о

Фаза стабилизации

Более короткое время адаптации

Примерно 6 дней

Периоды пребывания в группе без матери/отца

увеличиваются. При этом мать/отец остаются в детском

Более длительное время адаптации

Примерно 2-3 недели

Новая попытка расставания происходит только через 7 дней.

Только после того, как ребенок даст воспитательнице его

Заключительная фаза

Мать/отец больше не остаются в детском учреждении, но в любой момент находятся на связи, чтобы вмешаться в особых

Информация для родителей

ВЫ ИГРАЕТЕ РОЛЬ НАДЕЖНОЙ ГАВАНИ ДЛЯ СВОЕГО РЕБЕНКА.

Важно: во время адаптации ребенок должен по возможности посещать детское дошкольное учреждение в течение только половины дня!

Основы модели

Основу для модели составляет теория привязанности Джона Боулби (JohnBowlby), которая потом дорабатывалась многими исследователями и практиками. *В настоящее время понятие привязанности рассматривается как центральный фактор здорового развития личности, а нарушения привязанности как индикатор будущих серьезных психологических и психических расстройств.*

Процесс адаптации, преодоление стресса и психологического дискомфорта рассматривается в настоящее время как *активное достижение ребенка*, которое поддерживается совместной работой родителей и воспитателей. Мы понимаем эту модель не как рецепт для применения, а в качестве руководства для родителей и воспитателей. Любое решение по протеканию и длительности адаптации рассматривается как предварительное, следует ориентироваться на поведение и самочувствие ребенка.

Часто дети испытывают слишком сильную нагрузку, если они должны справляться с переходом в детское дошкольное учреждение после семейного ухода без поддержки своих родителей. Процесс адаптации детей к детскому учреждению сопровождается построением новых отношений с воспитательницей. Тем самым воспитательница получает возможность взять на себя функцию надежного базиса для ребенка. Только после этого присутствие родителей в детском учреждении больше не требуется. Выстраивание подобных отношений длится, как правило, от 6 до 14 дней. Основной целью такой адаптации является предоставление ребенку возможности освоения нового окружения и выстраивания привязанности к воспитательнице в сотрудничестве с родителями и под защитой одного из них.

Адаптация завершается, когда ребенок признает воспитательницу в качестве надежного базиса, т.е. когда воспитательница может утешать ребенка,

когда он несчастлив. Длительность требуемого для этого времени зависит от индивидуальности ребенка.

Информирование родителей

В необходимых беседах с родителями затрагиваются следующие темы:

- значение ранней привязанности для детей;
- роль родителей в процессе адаптации;
- привязанность детей к родителям и содержащаяся в таких отношениях стабильность;
- роль воспитательницы в процессе адаптации;
- различия в поведении ребенка в семье и в детском дошкольном учреждении и их значение;
- возможности родителей по предварительной поддержке адаптации;
- указания по поведению родителей в ситуации адаптации.

Организационные моменты

Чтобы адаптация ребенка была удачной, помимо её протекания имеет значение также организация. При этом следует иметь в виду следующие аспекты:

- Во время периода адаптации и непосредственно после него воспитательница не должна брать отпуск.
- На время адаптации помещение для персонала становится местом пребывания родителей, когда они впервые на короткое время оставляют своих детей на попечение воспитателя, чтобы в случае необходимости гарантировать своё присутствие.
- Для того, чтобы освоиться в новом окружении, мы предоставляем детям небольшие просматривающиеся части помещения, чтобы не предлагать им сразу слишком много нового. Важно: контакты должны происходить в том помещении, где ребенок впоследствии будет проводить большую часть времени.
- Так как в группах работают двое воспитателей, уходом за данным ребенком будет заниматься преимущественно одна из них, чтобы дать ребенку возможность сформировать прочные отношения с ней. Это имеет особенно

большое значение, если прием ребенка по каким-то вынужденным обстоятельствам должен осуществляться прямо сразу.

Если есть такая возможность, в течение недели в одной группе должен проходить адаптацию только один ребенок. Если это невозможно, то дети, проходящие адаптацию, должны посещать детское учреждение в разное время.

Указания и предложения для воспитателей

Чтобы создать основу для будущих доверительных отношений между родителями и воспитательницей, за информационной беседой с руководителем детского учреждения по поводу записи ребенка в учреждение следует в качестве дополнения беседа об адаптации с ответственной за неё воспитательницей группы. Это нужно также и для того, чтобы познакомиться с родителями перед первым днем адаптации.

Воспитатель информирует о повседневной жизни в детском учреждении и может ознакомиться с представлениями и ожиданиями родителей, а также узнать об особенностях и предпочтениях ребенка.

Во время адаптации воспитатель не должна существенно менять свой внешний облик, чтобы не сбивать ребенка с толку.

Укладывание спать, первая попытка расставания и первое оставление ребенка одного не должны проводиться в понедельник, т.к. ребенок должен привыкнуть к разнице между пребыванием дома и в детском дошкольном учреждении.

В случае болезни воспитательницы следует проверить, не будет ли новая попытка с другой коллегой лучшей альтернативой для ребенка.

Указания и предложения для родителей

Во избежание дополнительного стресса для детей во время периода адаптации родителям перед адаптацией даются следующие рекомендации:

- Первый день в детском учреждении не следует назначать перед выходом родителей на работу. С учетом множества разнообразных событий, влияющих на ход адаптации, следует сохранить определенный промежуток во времени перед началом профессиональной деятельности родителей.

- Адаптация ребенка протекает легче, если перед посещением детского учреждения время сна и приема пищи в семье постепенно согласуется с режимом дня в детском учреждении.

- Одновременно с адаптацией не должны происходить перемены в семье, т.к. это требует от ребенка дополнительных усилий по адаптации.

- В случае заболевания ребенка незадолго до поступления в детское учреждение фаза адаптации должна быть перенесена до того момента, когда ребенок вновь почувствует себя хорошо.

- Родители в течение первых 4 – 6 недель должны быть в любой момент доступны.

- Родители по возможности не должны планировать отпуск на период адаптации.

- Если ребенок с трудом может расстаться с одним из родителей, имеет смысл, чтобы его сопровождал в детский сад другой родитель.

- Ребенка следует забирать в одно и то же время, это облегчает ему привыкание к группе, т.к. вследствие этого фактора он может выстраивать ожидания относительно ситуации, в которой он оказался.

- В первые четыре недели ребенок должен посещать детское учреждение в течение только половины дня, т.к. пребывание в саду в течение полного дня, даже при самых благоприятных условиях, представляет собой высокую нагрузку в период интенсивного обучения и адаптации.

Нагрузки в течение первых дней быстро приводят к утомлению ребенка. При планировании режима дня следует учитывать это обстоятельство.

Адаптация

Длительность адаптации ориентируется на поведение ребенка и составляет от одной до трех недель. При этом родители должны сопровождать своего ребенка в детском учреждении в течение более или менее длительного времени. Воспитатель наблюдает за поведением ребенка, его отношением к родителям во время посещения ими детского учреждения.

Начальная фаза адаптации

Начальная фаза длится три дня. В это время ребенок находится в детском учреждении с сопровождающим его родителем в течение одного-двух часов. Дружеское приветствие воспитательницы помогает ребенку сформировать определенные ожидания относительно пребывания в детском саду.

Родитель в это время не должен покидать помещение и заставлять ребенка отдаляться от себя. Во время пребывания в групповом помещении родители должны вести себя преимущественно пассивно, играть роль участвующего наблюдателя и представлять собой «надежную базу» для своего ребенка.

Первый день

Самым важным в этом дне является игровая ситуация. Ребенок должен освоиться с новым окружением, свободно проявляя при этом свою игровую и познавательную активность. Воспитатель ведет себя сдержанно, но реагирует на попытки контакта со стороны ребенка (зрительный контакт, улыбки). Чтобы ребенок не падал духом и не замыкался, попытки контакта не следует игнорировать. Но главная задача воспитательницы состоит в том, чтобы наблюдать за своеобразием общения между ребенком и родителем. Эти знания могут помочь в последующие дни при установлении контакта.

Дружеские беседы воспитательницы с родителем облегчают и ребенку установление контакта, т.к. он в своей оценке ситуации ориентируется на поведение матери или отца. Воспитатель может попытаться вступить в контакт с ребенком, предлагая ему небольшие игры или осторожно попытаться принять участие в его игре.

Второй день

И этот день также начинается с игровой ситуации. Воспитатель при этом продолжает усилия по осторожному сближению с ребенком. В этот день родитель кормит ребенка (он не должен доесть все полностью) и переодевает его, чтобы ребенок понял, что действия, хорошо знакомые ему по дому, выполняются и в детском учреждении. Воспитательница при этом наблюдает и помогает родителям при подготовке. Тем самым она получает возможность узнать что-то

об индивидуальных ритуалах между отцом или матерью и ребенком. Из-за их присутствия ребенок учится связывать с этими действиями воспитательницу.

Третий день

День проходит так же, как второй день. Тем самым для ребенка должна достигаться некая стабильность путем повторения содержания и порядка действий.

Четвертый день

В этот день принимается предварительное решение о более коротком или более длительном сопровождении детей родителями. Основой для решения является реакция ребенка на первую попытку расставания. В тот момент, когда ребенок занялся своими игрушками, родитель, после короткого прощания, покидает помещение, даже если ребенок протестует.

Возможны следующие реакции:

1. Ребенок протестует при расставании, начинает плакать, хочет следовать за родителем, просится на руки. Возможно также, что ребенок вначале почти не реагирует, но через какое-то время без видимой причины начинает плакать. Ребенок больше не играет, не дает с собой заговаривать и трогать себя. Когда он плачет, он не дает воспитательнице себя утешать. При такой манере поведения родитель, после того, как воспитательница попыталась успокоить ребенка, должен снова вернуться в помещение.

2. Ребенок почти не реагирует на прощание с матерью или отцом, возможно, провожает их взглядом, а затем продолжает играть, существенно не меняя своих действий. Если ребенок все же начинает плакать, он быстро дает себя успокоить воспитательнице. При такой реакции ребенка родитель остается в течение 30 минут вне помещения, а затем снова возвращается в комнату.

С учетом поведения ребенка во время первых трех дней и в ситуации расставания может приниматься лишь предварительное решение о длительности сопровождения ребенка родителем. Дети, которым требуется более длительная адаптация, по нашему опыту, вообще сильнее ориентированы на отца или мать, в первые дни иногда выглядят робкими или настороженными и с опаской относятся

к воспитательнице. Когда дети раздражаются, они обращаются непосредственно к матери или к отцу. Во время исследования своего окружения они ищут зрительного контакта с родителями, а время от времени – их близости, хотят их потрогать или на короткое время просятся на руки.

На первое расставание с родителями дети реагируют выражено (плач, сниженная игровая активность). Когда родители после первого расставания вновь входят в помещение, дети их всегда радостно приветствуют (улыбка, прямой физический контакт). Если ребенку было не по себе, он быстро успокаивается, и заметно, что ему становится легче. Даже если ребенок при разлуке не выказывал своих чувств, но при возвращении родителей демонстрируют такую реакцию, это является важным доказательством в пользу более длительного времени адаптации.

Дети, которым требуется для адаптации более короткое время, т.е. примерно 6 дней, согласно нашему опыту, выглядят в первые дни существенно более самостоятельными и уверенными в себе. Они скорее избегают зрительного контакта с отцом или матерью, не оказывают сопротивления против физического контакта с воспитательницей и легко привыкают к новому окружению. Эти дети проявляют существенный интерес к игрушкам, производят впечатление скорее активных и энергичных, чем замкнутых и боязливых. Иногда они даже протестуют против физического контакта с родителем. Они пытаются самостоятельно справиться с проблемными ситуациями, избегая обращаться к отцу или матери. При возвращении родителей ребенок также остается скорее равнодушным.

Фаза стабилизации при более коротком времени адаптации

В это время ребенок получает опыт эпизодического расставания с родителем. Но этот родитель не покидает детское учреждение, оставаясь, таким образом, в любой момент доступным для ребенка или воспитательницы. При этом родители, попрощавшись, расстаются с ребенком, когда он с удовольствием играет.

Пятый день

Пятый день во многом совпадает с четвертым, однако теперь воспитательница самостоятельно осуществляет уход за ребенком. При этом мать или отец постоянно находятся в зрительном контакте с ребенком. Теперь родитель может покидать групповое помещение на более длительное время (примерно на 1 час). В том случае, если ребенок реагирует на расставание без стресса или с небольшим стрессом и быстро дает воспитательнице себя успокоить, можно в виде опыта попробовать уложить его спать, если после периода адаптации нельзя избежать пребывания в детском учреждении в течение полного дня.

Шестой день

Если ребенок производит впечатление уравновешенного, мероприятия по уходу могут проводиться на большем удалении от родителей. Если ребенок даже в отсутствие родителя активно осваивает окружающую среду и в сложных ситуациях дает себя успокоить воспитательнице, обращается к ней, значит, присутствие родителя больше не требуется. Теперь воспитательница может взять на себя функцию надежной базы.

Фаза стабилизации при более длительном времени адаптации

Пятый – восьмой дни адаптации должны служить для построения отношений между ребенком и воспитательницей. До шестого дня следует предпринять следующую попытку расставания с родителями. С седьмого дня воспитательница постепенно берет на себя мероприятия по уходу за ребенком. Целью второй недели адаптации является полное осуществление ухода за ребенком воспитательницей, подготовка ребенка ко сну в учреждении и постепенное увеличение времени отсутствия родителей в детском учреждении, вплоть до пребывания там ребенка в течение половины дня.

Для третьей недели необходимо, чтобы дети оставались в группе преимущественно одни, а уход за ребенком полностью осуществлялся воспитательницей. Если протестующий после расставания с родителем ребенок дает себя успокоить воспитательнице, это является знаком того, что он начал

воспринимать воспитательницу в качестве надежной базы. Если ребенок даже после окончания третьей недели еще не готов оставаться в группе без мамы или отца, в беседе с родителями следует выяснить, в чем состоят возможные причины и, возможно, найти такие формы ухода за ребенком, которые устраивали бы как родителей, так и его самого.

Заключительная фаза

На заключительной фазе родители больше не остаются в детском учреждении вместе с ребенком, но они в любой момент доступны на тот случай, если новые отношения с воспитательницей еще недостаточно крепкие и могут возникнуть какие-то сложности. Заключительная фаза длится две недели.

Адаптация ребенка считается завершенной, когда ребенок воспринимает воспитательницу в качестве надежной базы и дает ей себя утешать.

Организационные формы, учитывающие разнообразие траекторий развития детей(принцип формирования групп)

В отечественной и мировой практике существует разные принципы формирования групп, а при подходе «открытый детский сад» принцип организации педагогической работы на основе отдельных групп вообще упраздняется.

Традиционным и широко распространенным в России принципом формирования групп является формирование групп детей на основе биологического (паспортного) возраста. Программа может реализовываться также и при сохранении этой традиционной формы организации. При этом, однако, следует помнить, что дети одного возраста могут значительно различаться между собой (См. Целевой раздел), поэтому речь не может идти о том, что перед детьми ставятся общие задачи на основе абстрактных общих нормативов развития, сформулированных заранее. При работе с детьми в группах одного возраста также необходимо ориентироваться на актуальное развитие детей, их предпочтения и интересы.

Особенностям развития детей раннего и дошкольного возраста больше соответствует разновозрастный принцип организации групп. Разновозрастная группа имеет ряд преимуществ, в большей мере отвечает многообразию траекторий развития детей и решает важную задачу компенсации дефицита опыта разновозрастности в современном детстве. Формы смешения возрастов: полная разновозрастность (от 3,5 до 6—7 лет); объединения соседних возрастов (ясельные группы от 3 мес. до 3 лет); 3,5—5 лет, 5—7 лет; группы, работающие по принципу разновозрастных с включением отдельных занятий для групп соседних возрастов. Коллектив и руководство конкретного детского сада принимает решение, какую форму организации оно выбирает, взвешивая все «за» и «против» той или иной формы. Авторы рекомендуют постепенный переход к разновозрастности путем объединения соседних возрастов, а также планирование регулярных мероприятий с участием детей всех возрастных групп, например, общих праздников, выезда на природу и т.п.

Принцип разновозрастности является практическим выводом из понимания дошкольного детства, как *особого* периода развития, имеющего свои закономерности и задачи, отличающие этот жизненный период от других периодов. Поэтому и характер образования детей этого возраста отличается от занятий школьного типа, подразумевающего урок, - то есть предметную структуру, четкую постановку учебных целей и т.д., направленного на усвоение и закрепление знаний, освоение умений и навыков.

Разновозрастность групп детских садов имеет длительную традицию во всех странах Европы и в России. В настоящее время разновозрастностью группы детского сада педагоги и психологи связывают большие шансы. Более того, есть опыт так называемой «расширенной разновозрастности», когда в группу принимаются дети до трех лет, а дети младшего школьного возраста также имеют возможность приходить в свой детский сад после обязательных уроков в начальной школе.

Работа в таких смешанных возрастных группах связана с особыми требованиями к квалификации персонала, однако она предлагает детям ряд

дополнительных возможностей развития, недостижимых при группах одного возраста.

Гетерогенность группы (при расширенной разновозрастности в еще большей мере) предлагает детям широкое поле многостороннего учения и опыта. У детей появляются возможности завязывать контакты и строить отношения, способствующие развитию социальных способностей (социальной компетентности). В большей мере, чем в одновозрастной группе, детям предоставляется возможность выбора себе игровых партнеров, которые соответствуют их актуальному уровню развития, независимо от возраста. Особую ценность педагоги и психологи придают тому, что естественные различия в уровне развития и в способностях в группах разного возраста не так бросаются в глаза, т.е. дети в меньшей степени сравниваются один с другим и тем самым отпадает оценка их достижений на основе нормированных требований к развитию в определенном возрасте.

Такое нормирование и оценка рассматривается в современной педагогике, как негативное явление, не отвечающее гуманистическим принципам, которое следует преодолевать. Однако в группах, однородных по возрастному принципу, такое сравнение и оценка возникают стихийно. Благодаря смешанной группе эта проблема психологической напряженности, связанной с конкуренцией достижений, снимается. Наблюдения также показывают, что в разновозрастной группе дети разных полов чаще играют вместе, чем в одновозрастной.

Особо подчеркиваются возможности разновозрастной группы для обучения, а также высокая ценность самостоятельного обучения детей друг у друга. При этом старшие дети могут ориентироваться на младших и наоборот. Детям предоставляется возможность самим расставлять акценты в учении (чему и от кого я хочу учиться). Дети во многом легче учатся от других детей, чем от взрослых.

Общий вывод: от разновозрастной группы получают выгоду для развития и обучения как младшие, так и старшие дети. Это проявляется в следующем:

- Младшие дети получают многообразные стимулы для обучения и развития от старших детей. Они очень интенсивно наблюдают и пытаются воспроизвести и усвоить то, что умеют делать старшие, подражая им. В соответствии с их актуальным возрастным развитием и возможностями они интенсивно принимают участие во всем, что происходит в группе либо как наблюдатели, либо как участники. Они учатся понимать, что и старшие дети имеют определенные желания и потребности, которые нужно учиться понимать и уважать.
- Старшие дети получают многообразные стимулы от младших. Они закрепляют свои умения и знания, углубляют их и достигают уверенности в себе и своих способностях, беря на себя руководящую роль и «уча» младших. Необходимость быть «образцами» и «примерами» для младших укрепляет их самооценку. Их поведение ориентируется не только на ровесников. Наблюдения показывают, что часто даже те дети, которые в среде своих одногодок проявляли агрессивное поведение, в большинстве случаев проявляют к маленьким детям (особенно младенцам) осторожное, теплое и заботливое отношение.
- Опасения, что для старших детей частые контакты с малышами вызывают торможение в развитии и препятствуют полноценной готовности к школе эмпирическими исследованиями не подтвердились.
- Прием в группу новых младших детей облегчается, когда в группе есть старшие дети, показывающие на своем примере, что им в группе хорошо. Они поддерживают и облегчают адаптацию младших детей при переходе от дома к детскому саду.

Кроме этого как преимущество разновозрастной группы отмечают, что количество переходов со ступени на ступень с разными требованиями для детей уменьшается. Создается более плавный режим развития. В отношении между детьми, но также и в отношениях между родителями, в большей степени сохраняются преемственность. В разновозрастной группе существует гораздо

больше возможностей для индивидуализации образовательного и воспитательного процесса, чем в одновозрастной.

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 способностей, характеров, особенностей, потребностей и т.д. При этом он развивает 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;
- Понимать себя, как пример и благодаря этому рефлексировать свое поведение;
- Развитие способности (компетентности) разрешать конфликты, 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 у детей интереса к потребностям и особенностям детей старшего и младшего возраста;

Условия работы в разновозрастной группе.

Для работы в разновозрастной группе необходимо, чтобы воспитатели понимали специфику, условия, преимущества и трудности работы с разновозрастной группой. Разновозрастная группа – не самоцель, а шанс для развития, который требует от детского сада полного сознания условий успешной реализации данного подхода.

Сюда относится специальное образование – подготовка или переподготовка - персонала, создание среды и обеспечение оборудования, необходимого для детей разных возрастов, расписание (ритм) работы группы, предусматривающее открытое пространство для взаимодействия детей между собой; открытый способ постановки учебных заданий, допускающая разный уровень и скорость их выполнения; планирование и учет возможностей взаимодействия детей разных возрастов; создание атмосферы доброжелательности и взаимопомощи и поддержки; демонстрация воспитателем желаемого поведения в отношении к младшим и старшим детям; поощрение позитивного поведения и отношений между детьми различных возрастов в группе; называние различий и роста способностей по мере развития (Саша уже большой, он научился..., а Лиза еще маленькая, она только учится...).

Воспитатели, работающие с разновозрастной группой, проводят наблюдения за свободной игрой детей и за тем, как складываются отношения детей разных возрастов в ситуации свободного взаимодействия. Они собирают специфические для своей группы трудности и проблемы (например, старшие не принимают младших в игру и т.п.) и оказывают детям помощь в преодолении проблем (например, проявить понимание и поддержку обиженному ребенку: «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 «Детского совета» и тем самым служить материалом для социально-коммуникативного развития.

Большим подспорьем в работе с разновозрастной группой является работа в проектах. Например, постановка спектакля по мотивам сказок и историй, рассказанных воспитателем или по мотивом музыкально-ритмической игры. Дети разбиваются на зрителей и артистов. В качестве зрителей, как правило, выступают младшие, а в качестве артистов – старшие дети. Также и сюжетно-ролевые игры могут дать возможности для такой дифференциации ролей. Например, при игре в «Корабль» младшие дети могут быть мачтами с парусами (платками), или в сказке – «Лесом» (деревьями, держащими в руках листья) и т.д.

Воспитатели следят за тем, чтобы способствовать развитию детей разного возраста в смешанной группе, дифференцируя в случае необходимости задания. Например, если воспитатель замечает, что старший ребенок начинает скучать и ему требуется что-то большее, чем простое участие в общих занятиях или свободной игре, то воспитатель может 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-то участок работы.

Прохождение различных социальных ролей от младшего к старшему возрасту, от вхождения в игру, организованную другими до собственной роли лидера и организатора способствует пониманию социальных отношений и богатому социально-эмоциональному опыту, развитию устойчивой самооценки.

РАСПОРЯДОК ДНЯ

(данный раздел нуждается в существенной переработке)

ДОУ должны уйти от жесткой регламентации жизни дошкольников (А.Г.Асмолов) ж-л Управление дошкольным образовательным учреждением//№ 10.- 2013., С. 6-15.

МОДЕЛЬ №1: Организации жизнедеятельности детей «План-дело-анализ»

Распорядок дня

Время	Форма	Участники
7.30-9.00	Приход, общение, игры, завтрак	Основной состав группы, воспитатель, гости
9.00–9.10	Детский совет (групповой сбор) Воспитатель: модератор	(родители и др.); в дни выбора темы проекта и планирования ст. воспитатель, специалисты ДОУ
9.10–9.50 (10.10)	Работа в центрах	Дети, воспитатель, гости

	активности на основе самоопределения Воспитатель (в вариантах): ведет наблюдения; оказывает помощь и поддержку; обучает желающих детей чему-либо в одном из центров	(родители воспитанников), по возможности специалисты ДОУ
До детского совета или после него и работы в центрах	Специально организованные занятия (музыкальное, физкультурное)	Основной состав группы
В одно время с самостоятельной работой в центрах	Индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия, лечебно-оздоровительные процедуры	Дети, имеющие особые потребности, специалисты
10.00-10.10 (в дни, когда нет музыкального или физкультурного занятия) или 10.30-10.40	Подведение итогов работы в центрах	Основной состав группы
10.40 и далее по обычному расписанию возрастной группы		

Подход «План–дело–анализ» основан на обобщении опыта реализации различных программ, ориентированных на ребенка, предполагающих отказ от жесткого расписания с четкими границами между различными фазами работы и предлагающими гибкость в планировании. Общим для всех вариантов является

ритмическое построение дня, выделение в начале дня значительного промежутка времени для свободной активности детей по их выбору. Например, в Монтессори-садах это фаза «свободной работы», в вальдорфских садах – свободной игры и т.д.

Технология «План–дело–анализ» обеспечивает *детям* позицию полноправных субъектов деятельности: влияние на выбор активности темы образовательной работы, формы работы в рамках проекта; самоопределение в последовательности и общей продолжительности выполнения самостоятельно выбранной деятельности; роль инициаторов, активных участников, а не исполнителей указаний взрослых; реализацию своих интересов, потребностей в учении, общении, игре и других видах деятельности, самостоятельно принимая решение об участии или неучастии в общем проекте или в конкретном действии.

Воспитатели, специалисты ДОУ, родители воспитанников имеют равные права для внесения в общий план идей о темах, содержании, видах деятельности. Взрослые основывают свою деятельность на понимании и признании потенциальных способностей, возможностей и прав ребенка на свободу, самостоятельное познание окружающего мира во всем его многообразии; предоставляют детям достаточную свободу для реализации их собственных потребностей, очерчивая ее рамками принятой культуры и формируя у воспитанников понимание ответственности за свой выбор, действия и результаты. Задача взрослых состоит не в том, чтобы заставить ребенка выполнить то, что они считают важным, нужным для его блага или для реализации образовательной программы, а в том, чтобы помочь ему сделать собственный выбор и спланировать свою деятельность, осознать важность, нужность своих и предложенных взрослыми действий. Вместе с тем, взрослые находят то, чему ребенка можно научить, чтобы помочь ему быть успешным.

Формы работы отличаются вариативностью и многообразием. Прилагая максимум усилий для того, чтобы привлечь детей к активному выдвижению идей, обсуждению возможных вариантов и в итоге к выбору темы, к свободному высказыванию мнений по поводу собственной деятельности, взрослые поддерживают их инициативу и креативность, демонстрируют партнерский стиль

взаимоотношений, позитивный эмоциональный настрой, предвкушение успеха, основанного на ценности совместных действий. Свободная деятельность осуществляется в центрах активности после того, как ребята сделают выбор, спланируют свои действия, выберут место работы и партнеров.

Принятие решения об индивидуальной работе или сотрудничестве с другими детьми или взрослыми остается за ребенком, вплоть до отказа от участия в общей теме.

В старших группах подгрупповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом, учителем-дефектологом, психологом, плановые образовательные или оздоровительные процедуры могут быть обозначены как равнозначный центр активности. В этом случае подгруппа детей будет работать по плану взрослого. Смысл такого подхода состоит в формировании у дошкольников осознанного отношения к оздоровительным, учебным и коррекционным занятиям как необходимому усилию.

Непосредственное вмешательство взрослого в самостоятельную работу ребенка или работу подгруппы может быть вызвано только поставленными учебными целями (научить чему-либо, провести коррекционную работу и т.п.), конфликтом, не решаемым самими ребятами или ситуациями, когда дети просят помощи взрослого.

Выбор темы и содержания. Все, что происходит в детском саду и за его стенами, может дать толчок для выбора темы проекта – строящийся по соседству с детским садом дом, возвращение из путешествия с родителями, полученная в подарок книга, приближение праздника. Задача взрослых не в том, чтобы самим выбрать (назначить) одну из предложенных тем, а в том, что бы помочь детям сделать согласованный выбор самостоятельно.

Совместное планирование. В ходе и в результате совместного обсуждения идей дети и взрослые вырабатывают совместный план действий. Совместное планирование свидетельствует о профессиональной состоятельности воспитателей – умении вести диалог со своими воспитанниками, следовать за их инициативой, учитывать их интересы, раскрывать содержание образовательной

работы, используя необходимый комплекс форм и методов, индивидуализировать работу; структурирует идеи детей и взрослых по видам деятельности (исследование, чтение, игра, рисование, строительство, кулинария и т. д.), но не устанавливает временной и пространственной закреплённости, то есть оставляет свободу выбора: что и когда делать; сколько раз возвращаться к деятельности или содержанию; с кем в партнерстве; где и как организовать деятельность. Взрослым совместное планирование дает возможность планировать и организовывать индивидуально-коррекционную работу «внутри» той деятельности, которую выбрал сам ребенок.

Взрослые члены команды (воспитатели, старший воспитатель, специалисты) собираются вместе для того, чтобы обсудить выбранную тему и идеи, предложенные детьми.

Итоговый компонент дневного цикла образовательной деятельности, «План–дело–анализ» – это итоговый сбор. Он проводится ежедневно после того, как дети выполняют задуманное – реализуют свой план в каком-либо центре активности (искусства, науки, математики, строительства, игры, песка и воды и т. п.). Задачи «Итогового сбора» – предъявить индивидуальные достижения и общие результаты работы в центрах активности; организовать процесс рефлексии, обсудить, насколько полученный результат соответствует задуманному, что помогало и что мешало в достижении цели; наметить последующие шаги (перспективы развития проекта). Еще одна, не менее значимая задача состоит в том, чтобы осознать чувство удовлетворенности, пробудить энтузиазм, вселить в детей уверенность в том, что они могут быть успешными.

Продолжительность работы по теме. В отличие от учебного занятия, работа по теме может длиться столько дней, сколько у взрослых будет сохраняться творческая и методическая готовность поддерживать ее новыми идеями и ресурсами, а у детей – интерес к выбранному содержанию. Продолжительная работа по теме позволяет детям попробовать свои силы в различных видах деятельности именно в то время, когда у них возникает в этом потребность. Иногда ребенок несколько дней подряд только наблюдает за

действиями других детей, прежде чем решается включиться в работу. Некоторые дети могут пропустить несколько дней по какой-то причине или не успевают завершить запланированное, в этом случае длительность темы позволяет им включиться в работу в любой момент. В рамках общей темы он может работать над своим индивидуальным проектом.



ПОСМОТРЕТЬ МОЖНО В ФИЛЬМЕ «ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА». М.- ЛИНКА-ПРЕСС

МОДЕЛЬ №2: Организации жизнедеятельности детей «Команда»

Распорядок дня

Время	Форма	Участники
7.30-9.00 9.00 –9.50	Приход, общение, игры, завтрак Персональное сочинение сказки (рисование сказки) Воспитатель записывает со слов ребенка	Основной состав группы, воспитатель, гости (родители)
9.10–9.50	Работа в центрах	В центрах детей

	активности, расположенных в разных помещениях ДОУ на основе самоопределения	принимает специалист или педагог, закрепленный за центром. Основной воспитатель остается в своей группе: наблюдение; помощь и поддержка; обучение
Два раза в неделю	Театрализованная деятельность	Основной состав группы
Перед сном	Чтение сказок, придуманных детьми	Основной состав группы
15.30–16.30	Свободная игра Индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия, лечебно-оздоровительные процедуры	Основной состав группы Дети, имеющие особые потребности
16.00–16.10	Подведение итогов дня	Основной состав группы

В основе технологии «Команда» лежит концепция педагогики самоопределения А.Н. Тубельского и Д.А. Иванова; концепция дошкольного образования под редакцией В.А. Петровского; теория А.В. Запорожца о самооценности дошкольного периода развития (основной путь развития ребенка – это амплификация развития, т.е. обогащение, наполнение наиболее значимыми формами и способами деятельности).

Основные формы деятельности детей – совместная и самостоятельная деятельность в самостоятельно выбранных Центрах активности, расположенных в разных помещениях ДОУ. Главная цель образования - помочь ребенку

выработать и развить те способы взаимодействия с собой и с окружающим миром, которые позволили бы ему максимально реализовывать себя, руководствуясь гуманистическими ценностями.

Главная педагогическая цель – воспитание и образование детей в духе свободы, развития собственной индивидуальности и выращивания личностных способов познания культуры, общества и самого себя.

Задачи: содействие наиболее полному раскрытию и развитию индивидуальности ребенка, становлению его личности; приобретению ребенком опыта выбора деятельности, позиции, роли; появлению у ребенка представлений о своей индивидуальности, а также способности видеть индивидуальность другого, его ценность и уникальность; получению ребенком первоначального опыта выстраивания субъектных отношений с миром, людьми, самим собой; поддержка и усиление интереса к жизни, к людям и к самому себе, ощущения собственной важности и нужности.

Основные формы педагогических действий – сопровождение самостоятельной деятельности детей, демонстрация правильных моделей поведения, моделирование предметно-развивающей среды, обучение и коррекционно-развивающая работа в соответствии с индивидуальными потребностями детей.

Главная роль взрослого – фиксировать достижения ребенка, вслух проговаривая то, что тот делает. Такое проговаривание действий ребенка становится опорой для его дальнейшего развития. Вербально фиксируя внешние проявления (действия, эмоциональные реакции), педагог становится «зеркалом», глядя в которое ребенок знакомится с самим собой, узнает себя. Все педагоги, с которыми взаимодействуют дети в свободном пространстве детского сада, являются носителями особой педагогической позиции. Суть ее заключается в ограничении прямого воздействия, в своеобразном «невмешательстве» (кроме тех ситуаций, в которых возникает физическая или психологическая опасность для ребенка или взрослого).

ПОСМОТРЕТЬ МОЖНО В ФИЛЬМЕ «РАЗВНОВОЗРАСТНАЯ ГРУППА ДЕТСКОГО САДА». М.- ЛИНКА-ПРЕСС (журнал Обруч)

МОДЕЛЬ №3: Организации жизнедеятельности детей «Игровой час»

Распорядок дня

Время	Форма	Участники
7.30-9.00	Приход, общение, игры, завтрак	Воспитатель, дети
9.00 –9.50	Свободная игра	Основной состав группы
9.10–9.50	Образовательная (в том числе обучающая) работа, основанная на самоопределении ребенка или предложениях взрослого	Воспитатель организует свою деятельность и предлагает (но не настаивает) включиться в нее желающим, ведет наблюдение; обеспечивает помощь и поддержку при необходимости
Два раза в неделю	Занятия со специалистами: музыкальные, физкультурные, бассейн и пр.	Основной состав группы
9.10–9.50; 15.30–16.30	Свободная игра Индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия и лечебно-оздоровительные процедуры	Основной состав группы Дети, имеющие особые потребности
16.00–16.10	Подведение итогов дня	Основной состав группы

В основе – реализация права детей на обучение и развитие в основном и самом органичном виде деятельности – свободной самостоятельной игре (сюжетно-ролевой, театрализованной, дидактической).

Основные формы педагогических действий – сопровождение самостоятельной деятельности детей, демонстрация правильных моделей поведения, моделирование предметно-развивающей среды, обучение и коррекционно-развивающая работа в соответствии с индивидуальными потребностями детей.

ПОСМОТРЕТЬ МОЖНО В ФИЛЬМЕ РИА-НОВОСТИ Фильм о ДОУ г. Москвы или «ВОЗВРАЩЕНИЕ ИГРЫ». М.- ЛИНКА-ПРЕСС (журнал Обруч)

МОДЕЛЬ №4: Организации жизнедеятельности детей «Открытые двери»

Распорядок дня

Время	Форма	Участники
7.30-9.00	Приход, общение, игры, завтрак	Воспитатель, дети
9.10–9.50	Двери между двумя смежными группами открыты для свободного общения, совместных игр и действий детей из двух групп. Образовательная (в том числе обучающая) работа, основана на: 1) разделении видов учебной деятельности или 2) на	Воспитатель каждый в своей группе организует свою деятельность и предлагает (но не настаивает) включиться в нее желающим, ведет наблюдение; обеспечивает помощь и поддержку при необходимости

	самоопределении ребенка в ответ на предложения взрослого	
Два раза в неделю	Занятия со специалистами: музыкальные, физкультурные, бассейн и пр.	Основной состав группы
9.10–9.50; 15.30–16.30	Индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия и лечебно-оздоровительные процедуры	Основной состав группы Дети, имеющие особые потребности
16.00–16.10	Подведение итогов дня	Основной состав группы

Данная модель образовательной деятельности может быть осуществлена в ситуации, когда в группах НЕТ карантин.