ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова

КОМПЛЕКСНАЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
«ПЕРВЫЕ ШАГИ»

3-е издание

Соответствует

Федеральному государственному  
образовательному стандарту

Москва  
«Русское слово»

УДК 373.2

ББК 74.100

С50

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ:

*Смирнова Елена Олеговна* — профессор, доктор психологических  
наук, руководитель Московского городского центра  
психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ;

*Галигузова Людмила Николаевна* — кандидат психологических  
наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психического  
развития дошкольников Психологического института РАО;

*Мещерякова Софья Юрьевна* — кандидат психологических наук,  
зав. лабораторией психического развития дошкольников  
Психологического института РАО.

**Смирнова Е.О.**

С50 Комплексная образовательная программа для детей ранне­го возраста «Первые шаги» / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. — 3-е изд. — М.: ООО «Русское слово — учеб­ник», 2019. — 168 с. — (ФГОС дошкольного образования).

ISBN 978-5-533-00738-2

Комплексная образовательная программа для детей раннего воз­раста «Первые шаги» составлена в соответствии с требованиями Фе­дерального государственного образовательного стандарта дошколь­ного образования (ФГОС ДО). Издание адресовано руководителям и педагогическим работникам дошкольной образовательной органи­зации.

**УДК 373.2 ББК 74.100**

© Е.О. Смирнова, 2015, 2019

© Л.Н. Галигузова, 2015, 2019

© С.Ю. Мещерякова, 2015, 2019

© ООО «Русское слово — учебник», 2015, 2019

ISBN 978-5-533-00738-2

СОДЕРЖАНИЕ

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

[**Пояснительная записка** 5](#bookmark4)

[Цели и задачи Программы «Первые шаги» 5](#bookmark6)

[Принципы построения Программы «Первые шаги» 7](#bookmark8)

Характеристика особенностей развития детей раннего возраста . . .10 Ситуативность как отличительная особенность ребёнка раннего возраста 10

Развитие предметной деятельности 12

Предметная деятельность и развитие общения ребёнка со взрослым 17

Предметная деятельность и развитие познавательной сферы ребёнка 20

Развитие речи в раннем возрасте 23

Становление игровой деятельности 27

Формирование потребности в общении со сверстниками. . . . . . .30 Физическое развитие в раннем детстве 33

Развитие личности ребёнка и кризис трёх лет 37

[**Планируемые результаты освоения Программы «Первые шаги»** 40](#bookmark12)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

[**Содержание образовательных областей Программы «Первые шаги»** 41](#bookmark16)

[Познавательное развитие: предметная деятельность и познавательные способности 41](#bookmark18)

[Социально-коммуникативное развитие: общение со взрослыми и сверстниками, социальные навыки, игра 50](#bookmark20)

Взаимодействие педагогов с детьми 50

Становление общения со сверстниками 62

Развитие игровой деятельности 71

[Речевое развитие 80](#bookmark22)

[Художественно-эстетическое развитие 87](#bookmark24)

Формирование эстетического отношения к окружающему миру 88

3

Приобщение детей к изобразительной деятельности 89

Приобщение детей к музыкальной культуре 93

Приобщение детей к театрализованной деятельности 94

[Физическое развитие 95](#bookmark26)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

[**Организация режимных моментов** 101](#bookmark30)

[**Организация развивающей предметно-пространственной среды** 103](#bookmark32)

Организация и оформление групповых помещений для детей

раннего возраста 104

Перечень материалов и оборудования для групп

раннего возраста 109

[**Планирование педагогической работы** 116](#bookmark38)

[**Организация совместной работы педагогов и родителей** 126](#bookmark40)

Задача совместной работы педагогов и родителей

и проблемы в работе с семьёй 126

[Выявление запросов родителей 128](#bookmark44)

[Информирование родителей о работе ДОО 129](#bookmark46)

[Обратная связь 131](#bookmark48)

[Консультирование родителей 133](#bookmark50)

[Формы участия родителей в жизни ДОО 134](#bookmark52)

**Организация совместной работы педагогов и родителей**

**в период адаптации ребёнка в ДОО** 139

[Трудности адаптационного периода 139](#bookmark56)

[Факторы, определяющие характер адаптации 141](#bookmark58)

[Как помочь ребёнку адаптироваться к условиям ДОО 145](#bookmark60)

[Общение воспитателя с ребёнком в период адаптации 147](#bookmark62)

[Участие матери в процессе адаптации 149](#bookmark64)

**Педагогический мониторинг развития детей в ходе реализации**

**Программы «Первые шаги»** 152

[**Методическое оснащение Программы «Первые шаги»** 164](#bookmark68)

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Комплексная образовательная программа для детей раннего воз­раста «Первые шаги» адресована воспитателям и специалистам-пе­дагогам, работающим с детьми раннего возраста в дошкольных об­разовательных организациях (группах раннего возраста в детских садах, организациях дополнительного образования).

Программа «Первые шаги» основана на современных научных представлениях о закономерностях психического развития ребёнка в раннем возрасте, ведущей роли предметной деятельности и обще­ния со взрослым. Исходными теоретическими позициями Програм­мы являются положения концепции о генезисе коммуникативной деятельности, разработанной выдающимся детским психологом М.И. Лисиной.

Программа «Первые шаги» построена на гуманистических прин­ципах личностно ориентированной педагогики, предполагающих признание самоценности каждого возрастного периода жизни чело­века, уважение к личности ребёнка, создание условий для развития его активности, инициативности, творческого потенциала. При её разработке авторы стремились использовать богатое наследие на­родной педагогики, опыт отечественных и зарубежных педагогов в области воспитания детей раннего возраста.

Программа «Первые шаги» является комплексной, так как охва­тывает все образовательные области, представленные в ФГОС ДО: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художест­венно-эстетическое и физическое развитие.

Программа «Первые шаги» может использоваться как самосто­ятельная, так и интегрироваться в другие образовательные про­граммы.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ «ПЕРВЫЕ ШАГИ»

В современной практике воспитания детей огромные резервы раннего возраста часто не реализуются. С одной стороны, некото­рые родители и педагоги до сих пор ещё рассматривают ранние эта-

5 пы жизни ребёнка как период преимущественно физиологическо­го созревания, когда заботы взрослого ограничиваются уходом за малышом (правильным питанием, гигиеническими процедурами, приучением к горшку и пр.). Такой подход не позволяет в полной мере развивать потенциальные способности малыша.

С другой стороны, в последнее десятилетие всё большее распро­странение приобретает мода на «раннее развитие» ребёнка. Стрем­ление взрослых как можно раньше подготовить ребёнка к школе, обеспечить ему успешность в дальнейшей жизни побуждает их с самого раннего возраста обучать малыша школьным предметам — чтению, счёту, письму и др. Большинство игр и занятий, которым приписывается название «развивающих», представляет собой набо­ры для знакомства с новой информацией и тренировки каких-либо умений. При таком подходе развитие ребёнка понимается исключи­тельно как усвоение информации и овладение навыками. Эмоцио­нальная и социальная сфера ребёнка, его собственная активность не связываются с понятием «развитие», что является глубоким заблуж­дением. Приобретённые в раннем возрасте умения читать и счи­тать не являются залогом успешного освоения ребёнком школьной программы и его умственного развития. Кроме того, опасным по­следствием психических и физических перегрузок, вызванных не­адекватной формой обучения, может стать возникновение у ребёнка каких-либо невротических заболеваний (например, заикания, на­вязчивых страхов, энуреза и др.).

Современные научные данные свидетельствуют о том, что к де­тям раннего возраста не применимы многие приёмы и методы вос­питания, которые используются в работе с дошкольниками. Для детей раннего возраста необходимы особые педагогические воз­действия, которые отвечают потребностям и возможностям ребёнка и способствуют его полноценному развитию.

Цель Программы «Первые шаги» — развитие целостной личнос­ти ребёнка — его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру, творческого потенциала.

Исходными теоретическими позициями Программы являются концепция генезиса общения ребёнка М.И. Лисиной, развивающая положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, тео­рия ведущей деятельности А.Н. Леонтьева и периодизации психи­ческого развития Д.Б. Эльконина.

В соответствии с этими позициями определяющими фактора­ми психического развития ребёнка раннего возраста выступает об­щение ребёнка со взрослым и ведущая предметная деятельность.

6

Многочисленные исследования показали, что при адекватном общении ребёнка со взрослыми и обеспечении условий для ус­пешного развития предметной деятельности в этом возрасте за­кладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности и личностные качества — познавательные способ­ности, любознательность, творческое воображение, целенаправ­ленность и настойчивость, доверие к другим людям, уверенность в себе и др.

В Программе «Первые шаги» разработаны адекватные методы воспитания, развития и образования детей раннего возраста, осно­ванные на современных научных данных о психологических зако­номерностях развития ребёнка.

Содержательный раздел Программы «Первые шаги» построен с учётом возрастных особенностей детей и направлен на формирова­ние и полноценное становление ведущей для дошкольников игро­вой деятельности, а также обеспечивает преемственность раннего и дошкольного возраста. Этот раздел охватывает пять направлений развития и образования детей в соответствии с ФГОС ДО:

* Познавательное развитие, которое в раннем возрасте реализу­ется в предметной деятельности детей.
* Речевое развитие, которое в раннем возрасте реализуется в об­щении со взрослым.
* Социально-коммуникативное развитие, которое примени­тельно к раннему возрасту предполагает развитие общения со взрос­лыми и сверстниками, освоение культурных норм поведения.
* Художественно-эстетическое развитие, направленное на при­общение детей к изобразительной, театрализованной деятельности, музыкальное развитие.
* Физическое развитие в ходе освоения детьми основных видов двигательной активности, формирование навыков здорового образа жизни.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММЫ  
«ПЕРВЫЕ ШАГИ»

1. Одним из главных принципов, на которых базируется данная Программа, является **принцип развития.** Развитие понимается как появление у ребёнка нового отношения к миру, себе и другим лю­дям, новых способностей, интересов и побуждений к действию, освоение новых способов деятельности. Всё это находит своё отра­жение в детской инициативности и самостоятельности, в том, что малыш сам к чему-то стремится, что-то сам придумывает, старается достичь результата.

2. **Принцип самоценности** раннего возраста, его полноценное проживание. Каждый период детства рассматривается не как под­готовка к будущей жизни, а как настоящая, самобытная, неповто­римая жизнь. Ценность раннего детства заключается в том, что оно позволяет ребёнку в индивидуальных и совместных со взрослыми занятиях осуществлять разные виды свободной деятельности — иг­рать, рисовать, слушать сказки и рассказы, экспериментировать, конструировать, помогать взрослым. Эти виды деятельности, не предполагающие выполнения каких-либо жёстких правил и норм, ребёнок осуществляет по собственному желанию, сам процесс их выполнения и их итоги радуют детей. Но вместе с тем многообразие этих видов даёт детям достаточно много знаний, умений и навыков, а главное — развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, стремление к общению со сверстниками и взрослыми.

3. Следующий базовый принцип Программы — **принцип деятель­ности.** Решение образовательных задач в детском возрасте долж­но опираться на характерные для каждого возрастного этапа виды детской деятельности и общения со взрослым. В раннем возрас­те развитие разных сторон психики ребёнка происходит в ведущей для этого периода предметной деятельности. В соответствии с этим содержание Программы построено на включении детей в самосто­ятельные и совместные со взрослым действия с разнообразными предметами, экспериментирование с водой, песком, пластическими материалами, красками, в игры со взрослыми и сверстниками.

4. **Опора на игровые методы** — один из важных принципов Про­граммы «Первые шаги». Игра в широком смысле данного термина является универсальным методом воспитания и развития маленьких детей. Любая игра обладает комплексным воспитательным воздейс­твием и приносит эмоциональное удовлетворение ребёнку. Игра, основанная на свободном взаимодействии взрослого с детьми и са­мих детей друг с другом, позволяет ребёнку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя.

5. Следующий основополагающий принцип Программы — **прин­цип содействия и сотрудничества детей и взрослых**, который реали­зуется в личностно ориентированном взаимодействии взрослых с детьми. Личностно ориентированное взаимодействие предпола­гает создание условий для эмоционального благополучия каждого ребёнка, уважение к его интересам и потребностям, предоставле­ние права на реализацию своей индивидуальности. Дети раннего возраста особенно чувствительны к отношению взрослого. Добро­желательность и эмоциональная выразительность взрослого, вни­мание к настроению ребёнка, отношение к нему как к самоценной личности — всё это не второстепенные, а главные моменты при взаимодействии с маленькими детьми. Такое взаимодействие явля­ется основным условием эмоционального благополучия маленького ребёнка и его полноценного развития.

Личностно ориентированное взаимодействие позволяет осу­ществлять индивидуальный подход в воспитании и обучении детей.

6. **Принцип поддержки инициативы детей** в разных видах деятель­ности. В Программе предусматривается предоставление каждому ребёнку возможности выбора игр, занятий, материалов. Даются ме­тодические рекомендации воспитателям по проведению наблюде­ния за развитием детей с целью постановки индивидуальных обра­зовательных задач.

7. Следующий принцип, которому следует Программа, — **принцип полноты содержания образования.** Требования ФГОС ДО предпола­гают обеспечение условий для всестороннего развития ребёнка, а именно: познавательного, речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического и физического. В Программе «Первые шаги» предусмотрено создание необходимых условий для образова­тельной деятельности по всем перечисленным выше направлениям.

8. Принцип полноты неразрывно связан с **принципом интеграции содержания образования.** В соответствии с современными психоло­го-педагогическими представлениями, содержание образования детей должно быть не узкопредметным, а интегрированным. Прин­цип интеграции предполагает сочетание и взаимопроникновение в педагогическом процессе разных видов детской деятельности. Это обеспечивает полноту реализации возможностей ребёнка, целост­ность восприятия им окружающего мира, его всестороннее разви­тие. В данной Программе принцип интеграции реализуется в том, что большинство разработанных игр и занятий имеет комплексный характер. Подразделение игр по отдельным направлениям развития достаточно условно, поскольку каждая игра в той или иной мере ак­тивизирует все психические процессы, разные виды деятельности и способности ребёнка. Программа также предполагает гибкое плани­рование педагогического процесса, которое позволяет воспитателям и педагогам объединять предметно-практическую, игровую, позна­вательную, художественно-эстетическую и другие виды детской де­ятельности в разных сочетаниях.

9. Программа «Первые шаги» исходит из **принципа преемствен­ности,** заложенного в современной Концепции непрерывного об­разования. Теоретические основания Программы, её цели, задачи и содержание обеспечивают преемственность образования детей на разных возрастных этапах. Результаты апробации Программы сви­детельствуют о её эффективности и обеспечении успешного перехо­да детей из раннего в дошкольный возраст.

Принцип преемственности предполагает также достижение со­гласованности в подходах к воспитанию и обучению ребёнка в обра­зовательной организации и семье.

10. **Принцип сотрудничества Организации с семьёй** реализуется в данной Программе как в организационном, так и в содержательном плане. Программа включает методические рекомендации по орга­низации взаимодействия педагогов и родителей. Игры и занятия, описанные в Программе, легко могут быть организованы в домаш­них условиях.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В соответствии с периодизацией психического развития, при­нятой в отечественной психологии, ранний возраст охватывает пе­риод жизни ребёнка от 1 года до 3 лет. Этот возрастной этап име­ет характерные особенности, отличающие его от других периодов детства. Основными факторами психического развития ребёнка в раннем возрасте являются ведущая предметная деятельность и си­туативно-деловое общение со взрослыми. В рамках предметной деятельности и общения у ребёнка развиваются познавательные способности, речь, игровая деятельность, общение со сверстни­ками, происходит освоение новых способов деятельности, появ­ляется новое отношение к себе и к миру, складываются основные личностные новообразования. Охарактеризуем основные линии психического развития ребёнка в раннем возрасте и его отличи­тельные особенности.

СИТУАТИВНОСТЬ КАК ОТЛИЧИТЕЛЬНАЯ

ОСОБЕННОСТЬ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ситуативность психики и поведения ребёнка является наиболее характерной особенностью раннего возраста. Ситуативность про­является в том, что все действия и переживания малыша определя­ются воспринимаемой им в данный момент ситуацией и неразрыв­но связаны с ней. У ребёнка нет равнодушного или отстранённого отношения к окружающим вещам: он как бы находится в «сило­вом поле» предметов, притягивающих или отталкивающих его. Так, лестница манит малыша подниматься по ступенькам, коро­бочка — открывать и закрывать её, колокольчик — позвенеть, ша­рик — покатать и пр. Такую фиксированность маленьких детей на окружающих предметах можно охарактеризовать как своеобразный «предметный фетишизм».

Зависимость от наглядной ситуации определяет многие особен­ности поведения детей в самых разных обстоятельствах. Это каса­ется, например, выполнения ребёнком инструкции взрослого. Так, если попросить малыша принести какой-то предмет, находящий­ся в отдалении, он охотно отправится за ним, но, скорее всего, по пути его привлечёт другой предмет или игрушка, и малыш забудет о просьбе взрослого. Таким образом, непосредственно более силь­ное впечатление может затормозить или прервать начатое ребёнком действие. Психологами проводились специальные эксперименты, в которых изучалась способность детей раннего возраста отвлечься от ситуации, произносить фразы, содержание которых противоречит тому, что малыш видит перед собой. Обнаружилось, что двухлет­ний ребёнок может легко повторять вслед за взрослым различные фразы, например, «Курица идёт», «Собака бежит», но сказать «Таня идёт» в случае, когда Таня сидит перед ним на стуле, затрудняет­ся. В ответ на просьбу взрослого повторить за ним слова, не соот­ветствующие наглядной ситуации, все дети, участвовавшие в этих опытах, говорили: «Таня сидит». Только к концу раннего возраста у ребёнка развивается способность абстрагироваться от наглядной ситуации, более длительно удерживать в памяти чисто словесную инструкцию и правильно выполнять её.

Ситуативность проявляется и в особенностях взаимодействия ребёнка с окружающими людьми. Главными поводами для общения выступают практические действия, приуроченные к данному месту и времени. Поэтому общение ребёнка со взрослым на данном этапе развития характеризуется как ситуативно-деловое.

Ситуативность поведения ребёнка раннего возраста проявляется и в особенностях его восприятия и мышления. Восприятие в этот период практически неотрывно от действия: только активно дейс­твуя с предметами, малыш во всей доступной ему полноте познаёт их свойства. Маленький ребёнок ещё не может заниматься чисто умственной деятельностью, планировать её, сознательно обдумы­вать что-то, его мышление имеет наглядно-действенную форму.

Своеобразие отношения ребёнка раннего возраста к окружа­ющему миру проявляется и в ярко выраженной аффективности поведения. Эмоции малыша ситуативны, легко возникают, бур­но проявляются, могут быстро изменяться на противоположные. Ребёнок восторженно реагирует на новые игрушки, горько пла­чет, когда у него отбирают какой-то предмет. Вместе с тем малыша можно легко успокоить, отвлечь от того, к чему он только что на­стойчиво стремился, предложив другую игрушку или интересное занятие.

На протяжении раннего детства ситуативность поведения малы­шей постепенно преодолевается. К трём годам поведение ребёнка становится более независимым от непосредственно воспринимае­мой ситуации. Это происходит во многом благодаря развитию речи, ведущей деятельности и общению со взрослыми.

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предметная деятельность является ведущей в раннем возрасте (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина). В процессе этой де­ятельности ребёнок усваивает культурные, исторически сложивши­еся способы действий с предметами. Предметная деятельность име­ет свою логику развития.

Первые действия ребёнка с предметами, появляющиеся в мла­денчестве, ещё не являются истинно предметными, в основном это разнообразные ориентировочно-исследовательские действия и не­специфические манипуляции. Ребёнок одинаково обращается с лю­бым предметом, попавшим в его руки: рассматривает, трогает, вер­тит в руках, сосёт, грызёт, постукивает, размахивает, возит по столу и пр. При этом малыш ещё не осознаёт физических свойств и куль­турного назначения предметов, не владеет соответствующими спо­собами действия с ними.

Чуть позже ребёнок начинает замечать и учитывать в своих действиях специфические особенности предметов, их простей­шие физические свойства и соотношения: круглый мячик катает, бумагу мнёт, гремит погремушкой, резиновую игрушку сжимает и др. Такие действия называются специфическими манипуляциями. На этом уровне развития предметных действий объекты выступа­ют для малыша уже не изолированно, а в определённых соотноше­ниях с другими объектами: он вкладывает один предмет в другой, продевает игрушку через решётки манежа, ставит один кубик на другой и пр. Специфические действия такого типа называются со­относящими.

Экспериментируя с предметами с помощью неспецифических и специфических манипуляций, ребёнок извлекает множество ин­формации об объектах, учится устанавливать связи между ними. В этих действиях проявляется любознательность ребёнка, реали­зуется его познавательная активность. Исследовательское поведе­ние совершенствуется на протяжении раннего возраста, оставаясь важной составляющей познавательного и творческого развития как в этот, так и в последующие возрастные периоды. Кроме того, в процессе экспериментирования ребёнок получает и чисто функ­циональное удовольствие от самого процесса действования, ибо он ощущает себя при этом субъектом происходящего, источником из­менений в окружающем его мире.

К концу первого года в репертуаре действий ребёнка с предмета­ми появляются действия нового типа, когда предметы начинают ис­пользоваться в соответствии с их назначением, которое демонстри­рует взрослый. Подражая взрослому, малыш воспроизводит рисунок того или иного движения: подносит ложку ко рту, расчёску — к го­лове и др. Но это пока ещё только внешнее и далёкое от совершен­ства копирование, а не собственное предметное действие малыша, которое предполагает осознание смысла действия и его обобщение.

В начале раннего возраста наблюдается особая привязанность детей к тем предметам и действиям, которые показывают им взрос­лые. Например, увидев, как мама «укладывает спать» куклу, ма­лыш будет тянуться именно к этой игрушке и укладывать её в том же месте, что и мама. При этом, укачивая куклу, он может не обра­щать внимания на её положение, например держать вниз головой. Для ребёнка важно то, что он воспроизводит движение покачивания с тем же предметом, что и взрослый. Таким образом, особенность подобных действий состоит в том, что они закреплены за теми еди­ничными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослым, т.е. действие ребёнка ещё не отделено от вещи, не имеет обобщённого характера.

Постепенно малыш начинает переносить действия на другие предметы — ему уже не требуется непременно тот же предмет, ко­торым действовал взрослый. Но такой перенос поначалу имеет своеобразный характер. Например, ребёнок в 1 год 2 месяца может «кормить» кубик, надевать носок на ножку стула или причёсывать расчёской мячик. Подобное поведение свидетельствует о том, что общая схема действия уже отделяется от конкретных предметов, но его смысл, т.е. культурное назначение действия, ещё не выде­лены для ребёнка. Данный этап, который продолжается примерно от 12 до 14—15 месяцев, можно назвать этапом функционального действия. В этот период ребёнок часто подражает тем действиям, которые наблюдает в повседневной жизни взрослых. Например, дети воспроизводят «разговор по телефону», «чтение книжки», не понимая смысла этих действий.

И, наконец, на втором году жизни осуществляется переход к предметным действиям нового качества — собственно предметным, специфически человеческим действиям на основе выработанных в культуре способам употребления предметов. К таким действиям прежде всего относятся орудийные действия.

Орудийные действия предполагают воздействие одного предме­та на другой с целью получения определённого культурно заданного результата. Орудийными действиями дети пользуются и в быту, и в ходе игры: совочком копают песок, насыпают его в ведёрко, заби­вают молоточком колышки в землю, пытаются завести ключиком заводную игрушку, рисуют карандашом, мелком. Овладение ору­дийными действиями является важнейшим приобретением детей в раннем возрасте.

Освоение орудийного действия даётся ребёнку нелегко, по­скольку предполагает совершенно определённый, жёстко фикси­рованный способ использования предметов. Непременным усло­вием освоения орудийного действия является умение учитывать особенности как предметов-орудий, так и предметов, на которые эти орудия направлены. Это требует от малышей значительных уси­лий. Вначале ребёнок пытается действовать предметом-орудием как продолжением руки. Такие действия называются «ручными». Лишь постепенно ручные действия преобразовываются в орудийные. Это хорошо можно видеть на примере того, как малыш овладевает совочком как орудием для насыпания песка. Сначала ребёнок ты­чет совочком в песок и вытаскивает его, не захватывая песка. Убе­дившись в бесполезности своих попыток, он начинает захватывать песок руками, что сразу же даёт положительный результат. Затем малыш опять берёт совочек и пытается вновь набрать в него песок. Так, делая множество проб и ошибок, подстраивая движение руки под свойства орудия, ребёнок наконец научается правильно дей­ствовать совком.

Переход от ручного действия к орудийному происходит не толь­ко путём приспособления руки к физическому свойству предмета- орудия, но главным образом под влиянием образца использования этого предмета, принятого в данном обществе, образца, который предлагает взрослый.

Выдающийся отечественный психолог Д.Б. Эльконин обратил внимание на тот очевидный факт, что «на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использо­вания». Об этом ребёнок может узнать только от взрослых. Именно взрослый раскрывает цель совершаемого действия, его смысловую сторону, от него малыш узнаёт о назначении предмета, его функции (совочком копают, ложкой едят, расчёской причёсываются). В сов­местной с ребёнком деятельности взрослый показывает, объясняет, как правильно выполнять то или иное действие, помогает малышу овладеть технической стороной предметного действия. Освоение предметного действия предполагает наличие у ребёнка стремле­ния следовать предлагаемому взрослым образцу действия. Развитие предметного действия происходит путём постепенного превраще­ния совместного действия в действие, разделённое со взрослым, а затем и в самостоятельное.

Таким образом, главное условие формирования орудийных дей­ствий — это совместная деятельность ребёнка со взрослым, в про­цессе которой взрослый постепенно передаёт малышу общественно выработанные способы употребления предметов.

В совместной деятельности малыша со взрослым и в результате разнообразных самостоятельных проб у ребёнка складывается образ действия с предметом-орудием, который включает в себя понима­ние функции предмета, цели действия, а также учёт соотношения элементов ситуации, орудий и достижения цели. Создание образа действия является итогом формирования предметно-орудийного действия. Этим оно отличается от простого копирования, которое осуществляется путём воспроизведения внешнего рисунка действия без осознания его смысла.

Процесс формирования образа собственного действия для ребёнка неотделим от взаимоотношений со взрослым. Даже на по­следних этапах его формирования, когда малыш уже осуществляет действие правильно и самостоятельно, он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослого. Это внешне выражается в посто­янных обращениях ребёнка к взрослому: вопросительных взглядах, поисках помощи, словах «Как?.. Так?.. Так!». Соответствие действий ребёнка задаваемому образцу выступает критерием правильности использования предмета-орудия. Когда действие освоено, ребёнок перестаёт обращаться к взрослому за подтверждением правильности его выполнения.

Таков путь развития предметных действий в раннем возрасте. Наряду с ними в репертуаре действий ребёнка с предметами сохра-

15 няются и неспецифические и специфические манипуляции, и ори­ентировочно-исследовательские действия.

Являясь ведущей на данном этапе развития, предметная деятель­ность обусловливает развитие психических процессов, развитие личности ребёнка, зарождение новых форм деятельности.

Предметная деятельность способствует совершенствованию чувственного опыта ребёнка, развитию ощущений, восприятия, внимания, памяти и мышления. С помощью неспецифических и специфических манипуляций, ориентировочно-исследовательских и предметных действий происходит всё более глубокая ориентиров­ка ребёнка в предметном мире, развитие его интеллектуального по­тенциала.

Предметная деятельность определяет содержание общения ребёнка со взрослыми. Соответственно характеру действий ребён­ка перестраивается и его общение с окружающими людьми: оно приобретает «деловой» характер и развёртывается главным образом по поводу практического взаимодействия со взрослыми. Обще­ние опосредствуется предметными действиями. В ходе совместной предметной деятельности развиваются и новые средства общения, основным из которых является речь. В раннем возрасте речь ис­пользуется ребёнком прежде всего как средство деловых контактов со взрослым.

В рамках предметной деятельности формируется её новый вид — процессуальная игра. Усвоение общественно выработанных спосо­бов действий с предметами включено в систему человеческих от­ношений. Эти отношения начинают осознаваться ребёнком в ходе реального предметно-практического взаимодействия со взрослыми. В процессе усвоения действия начинают постепенно отделяться от предметов, на которых были усвоены. Происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные с ними, но не тождествен­ные им. Так формируются обобщённые действия. На их основе ста­новится возможным сравнение с действиями взрослых, а благода­ря этому и проникновение ребёнка в задачи и смысл человеческих действий. Постепенно, сначала с помощью взрослого, а затем и всё более самостоятельно ребёнок начинает воспроизводить элементы взаимодействия с окружающими его взрослыми в новых условиях — в действиях с сюжетными игрушками. Так в недрах предметной де­ятельности начинает складываться процессуальная игра.

Предметная деятельность способствует развитию личности ребёнка. При этом она опосредует отношение ребёнка раннего возраста к окружающему его предметному и социальному миру, а

16

также к самому себе. Предметная деятельность способствует раз­витию познавательных интересов детей, их любознательности, самостоятельности, целенаправленности. В рамках предметной деятельности совершенствуются представления ребёнка о себе, о своих возможностях, происходит дифференциация общей и кон­кретной самооценки, складывается личностное новообразование раннего возраста, которое проявляется в феномене «гордости за достижение».

ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ

РЕБЁНКА СО ВЗРОСЛЫМ

Становление предметной деятельности связано с изменением характера общения ребёнка со взрослыми. Взрослый становится для малыша не только источником внимания и доброжелатель­ности, не только «поставщиком» разных предметов и игрушек, как это было в младенческом возрасте, но и образцом действий с предметами. Его роль уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов, теперь ребёнку необходимо соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность вместе с ним, выполнение одного и того же «дела». Основным содержани­ем потребности в общении с окружающими людьми становится потребность в сотрудничестве. В таком сотрудничестве взрослый является партнёром, участником общего дела, поэтому на цен­тральное место среди всех мотивов общения для ребёнка выдви­гается деловой мотив. Малыши проявляют огромный интерес к тому, что и как делают с вещами взрослые, стремятся подражать их действиям и вовлечь в свои занятия. Деловые качества взрос­лых выступают для ребёнка на первый план. Поэтому такое об­щение получило название «ситуативно-делового» (М.И. Лиси­на). В ходе ситуативно-делового общения ребёнок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в своих действиях и, главное, овладевает новыми для него культурными способами действия с предметами. Взрослый разъясняет ребёнку назначение различных предметов, показывает, как ими пользоваться, помога­ет овладеть действиями, оценивает правильность их выполнения, корректирует их.

Таким образом, в ходе ситуативно-делового общения взрослый выполняет несколько функций:

* как партнёр и помощник в совместной деятельности;
* как образец для подражания;
* как «эксперт» по оценке умений и знаний малыша.

В ходе ситуативно-делового общения со взрослыми ребёнок пользуется разными коммуникативными средствами. Как и пре­жде, он использует экспрессивно-мимические средства общения: мимику (взгляды, улыбки, выражения недовольства и др.), жесты, вокализации. Они выражают внимание, интерес к другому человеку, расположение к нему или, наоборот, недовольство, нежелание об­щаться.

Постепенно в совместной деятельности со взрослым ребёнок осваивает новый вид коммуникативных средств — предметно-дей­ственные. Они выражают готовность ребёнка к взаимодействию, приглашение к совместным занятиям. Такой способ общения на­иболее часто встречается на втором году жизни, когда ребёнок ещё не умеет говорить.

Наиболее распространёнными способами вовлечения в сов­местную деятельность являются указательные жесты на предметы, протягивание взрослому предмета, вкладывание его в руку. Иногда ребёнок выражает своё расположение взрослому, принося ему все свои игрушки, складывая их рядом или на колени взрослому.

К предметно-действенным средствам относятся также движения и позы детей, с помощью которых ребёнок выражает готовность к взаимодействию и показывает, чем он хочет заниматься со взрос­лым. Например, малыш изображает «рисунок» действия, которое ему ранее показывал взрослый (совершает движения рукой, как будто заводит юлу, разбирает матрёшку и т.п.).

И, наконец, на протяжении раннего возраста появляются рече­вые средства общения: сначала в виде лепета, затем в виде автоном­ной детской речи, а затем и практически полноценной активной речи. На возникновение и развитие речи общение со взрослыми оказывает решающее влияние. Взрослый создаёт для ребёнка прак­тическую необходимость усвоить и актуализировать связь между предметом и его словесным обозначением. В процессе ситуативно­делового общения у ребёнка формируется такое отношение к пред­метной среде, которое требует обозначения в речи. Использование речи расширяет возможности общения и его влияние на другие виды деятельности ребёнка.

Ситуативно-деловое общение имеет большое значение для со­циально-личностного развития ребёнка. В раннем возрасте дети проявляют ярко выраженную избирательность в общении с ок­ружающими людьми. С близкими взрослыми малыш легко всту­пает как в эмоциональные контакты, так и в игры с предметами. Незнакомые люди, особенно в новой ситуации, часто вызывают скованность, зажатость, а иногда и страх ребёнка. Познавательная активность и исследовательская деятельность малыша во многом определяется его отношениями с близкими взрослыми. Отсутствие привязанностей к ним тормозит развитие интереса ребёнка к вне­шнему миру и познавательной активности малыша. Если у ребёнка сформирована привязанность к близким, их присутствие стиму­лирует познавательный интерес и исследовательскую активность даже в новой и вызывающей у ребёнка опасение ситуации. Рядом с мамой малыш чувствует себя в безопасности, старается при­влечь её к игре, поделиться с ней своими впечатлениями. В ран­нем возрасте привязанность к близким взрослым проявляется на­иболее ярко. Часто можно наблюдать, как остро ребёнок реагирует на разлуку с мамой. Попав в новую обстановку, он не отпускает её от себя, боится остаться хотя бы на минуту вдали от неё. Однако по мере накопления опыта общения с разными людьми ребёнок становится всё более самостоятельным и независимым от близ­ких взрослых. Чувство защищённости и безопасности становит­ся внутренним и уже не столь жёстко определяется присутствием мамы. Овладение ситуативно-деловой формой общения помогает ребёнку вступать в контакты не только с близкими взрослыми, но и с посторонними людьми.

Общение со взрослыми является одним из решающих факторов развития личности и самосознания ребёнка. Благоприятный опыт сотрудничества со взрослыми влияет на развитие у ребёнка пред­ставления о себе, своих возможностях, стимулирует формирование таких личностных качеств, как любознательность, стремление к самостоятельности, настойчивость, целенаправленность в деятель­ности.

В рамках ситуативно-делового общения закладываются пред­посылки возникновения новой его формы — внеситуативно-по­знавательной. Эта форма общения зарождается к концу раннего возраста, в период, когда ребёнок овладевает активной речью и начинает задавать взрослым вопросы об окружающем его мире, обсуждать увиденное на картинках, прочитанное в книжках. Ма­лыша уже не удовлетворяют одни лишь практические способы познания, поэтому он начинает инициировать чисто познаватель­ное, «теоретическое» общение, в ходе которого взрослый выступа­ет как источник новых знаний о предметах, с которыми ребёнок не может взаимодействовать непосредственно. Возникновение новой формы общения отражает важные преобразования во внутреннем мире ребёнка — появление у него потребности в уважительном отношении со стороны взрослых к его стремлению к познанию, в признании за ним права задавать вопросы и получать серьёзные ответы, иметь своё мнение.

Общение ребёнка со взрослыми, которые организуют стимули­рующую развитие предметную среду, привлекают внимание малыша к новым объектам, поощряют и поддерживают детскую любозна­тельность, является одним из важных условий развития познава­тельной активности ребёнка.

ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЁНКА

Предметная деятельность способствует развитию познаватель­ной активности ребёнка, совершенствованию психических процес­сов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления.

В раннем возрасте интенсивно развивается исследовательское поведение ребёнка, особенно тогда, когда он начинает самостоя­тельно передвигаться и получает доступ к множеству предметов ок­ружающего его мира. Все предметы, которые вызывают у малыша интерес, становятся «проблемой для ума». Познавательная актив­ность является важнейшим показателем успешного психического развития ребёнка в раннем возрасте.

Познавательная активность и интеллектуальное развитие в ран­нем возрасте проявляется не только и не столько в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлечённости, настойчивости, удовольствии, которое получа­ет ребёнок от своей исследовательской деятельности. Нормально развивающийся малыш активно стремится к новым впечатлени­ям, любит наблюдать за окружающим, быстро обнаруживает но­вое, стремится сразу же исследовать его, с интересом включается в предложенные взрослым игры, например с водой, песком, экс­периментирование с различными предметами и веществами. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые, познава­тельные эмоции — интерес, любопытство, удивление, радость от­крытия.

Исследовательская активность ребёнка развивается, совершен­ствуется, усложняется на протяжении всего раннего возраста, оста­ваясь важной составляющей познавательного и творческого разви­тия как в этот, так и в последующие возрастные периоды. Богатая и разнообразная предметная среда, побуждающая малыша к актив­ным действиям, является важнейшим условием развития его позна­вательной сферы.

В процессе знакомства с предметами и способами их использо­вания совершенствуются все психические процессы. Развитие пси­хических процессов представляет собой не сумму частичных изме­нений каждой отдельной функции, а целостный процесс, который характеризуется не столько совершенствованием отдельных психи­ческих функций, сколько изменением их взаимосвязей. Примени­тельно к педагогике раннего возраста это означает, что содержанием обучения детей не должна стать «тренировка» отдельных процес­сов — восприятия, мышления, памяти или внимания. Полноценное психическое развитие может осуществляться только путём целенап­равленной организации разных видов деятельности детей, и прежде всего — ведущей предметной деятельности, в ходе которой совер­шенствуются все психические процессы в их взаимосвязи и взаимо­влиянии.

В целостной системе взаимосвязей психических функций в ран­нем возрасте доминирует восприятие. Ребёнок познаёт окружаю­щий мир в его непосредственной данности с помощью зрения, слу­ха, осязания, обоняния. Восприятие на всём протяжении раннего возраста тесно связано с предметными действиями. Ребёнок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного дей­ствия. В других случаях восприятие может оказаться весьма рас­плывчатым и неточным.

На протяжении раннего возраста совершенствуется зрительное восприятие ребёнка. Первоначально малыш не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов, устанавливать их соотно­шения и действует путём практических проб и ошибок. Например, собирая матрёшку, он пытается добиться результата силой — втис­кивает друг в друга неподходящие части, но, убедившись в несосто­ятельности этих действий, переходит к примериванию частей, пока не найдёт нужную деталь. Постепенно от практических ориенти­ровочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Эта способность проявляется в том, что ребёнок подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб. Он может, напри­мер, подобрать одинаковые или различные по величине колечки или стаканчики.

В рамках ведущей деятельности происходит интенсивное разви­тие фонематического слуха детей. Для того чтобы успешно решать познавательные и предметно-практические задачи, которые перед ребёнком ставит взрослый, малышу необходимо понимать его речь.

В процессе совместных действий с предметами развивается внима­ние ребёнка к слову взрослого, к его артикуляционным движениям, стремление самому произносить слова. Всё это способствует отта­чиванию фонематического слуха, лежащего в основе пассивной и активной речи.

Предметная деятельность способствует развитию мышления ребёнка. Многие действия, которые совершает ребёнок с предме­тами, свидетельствуют о том, что он способен обнаруживать связь между отдельными предметами и явлениями, между своими дей­ствиями и полученным результатом. Сначала установление таких связей происходит путём практических проб. Например, пытаясь открыть коробочку с секретом, ребёнок совершает множество дей­ствий: пытается снять крышку, нажимает на кнопочку, отодвигает задвижку. Случайно открыв коробочку, он обнаруживает правиль­ный способ действия и в дальнейшем использует его, не прибегая к случайным пробам.

В ходе действий с предметами ребёнок способен производить элементарные обобщения, абстрагируясь от случайных признаков предметов. Он может рассортировать и расположить предметы по различным признакам, например по форме (сложить кубики в одну ёмкость, а шарики — в другую), по величине (выстроить по росту матрёшек), собрать целое из частей (фигурную пирамидку или раз­резную картинку).

Мышление ребёнка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют наглядно-действенным. Именно эта форма мышления наиболее характерна для детей ран­него возраста. Настойчивое воспроизведение одних и тех же про­стых действий и получение ожидаемого эффекта дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления.

На протяжении раннего возраста у детей формируется способ­ность не только выполнять действие, но и представлять его себе. Развитие мышления идёт по пути постепенного свёртывания вне­шне развёрнутых действий, появления у ребёнка представлений, об­разов, способности действовать во внутреннем плане. Такая форма мышления называется «наглядно-образной».

С возрастом повышается эффективность внутреннего плана действия, предполагающего построение и хранение в памяти обра­зов предметов и людей, их обобщение, выделение в них отдельных черт, установление простейших отношений между образами. Па­мять также развивается по линии увеличения объёма накопленной

информации и длительности её сохранения. В раннем возрасте ма­лыши уже способны хорошо запоминать события своей жизни, вещи и их принадлежность к определённым людям и местам, стихи, сказки и др.

Усложнение деятельности влечёт за собой увеличение длитель­ности, концентрации и объёма внимания. К концу раннего возрас­та малыш может удерживать в поле внимания достаточно большое количество предметов и действовать с ними. В целом и память и внимание на протяжении раннего возраста сохраняют свой непро­извольный и непосредственный характер.

Помимо предметной деятельности на развитие познавательной сферы ребёнка большое влияние оказывает овладение речью. Появ­ление речи перестраивает все психические процессы ребёнка и от­крывает новые важные перспективы его развития.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Овладение речью является одним из главных событий в развитии ребёнка раннего возраста. Овладение речью происходит не сразу, а проходит ряд этапов.

На первом году жизни речи ещё нет. Ребёнок понимает обращён­ную к нему речь, но его собственную речь заменяют другие, невер­бальные средства общения — эмоциональные выражения, мимика, затем жесты, позы, локомоции, вокализации. На третьем году жиз­ни ребёнок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться с помощью речи. Между этими двумя периодами сущест­вует этап, когда ребёнок начинает говорить, но не на настоящем, а на своём, детском языке. Этот этап в детской психологии называют этапом «автономной детской речи». «Детский язык» отличается от взрослого и звучанием слов (фонетикой), и смысловой стороной, т.е. значением слов.

Звуковой состав первых слов ребёнка резко отличается от зву­кового состава слов взрослых. Иногда это совершенно не похожие на слова взрослых звукосочетания, иногда — сильно искажённые слова взрослых, но сохраняющие их ритмический рисунок, или отдельные слоги. Например, «тися» вместо «часы», «ооня» вместо «ворона», «па» вместо «упал». Среди первых слов много звукоподра­жательных, например «ав-ав» (собака), «му-у» (корова), «ту-ту» (ма­шина) и др.

Детские слова отличаются от слов взрослых и своеобразным значением. Обозначение ребёнком предметов носит неустойчивый характер. Одним и тем же словом он называет разные предметы.

23 Так, «кис-кис» может относиться и к кошке, и к меховой шапке, и к волосам, словом, обозначать всё мягкое и пушистое. И наобо­рот — одному и тому же предмету ребёнок даёт разные названия. Например, игрушечную утку он один раз может назвать так же, как игрушечную собаку, а другой раз — как чайник только на том основании, что все эти предметы жёлтого цвета. Предметы могут называться одним словом по самым различным признакам: по признаку цвета, вкуса, по звуковому сходству, по принадлежнос­ти человеку. Например, словом «папа» малыш может называть все аксессуары мужского туалета. Это свидетельствует о том, что пер­вые обобщения ребёнка строятся не на основе существенных при­знаков предметов, а на случайных, ситуативных совпадениях их отдельных качеств. В своих первых обобщениях малыш руковод­ствуется прежде всего непосредственным ощущением и своим собственным опытом.

Слова ребёнка могут иметь смысл целого предложения, выска­зывания. И этот смысл может меняться в зависимости от ситуации. Обычно такие слова сопровождаются мимикой и жестами. Так, сло­во «мама» в ситуации, в которой ребёнок, произнося это слово, тя­нется рукой к мячику, обозначает: «Дай мне мячик», а в ситуации, когда он, ударившись, зовёт маму, за этим словом стоит жалоба: «Мне больно, пожалей меня».

Общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации (поэтому оно и называется ситуативным). Слово может обозначать только тот предмет, который ребёнок не­посредственно воспринимает. Если предмет находится перед гла­зами, то сразу понятно, о чём идёт речь. Но понять значение этих слов, когда они оторваны от ситуации, невозможно. Если слова взрослых могут замещать ситуацию, то слова автономной детской речи не несут этой функции. Слова ребёнка не могут замещать от­сутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указать на её отдельные стороны и дать им названия. Они имеют указательную функцию, функцию наименования.

Своеобразие автономной детской речи отражает особенности мышления ребёнка на данном этапе развития. Мыслить с помо­щью слов вне наглядной ситуации ребёнок ещё не может. Речь ма­лыша передаёт воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Значение слов ребёнка крайне не­устойчиво — оно «скользит» по окружающим предметам, вбирая в себя всё новые. Это скорее указательные голосовые жесты, чем на­стоящие слова.

Следующий этап развития речи ребёнка знаменуется появлени­ем его первых настоящих слов. Долгое время принято было считать, что детская речь возникает из прямого подражания речевым звукам взрослого. Такое подражание действительно имеет место, однако оно не является главным. Умение подражать, воспринимать и вос­производить чужие слова ещё не ведёт к появлению собственных слов ребёнка.

Речепорождающая ситуация взаимодействия взрослого с ребён­ком не может сводиться к прямому копированию малышом слов, а должна содержать их предметное сотрудничество. Слово — это пре­жде всего знак, т.е. заместитель другого предмета. Значит, за каждым словом должно стоять то, что оно обозначает, т.е. его значение. Если такого предмета нет, если мать и ребёнок до полутора лет ограничи­ваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не по­явиться, как бы много мать ни разговаривала с ребёнком и как бы хорошо он ни воспроизводил её слова. В том случае, если малыш постоянно играет с предметами в одиночестве, появление активных слов также задерживается: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к взрослому с просьбой или выразить свои впе­чатления.

Потребность и необходимость говорить предполагают два глав­ных условия: потребность в общении со взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать. Ни то ни другое в отдельнос­ти к появлению слова ещё не ведёт. И только ситуация предметно­го сотрудничества со взрослым (т.е. ситуативно-делового общения) создаёт у ребёнка необходимость назвать предмет и, значит, про­изнести своё слово, т.е. использовать слово как средство общения. Инициативное самостоятельное использование ребёнком слов слу­жит критерием появления у него активной речи.

На протяжении второго года жизни активная речь ребёнка ин­тенсивно развивается: быстро увеличивается словарный запас; слова, обозначающие предметы, становятся более устойчивыми и однозначными. Ребёнок начинает осваивать грамматическую струк­туру речи. Кроме существительных в ней появляются глаголы и не­которые грамматические формы, такие, как прошедшее время, тре­тье лицо. К концу второго года ребёнок образует предложения из нескольких слов, речь становится основным средством общения. Малыш обращается к окружающим взрослым по разным поводам: он просит, требует, указывает, называет, а в дальнейшем и сообщает.

Третий год жизни характеризуется резко возрастающей рече­вой активностью ребёнка. Дети говорят много, сопровождая речью

25 почти все свои действия, порой ни к кому при этом не адресуясь. Они повторяют всё, что слышат, воспроизводят сложные речевые конструкции и незнакомые слова, часто даже не понимая их смыс­ла; «играют» словами, повторяя одно слово с разными интонация­ми, с удовольствием рифмуют слова. Речь становится особым объ­ектом внимания малышей, они открывают в ней всё новые и новые стороны.

На третьем году ребёнок в основном овладевает предлогами и наречиями (*над, под, на, рядом*), некоторыми союзами (*как, потому что, а, и, когда, только* и пр.). Разнообразятся и усложняются по­воды его обращения посредством речи к взрослому. Малыш может выразить словами свои желания, поделиться переживаниями, ищет объяснения непонятного, просит показать, как надо что-то сде­лать, задаёт вопросы по поводу всего, что видит вокруг себя. Малы­ша пока ещё интересуют внешние свойства вещей, но этот интерес является ступенькой к следующему возрастному этапу — дошколь­ному, возрасту «почемучек». Характерно, что один и тот же вопрос ребёнок может задавать и по поводу известного ему предмета и его названия. Этот факт свидетельствует о том, что он ищет у взрослого не только информацию об окружающем, но и побуждает его к об­щению.

Постепенно речь ребёнка всё более отделяется от наглядной си­туации. Малыш может развёрнуто рассказать о произошедших ра­нее событиях (где был, что видел, что делал, с кем играл), придумать собственную историю. Овладение речью позволяет ребёнку пре­одолеть ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества с взрослыми к сотрудничеству «тео­ретическому» — внеситуативно-познавательному общению.

К трём годам ребёнок обладает большим словарным запасом, ус­ложняется грамматическая структура его речи. Малыш использует почти все части речи, в ней появляются падеж и время. Он начина­ет пользоваться предложениями из трёх, четырёх и более слов, воп­росительной и восклицательной формами, употреблять и сложные придаточные предложения. Речь ребёнка быстрыми темпами при­ближается к речи взрослого, открывая всё большие возможности для разностороннего общения малыша с окружающими людьми, в том числе и со сверстниками.

Речь ребёнка начинает выполнять всё более разнообразные фун­кции. Первоначально речь возникает и развивается как средство об­щения со взрослым. Первые слова ребёнка адресованы взрослому и выражают элементарные просьбы или требования. Параллельно с развитием речи как средства общения происходит становление её регулятивной функции, обеспечивающей произвольное поведение ребёнка.

Первым шагом к произвольному поведению является выпол­нение речевых инструкций взрослого. Ребёнок охотно выполняет просьбы и поручения взрослого. Позже речь ребёнка становится средством контроля и управления своим собственным поведением. Например, двухлетний малыш, с трудом передвигая нагружённую игрушечную машину, неоднократно повторяет: «Веди, веди, Коля».

К концу раннего возраста речь начинает выполнять планирую­щую функцию. Например, ребёнок сообщает маме, что он собира­ется построить гараж для машины, или рассказывает куклам о том, что им предстоит сделать: «Сейчас сварю тебе суп, потом будем есть».

Развитие регулятивной функции речи в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольности ребёнка, на котором начинается преодоление ситуативности его поведения, зависимости от наглядной ситуации.

Развитие коммуникативной и регулятивной функций речи тесно связаны: отставание в развитии коммуникативной речи сопровож­дается недоразвитием её регулятивной функции.

СТАНОВЛЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Среди всех игр и забав малышей в раннем возрасте особое место занимают игры с сюжетными игрушками, в которых ребёнок пыта­ется воспроизводить те действия взрослых, которые он наблюдает в своей повседневной жизни. Маленького ребёнка привлекает всё, что делают взрослые, у него рано появляется стремление жить об­щей жизнью с ними. Стремление подражать взрослому лежит в ос­нове появления особого вида детской деятельности — предметной или процессуальной игры, в ходе которой ребёнок в условном пла­не, «понарошку» может действовать, как взрослый. Особенность та­ких игр заключается в том, что в них многократно воспроизводится процессуальная сторона деятельности взрослых, а результат являет­ся мнимым, воображаемым. В процессуальных играх ребёнок чаще всего отображает ситуации, в которых он является объектом воз­действий взрослых (мамы, папы, врача, парикмахера), переносит реальные бытовые действия на игрушечные персонажи (кукол, мед­вежат, собачек и пр.).

Усваивать игровое назначение предметов малыш начинает в кон­це первого года жизни. Вместе со взрослым он кормит куклу, укла-

27

дывает её спать, купает. Однако такие игровые действия пока ещё очень кратковременны и в отсутствие взрослого сменяются манипу­ляциями.

На втором году жизни интерес ребёнка к играм с сюжетными игрушками возрастает. На этом этапе происходит становление ос­новных компонентов процессуальной игры — игровой мотивации, самостоятельных игровых действий, действий с предметами-замес­тителями — и усложнение её структуры.

Если первые игровые действия ребёнок совершает по иници­ативе взрослого, а не по собственному побуждению, то со време­нем малыш всё чаще сам проигрывает сначала короткие, а затем и более длительные игровые эпизоды. Постепенно возрастает коли­чество и разнообразие действий с предметами, игровые действия становятся более самостоятельными, устойчивыми, осознанными и обобщёнными. Увеличивается число персонажей, с которыми ребёнок играет самостоятельно. Появляется перенос действий с одного персонажа на другие. Так, если годовалый малыш уклады­вал спать только ту куклу, которую убаюкивала мама, то со време­нем он начинает укладывать и другие игрушки, которые имеются в игровом уголке. С возрастом расширяется также спектр игровых действий и сюжетов: малыш сам кормит, причёсывает, купает ку­кол, моет посуду и т.д. Помимо этого он начинает выполнять одно и то же действие с помощью разных предметов, например кормит куклу из чашки, тарелки, кастрюльки, с помощью ложки, вилки, ножа и пр.

С возрастом усложняется структура игровых действий ребёнка: разрозненные действия начинают объединяться в «цепочки» дей­ствий. По мере расширения репертуара игровых действий ребёнок начинает объединять их в некоторую последовательность. Напри­мер, он сначала кормит куклу, потом причёсывает, затем купает её. Вместе с тем на протяжении второго и начала третьего года жизни последовательность игровых действий определяется не жизненной логикой, а теми предметами, которые попадают в поле зрения ма­лыша. Иногда он «застревает» на одном и том же действии, много­кратно повторяя его и забывая о том, для чего он это действие со­вершает. Например, захотев покормить куклу супом, ребёнок долго «режет» пластмассовым ножом все предметы, находящиеся на столе («овощи»), но куклу покормить забывает.

На втором году жизни дети начинают пользоваться предметами- заместителями. Первые замещения появляются в игре малышей под влиянием взрослого. По его показу ребёнок может покормить кук-

28

лу палочкой вместо ложки, предложить ей кубик вместо хлеба. Он может также дополнить игровую ситуацию условным действием без предмета, например поднести кукле пустую ладошку и сказать «кон­фетка». Однако в самостоятельной игре дети этого возраста, как правило, играют с реалистическими игрушками и замещения ис­пользуют редко.

Третий год жизни — время расцвета процессуальной игры. В этот период значительно усиливается мотивационная сторона игры. Ребёнок может долго играть самостоятельно и увлечённо, час­то предпочитая игру с сюжетными игрушками другим занятиям. Те­перь постоянное участие взрослого не столь необходимо: игрушки сами начинают побуждать ребёнка к игре.

Совершенствуется состав и структура игровых действий, уве­личивается их вариативность, они начинают отражать логическую последовательность событий. Например, для того, чтобы пригото­вить кукле обед, ребёнок режет овощи, складывает их в кастрюль­ку, помешивает, пробует на вкус, сервирует стол и, наконец, кормит куклу. При этом ребёнок начинает заранее планировать свои дей­ствия, говоря об этом персонажу игры, например: «Сейчас суп буду варить, потом поешь, и пойдём гулять». К трём годам игра ребёнка обогащается новыми игровыми сюжетами. Малыши начинают ле­чить кукол, играют в магазин, парикмахерскую и др.

На третьем году дети начинают всё чаще включать в игру предме­ты-заместители. Если ранее использование предметов-заместителей носило характер подражания взрослому, то теперь малыши способ­ны придумывать собственные замещения. Один и тот же предмет начинает использоваться в разных функциях. Например, кубик мо­жет стать хлебом, печеньем, плитой, стульчиком, шарик — яичком, яблочком, конфеткой и т.п. Появление символических замещений расширяет возможности игры, даёт простор фантазии, освобождает ребёнка от давления наглядной ситуации. Игра приобретает твор­ческий характер.

На протяжении раннего возраста происходит постепенная подго­товка ребёнка к принятию на себя роли.

Первоначально, подражая действиям взрослого, ребёнок не осоз­наёт себя как играющего некую роль, не называет себя или куклу именем персонажа, хотя реально действует, как мама, врач или па­рикмахер. Такая игра получила название «роль в действии». В на­чале третьего года жизни малыши, выполняя то или иное игровое действие, начинают обозначать его как своё собственное, например: «Аня суп варить». Иногда, как правило с подсказки взрослого, ребё­нок называет себя другим именем, например «мама», «папа», «тётя Валя», однако развернуть сюжет вокруг этой роли пока ещё не мо­жет.

Во второй половине третьего года жизни у детей постепен­но начинает формироваться ролевое поведение в полном смыс­ле этого слова, предполагающее сознательное наделение себя и партнёра той или иной ролью. Ребёнок сам начинает называть себя мамой, папой, тётей, шофёром, куклу — дочкой или сыноч­ком и т.п. В игре появляются диалоги с персонажами, например разговор ребёнка от своего лица и лица куклы. Таким образом, к концу раннего возраста подготавливаются основные предпосылки для перехода к ролевой игре — ведущей деятельности в дошколь­ном возрасте.

Также как и все основные приобретения раннего возраста, свое­временное принятие ребёнком роли зависит от взрослого. Если ро­дители и воспитатели не проводят соответствующей педагогической работы, ролевое поведение формируется значительно позже.

Процессуальная игра вносит особый вклад в развитие ребёнка раннего возраста. Она является одним из важных средств познания детьми окружающего социального и предметного мира. В процес­се игры, так же как и в предметной деятельности, ребёнок осваи­вает общественную функцию предметов. В отличие от предметной деятельности, усвоение смыслов человеческой деятельности в ходе процессуальной игры не требует усилий, связанных с освоением правильных, с точки зрения операционально-технической сторо­ны, действий. Игра позволяет ребёнку расширить границы своих практических возможностей, воспроизводя действия взрослых в ус­ловном плане. Она как важный фактор социального развития детей способствует развитию у них навыков общения, умения понимать чувства и состояния других людей, сопереживания.

Игра — лёгкая и радостная для ребёнка деятельность. Она помо­жет поддержать у него хорошее настроение, обогатить его чувствен­ный опыт, развить речь, наглядно-образное мышление, воображе­ние. В процессуальной игре закладываются основы творчества.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕНИИ

СО СВЕРСТНИКАМИ

Интерес к другим детям появляется у ребёнка достаточно рано, уже на первом году жизни. Малыши с любопытством разглядыва­ют сверстников во время прогулок, улыбаются друг другу, пытаются дотронуться до руки, одежды ровесника. Случайные эпизоды вза­имодействия быстро прерываются из-за неумения детей общаться друг с другом.

Полноценное общение между детьми начинает складываться в раннем возрасте. В этот период малыши всё чаще оказываются ря­дом друг с другом в группе, на детской площадке во дворе. Эти си­туации располагают к возникновению первых контактов между детьми, вызывают интерес к сверстникам. Однако полноценное об­щение между малышами возникает не сразу, дети поначалу играют не вместе, а рядом, каждый со своей игрушкой. Интерес к действи­ям сверстника часто перерастает в конфликт из-за игрушки. Дети обычно стремятся завладеть именно той игрушкой, которая нахо­дится в руках у другого ребёнка. Общение со сверстником склады­вается постепенно и проходит в своём развитии путь, отличный от развития общения со взрослым.

Вначале, на втором году жизни, дети проявляют только интерес и внимание друг к другу, окрашенные положительными эмоциями, а контакты между ними эпизодичны и кратковременны. Инициатива в обращении к ровесникам встречается редко, также редко дети от­зываются и на инициативу другого ребёнка. В их взаимодействии нет синхронности. Слабые попытки одного ребёнка привлечь к себе вни­мание другого часто остаются без ответа или просто не замечаются.

Отличительной особенностью контактов детей на этом возраст­ном этапе является двойственное отношение к сверстникам. С од­ной стороны, малыши адресуются друг к другу так же, как к взрос­лому: смотрят в глаза, улыбаются, смеются, лепечут, показывают свои игрушки. С другой стороны, они часто обращаются друг с другом, как с интересным предметом, игрушкой. Если рядом с го­довалым ребёнком посадить сверстника и положить куклу, то мож­но увидеть, что малыш ведёт себя по отношению к ним практичес­ки одинаково. Например, потрогает пальчиком глаз у куклы — и пытается проделать то же самое с ровесником; похлопает куклу по голове — и повторит то же самое с ребёнком; поднимет и опустит ногу куклы — и сразу же пробует произвести это действие с «живой игрушкой». Экспериментируя подобным образом с одушевлённы­ми и неодушевлёнными объектами, ребёнок исследует, сравнивает их свойства. Одновременно малыш сравнивает сверстника с самим собой: потрогает свою ногу, а затем — ногу сверстника, рассмотрит и потеребит свои пальчики, а затем проделает то же с пальчиками соседа. Подобными способами малыш изучает свои собственные физические свойства и свойства сверстника, обнаруживает сходство между ними.

Такое поведение характерно для детей в возрасте от 1 до 1,5 года и свидетельствует о том, что в их контактах на первый план выдви­гается знакомство со сверстником как с интересным объектом. Объ­ектные качества другого ребёнка заслоняют его субъектные свой­ства. Этим и объясняется особая бесцеремонность в обращениях детей с ровесниками: они дёргают друг друга за уши, за нос, хлопа­ют рукой, могут стукнуть игрушкой по голове, отталкивают другого ребёнка, если он мешает пройти, и пр.

В конце второго года жизни на фоне усиливающегося интереса к сверстникам всё чаще появляются обращения к нему как к партнёру по общению, у детей резко возрастает чувствительность к воздей­ствиям ровесника. Сверстник становится всё более привлекатель­ным как субъект, партнёр по общению, а не как объект манипули­рования. С этого момента о детских контактах можно говорить как о полноценном общении.

К концу второго года жизни и на третьем году между детьми раз­ворачивается особый вид общения — эмоционально-практическая игра. Её отличительными особенностями являются непосредствен­ность, отсутствие предметного содержания; раскованность, эмо­циональная насыщенность, нестандартность коммуникативных средств, зеркальное отражение действий и движений партнёра. Дети стремятся продемонстрировать себя ровеснику: бегают, визжат, принимают причудливые позы, издают неожиданные звукосочета­ния и пр. Как правило, такое взаимодействие представляет собой «цепную реакцию»: действие одного ребёнка вызывает подражание другого, которое, в свою очередь, порождает череду новых подра­жательных действий партнёров. Такая совместная игра, в которой дети общаются непосредственно, без каких-либо предметов, как правило, протекает бесконфликтно и сопровождается яркими поло­жительными эмоциями. Она позволяет ребёнку свободно и во всей полноте выразить свою самобытность, пережить состояние общнос­ти и сходства с другим, равным ему существом.

Эмоционально-практическое взаимодействие детей рождается стихийно, без участия взрослого. Несмотря на большую привлека­тельность для малышей такого взаимодействия, потребность в об­щении с ровесниками в этом возрасте выражена слабее, чем потреб­ности в общении со взрослым и в действиях с предметами. Если у одного из детей появляется в руках игрушка, это сразу же вызывает попытки отобрать её, что часто приводит к ссорам между детьми. Малыши ещё не умеют договариваться, делиться игрушками, усту­пать друг другу.

Важную роль в дальнейшем развитии общения детей со сверст­никами, в обогащении его содержания играет взрослый. Привлекая внимание малышей друг к другу, выделяя их человеческие качества, организуя совместную предметную деятельность, он способствует налаживанию положительных взаимоотношений между детьми.

Общение со сверстниками в раннем возрасте вносит свой вклад в психическое и социальное развитие ребёнка.

В ходе эмоционально-практических игр дети начинают лучше чувствовать и понимать друг друга. Опыт общения со сверстниками учит малышей жить в коллективе, ладить с другими людьми. Благо­даря этому опыту дети приобретают умение отстаивать свои права. Играя со сверстниками, ребёнок учится согласовывать свои дей­ствия с действиями другого ребёнка.

Общение маленьких детей является одним из источников раз­вития у них познавательной активности. Контакты со сверстника­ми дают ребёнку дополнительные впечатления, стимулируют яркие переживания, являются полем для проявления инициативы, дают возможность обнаружить и продемонстрировать свои способности и силы. Все эти качества и способности важны для развития само­сознания детей. Наблюдая за действиями сверстника, подражая ему, сравнивая себя с ним, действуя вместе, ребёнок как будто смотрится в невидимое зеркало, в котором отражаются его собственные уме­ния и качества. Поэтому общение с равными партнёрами является одним из важных средств формирования адекватного представле­ния ребёнка о себе.

**ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ**

В раннем возрасте происходит интенсивное физическое развитие детей, формирование функциональных систем детского организма.

В этот период увеличиваются рост и вес ребёнка, меняются про­порции его внутренних органов: растёт грудная клетка, развивают­ся лёгкие, опускается и становится более крепкой диафрагма, уве­личивается сердце. Совершенствуется работа дыхательной системы (увеличивается её объём), органов пищеварения (они приобретают способность переваривать самую разнообразную пищу). Укрепляет­ся иммунная система, при сохранении высокой ранимости организ­ма ребёнка по отношению к различным заболеваниям, постепенно растёт сопротивляемость инфекциям, неблагоприятным условиям внешней среды.

На протяжении второго-третьего года жизни в связи с интен­сивным развитием активных движений развиваются скелет и мус-

33 кулатура малышей. На втором году жизни ребёнка заметно меня­ются пропорции его тела: увеличивается длина рук и ног, объём груди становится больше объёма головы. К трём годам появляется более или менее характерная конфигурация позвоночника, хотя постоянство шейной и поясничной кривизны устанавливает­ся позже. Позвоночник отличается большой гибкостью, поэтому неблагоприятные воздействия могут привести к формированию неправильной осанки. Параллельно с развитием костной систе­мы развивается мышечная система: увеличивается объём мышц и уменьшается количество в них жировой ткани, улучшается их иннервация и кровоснабжение. К концу раннего возраста стано­вятся ощутимыми половые различия в развитии мышечной систе­мы — мальчики отличаются большей силой и большим объёмом мышц.

К двум годам заканчивается прорезывание всех 20 молочных зу­бов. К этому возрасту дети начинают контролировать акт дефека­ции, а иногда и мочеиспускания, что делает возможным привитие ребёнку навыков опрятности.

Нервные процессы в организме ребёнка раннего возраста отли­чаются слабостью и малоподвижностью. Низкий предел работо­способности нервных клеток коры головного мозга, особенно на втором году жизни малыша, приводит к его быстрому утомлению. Вместе с тем к полутора годам дети становятся достаточно выносли­выми, периоды бодрствования достигают 4—4,5 часа, многие дети переходят на одноразовый сон. К двум годам работоспособность нервной системы повышается, периоды бодрствования увеличива­ются до 5 часов.

На третьем году жизни нервная система ребёнка становится бо­лее выносливой, однако вследствие повышенной возбудимости подкорковых структур, несовершенства и слабости регулирующей функции коры головного мозга поведение ребёнка раннего возрас­та отличается ярко выраженной эмоциональностью. К концу ран­него возраста деятельность центральной нервной системы стано­вится более совершенной, усиливается её регулирующая функция: ребёнок становится способен сдержаться и не заплакать, если ему больно, более сосредоточенно и целенаправленно заниматься инте­ресным для него делом, подчинять своё поведение некоторым пра­вилам.

На третьем году жизни начинает функционировать долгосроч­ная память, активно идёт формирование второй сигнальной систе­мы: расширяется словарный запас ребёнка, он всё лучше понима-

34

ет речь взрослого. У детей, которые начинают говорить на втором году жизни, к концу раннего возраста свободное владение речью достигает степени автоматизма. Как показали специальные иссле­дования, развитие речи тесно связано с развитием двигательного анализатора: дети, хорошо владеющие речью, более активны, легче включаются в игры, чётко связывают слово с движением. Большое значение для совершенствования речевого центра и артикуляцион­ного аппарата имеет развитие мелкой моторики: движений кистей и пальцев рук, которые оказывают непосредственное стимулирующее действие на двигательный анализатор.

В раннем возрасте ребёнок овладевает разными видами движе­ний. В конце первого — начале второго года жизни малыш начинает ходить. В первые месяцы второго года жизни стремление малыша к постоянному движению сочетается с недостаточной координаци­ей движений. Его движения неуверенны, он часто падает, с трудом преодолевает малейшее препятствие. Овладевая ходьбой, ребёнок двигается в быстром темпе, поскольку при этом ему легче удержать равновесие. Первые шаги малыша коротки и неравномерны. Он пока ещё не умеет самостоятельно останавливаться, менять направ­ление движения, обходить препятствия, поэтому двигается от пред­мета к предмету «короткими перебежками». Ему ещё трудно произ­водить одновременно движения ногами и руками, например, в ответ на предложение взрослого потанцевать малыш сначала топает нож­ками, а потом хлопает в ладоши.

Навыки ходьбы быстро совершенствуются. К полутора годам ребёнок уже умеет не только ходить, но и приседать, поворачивать­ся, пятиться, перешагивать через невысокое препятствие. В этом возрасте ребёнок уже может целенаправленно, по просьбе взрослого менять рисунок ходьбы: «ходить как мишка», «прыгать как зайчик» и т.п.

На втором-третьем году совершенствуются основные движения малыша: он начинает всё лучше координировать свою двигатель­ную активность. К концу второго года ребёнок может пройти по до­рожке, нарисованной на полу, перешагивать чередующимся шагом через невысокое препятствие, подниматься и спускаться по слегка приподнятой наклонной доске, лестнице, горке, подлезать под ска­мейку, верёвку, перелезать через перекладину.

На третьем году дети свободно передвигаются, могут менять ритм и направление движения. К трём годам они могут бегать, ме­няя скорость, в одном направлении или по кругу, кружиться на мес­те, влезать на стул, скамейку, подпрыгивать на двух ногах на месте и прыгать вперёд, спрыгивать с невысоких предметов, перепрыгивать через ручейки, канавки и др.

По мере того как ходьба ребёнка становится всё более автома­тизированной, создаются условия для более сложной деятельности, предполагающей сочетание ходьбы и действий с предметами. Ребё­нок может, не боясь потерять равновесие и упасть, носить в руках предметы, возить их за тесёмку, толкать перед собой игрушку на па­лочке, коляску, играть в разнообразные игры с мячами (катать, под­брасывать, ловить, перекатывать, догонять мяч) и пр. Малыш может встать на носочки или нагнуться и заглянуть под диван, чтобы до­стать игрушку рукой или с помощью палочки.

Грамотно организованная двигательная активность ребёнка спо­собствует укреплению его здоровья. Она является одним из важных условий правильного обмена веществ, стимулирует развитие нерв­ной и сердечно-сосудистой систем, костно-мышечного аппарата, органов дыхания и пищеварения. Двигательная активность играет важную роль и в обеспечении полноценного психического разви­тия ребёнка, так как стимулирует положительные эмоции, повыша­ет общий жизненный тонус малыша, даёт пищу для разнообразных впечатлений и активной познавательной деятельности.

Исследования показывают, что уровень двигательной активнос­ти детей раннего возраста зависит от ряда факторов: времени года, суток, а также от пола ребёнка и его индивидуальных особенностей. Летом потребность в движениях увеличивается, что связано с изме­нением в обмене веществ. Меняется потребность в движении и на протяжении суток: наиболее активны дети в первой половине дня с 9 до 12 часов, а во второй половине активность возрастает с 17 до 19 часов. Мальчики в среднем двигаются больше, чем девочки. Не­которые дети отличаются повышенной двигательной активностью, у других она бывает выражена средне или слабо. Это может быть связано как с особенностями темперамента ребёнка, так и с осо­быми условиями его жизни. Например, в семьях, где физическому развитию детей уделяется особое внимание, они растут более под­вижными, ловкими и выносливыми, чем в семьях, где родители предпочитают держать малышей в манеже, ограничивают их актив­ность во время прогулок из-за излишнего стремления к соблюде­нию чистоты и опасения травм.

На протяжении всего раннего возраста развиваются и совер­шенствуются действия детей с предметами. Сначала эти действия далеки от совершенства: малыш может пронести ложку мимо рта или выронить еду на пол, облиться соком, причёсываться тыльной стороной расчёски, надевать штанишки задом наперёд, плохо выте­реть руки и т.п. Подобные казусы связаны и с пока ещё недостаточ­ным осознанием ребёнком смысла совершаемых действий и с несо­вершенством самих двигательных умений.

На третьем году действия детей по самообслуживанию становят­ся более осознанными и ловкими. Малыши могут самостоятельно и аккуратно есть, застегнуть пуговицы, помочь взрослому расставить на столе посуду, вытереть салфеткой стол, застелить постель и пр.

Развитию двигательных способностей, таких, как координация движений рук и пальцев, способствуют занятия детей с различными игрушками, орудиями (сачком, лопаткой, совочком), а также заня­тия рисованием, лепкой и пр.

Физическое здоровье детей является одной из первооснов его полноценного развития. Здоровый, нормально физически разви­вающийся ребёнок, как правило, подвижен, жизнерадостен и лю­бознателен. Он много двигается, играет, участвует в делах взрослых. Физическое самочувствие ребёнка раннего возраста в дошкольной организации должно быть предметом особого внимания педагогов.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА И КРИЗИС ТРЁХ ЛЕТ

На протяжении раннего возраста происходят качественные пре­образования в личности ребёнка, которые выражаются в измене­нии отношения к предметному миру, окружающим людям и к са­мому себе.

Изменение отношения ребёнка к предметному миру связано с развитием его ведущей деятельности. Под влиянием взрослого ребё­нок всё чаще обращает внимание на результат своих действий, на­чинает стремиться к достижению правильного результата. В само­стоятельных занятиях, играх малыш также всё чаще руководствуется замыслом, представлением о конечном результате действия. Ребё­нок становится всё более настойчивым и самостоятельным при до­стижении поставленной цели: сосредоточенно и упорно повора­чивает ключик до тех пор, пока не заведёт игрушку, внимательно и старательно подбирает детали пазлов, стремясь выложить целост­ную картинку. Интерес к экспериментированию с незнакомыми предметами, вопросы познавательного характера свидетельствуют о возросшей любознательности ребёнка.

В общении со взрослым развиваются такие личностные качества ребёнка, как инициативность, настойчивость, доброжелательность. Одновременно с этим в поведении ребёнка стремительно нараста­ет тенденция к самостоятельности, всё ярче проявляется желание

действовать независимо от взрослых. К концу раннего возраста эта тенденция находит своё выражение в словах «я сам». Во взаимоот­ношениях со взрослыми ярко проявляется стремление малыша по­лучить оценку своей деятельности. Поскольку к трём годам для де­тей становится значимой результативная сторона деятельности, то фиксация их успехов взрослым начинает выступать в качестве её необходимого элемента. Поэтому малыш начинает с особым при­страстием воспринимать отношение взрослого к результатам своей деятельности.

Отношение ребёнка к себе также претерпевает значительные из­менения. На протяжении раннего возраста у ребёнка происходит всё более отчётливая дифференциация своего образа, включающего представление о себе и отношение к себе как целостной личности. Уточняется отношение ребёнка к себе как к действующему субъекту, расширяются представления о своём внешнем облике, о своих воз­можностях и умениях. Все эти изменения образа себя у ребёнка на­глядно проявляются в его поведении. К концу второго года все дети безошибочно показывают свой носик, глазки, ротик, узнают себя на фотографии, хорошо знают, где их место за столом, какую одеж­ду надевают на прогулку. На третьем году формируется гендерная идентификация: у ребёнка складывается представление о себе как о мальчике или девочке.

Отношение ребёнка к себе начинает постепенно опосредоваться его реальными достижениями, оценёнными окружающими. Пред­метный мир становится для ребёнка не только миром практичес­кого действия и познания, но и сферой, где он пробует свои воз­можности, реализует и утверждает себя, а взрослый — знатоком и ценителем детских достижений. Новое видение себя, словно через призму своих достижений, кладёт начало бурному развитию детско­го самосознания. Сдвиги, происходящие в личности и самосозна­нии ребёнка, ярко обнаруживаются в фактах осознания своего «я», в употреблении личных местоимений и притяжательных прилагатель­ных (ребёнок всё чаще произносит, обращаясь к взрослым, «моя», «моё», «мне»), способствуют формированию чувства собственного достоинства.

К концу раннего возраста собственные достижения приобретают особую значимость для ребёнка, что подчас приводит к аффектив­ным реакциям, преувеличению своих достоинств, попыткам обес­ценить неудачи.

Стремление ребёнка к достижению правильного результата в деятельности, желание продемонстрировать свои успехи окружа-

38

ющим, обострённое чувство собственного достоинства являют­ся внешним проявлением личностного новообразования ранне­го возраста, которое получило название «гордость за достижение» (М.И. Лисина, Т.В. Ермолова).

Сложный и противоречивый процесс формирования нового от­ношения к себе во многом обусловливает кризисные проявления в поведении ребёнка, которые особенно ярко обнаруживают себя в конце раннего возраста. К трём годам у ребёнка появляются опре­делённые устойчивые желания, часто вступающие в противоречие с мнением или требованиями взрослого. Резко возросшее к концу раннего возраста стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, как в действиях, так и в желаниях ребёнка, приводит к существенным осложнениям в отношениях ребёнка и взрослого. Этот период в психологии получил название «кризиса трёх лет».

Основными симптомами кризиса являются негативизм, упрям­ство, своеволие, строптивость ребёнка. Они проявляются в неже­лании малыша выполнять указания взрослого, в стремлении делать всё наоборот, часто в ущерб собственным интересам, в постоянном недовольстве и капризах по любому поводу. Малыш часто проти­вопоставляет себя окружающим, на все предложения или запреты упорно отвечает: «А я хочу!» или «Я не хочу!».

Исследования последних лет позволяют увидеть за негативной симптоматикой положительные тенденции к большей свободе, само­стоятельности ребёнка. При адекватном отношении взрослого кри­зисный период характеризуется позитивными преобразованиями в личности ребёнка и не сопровождается негативными проявлениями.

Таким образом, от года до трёх лет ребёнок проходит значитель­ный путь в своём психическом развитии. Он овладевает культурно нормированными орудийными действиями, навыками самообслу­живания и действиями с бытовыми предметами. В этом возрасте интенсивно развиваются все познавательные процессы — воспри­ятие, наглядно-действенное мышление, внимание, память, позна­вательная активность.

Одно из главных событий в жизни ребёнка в раннем возрасте — овладение активной и пассивной речью, включённой в общение; к трём годам малыш может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых. Ребёнок понимает стихи, песни, короткие сказки, любит их слушать и рассматривать картинки. В раннем воз­расте формируется потребность в общении со взрослыми и склады­вается эмоционально-практическое взаимодействие. Появляются первые игровые замещения, возникает сюжетная игра.

Ранний возраст — период интенсивного моторного развития. Ребёнок осваивает различные виды движения (бег, подпрыгивание, лазанье, перешагивание и пр.), удерживает равновесие, учится лов­ко двигаться в пространстве.

Все эти достижения становятся возможными при адекватной об­разовательной работе.

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ  
ПРОГРАММЫ «ПЕРВЫЕ ШАГИ»

Планируемые результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров образования в раннем возрасте. В резуль­тате освоения Программы ребёнок к трём годам:

* Интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечён в действия с игрушками и другими предметами, с удовольствием исследует их свойства. Проявляет на­стойчивость в достижении результата своих действий.
* Проявляет самостоятельность в бытовых и игровых действиях. Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчёски, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания.
* Владеет активной и пассивной речью, включённой в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрос­лых. Знает названия окружающих предметов и игрушек.
* Стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях. Появляются короткие отобразительные игры, в которых малыш воспроизводит действия взрослого. Возни­кают первые игровые замещения.
* Проявляет интерес к сверстникам; с удовольствием наблюда­ет за их действиями и подражает им, взаимодействие с ровесниками окрашено яркими эмоциями.
* Любит слушать стихи, песни и короткие сказки, рассматри­вать картинки, двигаться под музыку. Появляется живой эмоцио­нальный отклик на эстетические впечатления.
* С удовольствием двигается, ловко встраивается в простран­ство, стремится осваивать различные виды движения (бег, подпры­гивание, лазанье, перешагивание и пр.).

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ  
ПРОГРАММЫ «ПЕРВЫЕ ШАГИ»

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ:  
ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

В раннем возрасте познавательное развитие ребёнка осуществля­ется в рамках предметной деятельности. Предметная деятельность в раннем возрасте определяет, т.е. «ведёт» за собой, психическое разви­тие, поэтому она и называется «ведущей». Именно в ходе предметной деятельности создаются наиболее благоприятные условия для разви­тия важнейших способностей, умений и личностных качеств ребён­ка — речи, мышления, познавательной активности, целенаправлен­ности и самостоятельности. Поэтому создание оптимальных условий для обогащения и развития разнообразных действий с предметами — первая задача образовательного процесса в раннем возрасте.

В этой области развития можно выделить несколько направле­ний, каждое из которых предполагает постановку специальных пе­дагогических задач и использование соответствующих методов их реализации.

Прежде всего это развитие культурно-нормированных, практи­ческих и орудийных действий. Педагоги должны помочь детям на­учиться правильно пользоваться различными предметами домаш­него обихода (есть ложкой и пить из чашки, застёгивать пуговицы, причёсываться расчёской), игрушками, специально созданными для овладения орудийными действиями (лопаткой, молоточком, сачком и др.). Эта задача не сводится к развитию отдельных движе­ний руки, общей моторики или определённых навыков. Овладение предметными действиями требует от ребёнка преодоления спонтан­ной, импульсивной активности, а следовательно — развития произ­вольности, настойчивости и самостоятельности; полученный пра­вильный результат даёт ребёнку возможность почувствовать свою умелость, уверенность в себе, ощутить себя причастным к делам взрослых. Таким образом, обучая ребёнка правильно есть, одеваться или умываться, педагог не только формирует у него навыки самооб­служивания, но и воспитывает личность.

Для решения поставленных задач педагоги должны организовы­вать развивающую предметную среду, налаживать совместную де­ятельность с ребёнком, создавать условия для самостоятельной де­ятельности ребёнка с предметами.

Особая задача, стоящая перед педагогом в рамках предметной де­ятельности, — овладение бытовыми навыками и навыками самооб­служивания. Многие предметные действия дети осваивают, знако­мясь с бытовыми предметами в процессе приёма пищи, совершения туалета, переодевания, а также в совместной бытовой деятельности со взрослыми. Обычно малыши охотно помогают воспитателю на­крывать на стол, убирать игрушки, ухаживать за растениями и жи­вотными в живом уголке и на участке.

Орудийными действиями малыш овладевает не только в повсе­дневной жизни, но и в процессе индивидуальных и совместных со взрослым игр и занятий.

Для ознакомления детей с предметами окружающего мира и ов­ладения культурно-нормированными предметными действиями в группе должны находиться разнообразные бытовые предметы, иг­рушки, имитирующие их, и игрушки, специально предназначенные для развития разнообразных предметных действий. Богатая и разно­образная предметная среда стимулирует малыша к различным дви­жениям и действиям, способствует обогащению чувственного опы­та ребёнка, развитию мышления. Предметы, игрушки и материалы должны находиться в открытом доступе, по возможности рассорти­рованы в наборы и размещены так, чтобы у детей возникало жела­ние действовать с ними. Необходимо предусмотреть, чтобы в группе было достаточное количество и разнообразие игрушек, обеспечива­ющих детям свободный выбор занятий в соответствии с интересами и предпочтениями каждого ребёнка.

Важно, чтобы предметы и игрушки можно было использовать для развития различных органов чувств и формирования разнооб­разных умений. Поэтому необходимо, чтобы они по возможности были выполнены из разного материала (дерева, пластмассы, ме­талла, ткани, резины, меха и др.), имели разные размеры, фактуру, цвет, звучание, стимулировали разные виды действий.

Педагоги поддерживают интерес детей к игрушкам и предметам, предоставляя возможность самостоятельно исследовать их, побуж-

42

дают малышей к совместным играм и занятиям. Наиболее эффек­тивно ребёнок овладевает предметными действиями, когда они включены в дидактическую или сюжетную игру. Например, из куби­ков можно построить домик для ёжика, из модульной мебели соору­дить поезд, из песка «испечь» пирожки для кукол.

Совместная деятельность не должна навязываться ребёнку. Педа­гог откликается на просьбу малыша о помощи, подключается к его игре, помогает преодолеть затруднения. Он может помочь ребён­ку правильно скоординировать и распределить свои действия. При этом не следует выполнять действия за малыша, важно, чтобы ребё­нок научился сам выделять нужные свойства предметов, например подбирать и соединять части пирамидки или матрёшки в нужном порядке. Подсказки воспитателя не должны носить директивный характер: «Возьми это колечко» или «Надо взять другое колечко». Следует озадачивать ребёнка, предоставить ему возможность соб­ственных попыток, свободу действий. Например: «Разве сюда под­ходит это колечко? По-моему, оно слишком большое». Взрослый поощряет действия ребёнка, хвалит его.

Следует разумно сочетать совместную деятельность ребёнка со взрослым и самостоятельную деятельность малыша. Воспитатель должен предлагать ребёнку виды деятельности, соответствующие его умениям, выявлять «зону ближайшего развития» и создавать ус­ловия для овладения более сложными действиями. Организуя сов­местную деятельность, прежде всего необходимо заинтересовать малыша, поддержать его желание действовать с предметом, не при­нуждая к точному воспроизведению образца действий.

Маленькие дети ещё не умеют действовать с предметами сов­местно со сверстниками. Предметы и действия с ними всецело поглощают интересы малышей, они не могут при этом ориенти­роваться на действия партнёра, согласовывать их с собственными действиями, учитывать чужие желания. Поэтому не нужно принуж­дать детей к совместной деятельности с предметами раньше време­ни — это может только вызвать ненужные конфликты с ровесника­ми. Сначала ребёнок должен сам обследовать заинтересовавший его предмет, поиграть с ним так, как он считает нужным. Нельзя преры­вать индивидуальную игру ребёнка с предметами; напротив, нужно всячески поддерживать её и создавать для неё условия.

Организуя групповые занятия, воспитатель должен помнить, что у каждого малыша должна быть в руках своя игрушка. Вовлекать ма­лышей в совместную предметную деятельность следует постепенно, побуждая их наблюдать за действиями друг друга и присоединяться к ним. Воспитатель распределяет действия между детьми, помогает соблюдать очерёдность.

Следующая задача воспитателей в рамках предметной деятель­ности — развитие у детей познавательной активности. Педагоги со­здают условия для ознакомления детей с окружающим миром, для обогащения впечатлениями и детского экспериментирования.

Воспитатели должны поддерживать любопытство детей, поощ­рять любое проявление интереса ребёнка к окружающему. Не следу­ет ограничивать познавательную активность малышей, ограничение должно касаться только опасных для жизни и здоровья ребёнка объ­ектов и действий.

Педагоги организуют совместное с детьми наблюдение за раз­личными явлениями природы. Цель этих наблюдений — поддер­жать или пробудить интерес детей к окружающему, познакомить с разнообразными свойствами природных объектов, вызвать удив­ление, радость открытия нового. В каждое время года воспитатель привлекает внимание малышей к изменениям в природе, обращает их внимание на разнообразные природные звуки (пение птиц, шум ветра, шелест листьев) и запахи (цветов, листьев). Во время прогул­ки детей можно познакомить с названиями растений, понаблюдать за птицами, насекомыми, рассказать, где они живут, чем питаются.

Наблюдение за разнообразными явлениями природы должно сочетаться с интересными играми и занятиями детей, в процес­се которых они на собственном опыте знакомятся с различными свойствами объектов живой и неживой природы, получают общее представление об их отличительных признаках. Например, собирая букеты из опавших листьев, малыши могут сравнивать их по вели­чине, цвету, форме.

Воспитатели поддерживают интерес детей к деятельности взрос­лых. Дети любят наблюдать, как воспитатель кормит рыбок или уха­живает за цветами, как строится соседний дом и др. Педагог ком­ментирует свои действия, рассказывает, чем заняты люди, отвечает на вопросы детей.

В целях ознакомления детей с окружающим воспитатели обя­зательно должны читать им книги, показывать иллюстрации, диа­фильмы познавательного характера о природном и социальном мире. Их содержание должно быть интересно и понятно малышам. Книги, альбомы, открытки, фотографии должны находиться в от­крытом доступе.

Дети довольно рано начинают проявлять интерес к знаковой сто­роне человеческой культуры. Рассматривая книги, малыши показы-

44

вают пальчиком на буквы и цифры, спрашивают, что это такое. Они могут заинтересоваться дорожными знаками, буквами на вывес­ке магазина и пр. Следует поддерживать любознательность детей, отвечать на их вопросы. Однако это не означает, что детей следует специально обучать грамоте и заниматься с ними математикой. До­статочно создать соответствующую среду (разместить стенды с маг­нитной азбукой, карточки с буквами, цифрами, именами детей и т.п.) и поддерживать интерес малышей.

Одним из важных направлений работы педагога по развитию у детей познавательной активности является организация детского экспериментирования. В процессе свободной исследовательской деятельности ребёнок получает новую, порой неожиданную для него информацию, устанавливает практические связи между соб­ственными действиями и явлениями окружающего мира, соверша­ет своего рода открытия. Самостоятельное экспериментирование даёт возможность ребёнку опробовать разные способы действия без страха ошибиться и без скованности детского мышления готовыми схемами действия.

С целью развития любознательности и стимуляции исследо­вательского поведения детей педагоги создают соответствующие условия. В группе оборудуется специальный уголок для детского экспериментирования: для игр с водой, сыпучими, пластичес­кими материалами, интересными для исследования и наблюде­ния предметами. Сминая пластилин, разрывая бумагу, ощупывая предметы разной фактуры и плотности, ребёнок познаёт разно­образные свойства и качества объектов и материалов: твёрдость, мягкость, тепло, холод, тяжесть и пр. Разбирая и собирая иг­рушки и бытовые предметы, малыши узнают, как они устроены. Проводя шарики по лабиринту, пытаясь открыть коробочку со сложным запором, малыш решает самые настоящие мыслитель­ные задачи.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы поддержать познава­тельную активность детей, побудить к самостоятельному экспери­ментированию. Эффективным способом стимуляции самостоятель­ной исследовательской активности является предъявление ребёнку специальных «загадочных» предметов. Эти предметы должны обла­дать следующими свойствами.

Во-первых, они должны быть новыми и неопределёнными. Высокая степень неопределённости требует большого разнооб­разия познавательных действий ребёнка. В одних случаях иссле­довательская деятельность детей не связана с решением прак­

тической задачи, имеет «бескорыстный» характер (рассмотреть незнакомый предмет, потрогать, попробовать на вкус). В других случаях она направлена на решение какой-либо конкретной за­дачи (например, открыть коробочку, чтобы достать спрятанную в ней игрушку).

Во-вторых, такие предметы должны быть достаточно сложны­ми для ребёнка. Чем более сложной и загадочной будет игрушка, чем больше в ней будет разнообразных деталей, тем больше ве­роятность того, что она вызовет различные исследовательские действия. Вместе с тем для разворачивания исследовательской деятельности ребёнка необходим оптимальный уровень сложнос­ти предмета. Если предмет слишком прост или слишком сложен, интерес к нему может быстро угаснуть. Оптимальным является такой уровень сложности, который требует определённых усилий, но эти усилия приводят к достижению понятного для ребёнка эф­фекта.

Такими предметами являются специальные развивающие иг­рушки (например, музыкальные шкатулки, калейдоскоп, игрушки с разнообразными пусковыми механизмами, детский бинокль, лупа). Воспитатель может и сам изготовить «игрушку с секретом»: поло­жить в прозрачную коробочку (для духов, сувениров, дискет) или в футляр для очков маленькую игрушку. Особый интерес детей вы­зывают бытовые приборы, открывающие богатые возможности для разнообразных манипуляций (часы, диктофон, транзисторный ра­диоприёмник, фотоаппарат, телефон и пр.).

Исследовательский интерес ребёнка можно пробудить, демон­стрируя яркие необычные эффекты, организуя экспериментирова­ние с зеркалом, магнитом, электрическим фонариком (пускать сол­нечных зайчиков, прикладывать магнит к игрушкам из различных материалов, освещать фонариком разные предметы и т.п.).

Огромный простор для детского экспериментирования откры­вают игры с водой, красками, песком, бумагой. Эти игры не толь­ко чрезвычайно увлекательны для малышей, но и очень полезны для установления физических закономерностей, овладения пред­ставлениями об объёме, форме, изменениях веществ и для позна­ния свойств и возможностей того или иного материала. Малыши с удовольствием будут переливать воду из одной посудинки в другую, проверять, тонут или плавают игрушки, пускать кораблики. Взрос­лые могут помочь детям разнообразить игры с водой: подкрасить её пищевыми красителями, сделать пену, пускать мыльные пузы­ри. Детям будет интересно замесить тесто (из муки, соли и воды) и лепить из него «пирожки», фигурки, раскатывать колбаски, делать крендельки и др. Можно предложить малышам пересыпать фасоль, горох из чашки в миску, насыпать ложкой в чашку крупу. В процессе этих занятий ребёнок получает представления о том, что такое «пол­ный», «пустой», «много», «мало» и др.

Для развития познавательной активности детей полезны игры с изобразительными материалами. Эти игры могут не иметь изобра­зительных целей, а носить чисто исследовательский характер. Ма­лыши с интересом смешивают краски, делают пальчиками, кистью, печатками мазки на бумаге, черкают карандашом, фломастером, мелком. При этом дети не только знакомятся со свойствами различ­ных веществ и материалов, но и получают быстрый видимый эф­фект от собственных преобразующих действий, что вызывает у них особую радость.

Богатые возможности для познавательного развития детей содержат музыкальные игрушки (колокольчики, бубны, ба­рабаны, металлофоны и пр.) и разнообразные звучащие пред­меты (погремушки, деревянные ложки, шуршащая бумага). Экспериментирование со звуковыми предметами способству­ет формированию интереса детей к миру звуков, способности дифференцировать звуки, развитию мелкой моторики рук и ар­тикуляционного аппарата.

Исследовательский интерес ребёнка обязательно нужно поощ­рять, вместе с ним удивляться и радоваться его открытиям, хвалить. Не следует ругать малыша, если он из интереса разобрал или не­чаянно сломал игрушку, налил воды на пол, насорил, испачкался. Обязательно нужно отвечать на все вопросы ребёнка, стараясь фор­мулировать ответы в доступной форме, спрашивать малыша о том, что он делает, что у него получилось.

Если ребёнок не проявляет исследовательского интереса или его действия с предметом ограничиваются простыми манипуляциями, педагог стимулирует познавательную активность малыша вопроса­ми, подсказками, предложениями. Например: «Попробуй открыть коробочку, вдруг в ней что-то лежит?» или «Давай бросим в тазик с водой камушек. Как ты думаешь, он утонет или будет плавать? А вот эта губка?».

Важнейшим направлением познавательного развития в раннем возрасте является совершенствование всех познавательных про­цессов — восприятия, внимания, памяти и наглядно-действенного мышления. В ходе разнообразных предметно-практических и ору­дийных действий, как и в процессе наблюдения и эксперименти­рования, осуществляется развитие всех сторон психики ребёнка, и прежде всего познавательное развитие.

Кроме того, в педагогике разработаны дидактические приёмы и игрушки, специально направленные на развитие восприятия, вни­мания, мышления и памяти ребёнка раннего возраста.

Многие детские игрушки являются самообучающими, или ав- тодидактическими. Они содержат в себе цель действия и сами подсказывают ребёнку, какого рода действия нужно произвести, чтобы её достигнуть. Это различные составные игрушки, которые требуют соотнесения размеров или цвета разных деталей. К таким игрушкам относятся фигурные пирамидки, матрёшки, вкладыши, мозаики, разрезные картинки. Они побуждают ребёнка подбирать и соединять предметы или их части в соответствии с их формой и размером. Так, чтобы сложить пирамидку, нужно учитывать со­отношение колец по величине. В случае с фигурной пирамидкой нужно собрать определённый предмет (клоуна, грибок, собачку), соотнеся составные части по форме. При сборке матрёшки нужно подбирать половинки одинаковой величины и совершать действия в определённом порядке — сначала собрать самую маленькую, а потом вложить её в большую и т.д. При складывании картинки из частей нужно подобрать части так, чтобы получилось целостное изображение предмета.

Самые маленькие дети в этих занятиях действуют путём проб и ошибок. С помощью внешних ориентировочных действий ребёнок рано или поздно получает нужный результат. Такой способ реше­ния практической задачи характерен для наглядно-действенного мышления. Но уже в пределах раннего возраста у детей развивает­ся наглядно-образное мышление, что позволяет ребёнку совершать соотносящие действия в уме и достигать правильного результата без предварительных проб.

Познавательному развитию детей способствуют также игры с ку­биками, геометрическими плоскостными и объёмными формами, детские лото, домино.

Следующей педагогической задачей данного направления разви­тия ребёнка является формирование целенаправленности и само­стоятельности в предметной деятельности.

Известно, что деятельность ребёнка до двух лет имеет процессу­альный характер: малыш получает удовольствие от самого процесса действий, их результат ещё не имеет какого-либо самостоятельного значения. К трём годам у ребёнка уже складывается определённое представление о результате того, что он хочет сделать, и это пред­ставление начинает мотивировать действия малыша. Его деятель­ность приобретает целенаправленный характер, ребёнок настойчи­во стремится к получению правильного результата. Представление о правильном результате складывается как на основе заданного образца (инструкцией взрослого, картинкой и др.), так и собствен­ного замысла. Он действует уже не просто так, а с целью получения определённого результата («хочу построить гараж»). Нацеленность на результат, настойчивость и самостоятельность в достижении цели является важнейшей характеристикой не только деятельности ребёнка, но и его личности в целом.

Для формирования этих ценных качеств необходима помощь взрослого. Маленькому ребёнку нужно помогать «удерживать» цель, направлять его на достижение желаемого результата. Для этого можно использовать игры с конструкторами и игрушки, предпола­гающие получение определённого продукта. Это могут быть фигур­ные пирамидки, из которых нужно собрать определённый предмет (машинку, солдатика, собачку и пр.), всевозможные мозаики или пазлы, из которых складываются картинки, кубики. Такие виды дет­ской деятельности, как лепка, конструирование из природного и бросового материала, изготовление аппликаций, также способству­ют формированию у ребёнка представления о результате, образце, на достижение которого направлена работа.

Это представление формируется не сразу, и в полном объёме доступно детям уже за пределами трёхлетнего возраста, но в своих элементарных формах оно закладывается на третьем году жизни. Чтобы помочь ребёнку действовать целенаправленно, необходимо выделить в его сознании представление о конечном результате дейс­твия. Например, малыш хочет выложить узор из мозаики по кар­тинке. Воспитатель вместе с ним рассматривает образец, спрашива­ет, какие понадобятся детали, куда их нужно будет положить. Если ребёнок начинает что-то лепить из пластилина, взрослый спраши­вает, что он хочет слепить. По ходу работы педагог поощряет пра­вильные действия малыша, обращает его внимание на ошибки, по­могает их исправить, побуждает сравнивать полученный результат с образцом или замыслом. По окончании работы очень важно похва­лить ребёнка, зафиксировать результат его деятельности.

Следует учитывать, что замыслы малыша в раннем возрасте ещё очень слабо подкреплены его реальными практическими умения­ми. Он часто стремится к целям, реализовать которые ещё не умеет, а неуспех вызывает сильную аффективную реакцию. Без помощи взрослого ребёнку трудно правильно скоординировать и распреде­лить свои действия, сделать их целедостигающими, определить их пригодность для данной конкретной задачи. На взрослых лежит обя­занность оснастить малыша необходимыми ему способами действия, откликаясь на его просьбы или предлагая ему помощь по собствен­ной инициативе. При этом помощь взрослого не должна гасить ини­циативу и самостоятельность ребёнка. Взрослый предоставляет ма­лышу возможность сделать самостоятельно всё, что он может.

Раздел «Познавательное развитие» Методических материалов к Комплексной образовательной программе «Первые шаги» (часть 1) охватывает разные аспекты предметной деятельности и включает следующие подразделы:

* Игры и занятия, направленные на развитие практических и орудийных действий.
* Игры и занятия, направленные на развитие познавательной активности.
* Игры и занятия, направленные на развитие восприятия и мышления.
* Игры и занятия, направленные на развитие целенаправлен­ности и самостоятельности в предметной деятельности.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ:  
ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ,  
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ, ИГРА

Социально-коммуникативное развитие детей раннего возраста осуществляется прежде всего в общении со взрослым и со сверст­никами.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ

Для маленьких детей особое значение имеет личностно ориен­тированное взаимодействие со взрослым, которое предполагает индивидуальный подход к каждому ребёнку: учёт его возрастных и индивидуальных особенностей, характера, привычек, предпочте­ний. При таком взаимодействии в центре внимания взрослого на­ходится личность ребёнка, его чувства, переживания, устремления. Оно направлено на обеспечение положительного самоощущения ребёнка, на развитие его способностей и расширение возможностей для их реализации. Это может быть достигнуто только тогда, когда в детской организации или семье создана атмосфера доброжелатель­ности и доверия между взрослыми и детьми, когда каждый ребёнок испытывает эмоциональный комфорт, имеет возможность свободно выражать свои желания и удовлетворять потребности.

Каким должен быть воспитатель

Личностно ориентированная педагогика предъявляет особые требования к личности воспитателя. Важнейшими среди них явля­ются искренность, позитивное принятие другого человека, эмпатия, эмоциональность.

Маленькие дети очень чувствительны к отношению взрослых, интуитивно угадывают недоброжелательность, равнодушие. Ис­кренность воспитателя проявляется в том, что он присутствует в си­туации общения не формально, что его интересуют мысли и пере­живания ребёнка, что он откликается на них правдиво и открыто.

Позитивное принятие другого человека подразумевает положи­тельное отношение к ребёнку без каких-либо условий (например, «Я люблю тебя только тогда, когда ты хорошо себя ведёшь»). Вмес­те с тем безусловное принятие ребёнка относится к восприятию его личности в целом, но не исключает порицания неправильного по­ведения. Другими словами, взрослый может выражать ребёнку не только положительные, но и отрицательные чувства, но не имеет права оскорблять его личность.

Эмпатия — это способность принимать и понимать точку зрения другого человека, его чувства, переживания. Эмпатия требует уме­ния слушать ребёнка, наблюдать, понимать не только его слова, но и то, о чём он умалчивает, или то, чего он даже не осознаёт. В ходе эмпатического общения взрослый выслушивает ребёнка, говорит о своём понимании его переживания, сопереживает малышу, разделяя с ним радость и помогая облегчить огорчение.

Эмоциональность — качество, особенно необходимое в общении с маленькими детьми. Теплота, отзывчивость, яркая мимика, вы­разительная речь взрослого вызывают расположение к нему детей, рождают эмоциональный отклик, приподнятое настроение, спо­собствуют установлению в группе эмоционально благополучного климата. В общении с таким педагогом ребёнок приобретает соб­ственный эмоциональный опыт.

Педагогу также необходимо обладать высоким профессионализ­мом. Он должен хорошо знать возрастные особенности маленьких детей, владеть навыками ухода за ними, уметь играть, рисовать, ле­пить, хорошо и грамотно говорить, рассказывать сказки, читать сти­хи. Необходимо, чтобы он был знаком с современными образова­тельными программами для детей раннего возраста.

Специфика взаимодействия педагогов с детьми раннего возраста

Взаимодействие взрослых с детьми раннего возраста имеет свою специфику*.* Маленький ребёнок способен воспринимать обраще­ния взрослых преимущественно тогда, когда они адресованы к нему лично. Занятия, в ходе которых взрослые обращаются не к каждому малышу, а к группе в целом, менее эффективны. Даже на занятиях, которые предполагают коллективные формы организации (музы­кальные, физкультурные и др.), необходимы не только обращения к группе в целом, но и индивидуально к каждому ребёнку. Маленько­му ребёнку необходимо присутствие взрослого рядом с ним, взгляд в глаза, ласковое прикосновение.

Следующая особенность работы с детьми раннего возраста — опо­ра на практические действия ребёнка в конкретной ситуации. На этом этапе развития чисто вербальные методы воспитания и обучения — инструкции, объяснения правил, призывы к послушанию и т.п. — чаще всего оказываются неэффективными. Мышление и речь ма­ленького ребёнка тесно связаны с его непосредственным опытом, его обобщения и суждения зависят от степени овладения предметными действиями. Поэтому многие абстрактные объяснения и требования взрослых могут быть непонятны малышам. Речевое общение с ребён­ком должно быть включено в контекст его реальной жизнедеятельнос­ти, главное место в которой занимают действия с предметами.

В работе с детьми раннего возраста следует учитывать характер­ную особенность психической организации маленьких детей — не­посредственность и эмоциональность восприятия окружающего мира. Они способны сосредоточивать своё внимание только на том, что им интересно, что их увлекает. Поэтому все воздействия взрос­лых должны быть выразительными, эмоциональными и «зарази­тельными». Интерес к деятельности легко передаётся маленькому ребёнку, когда взрослый сам увлечён ею. Слова воспитателя должны быть не просто включены в контекст реальных действий, но иметь яркую интонационную окраску, сопровождаться соответствующими жестами, движениями, мимикой. Эмоциональное вовлечение детей в ту или иную деятельность, включённость в неё самого воспитате­ля создают «общее смысловое поле» взаимодействия, стимулируют собственную активность каждого ребёнка.

Способы личностно ориентированного взаимодействия педагогов с детьми

Важнейшей характеристикой личностно ориентированного взаи­модействия взрослых с детьми является уважение к личности каж-

52

дого ребёнка***.*** Уважение к личности ребёнка отражает целостное от­ношение к нему взрослого и проявляется в конкретных действиях, обращениях и поступках педагога. Взрослые признают за ребёнком право на собственные желания, предоставляя право выбора игр, иг­рушек, видов деятельности, партнёров по игре и избегая принужде­ния. В повседневном общении с детьми воспитатель обращается к каждому ребёнку по имени, вежливо и доброжелательно отвечает на вопросы и просьбы детей. Он проявляет внимание к успехам и не­удачам малыша. Взрослые не прибегают к физическому наказанию и другим дисциплинарным методам, которые обижают, пугают или унижают детей.

Воспитатели должны стремиться к установлению доверитель­ных отношений с детьми. Установлению доверительных отношений способствуют ласковые, доброжелательные обращения к ребёнку. Ласки, поглаживания, объятия могут стать частью ритуала в груп­пе раннего возраста при приёме детей, при прощании. Воспитатель сам инициирует такое эмоциональное общение с ребёнком и откли­кается на проявления подобной инициативы со стороны ребёнка. Маленькие дети по-разному выражают потребность в ласке взрос­лого. Один выражает эту потребность сам, подойдя и прижавшись к взрослому, другой стесняется обратиться за лаской, но охотно принимает её, когда взрослый обнимает его или берёт на руки. При установлении эмоциональных контактов необходимо учитывать ин­дивидуальные особенности детей. Встречаются дети, которые избе­гают физического контакта даже с близкими. В этом случае следует найти другой способ установления доверительных отношений с та­кими детьми (игра, беседа, совместная деятельность, сопровождаю­щиеся ласковой речью, поощрениями).

Взрослый всегда должен быть открыт и доступен ребёнку, откли­каться на его инициативу, стремление получить поддержку. Особен­но часто малыши обращаются за поддержкой, когда испытывают дискомфорт. Если ребёнок плачет и не может выразить своё пере­живание словами, воспитатель должен постараться понять, чем оно вызвано, утешить, успокоить малыша, помочь справиться с трудно­стью, устранить причину дискомфорта. Поддержка нужна малень­кому ребёнку и при положительных переживаниях, когда малыш радуется или удивляется чему-либо, взрослый радуется и удивляется вместе с ним.

Важнейшей потребностью ребёнка в раннем возрасте является потребность в сотрудничестве со взрослым***.*** Воспитатели долж­ны принимать участие в играх и занятиях детей как равноправные

53

партнёры. Это означает, что взрослый не диктует малышам, что они должны делать, занимая позицию «над детьми», а предлагает выбор игр и занятий, ведёт себя, как их равноправный участник. При этом он может присесть рядом с детьми на маленький стуль­чик или на ковёр, выбирая позицию «глаза на одном уровне». В совместной деятельности дети могут свободно выражать свои мнения, желания, чувства. Предлагая образцы действий в ходе совместной деятельности, не нужно требовать от детей точного их воспроизведения. Значительно важнее поощрять стремление им следовать, не ограничивая при этом собственную инициативу, изобретательность и фантазию ребёнка. Принимая участие в сов­местной деятельности с детьми, взрослый хвалит их за успехи, ста­рание и настойчивость.

Необходимо учитывать, что похвала всегда должна быть умест­ной. Ребёнок, привыкший к неумеренной похвале, либо перестаёт замечать её, либо начинает всё делать только ради похвалы: все его стремления сводятся к тому, чтобы «быть хорошим». На самом деле он всегда должен быть уверен в том, что он хороший, что его лю­бят. Иногда лучше просто одобрить поступок или действие ребёнка в процессе его выполнения. Например, сказать «хорошо», «вот так!» или «правильно». Такие замечания помогают ребёнку понять, что воспитатель оценивает его усилия независимо от того, успешны они или нет.

Оценка взрослого необходима и тогда, когда требуется коррек­ция действий и поступков ребёнка. При этом замечания взрослого должны быть деликатными, относиться к действиям, а не к личнос­ти ребёнка и включать позитивное содержание. Например: «Я вижу, что ты стараешься, но, кажется, эта машинка в твой гараж не по­местится. Попробуй взять кубики побольше». По ходу исправления действия можно сказать «так гораздо лучше» или «вот как хорошо выходит».

Организуя игры и занятия с детьми, воспитатели могут столк­нуться с проблемой отказа ребёнка от какого-либо вида деятель­ности. Например, малыш не хочет заниматься чем-либо с другими детьми, предпочитает играть в одиночку с любимой игрушкой.

Обычно воспитатель настаивает на том, чтобы ребёнок прекра­тил играть со своей игрушкой и переключился на другое занятие, делал то же, что другие дети. При этом он не учитывает, что, застав­ляя малыша участвовать в неинтересной для него деятельности, взрослый подавляет инициативу ребёнка, приучает его к формаль­ному выполнению инструкций. Такая формально выполняемая де­ятельность не приносит радости и удовольствия ребёнку и не оказы­вает развивающего эффекта.

Некоторые педагоги, напротив, склонны всегда разрешать ребёнку заниматься тем, что ему больше нравится, и не стараются вовлечь его в другие занятия. На первый взгляд такое отношение к ребёнку выглядит как проявление индивидуального подхода в вос­питании. Однако подлинно индивидуальный подход подразуме­вает создание таких условий, которые обеспечивают максимально эффективное развитие каждого ребёнка. Ситуация, когда педагог «оставляет ребёнка в покое», может быть использована лишь как временная мера. Педагог должен постараться расширить круг ин­тересов ребёнка, пробудить интерес к новым видам деятельности, к совместной игре с другими детьми.

Например, если ребёнок изо дня в день играет только с одной куклой и не хочет заниматься ничем другим, избегает общения со сверстниками, взрослый может предложить ему построить для куклы домик или слепить для неё пирожки из пластилина. Что­бы вовлечь малыша в совместную игру со сверстниками, можно предложить ему устроить день рождения куклы и пригласить в гости детей. На этом празднике дети могут водить хоровод, тан­цевать, петь, играть в подвижные игры. Так с помощью игровых приёмов воспитатель сможет вовлечь ребёнка в разные виды де­ятельности.

В работе с детьми воспитатели часто сталкиваются с необхо­димостью регламентации поведения детей, разрешения конф­ликтных ситуаций, введения ограничений и порицаний. Призна­ние взрослыми прав ребёнка не означает вседозволенности, даже самый маленький ребёнок должен знать и понимать, чего он не имеет права делать, за что должен учиться отвечать. Он живёт сре­ди людей и должен учитывать их интересы, выполнять определён­ные нормы и правила. Действия, опасные для жизни и здоровья ребёнка и окружающих, обижающие и оскорбляющие других, следует пресекать категорически и всегда. Ребёнок должен знать слово «нельзя» (забираться на подоконник открытого окна, брать в рот песок, камни, ветки, причинять боль другим людям и жи­вотным и т.п.). При этом необходимо объяснять малышу причину запрета.

Дети познают правила поведения в своём повседневном опыте. Если ребёнок впервые совершил нежелательный поступок, сначала достаточно спокойно сказать, что этого делать нельзя, и объяснить почему. Например, малыш сильно расшумелся, кричит и толкает де­

тей. В этом случае ребёнку следует объяснить, что он всем мешает, и предложить более спокойную игру. Если ребёнок не желает слушать воспитателя и продолжает поступать по-своему, взрослый может взять его за руку и посадить на стульчик подальше от детей, объяс­нив, что он будет сидеть там до тех пор, пока не успокоится. При этом взрослый сам ни в коем случае не должен вести себя агрессив­но, грубо тащить ребёнка за руку, угрожать ему. Конфликтные ситу­ации не должны разрешаться созданием нового конфликта, насилие и агрессия порождают ответное насилие и агрессию. Наказание не должно быть длительным. Ребёнок почти всегда тяжело переживает его, чувствует себя виноватым. Наказание — это крайняя мера, оно должно использоваться редко и только тогда, когда исчерпаны все возможности мирного урегулирования конфликта. Когда конфликт исчерпан, обязательно следует утешить малыша. Воспитатель мо­жет обнять его, сказать, что ему неприятно его наказывать, ещё раз объяснить, почему он наказан и как в следующий раз следует посту­пать. В этот момент очень важно дать ребёнку образец правильного поведения.

Если ребёнок демонстрирует явное неповиновение, идёт на от­крытый конфликт, воспитатель должен вести себя уверенно и ре­шительно. Дети иногда неосознанно пытаются нащупать слабое место у взрослых, проверить, до какого предела своеволия можно дойти. Познавая окружающий предметный мир, дети на опыте изу­чают правила человеческих взаимоотношений. Взрослые в таких случаях выступают в качестве регуляторов этих взаимоотношений, объясняя и показывая своим примером, как можно поступать, а как нельзя.

Воспитатель должен отличать своеволие детей от непреднаме­ренности их поступков. Если маленький ребёнок забыл выполнить просьбу взрослого или сделал что-то неловко, не следует ругать его. Нельзя предъявлять требования к малышу, который только начина­ет осваиваться в окружающем мире. Взрослые должны быть терпе­ливы и уверены в том, что ребёнок может исполнить то, что от него требуется. Например, нельзя ругать малыша за то, что он намочил постель или поломал игрушку. В первом случае ребёнок ещё не мо­жет произвольно регулировать физиологические отправления, а во втором — им может двигать естественная любознательность, а не желание поломать предмет.

Целью ограничений должно быть стремление научить ребёнка понимать, что некоторые формы его поведения неприемлемы для других и он должен отвечать за свои поступки. Смысл ограниче-

56

ний можно выразить словами: «Ты ведёшь себя неправильно, и я верю, что ты так больше не будешь делать». Следует помнить, что оценивать можно только плохой поступок ребёнка, а не его лич­ность. Фразы типа «Ты плохой мальчик», «Ты грязнуля, нытик, жадина» несправедливы и вредны. Они обижают ребёнка, могут вызвать ещё более агрессивное поведение. Сохранение положи­тельной самооценки — необходимое условие благополучного раз­вития детей.

Взаимодействие взрослых с ребёнком является важнейшим фактором формирования отношения ребёнка к себе. Отношение ребёнка к себе во многом определяет его эмоциональное само­ощущение, личностные особенности, отношения с окружающими людьми, освоение новых видов деятельности. Малыши, у которых сформировано положительное отношение к себе, активны, жиз­нерадостны, инициативны, любознательны. Создание условий для *поддержания и развития положительного отношения ребёнка к себе* является особой задачей педагогической работы с детьми раннего возраста.

Для формирования и поддержки у ребёнка положительного от­ношения к себе педагоги должны создавать такие условия, чтобы малыш чувствовал свою значимость для окружающих, их любовь, был уверен в том, что всегда получит поддержку и помощь со сторо­ны взрослых. Всё это формирует доверие ребёнка к миру и обеспе­чивает возможность активно и эффективно его осваивать.

Воспитатели должны как можно чаще создавать такие ситуации, где центром внимания является каждый ребёнок. Детей обязательно нужно называть по имени, использовать имя ребёнка в играх, по­тешках, песенках. В групповом помещении желательно разместить фотографии детей, так чтобы каждый малыш мог увидеть, узнать себя на фотографии, показать её детям и взрослым. Можно также оформить альбом, в котором собраны семейные фотографии детей, групповые снимки и пр. Необходимо экспонировать рисунки, по­делки каждого ребёнка, показывать их родителям, сотрудникам, де­тям, хвалить их в присутствии ребёнка. Хороший способ поставить ребёнка в центр внимания — отмечать дни рождения, изготавливать и дарить подарки. Очень важно проявлять интерес к внутреннему миру ребёнка, его семье: разговаривать с ним о родителях, о собы­тиях в его жизни, любимых играх, игрушках.

Воспитатели должны способствовать развитию у ребёнка пред­ставления о своём внешнем облике. Следует обращать внимание на цвет глаз, волос, одежду малыша, подчёркивать его достоин-

57

ства. Это можно делать как в непосредственном общении с ребён­ком, так и рассматривая вместе с ним его отражение в зеркале. В зеркале также можно рассмотреть детали одежды, обычно не­видимые малышу, например бантик на спине, рисунок на заднем кармашке и пр. Как правило, малыши с удовольствием рассматри­вают себя в зеркале, улыбаются своему отражению, называют себя по имени, стараются поправить что-то в своём облике. Это свиде­тельствует о том, что первичный образ себя у ребёнка достаточно оформлен, стабилен, у него сформировано положительное отно­шение к себе.

Для формирования у ребёнка представлений о своих возможнос­тях необходимо отмечать успехи каждого малыша, комментировать его действия, поощрять настойчивость в деятельности.

В раннем возрасте важно формировать у детей представление о себе как о мальчике или девочке. Для этого следует обращать вни­мание малышей на особенности причёски, одежды мальчиков и девочек, предлагать в играх девочкам быть мамой, тётей, няней, а мальчикам — папой, дядей, шофёром и т.п. В групповом помеще­нии и на участке должны быть игрушки как для девочек, так и для мальчиков. Это не значит, что девочки могут играть только с кукла­ми, а мальчики с машинками. Каждый ребёнок вправе играть с теми игрушками, которые ему нравятся, но ассортимент игрушек должен быть подобран таким образом, чтобы стимулировать игры, способ­ствующие гендерной идентификации.

Формирование социальных навыков

Социальные навыки в раннем возрасте формируются преиму­щественно в ходе повседневной жизнедеятельности, которая про­текает в общении со взрослым. Ежедневные процедуры занимают большую часть времени, которое малыш проводит в группе полного дня. Они не должны рассматриваться как простое обеспечение фи­зиологических нужд ребёнка. Все процедуры и то, как они прово­дятся, составляют важную часть педагогического процесса.

В эти моменты открывается возможность индивидуального об­щения воспитателя с малышом, побыть один на один с ребёнком, поговорить с ним. Их нужно использовать для установления до­верительных отношений, укрепления эмоциональной связи меж­ду ребёнком и взрослым. В ходе ежедневных процедур, беседуя с ребёнком, взрослый называет предметы и действия, что-то объяс­няет, спрашивает, отвечает на вопросы, рассказывает стишки — всё это способствует познавательно-речевому и социальному развитию ребёнка. В процессе умывания, одевания, приёма пищи малыш обучается различным действиям: берёт мыло и намыливает руки, открывает кран, надевает колготки, застёгивает и расстёгивает за­стёжки на одежде, обуви. Постепенно дети учатся самостоятельно умываться, одеваться и пр. Участвуя вместе с воспитателями в пов­седневных делах, следуя примеру взрослых, малыши приобретают необходимые социальные навыки.

Главное, к чему должны стремиться воспитатели, проводя еже­дневные процедуры, — создавать доброжелательную атмосферу со­трудничества. Приучая детей к самостоятельности, необходимо учи­тывать индивидуальные особенности каждого малыша: не торопить медлительного ребёнка, не предлагать непосильные для малыша действия, не выполнять за ребёнка то, что он может делать сам.

*Приход и уход детей.* Приход и уход детей — очень важные мо­менты для ребёнка и его родителей. Утром малышам бывает трудно переключиться на другую обстановку, расстаться с мамой. Вечером некоторые дети, увлечённые игрой, не хотят уходить домой, расста­ваться с воспитателем, друзьями или игрушкой. Взрослые должны стремиться сгладить эти моменты, сделать их приятными для ма­лыша.

Если воспитатель при встрече ежедневно уделяет индивидуаль­ное внимание каждой семье, ласково приветствует ребёнка, обод­ряет, это помогает снять напряжённость ситуации, делает её менее тревожной. Например, ребёнок не хочет расставаться с игрушкой, с которой играл в то время, когда за ним пришли, отказывается пре­кращать игру, игнорируя маму. Воспитатель может предложить маме поиграть вместе с ребёнком или взять игрушку с собой. Ласково прощаясь с ребёнком, воспитатель готовит его к завтрашней встре­че: «До свидания, Катенька! Завтра придёшь, будем играть снова. До завтра!»

*Раздевание и одевание.* Раздевание и одевание детей раннего воз­раста занимает значительное количество времени в течение дня. Эти процедуры также следует использовать для развития у детей самостоятельных действий, поэтому надо предоставить им воз­можность упражняться в последовательности операций. Малыши могут наблюдать за тем, как одеваются сами другие дети, пытаться подражать им. Имитируя действия других детей, действуя по пока­зу воспитателя или следуя его простым инструкциям, малыши учат­ся снимать и надевать одежду, расстёгивать и застёгивать застёжки. Желательно, чтобы застёжки были удобными (на молнии, на ли­пучках), более старшие дети учатся расстёгивать и застёгивать пу­говицы. Формирование навыков самообслуживания в 1 — 3 года — важная педагогическая задача, которой следует уделить достаточно времени и внимания.

Помогая малышу одеваться и раздеваться, воспитатель должен быть спокойным и терпеливым, не ругать, не подгонять ребёнка, не совершать резких и грубых действий. Все действия нужно сопро­вождать ласковой речью, называя предметы одежды, рассказывая, что и для чего в данный момент взрослый и ребёнок делают: «Сей­час мы возьмём носочки и наденем их, чтобы ножки не замёрзли, а потом наденем сапожки. Вот так, молодец!» Предлагая ребёнку попробовать самому выполнить то или иное действие, нужно ласко­во подбодрить его, вселяя в малыша уверенность в успехе и помо­щи взрослого: «Олечка, смотри, ты уже почти научилась сама наде­вать варежки. Попробуй теперь сама надеть вторую рукавичку. Что, пальчик застрял? Не беда, я тебе чуть-чуть помогу, и всё получится. Вот молодец!»

*Уход за внешним видом.* Взрослые привлекают внимание детей к их внешнему виду, деликатно побуждают пользоваться носо­вым платком, устранять непорядок в одежде, причёске: «Анечка, у тебя бантик развязался, давай завяжем его, сделаем красивую причёску». Помогая малышу заправить рубашку, причесаться, высморкать нос, можно подвести его к зеркалу и вместе порадо­ваться, похвалить его: «Вот молодец, теперь у тебя всё в порядке». Не следует стыдить ребёнка, привлекать внимание других детей к непорядку в его внешнем виде. Когда малыш радуется чистой кра­сивой одежде, аккуратной причёске и испытывает чувство дис­комфорта от загрязнённой одежды, непричёсанных волос, он сам охотно обращается к взрослому с просьбой помочь устранить эти недостатки.

*Помощь воспитателю.* Наиболее успешно разнообразные соци­альные навыки формируются у детей в процессе сотрудничества со взрослым. Малыши наблюдают за деятельностью взрослых и по мере возможности включаются в неё. Воспитатель обращает внима­ние детей на всё, что делает сам, рассказывает, что и для чего он де­лает, предлагает детям помочь ему. Например, малыши могут помо­гать накрывать на стол (приносить и раскладывать ложки, салфетки и пр.), убирать и мыть игрушки, развешивать полотенца.

*Уход за вещами и игрушками.* После окончания игры или заня­тия, прежде чем заняться другой игрой, педагог побуждает малышей вместе с ним складывать игрушки на место. Детям нужно объяс­нить, что любую игрушку легко найти, если она всегда находится «в

своём домике». Воспитатель предлагает малышам помыть игрушки, искупать кукол, постирать кукольную одежду.

Дети также учатся вешать одежду, ставить обувь, класть шапку, шарф и варежки на полочку в своём шкафчике. Чтобы они легко находили свой шкафчик, на дверцу обычно прикрепляют картинку. Пусть каждый малыш сам выберет, какую он хочет иметь картинку на дверце своего шкафа. Раздеваясь для дневного сна, дети склады­вают одежду на стульчик; ставят обувь под кроватку. Раздевая и оде­вая самых маленьких детей, педагоги также побуждают их помогать, например показать, где шапочка, куда нужно поставить сапожки, положить на место варежки.

*Правила этикета.* Взрослые должны своим примером демон­стрировать детям правила этикета и побуждать малышей им сле­довать: здороваться при встрече и прощаться при расставании; го­ворить «спасибо» за помощь, за подарок, после еды; пользоваться салфеткой; желать приятного аппетита и спокойной ночи; изви­няться, если нечаянно причинил кому-то неприятность; спраши­вать разрешения, если хочет присоединиться к игре детей или взять чью-то игрушку. Подражая взрослым, дети постепенно обучаются вежливости, усваивают правила этикета.

Малыши учатся пользоваться столовыми приборами, салфеткой. Перед едой воспитатель желает детям приятного аппетита, учит го­ворить «спасибо» после еды. Во время приёма пищи взрослый не­громко беседует с детьми: например, рассказывает, что они едят на первое, что будут есть на второе, спрашивает, вкусный ли компот, хвалит малышей.

В ходе проведения ежедневных процедур у маленьких детей часто возникают капризы, недовольство, конфликты со взрослыми. Ребё­нок может отказываться от приёма пищи или какого-то её вида, не хочет садиться за стол, играет во время еды, не желает пользоваться ложкой, чашкой и пр. Некоторые дети не любят переодеваться, пла­чут, сопротивляются, привередничают. Случается, что малыш отка­зывается ложиться в кроватку, встаёт или долго не засыпает, зовёт маму, плачет. Многие дети не умеют проситься в туалет, отказыва­ются садиться на горшок, не любят умываться, причёсываться, чис­тить зубы и пр.

Обычно педагоги объясняют причины такого поведения ребёнка его избалованностью в семье, негативными чертами его характера, желанием привлечь к себе особое внимание взрослого.

Для того чтобы понять истинные причины отказа или сопротив­ления ребёнка воспитателю, важно представить возможные чувства

61 и переживания самого ребёнка в данной ситуации. Отказ ребён­ка от выполнения тех или иных режимных процедур чаще всего связан с сопутствующими негативными ощущениями (холодный горшок, неудобная поза, непривычная твёрдая пища, неудобная одежда и пр.) и переживаниями, вызванными неделикатным обра­щением взрослого (подавлением стремления к самостоятельнос­ти, прерыванием интересных занятий, неучётом индивидуального темпа деятельности и др.). Например, малышу неприятно ощуще­ние холодной воды, он испытывает боль от попадания мыла в гла­за или нос, его раздражает неделикатное прикосновение взрослого к лицу, его резкие поспешные движения. Малышу бывает трудно справиться с негативными переживаниями, часто он ещё не может их осознать и выразить словами. Эти естественные переживания выступают сигналами взрослому о дискомфорте, эмоциональном неблагополучии, которое он испытывает, и их не следует припи­сывать «избалованности», «вредности», недисциплинированности ребёнка.

Авторитарные способы воздействия на ребёнка (принудитель­ное одевание, кормление, запугивание и пр.) могут оказаться эф­фективными с точки зрения взрослого, однако с точки зрения пе­реживаний ребёнка все они вызывают эмоциональный дискомфорт, обиду, испуг, недоверие к воспитателю. Следует также иметь в виду, что возможны негативные последствия принудительных способов проведения режимных процедур (возникновение у ребёнка стойко­го отсутствия аппетита, запоров, энуреза, появление водобоязни и пр.). Способы личностно ориентированного взаимодействия требу­ют от взрослого особых усилий, терпения и творческого подхода. Но они позволяют ребёнку испытывать положительные эмоции, чув­ство уверенности, доверия ко взрослому, способствуют развитию его самостоятельности.

СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

В раннем возрасте зарождается и интенсивно развивается обще­ние ребёнка со сверстниками. Обычно общение со сверстниками не рассматривается как важная линия развития в раннем возрасте. Действительно, первые контакты малышей кратковременны и часто осложняются тем, что они не умеют учитывать интересы и состоя­ния друг друга, порой воспринимают сверстника как неодушевлён­ный объект, ссорятся из-за игрушек, «борются» за внимание к себе взрослого. Негативный опыт взаимодействия детей, особенно в группе, где находится много малышей, может создавать атмосферу нервозности, конфликтности, вызывать у наиболее чувствительных малышей стойкое нежелание общаться с ровесниками.

Однако исследования психологов показали, что правильно ор­ганизованное общение со сверстниками имеет большое значе­ние для социально-личностного развития ребёнка. Оно обогащает жизнь маленьких детей новыми впечатлениями, является источ­ником ярких положительных эмоций, создаёт условия для появ­ления творческого, самобытного начала в ребёнке. В общении со сверстниками ребёнок учится согласовывать собственные действия с действиями равных себе партнёров, отстаивать свои права и ин­тересы. Поэтому воспитатели должны стремиться к созданию бла­гоприятного эмоционального климата в группе, помогать детям налаживать положительные взаимоотношения друг с другом. Опыт показывает, что в группах даже самых маленьких детей, где педагоги уделяют специальное внимание их общению, малыши жизнерадост­ны, мало ссорятся, любят наблюдать за игрой ровесников, умеют играть рядом или вместе друг с другом.

В Программе «Первые шаги» представлены игры и занятия, ко­торые помогут воспитателям проводить работу по развитию обще­ния ребёнка со сверстниками в раннем возрасте.

Взаимодействие малышей друг с другом имеет свою специфику и существенно отличается от общения более старших детей, а тем бо­лее взрослых. Их контакты преимущественно представляют собой попытки привлечь ровесника к подвижным эмоциональным играм. Они изначально строятся не на основе предметного сотрудничества, а на подражании и «заражении» друг друга эмоционально окрашен­ными действиями. Малыши прыгают, кривляются, громко кричат, смеются, передразнивают друг друга. Такое взаимодействие вызыва­ет безудержную радость детей, даёт ребёнку ощущение своего сход­ства с другим, равным ему партнёром. В этих, казалось бы, бессо­держательных контактах заложено начало будущих более глубоких и содержательных форм общения. Поэтому прерывать или запре­щать такое взаимодействие нельзя. Но воспитатель может придать ему культурную, организованную форму. Оптимальным средством для этого являются игры, в которых дети действуют одновременно и одинаково (игры-потешки с несколькими детьми, хороводы, сов­местные подвижные игры).

Постепенно контакты между детьми усложняются, становятся более содержательными. Дети начинают обмениваться игрушками, в их взаимодействии появляются согласованные совместные дей­ствия, малыши становятся более инициативными и чуткими к воз­действиям друг друга. Поэтому становится возможным включение малышей в разнообразные формы взаимодействия — в совместные игры с предметами, игры с правилами, сюжетные игры, в совмест­ные занятия рисованием, лепкой, конструированием и пр.

Работа воспитателя, направленная на развитие общения детей со сверстниками, предполагает решение следующих задач: привлече­ние внимания детей друг к другу, поддержка их интереса к сверст­никам; стимулирование эмоциональных контактов ровесников, сближающих их друг с другом; организация предметного взаимо­действия между детьми.

Для побуждения детей к общению со сверстниками следует ис­пользовать самые разные ситуации их жизнедеятельности: режим­ные моменты, свободную игру, групповые занятия, специально ор­ганизованные игры.

Воспитатель должен стараться организовывать общение между детьми в течение всего дня. Хорошее настроение малышей, распо­ложение их друг к другу нужно поддерживать с момента прихода в группу. Воспитатель предлагает малышам поздороваться друг с дру­гом, называя каждого ребёнка по имени, обращает их внимание на то, как они красиво одеты, как умеют снимать курточку, сапожки и пр. Детям постарше можно предложить помочь сверстнику убрать в шкафчик его одежду, вместе зайти в группу. Если в групповой ком­нате уже есть дети, воспитатель привлекает их внимание к вновь пришедшему малышу, побуждает всех детей поздороваться, а перед уходом домой сказать «до свиданья», помахать ручкой. Укладывая спать, побуждает малышей пожелать друг другу спокойного сна. Во время режимных моментов воспитатель обращает внимание малы­шей на то, как каждый из них хорошо кушает, умывается, одевается.

Для поддержания интереса детей друг к другу хорошо использо­вать игровые приёмы, чтение потешек, пение песенок, упоминая в них имя каждого малыша и побуждая детей повторять их.

Для того чтобы дети учились лучше понимать друг друга, для воз­никновения чувства общности со сверстниками необходимо обра­щать внимание ребёнка на то, что другой малыш — такой же, как он: у него тоже есть глазки, ручки, он умеет так же говорить, бегать, играть.

Хорошим приёмом, сближающим детей, является совместный просмотр детских работ: рисунков, фигурок из пластилина, постро­ек из кубиков и пр. Взрослый собирает вокруг себя несколько детей и в их присутствии хвалит каждого ребёнка, побуждает других ма­лышей похвалить сверстника.

Созданию доброжелательных отношений между детьми спо­собствуют также совместное рассматривание детских фотографий, беседы о родителях малышей, празднования дня рождения каждо­го ребёнка, совместное изготовление несложных подарков для име­нинника.

Необходимым условием пробуждения и поддержания между детьми добрых отношений является привлечение их внимания к эмоциональным состояниям друг друга. Воспитатель побуждает де­тей к сорадованию сверстнику, проявлению сочувствия, жалости. При этом важно избегать принуждения малышей, нельзя заставлять их делать что-то против воли, отрывать их от занятий.

Эмоционально положительная атмосфера, поддерживаемая вос­питателем в течение всего дня, поможет детям лучше узнать друг друга, будет способствовать установлению доброжелательных отно­шений между ними.

Сближению детей могут служить организованные воспитате­лем эпизоды совместного наблюдения за различными событиями и явлениями, естественно возникающими в течение дня. Это мо­жет быть разглядывание рыбок в аквариуме, наблюдение за тем, как умывается кошка на дорожке за окном, как птичка вьёт гнездо на дереве, как едет машина, идёт дождик, гуляют дети и пр. Вос­питатель предлагает нескольким детям вместе посмотреть на них, задаёт вопросы, отвечает на вопросы малышей. Если дети уже умеют говорить, воспитатель побуждает их рассказать сверстнику об увиденном.

С самого раннего возраста необходимо воспитывать у детей ува­жительное отношение к другим детям, независимо от их нацио­нальности, особенностей личности и поведения. Этому способству­ет чтение сказок разных народов и рассматривание иллюстраций к ним. Хорошо, если в группе имеются игрушки разных народов, кук­лы — представители разных культур (с разным внешним обликом, одеждой). Если в группе есть дети разных национальностей, необхо­димо следить за тем, чтобы малыши не дразнили их, терпимо отно­сились к недостаткам их речи. По отношению к детям с недостатка­ми развития следует воспитывать тактичное отношение, поощрять проявления сочувствия, стремление помочь.

Между детьми раннего возраста часто возникают конфликты. Чаще всего, когда дети ссорятся из-за игрушки, взрослые прибе­гают к дисциплинарным мерам воздействия: ругают, требуют вер­нуть игрушку владельцу или отнимают её у обоих детей, если дело доходит до драки — растаскивают или наказывают малышей. Та­кие способы воздействия хотя и позволяют быстро прекратить ссору, вместе с тем не исчерпывают конфликт. Воздействия взрос­лых только тогда могут быть по-настоящему эффективными, когда они направлены на обучение детей позитивным способам разре­шения конфликтов.

Воспитатель должен стараться разрешать конфликты между деть­ми в мягкой форме, без насилия и окриков, путём перевода их в по­зитивные формы взаимодействия или переключения внимания де­тей на другие виды деятельности или предметы. Воспитатель может отвлечь внимание одного из детей другой игрушкой, интересным занятием или предложить ему такую же игрушку; организовать сов­местную игру с игрушкой, вызвавшей конфликт; предложить и по­мочь детям установить очерёдность в игре с этой игрушкой. Очень важно, чтобы взрослые не допускали того, чтобы старший и более сильный ребёнок обижал слабого. Необходимо объяснять детям, что нельзя обижать друг друга, а нужно договариваться. Взрослый должен помочь им обсудить ситуацию, выразить свои желания сло­вами, договориться.

При этом воспитатели должны стараться избегать директивных высказываний, требующих от ребёнка действий по прямому ука­занию («отдай Кате куклу», «играйте вместе»), не унижать ребён­ка. Следует объяснять малышам переживания друг друга, помогать понять состояния другого ребёнка и договариваться. Например: «Я думаю, Катя расстроена. Правда, Катя? Вы обе хотите играть одной куклой. Как же теперь быть? Давайте играть по очереди». Запреты можно использовать лишь после исчерпания других способов разре­шения конфликта.

Специальные игры и занятия, способствующие развитию обще­ния детей со сверстниками, должны составлять неотъемлемую часть жизни группы, стать привычными и желанными для малышей. Та­кие игры можно проводить в перерывах между режимными момен­тами, на прогулке, во время свободной игры детей.

Ещё одним необходимым условием успешной организации сов­местных игр является эмоциональная включённость в них взрос­лого. Воспитатель должен не только демонстрировать нужные дей­ствия, но быть эмоциональным центром игры, объединять детей вокруг себя, заражать их интересом к игре.

Недопустимо принуждение детей к совместным играм. Они проводятся в свободной форме, и участие в игре каждого ребёнка должно быть добровольным. Важно заинтересовать малыша, вов­лечь его в игру, предложить ему поиграть вместе с другими детьми.

Если ребёнок боится или стесняется, нужно дать ему возможность просто понаблюдать за игрой сверстников, скорее всего чуть позже он сам захочет присоединиться к ним. Если у малыша неожидан­но пропал интерес к игре, в которую он увлечённо играл, следует предложить ему заняться тем, что ему наиболее интересно в дан­ный момент.

Необходимым условием организации как совместных, так и ин­дивидуальных игр является максимально доброжелательное отно­шение взрослого и отсутствие отрицательной оценки действий де­тей. В этом возрасте малыши очень чувствительны к поощрениям и порицаниям взрослого. Излишняя требовательность к ребёнку может вызвать у него негативную реакцию, из-за чего он может от­казаться принимать участие в игре. Взрослый должен лишь направ­лять детей на выполнение действия, но не требовать от них полного повторения. Необходимо хвалить каждого ребёнка за любое выпол­ненное действие.

Для сближения детей, организации их совместности, поддержки положительных взаимоотношений можно использовать разнообраз­ные игры.

Так, игры-потешки способствуют установлению эмоционально­положительного отношения к сверстнику. Эти игры особенно важ­ны для детей второго года жизни и тех малышей, которые впервые пришли в группу и не имеют опыта взаимодействия со сверстника­ми. Эти игры основаны на непосредственном взаимодействии двух детей без использования предметов. В центре их находится взрос­лый, который предлагает малышам повторять за ним те или иные движения и звуки, поочерёдно обмениваясь ими или совершая их синхронно. Находясь между детьми, взрослый является центром си­туации, как бы дирижирует совместной игрой и одновременно яв­ляется её участником.

Игры, в которых дети находятся в непосредственной близости и располагаются лицом друг к другу, создают оптимальные условия для контакта взглядов, физического контакта, обмена эмоциями. Совместное переживание радости оказывает положительное влия­ние на формирование взаимоотношений детей между собой, на со­здание доброжелательной атмосферы в группе.

Большей собранности и самостоятельности требуют совместные игры нескольких малышей, помогающие им научиться вступать в эмоционально-практическое взаимодействие с группой сверстни­ков. Такие игры можно организовывать после того, как малыши научились играть в парах. Эти игры должны строиться на простых, доступных, хорошо знакомых малышам движениях. Такие игры приучают ребёнка внимательно наблюдать за действиями других детей, повторять их, прислушиваться к каждому сверстнику и ко взрослому. В ходе таких игр взрослый предлагает малышам выпол­нить вместе какое-нибудь действие (попрыгать, поднять ручки, присесть, похлопать в ладошки, покружиться и др.) и побуждает их подражать действиям друг друга.

Развитию совместности способствуют и хороводные игры, созданные по образцу народных игр и построенные на осно­ве сочетания повторяющихся простых движений со словом. Они предполагают синхронность движений и физический контакт участников. Одновременное многократное повторение движений объединяет детей, удовлетворяя их потребность в подражании. В хороводных играх создаются оптимальные условия для развития умения чувствовать тело партнёра, согласовывать с ним свои дви­жения. Такие игры удовлетворяют потребности малышей в движе­нии, в общении, приобщают к образцам народного поэтическо­го творчества. Сочетание движений со словом помогает ребёнку осознать и осмыслить содержание игры, что, в свою очередь, об­легчает выполнение действий. Воспитателю эти игры помогают завоевать симпатии детей, их доверие и разумное послушание. В форму хороводов можно переводить мелодичные стихи и песни детских поэтов и композиторов.

Подобные игры обогащают коммуникативный опыт детей благо­даря разнообразным контактам, в которые они вступают. Общаясь друг с другом в такой форме, они учатся выражать свои эмоции, со­прягать действия, «договариваться» на языке действий, чувствовать состояние другого. Необходимо поддерживать инициативу ребёнка, если он сам пытается затеять игру со сверстниками, предоставлять детям больше свободы в организуемых играх.

Важно соблюдать баланс между подвижными, эмоционально на­сыщенными и более спокойными играми, в которые удобно играть, сидя на ковре или за столиком. К таким играм относятся пальчи­ковые игры, в которых дети также могут подражать друг другу. Их можно организовывать в любое время дня, перемежать ими подвиж­ные игры. Такие игры помогут занять всю группу детей, сидящих за столом в ожидании обеда или полдника. Эти игры нравятся детям и очень хорошо успокаивают их. В некоторых из этих игр малыши не контактируют друг с другом непосредственно, а лишь повторя­ют движения за взрослым, в других вступают в контакт. Но в любом случае эти игры привлекают внимание детей друг к другу, стимули­руют подражание сверстникам, создают атмосферу близости и общ­ности между малышами.

Для более старших детей можно организовывать игры с просты­ми правилами, в которых у малышей развивается умение управлять своим поведением, внимательно слушать взрослого и действовать в соответствии с предложенной ролью, вовремя выполнять игро­вые действия, которые определяются ролью, а также согласовывать свои действия с действиями сверстника (например, «Воробушки и автомобили», «Солнышко и дождик», «Лиса и гуси» и пр.). Во мно­гих играх этого типа игровая ситуация предусматривает чередова­ние действий двух видов — активные движения и их торможение, что требует от детей определённых усилий. Образный характер игр способствует развитию воображения, а совместная деятельность — сближению и объединению детей.

В перечисленных играх дети приобретают опыт выполнения сов­местных, одинаковых для всех действий. Но для развития общения недостаточно простого подражания друг другу. Необходимо учить детей взаимодействию, которое предполагает не только повторение движений и слов взрослого, но и собственные обращения к сверст­никам, а также ответные действия на инициативу партнёров. Это достигается при помощи игр с ведущим.

Основной принцип этих игр заключается в том, что действия од­них детей должны быть адресованы другим детям, и эти действия не совпадают. Все эти игры проводятся без предметов. До тех пор пока дети ещё не умеют инициировать сложные игры с правилами и распределением ролей, взрослый является организатором и пос­тоянным их участником, постепенно передавая каждому из детей центральную роль. Ведущий должен действовать перед другими, чувствуя на себе их внимание. Многие малыши, оказавшись в этой ситуации, смущаются, а иногда даже отказываются от действий, ко­торые привлекают их, когда они «растворены» в группе, но вызы­вают робость, когда на них обращается всеобщее внимание. Посте­пенное включение застенчивого ребёнка в игры, в которых он при поддержке взрослого ненадолго оказывается в центре внимания, яв­ляется наиболее благоприятным условием преодоления внутреннего напряжения и страха.

Хорошим средством объединения детей общими переживани­ями являются игры-драматизации или спектакль, разыгранный с помощью игрушки. Данные игры являются, с одной стороны, ув­лекательным зрелищем для малышей, а с другой — средством фор­мирования эмоционально-нравственных основ их поведения. Цент­

ральное место здесь занимает активное общение детей с игрушками, которые в руках взрослого превращаются в персонажей спектакля. Содержанием спектакля могут служить доступные малышам народ­ные сказки, рассказы, стихотворения или сценки из повседневной жизни самих детей. Начинать игры-драматизации лучше всего с по­каза хорошо известных малышам и любимых ими сказок. Сначала сказка разыгрывается воспитателем с помощью игрушек. При пов­торном показе взрослый привлекает детей в качестве участников. Сказка для маленьких детей должна иметь простой сюжет и вклю­чать повторяющиеся действия и слова, чтобы дети могли легко за­помнить и повторить их.

Особую группу игр, способствующих развитию общения между сверстниками, составляют совместные игры с использованием раз­личных предметов и игрушек. Для того чтобы избежать ссор, в сов­местных предметных играх должен участвовать взрослый. Задачей взрослого является обучение и помощь детям в распределении игру­шек, координации и согласованности действий. При этом воспита­тель должен следить не только за последовательностью выполнения игровых действий, но и организовывать общение детей по ходу их выполнения: называть малышей по имени, привлекать их внимание к действиям партнёра, к его желаниям, предлагать помощь, хвалить, вместе радоваться полученному результату. Совместные со взрос­лым и интересные занятия помогают малышам видеть в сверстнике не соперника по борьбе за право обладания игрушкой, а партнёра по игре.

Проводить такие игры лучше всего с небольшой группой детей (сначала с двумя малышами, позже с 3—5 детьми). Игрушки для совместных игр должны быть хорошо знакомы малышам, чтобы они не провоцировали повышенный интерес к ним и конфликты. Важно привлечь детей к совместной игре с данным предметом и показать, что в одиночку играть не так интересно. Наиболее подхо­дящими для совместных предметных игр являются игры с мячами, собирание и разборка пирамидок, изготовление различных пост­роек из кубиков (домиков, дорожек, поездов и пр.), выкладывание фигурок из деталей мозаик и колец пирамидок, «прятки» игрушек, изготовление бус для кукол и пр.

С малышами, которые уже знакомы с некоторыми сюжетами процессуальных игр, можно организовывать совместные игры с куклами и другими игрушками.

В разделе Программы, посвящённом развитию общения со сверстниками, описывается около 70 игр и занятий, включающих

70

игры в парах, хороводные игры, игры с ведущим, игры с правилами, пальчиковые игры, совместные игры с предметами.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Особым направлением педагогической работы с детьми ран­него возраста должно стать формирование игровой деятельнос­ти. Игра имеет исключительно важное значение для развития всех сторон психики и личности ребёнка, и прежде всего для со­циального развития. Для реализации своего огромного развива­ющего потенциала сама игра должна иметь достаточно высокий уровень развития. Сформированная в раннем возрасте игровая деятельность является не только условием эмоционального ком­форта и эффективного развития ребёнка, но и залогом станов­ления ведущей деятельности следующего, дошкольного этапа развития.

В народной педагогике игра издавна использовалась для воспи­тания и обучения детей. В играх-потешках, в песенках и стишках, сопровождающихся разнообразными движениями и звуками, ма­лышей привлекает простота и лёгкость действий, сочетание в них знакомого и неожиданного, атмосфера радости от совместной со взрослым игры. Богатые возможности для такого рода игр дают и произведения детских поэтов и писателей. Их содержание доступно и понятно малышам, они легко заучиваются и охотно воспроизво­дятся детьми. В разнообразных детских играх уникальным образом сочетаются лёгкость и удовольствие, с которыми ребёнок подражает действиям взрослых, и развивающий эффект, заложенный в игро­вых сюжетах и игрушках.

Самые первые игры взрослых с детьми, такие, как прятки, «Ла­душки» и многие другие, включают в себя элементы условности, сочетающие словесное обозначение и несложные действия персо­нажа, которые взрослые многократно адресуют малышу. Ребёнок не сразу воспринимает такие игры как условные, поначалу его при­влекает в них яркая эмоциональная окраска, возможность побегать, попрыгать, особые тактильные и вестибулярные ощущения, возни­кающие в тот момент, когда взрослый тормошит, щекочет, покачи­вает, подбрасывает малыша. Вместе с этими приятными пережива­ниями в жизнь ребёнка постепенно входят действия «понарошку» с разнообразными предметами и игрушками, зарождается новый вид игры — процессуальная игра.

Игра как форма детской активности пронизывает различные виды деятельности детей раннего возраста. В современной педаго-

71

гике выделяются разнообразные виды детских игр: игры-забавы, дидактические игры, игры с сюжетными игрушками, игры-драмати­зации.

К играм-забавам относится большинство народных игр: игры- потешки («Ладушки», «Сорока», «Едем-поедем», «Баран-баран» и пр.), хороводные игры («Каравай», «Раздувайся пузырь» и др.), раз­нообразные подвижные игры (прятки, салочки, «Третий лишний», «Ручеёк» и пр.). Эти игры ярко эмоционально окрашены, включают ритмические повторяющиеся движения, сочетающиеся с вырази­тельными звуками и словами. В них, как правило, осуществляется непосредственный эмоциональный контакт участников игры. К иг­рам-забавам можно отнести и имитационные игры, в которых дети выразительными движениями и звуками изображают животных, птиц, насекомых, машину, паровоз и др.

Выделение дидактических игр в отдельную группу обусловлено тем, что в них, как правило, ставится конкретная педагогическая задача. Например, это могут быть игры, направленные на развитие умственных действий, восприятия формы, цвета и т.п. К таким иг­рам относятся игры с матрёшками, пирамидками, вкладышами, на­стольные игры — лото, домино, мозаики и пр.

В играх с сюжетными игрушками дети моделируют различные ситуации, отражающие их собственный жизненный опыт, впечатле­ния, полученные из наблюдений за окружающим, из детских книг и рассказов взрослых. К играм с сюжетными игрушками относятся процессуальные игры и игры-драматизации. В процессуальных (или отобразительных) играх дети, как правило, воспроизводят различ­ные бытовые ситуации (кормление, купание, посещение магазина, врача и т.п.). В играх-драматизациях разыгрываются эпизоды ска­зок, рассказов, стишков.

Часто разные виды игр сочетаются между собой. Например, ди­дактическая игра может включать в себя элементы сюжетной игры или игр-забав; она и сама может стать их частью. Игры-драматиза­ции часто переплетаются с имитационными играми и т.п. Все эти игры могут быть подвижными и спокойными, индивидуальными и групповыми.

Значение игры в развитии ребёнка трудно переоценить. Каждая игра вносит определённый вклад в развитие ребёнка и с этой точки зрения выполняет дидактическую функцию. Так, в играх-забавах и подвижных играх развивается эмоциональная сфера, двигательная активность ребёнка, умение координировать свои действия с дей­ствиями партнёров. Практически все игры способствуют развитию внимания, восприятия, мышления, воображения, речи. В сюжет­ных играх и играх-драматизациях происходит социальное развитие детей. Изображая взаимодействия персонажей игры, ребёнок учит­ся понимать чувства и состояния других, сопереживать им. Через собственные переживания малыш осваивает моральные нормы, знакомится с понятиями «добрый», «злой», «смелый», «трусливый», «жадный» и др. В процессе коллективных и совместных игр ребёнок учится общаться с другими детьми, согласовывать с ними свои же­лания и действия.

Из сказанного следует, что в педагогическом процессе игры сле­дует уделять особое внимание следующим важным моментам:

* элементы игры должны включаться во все виды взаимодей­ствия педагога с детьми;
* игра должна быть основной формой организации разных ви­дов детской деятельности;
* в течение дня должно выделяться специальное время для про­ведения разнообразных игр.

Включение игровых эпизодов и игр-потешек в ежедневные про­цедуры (умывание, переодевание, укладывание, кормление, приход и уход детей) делает их для малышей более привлекательными, сни­мает возможные негативные переживания, способствует установле­нию доброжелательных отношений ребёнка с педагогом, поддержа­нию благоприятной эмоциональной атмосферы в группе.

Проводя работу, направленную на физическое, социально-лич­ностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое развитие детей, педагоги должны использовать игру в качестве ос­новной формы организации детской деятельности (предметной, изобразительной, музыкальной, театрализованной, физкультурных занятий и др.) и не подменять игру занятиями по образцу школь­ного урока. В отечественной педагогике разработано множество специальных игр, с помощью которых можно решать все образо­вательные задачи, стоящие перед педагогикой раннего возраста. Элементы игры включаются также в наблюдение, детское экспери­ментирование, бытовые занятия (сервировка стола, поддержание порядка в групповых помещениях и на участке и т.п.).

Педагоги должны ежедневно выделять специальное время для организации разнообразных детских игр. Воспитатель должен стре­миться к тому, чтобы заинтересовать играми всех детей, научить их новым играм. Воспитатель может предложить детям на выбор ту или иную коллективную игру: в прятки, в хоровод, в лошадки, в па­ровозик и вагончики и т.п. Дети, не умеющие играть, могут наблю­дать за игрой сверстников, постепенно включаться в неё. Если кто- то из малышей занят каким-либо интересным делом, взрослый не прерывает его занятия и не настаивает на участии в игре. Вместе с тем он старается найти время и способ, чтобы позже вовлечь ребён­ка в игру. Воспитатель должен также поддерживать инициативу де­тей в развёртывании той или иной игры. Помимо коллективных игр необходимо организовывать индивидуальные игры с каждым ребёнком. Присоединяясь к игре ребёнка, воспитатель делает это ненавязчиво, занимая позицию равноправного партнёра. Для инди­видуальной игры с ребёнком лучше всего подходят игры-потешки, дидактические игры, игры с сюжетными игрушками — процессу­альные игры.

Развитие у детей процессуальной игры (т.е. игры, в которой дети воспроизводят фрагменты своей жизнедеятельности) является спе­циальной задачей педагогов. Для решения этой задачи воспитатели должны создавать определённые психолого-педагогические усло­вия.

*Организация предметной среды для сюжетных игр.* Предметная среда в группе должна быть организована таким образом, чтобы по­буждать детей к игре. В игровой комнате организуются зоны, специ­ально предназначенные для разнообразных сюжетных игр. На сто­лике расставляется игрушечная посуда, обустраиваются уголки для приготовления еды, купания и укладывания спать игрушек. В опре­делённых местах размещаются машинки и строительный материал, хранятся наборы игрушек для игры в больницу, парикмахерскую, магазин и т.д. Игровое пространство должно быть удобным для де­тей, давать им возможность играть как поодиночке, так и в неболь­шой группе. Все игрушки должны быть в открытом доступе.

Детям удобнее всего играть в игровых зонах. Но вместе с тем не следует жёстко ограничивать игровое пространство. Игра — это сво­бодная деятельность, и каждый ребёнок имеет право играть там, где ему нравится. Освоение более широкого игрового пространства даёт возможность варьировать условия игры, открывает простор для дет­ской фантазии.

Групповая комната должна быть оснащена разными видами иг­рушек. Один из них — реалистические игрушки, воспроизводящие облик людей, животных, черты реальных предметов. К таким иг­рушкам относятся, например, куклы с ресницами, закрывающи­мися глазами и подвижными частями тела, посуда и мебель, вклю­чающие подробные составляющие их детали, например, плита с конфорками и открывающейся духовкой и пр.

Другой вид игрушек — прототипические, лишь условно воспро­изводящие детали предмета, например кукла с нарисованным ли­цом или плита, на которой нарисованы конфорки и духовка.

Третий и особенно важный вид игрушек — предметы-замести­тели, т.е. предметы, не имеющие сходства с реальными вещами, но удобные для использования в условном значении. В качестве замес­тителей могут использоваться палочки, кубики, шарики, колечки от пирамидки, детали конструкторов, камушки, пуговицы, ракушки, скорлупки от грецких орехов, пустые фигурные катушки и пр. Их лучше хранить в коробке неподалёку от уголка с сюжетными игруш­ками, чтобы ребёнок не тратил много времени на их поиски и не от­влекался от игры.

Непременным атрибутом сюжетных игр являются куклы. Кук­лы могут быть разных размеров, выполнены из разных материалов (пластмассовые, резиновые, тряпичные, вязаные и пр.), иметь под­вижные части тела. Больших кукол удобно кормить и причёсывать, но трудно удержать в руках, купать и баюкать. Кукол-голышей удоб­но купать, пеленать. Желательно также, чтобы в группе были куклы, несущие отличительные черты разных народов (имели характерные черты лица, цвет кожи, одежду).

Помимо кукол у детей должны быть игрушечные животные (ко­шечки, собачки, медведи), птицы (курочка, петушок) и пр. Такие игрушки также должны быть сделаны из разных материалов, иметь разные размеры и яркую окраску.

*Обогащение жизненного опыта детей.* Следует помнить, что дети раннего возраста могут отражать в игре только то, что им хорошо знакомо. Поэтому для возникновения игры необходимо создать полноценную среду развития малышей, обогащать их опыт. Для этого следует:

* организовывать наблюдение за поведением взрослых, сверст­ников, старших детей, комментировать их действия;
* обсуждать с детьми домашние дела взрослых;
* привлекать малышей к посильному участию в жизни группы: выполнять поручения воспитателя, помогать взрослым и сверстни­кам;
* обогащать внеситуативный опыт детей: читать им книжки, рассматривать и обсуждать картинки, рассказывать истории из жиз­ни взрослых, других детей и пр.

*Личностно ориентированное общение воспитателя с детьми.* Ка­чество игрового взаимодействия взрослого с ребёнком, а также ка­чество самостоятельной игры детей в большой степени зависит от

75 характера взаимоотношений партнёров. Отстранённое отношение воспитателя к ребёнку будет препятствовать полноценному раз­витию игровой деятельности. Для того чтобы пробудить у ребёнка интерес к игре, взрослый должен установить с ним эмоционально­положительный контакт, вызвать у него доверие и желание действо­вать вместе.

Важно помнить, что игра — не формальное занятие, она прежде всего должна доставлять ребёнку удовольствие. Воспитатель может заинтересовать ребёнка игрой лишь тогда, когда сам эмоционально включён в неё. Проявляя в игре собственную фантазию, педагог со­здаст наиболее благоприятную атмосферу для развития творческой игры детей.

В ходе игры воспитатель должен стремиться к равноправному партнёрству даже с самыми маленькими детьми. Он обращается к малышу с вопросами, просьбами, предложениями, подстраивает свои действия к действиям ребёнка. Взрослый не поучает малыша, не делает ему замечаний.

Наблюдая за игрой ребёнка, воспитатель проявляет интерес к его действиям, поощряет их, радуется тому, как он хорошо играет. Доб­рожелательное внимание и поощрение взрослого стимулируют иг­ровую инициативу детей.

Руководство игрой должно быть деликатным. Следует отдавать предпочтение косвенным методам руководства игрой, учитываю­щим эмоциональное состояние ребёнка, его желание играть, на­личие игровых навыков. К таким методам относятся игра рядом с ребёнком и подключение к его игре. Если необходимо пробудить игровую активность ребёнка, взрослый начинает сам играть не­подалёку от малыша и постепенно вовлекает его в свою игру. Если игра ребёнка слишком однообразна, взрослый, не нарушая хода игры малыша, присоединяется к ней, повторяет действие ребёнка, а затем предлагает новый вариант действия или новый сюжет.

Специальная работа воспитателя, направленная на развитие у де­тей процессуальной игры, предполагает использование разнообраз­ных методических приёмов.

Организуя игру с сюжетными игрушками, воспитатель должен учитывать возраст ребёнка, а также его желание и умение играть. Чем младше ребёнок, тем больше доля участия в его игре взрос­лого.

Если малыш впервые пришёл в группу и совсем не умеет играть, инициатива в организации игры полностью принадлежит взросло­му. С помощью сюжетных игрушек он вовлекает ребёнка в вообра-

76

жаемую ситуацию (производит игровые действия с куклой, разгова­ривает с ней, обращается к ребёнку от имени куклы). Воспитатель побуждает малыша воспроизвести то или иное действие, например, обращаясь к нему от имени куклы: «Я хочу спать, положи меня в кроватку». Если ребёнок принимает игровую инициативу взрослого и начинает сам совершать игровые действия, воспитатель поддер­живает, поощряет ребёнка.

Вовлечению ребёнка в воображаемую ситуацию могут способ­ствовать не только специально организованные игры, но и обыг­рывание любых его предметных действий. Например, если малыш катает машинку, ему можно предложить покатать на ней зайку, если он перекладывает с места на место мишку или ковыряет его глаза, можно посочувствовать медвежонку, у которого «заболели глазки», и показать малышу, как можно закапать капельки. Таким образом, любое действие ребёнка с предметами можно преобразовать в ус­ловное, в действие «понарошку».

В игру даже с самыми маленькими детьми можно включать чис­то условные действия «с отсутствующим предметом»: протянуть кукле пустую щепотку, объясняя, что это конфета. Маленький ребёнок с удовольствием повторит вслед за взрослым такое услов­ное действие.

Первые игровые действия могут быть обращены не только на иг­рушки, но адресоваться и к взрослому, и к сверстнику, и к самому ребёнку. Малыши очень любят, когда взрослый просит их «покор­мить» его, сразу же переносят это действие на себя, затем на куклу, на другого ребёнка, который оказывается рядом, и т.д. Можно по очереди смотреться в зеркальце, причёсывать друг друга, «делать укол». Поочерёдное выполнение таких действий забавляет детей, разнообразит игру.

Благоприятное влияние на формирование интереса детей к игре, принятие ими воображаемых ситуаций оказывает включение игро­вых персонажей в режимные моменты. Во время обеда или полдни­ка воспитатель может посадить на стульчик рядом с детьми куклу, которая тоже будет «кушать», поставить перед ней приборы; укла­дывая малышей спать, воспитатель может посоветовать им убаю­кать любимую игрушку и положить её рядом с собой.

По мере зарождения у ребёнка интереса к процессуальным иг­рам, принятия им различных воображаемых ситуаций, предлагае­мых взрослым, после появления первых самостоятельных игровых действий в задачи воспитателя входит обогащение игрового опыта ребёнка. Стимулировать полноценное развитие игры детей можно разнообразными способами, используя их в зависимости от того, на каком уровне развития находится игра ребёнка.

*Поддержка игровой инициативы ребёнка.* Игровую инициативу ребёнка следует поддерживать с момента зарождения игры. Вос­питатель поддерживает и подхватывает любое инициативное дей­ствие малыша, а после окончания совместной игры даёт ему воз­можность поиграть самому. Помогая ребёнку разнообразить игру, следует отдавать предпочтение косвенным методам руководства. Воспитатель может спросить у ребёнка: «Твоя кукла уже искупа­лась?», «Может быть, теперь зайка хочет спать?» или «Что же ты оставила грязные тарелки?» и т.п. Такие косвенные обращения на­талкивают ребёнка на дальнейшее самостоятельное разворачива­ние игры.

*Увеличение числа персонажей игры, стимулирование речевого обще­ния с ними.* Часто, усвоив первые игровые действия, маленькие дети выполняют их только с теми игрушками, с которыми играл взрос­лый, например кормят только одну куклу. Поэтому нужно стимули­ровать игру ребёнка с разными персонажами: большими и малень­кими куклами, пупсиками, собачками, мишками и пр. Это будет способствовать обобщению игровых действий, их разнообразию. Речевое сопровождение игры значительно расширяет её возмож­ности, позволяет перевести предметные действия с сюжетными иг­рушками в план общения с персонажами игры, открывает возмож­ность построения диалогов между партнёрами, планирования игры. Речь позволяет создать полнокровный, детализированный образ- роль и замещение предмета.

*Расширение круга игровых предметов и действий.* Играя вместе с ребёнком, подключаясь к его действиям, воспитатель наводящими вопросами, предложениями стимулирует малыша на использование или на поиск необходимых игрушек. Тем самым обогащается состав игровых действий. С помощью разнообразных сюжетных игрушек ребёнок начинает расширять свои представления об окружающем мире, о том, что и как делают взрослые; игра ребёнка становится бо­лее содержательной и интересной.

*Обогащение игровых сюжетов.* Смена сюжетов также благопри­ятствует увеличению длительности игры, делает её более интерес­ной. Отображая в игре различные житейские ситуации, ребёнок вступает во всё более сложные ролевые взаимоотношения с игровы­ми персонажами: он выступает в роли заботливой мамы, врача, па­рикмахера, продавца, строителя, машиниста и пр. Реализация раз­нообразных сюжетов подразумевает и расширение круга предметов, с помощью которых ребёнок «играет роль», подражая действиям взрослых.

*Выстраивание последовательности игровых действий.* Для того чтобы игра ребёнка была более содержательной, важно с самого начала помогать малышу «строить» её как целостную ситуацию, в которой все действия взаимосвязаны и осуществляются в некото­рой логической последовательности. Воспитатель помогает ребён­ку выстраивать цепочки из нескольких последовательных игровых действий, с помощью словесного обозначения фиксирует переходы от одной группы действий к другой («давай сначала сварим кашку, а потом покормим Лялю»), а также завершение каждого этапа игры («суп сварился», «куклы погуляли»). Такой способ помогает ребён­ку лучше осознать смысл своих действий и учиться планировать их, развивать игровой сюжет.

*Введение в игру предметов-заместителей.* Включение в игру пред­метов-заместителей значительно расширяет её горизонты, делает более интересной, содержательной и творческой. Имея под рукой предметы-заместители, легко превратить крышку от банки в зер­кальце, верёвочку в червячка или змейку, ленточку в дорогу или речку, палочку — в мостик или лодочку, камушки — в конфетки и т.п. С каждым из таких волшебно преображённых предметов можно организовать небольшие игровые эпизоды.

После того как малыш начнёт самостоятельно пользоваться за­мещениями, взрослому бывает достаточно лишь косвенного обра­щения к ребёнку для стимуляции подобных игровых действий.

*Подготовка к принятию роли.* Собственно ролевое поведение в игре с сюжетными игрушками появляется лишь в конце ранне­го возраста. Однако закладывать его основы следует уже на втором году жизни.

Самым естественным для детей способом «вхождения в роль» яв­ляются игры-забавы. Стимулируют ролевое поведение и авторские стихи, написанные для самых маленьких детей. В ходе игр-забав движения ребёнка и взрослого изображают действия персонажей, а сопровождающие их стишки выражают их эмоциональное состоя­ние и объясняют смысл игры.

Хорошим приёмом стимуляции ролевого поведения является сравнение ребёнка с детёнышами животных, побуждение к подра­жанию их движениям и звукам. Ролевое поведение стимулируют также игры, в которых дети могут изображать предметы живой и не­живой природы, предметы рукотворного мира (снежинки, цветоч­ки, самолёт, пароход и т.д.).

Имитация движений, звуков стимулирует создание образов- представлений, которые ложатся в основу формирования ролевого поведения. В эти игры хорошо играть с несколькими детьми.

Стимуляцию ролевого поведения можно также осуществлять путём игровой интерпретации обычных действий ребёнка, прида­ния им игрового смысла: «Давай, Даша, ты будешь спать как медве­жонок, крепко-крепко, сейчас я тебя накрою одеяльцем, как будто ты в берлоге», «А ты, Денис, будешь спать как котёнок? Мур-мур, мяу, спи мой котик, мой малыш» и т.д.

На третьем году дети начинают принимать на себя роль взрос­лого, а также распределять роли между персонажами игры. В этом возрасте малыш способен соотнести свои действия с действия­ми взрослого, называя себя его именем («Катя — мама», «Саша — папа», «кукла — дочка»). Однако создавать условия для принятия ребёнком ролевого поведения можно начинать гораздо раньше. Поначалу можно ограничиться комментариями к игровым дей­ствиям малыша, связав их с ролью. Например, воспитатель говорит девочке, играющей с куклой: «Вот как ты, Леночка, хорошо укачи­ваешь Лялю, как мама. Ты мама, а кукла — дочка». Другим приё­мом является принятие взрослым на себя роли, а также называние роли персонажа по ходу совместной игры с ребёнком. Например, воспитатель говорит: «Я мама, а это мой сыночек» или «Я доктор, а это больной» — и обращается к персонажу: «Сыночек, пора ку­паться» или «Больной, вам нужно сделать укол». Персонажем таких игр может стать и сам ребёнок. В этом случае воспитатель называ­ет себя «мамой», а ребёнка «дочкой» или «сыночком». Если ребёнок уже умеет брать на себя некоторые роли в ходе совместной игры со взрослым, воспитатель может предложить ему поменяться ролями.

В процессе таких игр ребёнок постепенно осваивает разные ро­левые отношения, учится строить диалоги, общаться с партнёром по игре.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

Одним из центральных направлений педагогической работы с детьми раннего возраста является развитие речи. Известно, что этот период является решающим этапом становления и развития речи. В этой сфере выделяется несколько конкретных образова­тельных задач:

* развитие понимания речи (пассивной речи);
* развитие активной речи;
* формирование фонематического слуха;
* развитие речи как средства управления своим поведением (т.е. планирующей и регулятивной функций речи).

Для развития понимания речи необходимо пробуждать и поддер­живать у детей интерес к слышимой речи, развивать умение слушать речь взрослого. Развитие понимания речи подразумевает установле­ние адекватной связи слова с предметом и действием.

Для развития активной речи необходимо побуждать детей к под­ражанию речи взрослого, стимулировать и поддерживать иници­ативные обращения детей к педагогам и сверстникам, создавать условия для расширения словарного запаса и усложнения грамма­тического строя речи.

Развитие понимания и активной речи тесно связано с развитием фонематического слуха. Фонематический слух формируется как при восприятии слышимой речи, так и при проговаривании ребёнком слов вслед за взрослым. Поэтому необходимо пробуждать и поддер­живать внимание и интерес детей к слышимой речи, побуждать повторять речевые образцы, предлагаемые взрослым.

Развитие речи как средства управления своим поведением пред­полагает побуждение детей к выполнению простых словесных инс­трукций взрослого с опорой и без опоры на наглядные образцы, а также к выполнению собственных словесных «инструкций», свя­занных с действиями.

Несмотря на различие этих задач, все аспекты речевого развития осуществляются в неразрывном единстве и предполагают общие психолого-педагогические условия.

Известно, что речь прежде всего необходима для общения между людьми. На этапе возникновения речи чрезвычайно важно качест­во общения взрослых с ребёнком. Малыши охотнее всего вступают в речевое взаимодействие с теми взрослыми, которые проявляют к ним доброжелательное внимание, ласку, играют с детьми. Такого взрослого дети охотно слушают, именно ему ребёнку хочется что-то «сказать», предложить какое-то действие, задать вопрос, подражать его словам. Поэтому необходимыми условиями для развития у де­тей речи является установление с каждым ребёнком эмоциональных контактов, организация совместных игр с предметами, т.е. вовле­чение детей в ситуативно-личностное и ситуативно-деловое обще­ние. Педагоги должны создавать в группе жизнерадостную тёплую атмосферу, обеспечивающую детям хорошее настроение. Состояние напряжённости, тревоги, вызванное излишней требовательностью, строгостью воспитателя, подавляет речевую инициативу детей. Что­бы пользоваться речью, ребёнку необходима уверенность в том, что взрослые его слушают, понимают и принимают. Поэтому так важ­но, чтобы педагоги откликались на все речевые и иные обращения ребёнка, поощряли и поддерживали их. Любое обращение ребёнка к взрослому следует использовать для того, чтобы завязать беседу с ним, а не просто удовлетворить его просьбу. Речь педагога должна не только адресоваться группе детей, но и лично каждому ребёнку. Этим обеспечивается привлечение внимания ребёнка к речи и го­товность ответить на неё.

На этапе становления речи большое значение имеет слышимая ребёнком речь окружающих взрослых. Поэтому к ней предъявляют­ся особые требования.

Речь взрослых должна быть правильной, отчётливой, неспеш­ной, эмоционально окрашенной. Эмоциональное содержание, выраженное определённым тоном, помогает маленькому ребён­ку лучше понять смысл слов. Для обогащения словарного запаса, усложнения грамматического строя речи детей важно, чтобы речь взрослого была более сложной, чем речь ребёнка, и по структуре, форме фраз, лексической новизне. Она должна давать ребёнку бо­лее сложные образцы, чем те, которыми ребёнок уже владеет. Вмес­те с тем взрослые должны стремиться к тому, чтобы их речь была по­нятна ребёнку, касалась интересных и важных для него тем. Всё это способствует вовлечению в речевой контакт со взрослым.

Речь взрослого, обращённая к детям, должна включаться во все виды их совместной жизнедеятельности: кормление, одевание, купание и т.п. В процессе совместного решения разнообразных жизненных задач у малыша возникает естественная потребность в слове.

Все гигиенические процедуры нужно обязательно сопровождать ласковым разговором, включать в беседу соответствующие момен­ту стихотворения, присказки, песенки. Укладывание детей спать следует сопровождать колыбельными. Одевая малышей на прогул­ку, взрослый называет все предметы одежды и действия, побуждает малыша к общению и участию в процессе одевания, приговаривая: «Надели ботиночки. Теперь что будем надевать? Курточку? Где твоя курточка, Люся? Давай сначала одну ручку просунем в рукав, теперь другую. Молодец!»

Однако речевое взаимодействие взрослых с детьми не должно ог­раничиваться бытовыми ситуациями. Взрослые в течение дня рас­сказывают детям обо всём, что происходит вокруг, о том, что видят и что делают дети. Так, во время прогулки на улице воспитатель об­ращает внимание детей на явления природы, на животных, людей и их действия.

Во время свободной игры воспитатель может подсесть к играю­щему ребёнку и «завязать беседу»: «Какая у тебя красивая кукла! Это девочка? Как её зовут?» Он может также собрать возле себя несколь­ко детей, взять игрушку, обратиться к группе детей: «Как зовут эту куколку? Ляля? А какое красивое платье у Ляли, какие туфельки». Взрослый привлекает внимание детей к отдельным деталям вне­шности куклы, называя их.

Педагог также сопровождает речью все повседневные дела в группе: накрывание на стол, кормление рыбок в аквариуме, уход за растениями и пр. Помогая воспитателю и наблюдая за его дей­ствиями, дети узнают названия новых предметов и действий, учат­ся слушать речь, действовать по инструкции взрослого. Чем больше впечатлений получает ребёнок, тем у него больше поводов к речево­му общению со взрослыми и со сверстниками. Воспитатель должен беседовать с детьми, «советоваться» с ними, спрашивать их мнение, задавать вопросы. Например: «Посмотрите в окошко, какой дождик пошёл! Наверное, выйти гулять сегодня не сможем. Как вы, ребята, думаете?»

Для развития регулятивной речи важны различного рода пору­чения малышам, выражаемые в простой речевой форме. Например: «Петя, дай мячик», «Катя, возьми книжечку». Побуждая детей к ак­тивной речи, такого рода поручения следует усложнять, например: «Алёша, передай Лене собачку и скажи ей: «Лена, на собачку».

В становлении регулятивной функции речи важную роль игра­ет побуждение детей к выполнению речевых инструкций взрослого разной сложности: от самых простых одношаговых у детей младше­го возраста («дай», «покажи», «возьми», «принеси» и т.п.) до более сложных (по мере взросления ребёнка) двух- и трёхшаговых инс­трукций («посади куклу на стул, мишку на подоконник, а мячик по­ложи под стол»).

Детям постарше полезно давать различные поручения, исполне­ние которых требует от ребёнка речевого общения с окружающими. Однако нельзя заставлять малыша произносить слова, следует так построить общение, чтобы он сам почувствовал необходимость вос­пользоваться речью.

Существенное значение для развития речи ребёнка имеет ре­чевое общение детей друг с другом. Поэтому следует также давать ребёнку такие поручения, которые вызывают необходимость всту­пить с другим ребёнком в разговор. Воспитатель может попросить

ребёнка позвать кого-нибудь из ребят: «Машенька, позови, пожа­луйста, Свету» и т.п. Совместная игра или рассматривание картинок также способствует возникновению разговора между детьми.

С первых лет следует воспитывать у ребёнка культуру речевого общения. Даже самым маленьким детям следует говорить «спаси­бо», «пожалуйста», «извини», «здравствуй», «до свидания» и др., побуждать малышей пользоваться вежливыми словами. Дети этого возраста легко переходят от спокойного тона к возбуждённому, не­терпеливому крику. В таких случаях взрослый должен корректно сделать ребёнку замечание: «Ты очень громко кричишь, я не пойму, что тебе нужно. Скажи спокойно, что ты хочешь?»

Большую роль в развитии речи ребёнка играют также специаль­ные игры и занятия. Преимущество таких игр и занятий заключает­ся в том, что при их организации целенаправленно создаются усло­вия для развития у детей разных сторон речи.

К специальным играм и занятиям, направленным на развитие речи, относятся:

— разнообразные игры (игры-потешки, хороводы, игры с сю­жетными игрушками, игры-инсценировки, звукоподражательные игры и др.);

— чтение и рассказывание сказок, стихов, историй, побуждение детей пересказывать услышанное;

— рассматривание и обсуждение иллюстраций к произведениям детской литературы;

— демонстрация диафильмов;

— игры-занятия с предметными и сюжетными картинками;

— разгадывание простых загадок с опорой и без опоры на на­глядность;

— игры, направленные на развитие мелкой моторики.

Игры-потешки («Ладушки», «Сорока-ворона», «По кочкам»), хороводные игры («Каравай», «Раздувайся пузырь») полезны тем, что слушание речи взрослого происходит с опорой на собственные действия и движения ребёнка. Они включают повторы действий и слов с чёткой концовкой («топ-топ», «да-да» и т.п.). Важно и то, что в ходе таких игр легко устанавливается эмоциональный контакт с ребёнком. Всё это облегчает малышу понимание и подражание речи. В звукоподражательных играх развиваются фонематический слух, чёткость произношения, интонационная сторона речи.

Игры с сюжетными игрушками, игры-инсценировки способству­ют развёртыванию диалогов, обогащению словарного запаса, инто­национного и грамматического строя речи. В ходе этих игр созда-

84

ются условия для развития планирующей и регулирующей функций речи.

В отличие от обычных жизненных ситуаций в специальных «речевых» играх и занятиях взрослые могут намеренно создавать некоторые затруднения для ребёнка, что требует особой мобили­зации его внимания. Так, можно создать условия, в которых дети должны будут дифференцировать близкие по смыслу обращения взрослого, предполагающие тем не менее выполнение разных действий. Например, играя с малышом в мяч, воспитатель пред­лагает ему разные действия: «Положи мячик в корзинку. А теперь брось мячик в корзинку». Или, играя в прятки с куклой и собач­кой, взрослый может предложить спрятать игрушку за стул, под стул и т.п.

Чрезвычайно полезным для развития речи является совместное чтение детских книг, рассматривание картинок и ярких красочных иллюстраций. Взрослый читает детям, показывает иллюстрации, задаёт им вопросы, при затруднениях сам называет предметы, пер­сонажей, их действия, стимулируя малышей к повторению речевых образцов. Рассматривание картинок может быть и иным: взрослый называет предметы и персонажей и просит ребёнка их показать. Эти занятия следует проводить индивидуально или с небольшой груп­пой детей, чтобы каждый малыш мог участвовать в разговоре.

Просмотр диафильмов способствует развитию у детей умения слушать речь взрослого. Взрослый сопровождает этот показ расска­зом, останавливаясь подробно на каждом кадре. Лучше всего пока­зывать сказки, содержащие повторы одних и тех же слов, на фоне которых вводятся новые слова («Колобок», «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба»). Это способствует овладению ребёнком новыми словами и закреплению уже известных ему слов.

Особое место в работе по развитию речи у детей занимают заня­тия и игры с предметными и сюжетными картинками. Рассматривая их вместе со взрослым, дети узнают персонажей, изображённых на картинке, охотно называют их, вспоминают то, что знали раньше. Привлекательность для детей занятий с картинками связана с их на­глядностью, сочетающейся со словом. Каждая картинка изобража­ет реальные предметы и явления, имеющие определённые словес­ные обозначения — названия. Рассматривая изображения, узнавая в них знакомые предметы и называя их, дети называют и то, что не дано им в непосредственном восприятии сейчас, но хранится в их памяти. Это свойство картинок особенно важно для развития речи ребёнка раннего возраста. Оно способствует постепенному осво­бождению слова от привязанности к конкретному объекту. Рассмат­ривание картинок, называние не только того, что на них изобра­жено, но также и того, что на изображении отсутствует, становится ступенькой в возникновении и развитии у детей способности опе­рировать словесным материалом без опоры на наглядность: слушать рассказываемые взрослым сказки, рассказы, а позже и самим их пе­ресказывать.

Работа с картинками должна строиться по принципу от про­стого к сложному. Сначала детям следует предлагать изображение отдельных предметов, простых по форме, без лишних деталей, изображение лиц, предметов, наиболее часто встречающихся в их повседневной жизни, с которыми они действуют в разных услови­ях (чашка, кроватка, туфельки, кошка, машинка). Затем предлага­емые детям изображения можно усложнять, вводя дополнитель­ные детали.

В педагогическом процессе можно использовать разнообраз­ные тематические наборы картинок (посуда, одежда, овощи, жи­вотные и т.п.), сюжетные картинки с изображением действий («кошка пьёт молоко», «дети катаются на санках», «девочка оде­вается» и др.) и их последовательности (например, иллюстрации к сказкам).

В играх с картинками дети могут не только называть изображён­ные на них предметы и действия, но и подбирать их по словесной инструкции, развёрнуто отвечать на вопросы. К играм с картинками относятся также различного рода лото, домино и простые сюжетные игры с использованием картинок — заменителей реальных предме­тов (игры в «магазин», в «зоопарк», в «кормление», «лечение» куклы и др.).

Игры с картинками способствуют расширению словарного запа­са, формированию обобщённого значения слов, развитию грамма­тического строя речи, стимулируют активное использование речи. Картинки играют важную роль и в формировании у детей способ­ности оперировать образами, вызванными словом.

Для развития умения слушать и понимать содержание чисто сло­весного текста, а также способности (у более старших детей) пере­сказывать текст можно использовать рассказы без сопровождения картинками и иллюстрациями. Это открывает для ребёнка возмож­ность выхода за рамки наглядной ситуации, способствует формиро­ванию вербального общения и мышления.

Умение слушать рассказы и пересказывать их формируется пос­тепенно и связано с определёнными требованиями к рассказу. Он

86

должен быть понятным по содержанию, но не слишком лёгким. В нём должно быть что-то новое, чем малыш ещё не пользуется в речи (например, союзы «потому», «поэтому»). Взрослый задаёт ребёнку разнообразные наводящие вопросы, помогающие воспро­извести в памяти содержание услышанного и пересказать его. На­пример: «Как звали мальчика? Почему он плакал? Куда он пошёл? Что он сделал?» Подобные вопросы побуждают малыша использо­вать в речи различные грамматические формы.

На третьем году жизни для речевого развития детей очень по­лезно отгадывание и совместное придумывание загадок. В играх в загадки дети учатся узнавать предметы по словесному описанию, опираясь на зрительное восприятие предметов. Например, мож­но разложить на столике несколько игрушек (или предметных кар­тинок) и предложить ребёнку найти одну из них по её словесному описанию. Более старшие дети могут отгадывать простые загадки и без опоры на зрительное восприятие.

Особое место в играх с детьми, направленных на развитие речи, занимают игры на развитие мелкой моторики. Эти игры включа­ют движения кистей рук и пальцев, сопровождаемые ритмической, несложной речью. Упражнение кистей и пальцев рук способству­ет развитию физиологической основы овладения ребёнком речью, развитию двигательного центра мозга, ведающего в том числе и раз­витием мелкой моторики.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Известно, что даже самые маленькие дети способны проявлять интерес к музыке, произведениям изобразительного искусства, по­эзии, воспринимать красоту окружающего мира. Эти ранние впе­чатления обогащают эмоциональную сферу ребёнка особыми пере­живаниями, ложатся в основу его эстетического мировосприятия, способствуют формированию нравственных ориентиров.

Большое значение для общего развития имеет и собственное участие малыша в разных видах художественно-эстетической де­ятельности. При этом у ребёнка обостряется способность воспри­нимать и эмоционально откликаться на красоту в окружающем мире — в природе, человеческих отношениях, мире вещей. Дети начинают более внимательно вслушиваться, всматриваться в окру­жающее, учатся замечать своеобразие, уникальность предметов и явлений, осознавать и выражать свои чувства. Поэтому приобщение детей к разным видам художественно-эстетической деятельности

должно быть обязательно включено в программу воспитания детей раннего возраста.

В сфере художественно-эстетического развития задачами педа­гогической работы являются формирование у детей эстетического отношения к окружающему миру, приобщение к изобразительным видам деятельности, музыкальное развитие, приобщение к театра­лизованной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ

К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

В раннем возрасте эстетическое воспитание осуществляется как в повседневном общении взрослых с детьми, так и в специальных играх-занятиях. Роль взрослого в развитии эстетического отноше­ния ребёнка к окружающей действительности заключается не толь­ко в том, чтобы привлекать внимание ребёнка к красивым вещам, явлениям природы, произведениям искусства, но и в вовлечении малыша в процесс сопереживания по поводу воспринятого. Взрос­лый должен сам уметь испытывать и выражать эстетические эмо­ции, привлекать ребёнка к сопереживанию и откликаться на чув­ства малыша.

Предметом совместного эстетического переживания могут быть не только произведения искусства, но и проявления красоты в обы­денной жизни: яркий коврик на полу или ваза на столе, разноцвет­ные чашечки для чая или нарядная одежда малыша (бантики, вы­шивка на кармашке, красивые пуговки и пр.).

Особое внимание следует уделять интерьеру помещения, в ко­тором находятся дети. Известно, что для восприятия и различения красивого и некрасивого чрезвычайно важное значение имеет ран­ний опыт. Групповые помещения, лестницы, коридоры детской ор­ганизации должны быть красиво, со вкусом оформлены. Их могут украсить детские рисунки, поделки, иллюстрации картин, игрушки. Экспозиции следует периодически менять, обращая внимание детей на то, что нового и красивого появилось в помещении. Предметом совместного наблюдения может стать только что распустившийся цветок на подоконнике или необычные цветы в вазе, засушенные листья различных деревьев, их цвет, форма и др.

Очень важно обращать внимание малышей на красоту природы во всех её проявлениях (например, деревья и травка осенью и вес­ной; сверкающий снег или иней, узор ледяных лужиц, прозрачные сосульки; разноцветная радуга и т.д.). Можно заранее подобрать соответствующие подобным явлениям стихи или отрывки из них, записи музыкальных фрагментов, картинки, которые будут спо­собствовать эмоциональному отклику ребёнка на окружающее, за­крепят полученные им впечатления.

Малыши чрезвычайно чувствительны к эмоциональным прояв­лениям взрослого: его искреннее восхищение или удивление всег­да находят у детей отклик. Любые попытки малыша выразить свои эстетические переживания должны находить поддержку и одоб­рение взрослого. Следует учитывать, что эстетические эмоции не могут возникнуть у ребёнка по указке педагога, для этого требует­ся особый настрой, взрослый может лишь способствовать его воз­никновению.

Особое значение в эстетическом воспитании детей имеет зна­комство их с произведениями искусства. Чем раньше состоится встреча ребёнка с миром искусства, тем лучше. При этом необходи­мо соблюдать меру, исходя из индивидуальных особенностей ребён­ка, его желаний, предпочтений. Для обогащения запаса детских художественных впечатлений полезно прослушивать фрагменты классических поэтических и музыкальных произведений. Малыши с удовольствием двигаются под эмоционально выразительные от­рывки музыки М. Глинки, П. Чайковского, А. Вивальди, Ж. Бизе, охотно фантазируют, ассоциируя музыкальные образы со своими жизненными впечатлениями. Подобные произведения содержат глубокое эмоциональное содержание, необходимое для воспитания эстетических чувств у детей. Важно, чтобы произведения искусства были включены в контекст общения взрослого с ребёнком, сопут­ствовали детской жизни.

Малыш познаёт окружающий мир, не только воспринимая его, но и активно действуя в нём. Уже в конце младенческого возрас­та ребёнок экспериментирует с бумагой, карандашами, красками, погремушкой, колокольчиками. При этом он делает «открытия», узнаёт, что краска оставляет след на бумаге, игрушки издают раз­нообразные звуки. Опираясь на интерес ребёнка к этим предме­там и действиям, можно начинать его приобщение к художествен­ной деятельности.

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ

К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Привлекая ребёнка к изобразительной деятельности, следует помнить, что на данном возрастном этапе главное — это интерес, удовольствие и радость малышей от процесса, а не само по себе ов­ладение умениями рисовать или лепить. Задача взрослых — вовремя заметить и поддержать интерес ребёнка, создать условия для разви­тия изобразительной деятельности.

Прежде всего необходимо создать в группе соответствующую развивающую среду, подобрать материалы для разных видов худо­жественно-эстетической деятельности. В группе должны быть ка­рандаши, краски, разноцветные мелки, кисти разных размеров, мольберты, бумага, альбомы, пластические материалы. Материал, предоставляемый детям, должен обеспечивать свободу и разнооб­разие действий, находиться в доступном месте и быть удобным для использования. Так, самым маленьким детям удобнее рисовать тол­стой кисточкой с короткой ручкой, которой можно делать крупные мазки; детям постарше, у которых более совершенна мелкая мото­рика, можно предлагать и тонкие кисточки.

Ребёнку следует предоставить возможность опробовать материал так, как он хочет. Например, вначале малыш может мять и рвать бу­магу, катать карандаши, стучать ими. Если его интерес иссяк, мож­но предложить материал другого свойства, цвета, величины. Важно продлить, закрепить интерес малыша к материалу, поддержать его разнообразные познавательные действия. Постепенно из интереса к материалу при помощи взрослого у ребёнка возникает интерес к соответствующему действию с ним, а затем и к результату этого дей­ствия — образу предмета, явления, воплощённому в мазках, пятнах, линиях. Взрослый ведёт ребёнка от манипуляций с художественным материалом к использованию его по назначению, помогая малышу постигать различные средства выразительности, которыми можно передавать эмоциональные впечатления от окружающих его пред­метов и явлений действительности. Делается это ненавязчиво, без принуждения, весело — в игре, свободной деятельности.

Если жизнь ребёнка интересна, насыщена яркими впечатления­ми, у него возникает желание рассказать об этом в рисунке. В иг­рах и в повседневной жизни следует развивать способность малыша замечать и узнавать изображение знакомых предметов, явлений; умение эмоционально откликаться не только на содержание образа (например, малыш радуется, «узнав» в узоре птичку или зайку), но и на художественную форму: яркий цвет, блестящую, гладкую поверх­ность глины, камня.

Изобразительная деятельность даёт детям широкие возможнос­ти экспериментирования с материалом. Детям предлагается рисо­вать не только карандашами, фломастерами, мелками и кистью, но и пальцами, кусочками губки, щёточками, «печатками». Малы­ши могут рисовать на бумаге разных размеров и цветов, на ткани,

на дощечках и других материалах. Листы бумаги, ватмана большо­го размера можно расположить не только на столе, но и на полу с тем, чтобы дети имели возможность свободных разнообразных действий, рисуя рядом друг с другом. Один малыш выберет для ри­сования карандаш, другой захочет черкать мелком, третий — де­лать отпечатки губкой, пропитанной краской. В такой ситуации создаются благоприятные условия для налаживания взаимодей­ствия, подражания действиям друг друга и освоения новых мате­риалов для изобразительной деятельности. По завершении рисун­ка воспитатель может спросить у малышей, что они нарисовали, помочь им увидеть в пятнах и мазках знакомые образы (солныш­ко, цветок, дождик и т.п.).

Хорошим приёмом для стимуляции детского воображения яв­ляется «кляксография». Картинки-кляксы получаются, если, брыз­нув на бумагу краску, сложить лист пополам кляксой внутрь. Детям можно предложить угадать, что получилось, или дорисовать картин­ку, дав полную свободу своей фантазии.

Для организации индивидуальной и совместной изобразитель­ной деятельности детей можно использовать заготовки. Например, вырезать фигурку тигра, кошки, жирафа и предложить малышам рисовать на ней полоски и пятна; изобразить на ватмане большую змею, которую дети разрисуют так, как им захочется. Хорошим при­ёмом является примакивание на бумагу губки, пропитанной крас­кой, или специальной печатки. Печатками могут служить катушки, кусочки овощей и любые подходящие предметы.

В ходе занятий с художественными материалами педагоги по­буждают детей к целенаправленному изображению различных пред­метов, используя игровые и сказочные сюжеты. Например, можно предложить малышам нарисовать разноцветные клубочки для игры котят, заборчик для петушка, чтобы оградить его от лисы, и т.п. При этом воспитатель помогает детям в создании предметных и сюжет­ных рисунков (например, взрослый рисует травку и стебли цветов, а детей просит пририсовать к ним головки).

Педагоги откликаются на просьбы детей нарисовать картинку по их замыслу. Малыши внимательно наблюдают, как взрослый рисует киску, куклу, машинку, домик, и пытаются подражать. Воспитатель поддерживает инициативу ребёнка в создании самостоятельных ри­сунков по замыслу.

Педагог побуждает детей к лепке из пластилина, глины, теста, помогая им создавать и видоизменять простые формы из этих ма­териалов. Вылепленные фигурки малыши могут раскрасить. Для

91 раскрашивания в группе хорошо иметь фигурки из разных мате­риалов (глины, дерева, пластмассы и пр.). В процессе занятий с пластическими материалами дети овладевают разнообразными приёмами лепки: раскатывают, скатывают, сплющивают комочки, делают углубления, отщипывают кусочки и прилепляют детали, создавая плоские и объёмные формы, разнообразные фигурки. Занятия лепкой также вплетаются в игровые сюжеты, изготовлен­ные предметы и фигурки могут быть использованы для различных игр (грибочки для ёжика, пирожки для кукол, овощи и фрукты для игры в магазин и т.п.).

Желательно также знакомить детей с элементарными спосо­бами изготовления аппликаций, коллажей, панно из нескольких элементов, используя разноцветную бумагу, природный и бросо­вый материал (листья, веточки, семена, кусочки бумаги, ткани, ваты и пр.).

При приобщении детей к изобразительной деятельности следует поддерживать инициативу каждого ребёнка, стремление что-либо изобразить, предоставлять право выбора материала, средств, замыс­ла. Показывая детям образцы того или иного вида деятельности, взрослые должны предоставить им возможность действовать само­стоятельно и не навязывать каждому ребёнку в группе одно и то же занятие или игру.

Проведение занятий и игр с маленькими детьми лучше осущест­влять, используя комплексно различные виды художественной де­ятельности; например, рисовать под музыку или стихи; лепить пер­сонажей сказок и затем обыгрывать их.

Очень важно проявлять внимательное отношение к продук­там творчества ребёнка. Такое отношение способствует развитию у ребёнка положительного самоощущения, стимулирует творческие проявления, порождает чувство гордости за достижения. Следу­ет поощрять любые попытки творчества малыша, хвалить его, от­носиться с уважением к тому, что у него получилось. Желательно, чтобы экспонировались все детские работы (а не только самые луч­шие). Нельзя отбирать рисунки и поделки без разрешения малыша, лучше попросить его что-то нарисовать (слепить, наклеить и т.д.) специально для выставки, в подарок педагогу, родителям, друго­му ребёнку, предварительно спросив у автора работы: «Ты хочешь, чтобы твой рисунок был на выставке?» или «Давай поставим твоего пластилинового ёжика на выставку, чтобы все видели, как ты хоро­шо его слепил». Необходимо также привлекать и внимание детей к продуктам детского творчества.

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Для приобщения детей к музыкальной культуре в детской орга­низации и в каждой группе должна быть создана особая музыкаль­ная среда. Музыка должна органично включаться в различные виды деятельности детей (на физкультурных занятиях, на занятиях изоб­разительной деятельностью, при проведении подвижных игр и пр.). При организации режимных моментов также хорошо использовать соответствующее музыкальное сопровождение: весёлая музыка при встрече детей, на прогулке, при проведении зарядки, колыбельная перед сном.

В детской организации должен быть музыкальный зал, оснащён­ный музыкальными инструментами (пианино или рояль, аккордеон и др.). В групповом помещении необходимо оборудовать музыкаль­ный уголок, в котором имеются детские музыкальные инструменты, такие, как бубен, барабан, трещотки, ложки, колокольчики, дудоч­ки, металлофон, и музыкальные игрушки.

Экспериментируя с инструментами и другими звучащими пред­метами, малыши учатся извлекать разнообразные звуки, сравнивать их по высоте, прислушиваться, подражать и имитировать звучание разных инструментов (например, барабан — «бум-бум», дудочка — «ду-ду-ду», колокольчик — «динь-динь»).

Приобщая малыша к миру музыки, важно помнить, что эмоци­ональная отзывчивость на образы, созданные звуковыми краска­ми, — это основа его будущей музыкальности. Педагоги должны создать условия для развития у детей эмоциональной отзывчивос­ти на музыку.

Малышу нужно петь песенки, прослушивать их вместе с ним, как и фрагменты классических музыкальных произведений, произве­дений народной музыки и песенного фольклора как в исполнении педагога, так и в аудиозаписи. При прослушивании музыки следует побуждать детей ритмически двигаться в соответствии с характером музыки, пританцовывать, притопывать, прихлопывать в ладош­ки, кружиться, подпевать. При этом педагог стремится разделить любой эмоциональный отклик ребёнка на музыку, подключается к действиям детей, хвалит их. Также он может побуждать детей при­влекать к танцам под музыку игрушки — кукол, зайчиков, медвежат, игрушки, надевающиеся на руку и пальчики.

Воспитатель вместе с малышами может прослушать звучание разнообразных инструментов, музыкальных игрушек, акцентируя внимание детей на разнообразные характеристики их звучания: громкость, высоту, темп и др. При этом взрослый использует раз­личные эпитеты, отражающие настроение, передаваемое музы­кальными средствами (сердитый барабан, весёлый бубен, звонкий колокольчик, грустная дудочка, озорная погремушка и т.п.). Взрос­лый побуждает малышей ассоциировать характер музыки с теми или иными образами (распускаются цветочки, прыгают зайчики, поют птички, пробирается сквозь чащу медведь и т.п.).

При прослушивании музыкальных фрагментов воспитатель мо­жет предложить детям изобразить мимикой, движениями настрое­ние, помогает назвать его.

Педагоги поддерживают интерес и побуждают детей к пению, тан­цам, игре на детских музыкальных инструментах, организуя соответ­ствующие игры. Например, он может раздать малышам дудочки, свистульки, колокольчики, трещотки и предложить всем вместе по­играть на них — получится «весёлый оркестр». Подражая взрослому и друг другу, малыши овладевают простыми танцевальными движения­ми (ставить ножку на носок, кружиться, приседать, размахивать пла­точком в такт музыке). Воспитатель побуждает малышей напеть ко­лыбельную куколке, сделать зарядку зайчикам под весёлую песенку.

Привлекая маленьких детей к занятиям и музыкальным играм, следует учитывать их желание и интерес. Главное — чтобы малыш испытывал удовольствие от предлагаемой ему деятельности. Умение правильно интонировать или, хлопая-притопывая, попадать в ритм звучащей музыки не должно быть самоцелью.

Музыкальному развитию способствует участие детей в празд­никах, которые организуются вместе с родителями и старшими детьми. Малыши могут не только смотреть, как поют и танцуют взрослые и старшие дети, но и сами участвовать в выступлениях и общих мероприятиях (хороводах, танцах, играх).

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ

К ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приобщение к театрализованной деятельности способствует ос­воению ребёнком мира человеческих чувств, коммуникативных на­выков, развитию способности к сопереживанию.

С первыми театрализованными действиями малыши знакомятся очень рано в процессе разнообразных игр-забав, в хороводах, при прослушивании выразительного чтения стихов и сказок взрослы­ми. Педагоги должны использовать разные возможности для того, чтобы обыграть какой-либо предмет или событие, пробуждая фан­тазию ребёнка. Например, на прогулке воспитатель может сказать: «Посмотрите, какое ласковое солнышко, оно улыбается вам, де­

тки. Давайте и мы ему улыбнёмся, поздороваемся». Он также мо­жет предложить малышам изобразить, как топает медведь, прыга­ет зайчик, летает самолётик, качаются веточки деревьев, шелестят листочки. Желательно сопровождать такие действия подходящими стишками и песенками.

С настоящими театрализованными представлениями дети мо­гут познакомиться в детской организации при просмотрах детских спектаклей, цирковых представлений, спектаклей кукольного теат­ра как в постановке профессиональных артистов, так и силами пе­дагогов, родителей и старших детей.

В программе содержатся инсценировки знакомых детям ска­зок, стишков, а также эпизодов их повседневной жизни. Для этого предлагается использовать разнообразные кукольные театры (би­бабо, теневой, пальчиковый, настольный, театр на фланелеграфе), а также обыкновенные игрушки. Дети привлекаются к посильному участию в инсценировках, а в последствии обсуждают с воспитате­лем увиденное. Детям раннего возраста сложно произносить текст роли полностью, но они могут произносить некоторые фразы, изоб­ражать жестами действия персонажей. Например, в «Репке» малы­ши могут «тянуть» репку, в «Курочке Рябе» изображать плач деда и бабы, показывать, как мышка махнула хвостиком, и пищать за неё. Малыши могут не только сами исполнять некоторые роли, но и действовать кукольными персонажами. В процессе таких игр-инс­ценировок, действуя вместе со взрослыми и подражая им, малыши учатся понимать и использовать язык мимики и жестов, совершен­ствуют свою речь, в которой эмоциональная окраска, интонация выступает важной составляющей.

Привлекая детей к игре-инсценировке, не следует ждать от них точного изображения особенностей персонажа, гораздо важнее же­лание ребёнка участвовать в ней, его эмоциональное состояние. Совместное переживание детьми чувства, их стремление показать, что испытывает персонаж, помогает малышам осваивать азбуку вза­имоотношений. Сопереживание персонажам инсценировок разви­вает чувства ребёнка, представления о «плохих» и «хороших» чело­веческих качествах.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Физическое воспитание является обязательной и необходимой составляющей образования детей дошкольного возраста. Особое значение физическое воспитание имеет для детей раннего возрас-

95 та, когда организм ребёнка нуждается в специальном внимании и заботе. В этом возрасте малыш ещё только овладевает основными движениями, приобретает необходимые моторные навыки, учится управлять своим телом, координировать движения и действия. Дети раннего возраста испытывают особую потребность в движениях. Они радуются любой возможности попрыгать или побегать. Взрос­лые должны поощрять и поддерживать естественную потребность малышей в двигательной активности.

Задачами педагогов в области физического развития являются создание условий для укрепления здоровья детей, становления у де­тей ценностей здорового образа жизни, формирования навыков бе­зопасного поведения, развития различных видов двигательной ак­тивности.

Важное значение для укрепления здоровья и физического раз­вития детей имеет правильная организация режима питания, сна, бодрствования, прогулок, гигиенических процедур.

Представление о ценностях здорового образа жизни начинает складываться уже в первые годы жизни, если взрослые подают де­тям пример соответствующего поведения, приучают к соблюдению правил личной гигиены, в доступной форме объясняя и рассказы­вая, что полезно или вредно для здоровья (лицо и ручки должны всегда быть чистыми, чтобы быть красивым и здоровым; утреннюю гимнастику нужно делать для того, чтобы стать сильным и ловким; полезно есть фрукты и овощи и нельзя переедать сладкого; нельзя долго находиться на солнце без головного убора и пр.).

Постоянный пример взрослого побуждает детей к подражанию, делает привычным соблюдение правил гигиены. Малышам подают пример и побуждают мыть руки, пользоваться салфеткой, носовым платком и др. Воспитатель должен мыть руки до и после каждой из следующих процедур: кормление, смена подгузников, медицинские процедуры и пр.

Приучая детей к гигиеническим и оздоровительным процедурам, навыкам опрятности, педагоги должны стремиться к тому, чтобы ребёнку был понятен смысл этих действий, чтобы ему было инте­ресно и он не испытывал дискомфорта. Все гигиенические проце­дуры желательно сопровождать соответствующими случаю песенка­ми, стишками, потешками.

Детей приучают мыть руки перед едой, после прогулки, пользо­вания туалетом, а также в тех случаях, когда малыш испачкается. Чтобы сделать процедуру умывания привлекательной для ребён­ка, взрослый старается заинтересовать его, например: «Посмотри,

какое душистое, гладкое мыльце! Какая получится пена, когда ты намылишь ручки?» Малыш может самостоятельно намочить руки, взять мыло. Взрослый должен следить, чтобы вода не затекала в ру­кава, не попадала за воротник, иначе ребёнку будет неприятно, он начнёт капризничать и в следующий раз не захочет умываться. Если малыш вытирается самостоятельно, взрослый обращает его внима­ние на то, чтобы руки и лицо были сухими.

Приучая малышей пользоваться горшком или унитазом, вос­питатели должны подгадать соответствующее время и предложить ребёнку пойти в туалет, постараться уговорить его. Нельзя принуж­дать малыша садиться на горшок, если он сопротивляется. Обяза­тельно нужно похвалить малыша, если он согласился сесть на гор­шок или сам попросился в туалет. Не надо также ругать ребёнка за испачканное бельё, достаточно по этому поводу мягко выразить со­жаление.

Формированию у детей ценностей здорового образа жизни спо­собствует рассматривание вместе с ними иллюстраций и тема­тических картинок, чтение стихов, сказок, рассказов, просмотр мультфильмов, диафильмов и видеофильмов соответствующего со­держания.

Работа по профилактике и снижению заболеваемости детей предполагает соблюдение ряда правил и проведение различных оз­доровительных мероприятий.

Воспитатели следят за чистотой групповых помещений, матери­алов и игрушек. Ежедневно следует протирать мебель, стены и мыть игрушки, чистить ковры пылесосом. Коврики следует регулярно проверять и просушивать. Многоразовые салфетки, нагрудники и скатерти следует стирать после каждого использования. Туалетные комнаты подвергаются санобработке каждый день или в течение дня по мере надобности. Не менее важно следить за чистотой возду­ха. Во время прогулок необходимо проветривать помещения. Когда дети находятся в группе, воспитатели следят за тем, чтобы не было сквозняков.

Педагоги должны следить за состоянием здоровья каждого ребёнка. При приёме детей следует спрашивать у родителей о том, как малыш спал, ел, вёл себя утром. Воспитатель должен осмотреть ребёнка, обращая внимание на изменения уровня двигательной ак­тивности, наличие сыпи, припухлостей, воспалений, выделений из носа, ушей и глаз. Воспитатель фиксирует и передаёт сотрудникам другой смены и родителям все случаи и наблюдения, вызвавшие тревогу за здоровье ребёнка (плохое настроение, раздражитель­ность, вялость, плохой сон, отсутствие аппетита, отказ от игр и за­нятий и т.п.). Если в течение дня у ребёнка обнаруживается недо­могание, необходимо обратиться к врачу, оказать первую помощь, вызвать родителей. В помещении группы должно быть такое место, где ребёнок, испытывающий недомогание, может спокойно поле­жать. При подозрении на инфекционное заболевание ребёнка сле­дует поместить в изолятор, а в экстренных случаях вызвать неотлож­ную помощь.

Некоторые дети постоянно нуждаются в приёме лекарств, поэто­му воспитатель должен уметь осуществлять соответствующий уход за ними. Лекарства надо давать ребёнку в точном соответствии с инструкциями на упаковке или рекомендациями врача и с письмен­ного разрешения родителей. Все медикаменты, принесённые роди­телями для своих детей, должны быть в упаковке производителя, снабжены наклейкой с именем ребёнка и инструкциями по приме­нению. Лекарственные препараты должны храниться в недоступном для детей месте или в запирающейся аптечке. Конечно, воспитатели не могут разбираться во всех областях медицины, но необходимыми навыками ухода и оказания первой помощи они должны обладать: оказать ребёнку первую помощь при ушибах, носовых кровотечени­ях, укусах насекомых, отравлениях, ожогах, удушении. В помеще­нии каждой группы должна быть укомплектована аптечка первой помощи.

В целях профилактики и снижения заболеваемости детей в дет­ской организации проводятся оздоровительные мероприятия: раз­личные виды закаливания, воздушные и солнечные ванны, массаж, витамино-, фито- и физиотерапия, корригирующая гимнастика. Все эти процедуры должны проводиться специалистами по реко­мендации и под наблюдением медицинского персонала и при согла­совании с родителями.

В целях рациональной организации работы по профилакти­ке и снижению заболеваемости детей можно создавать специаль­ные группы для часто болеющих детей, с которыми проводятся соответствующие процедуры, занятия, устанавливается индивиду­альный режим дня.

Педагоги должны способствовать формированию у детей навы­ков безопасного поведения: разъяснять и предостерегать малышей от поступков, угрожающих их жизни и здоровью. Детей нужно обе­регать от контактов с мелкими, хрупкими, колющими, режущими, пожароопасными предметами, предметами бытовой химии, лекар­ствами и пр. Они должны находиться вне зоны досягаемости детей.

Малышам объясняют, что нельзя гладить и дразнить незнакомых животных, брать в рот грязные предметы, траву, цветы и пр.; необ­ходимо соблюдать осторожность при контактах с домашними жи­вотными, избегать ядовитых, жалящих насекомых и пр.

При этом необходимые ограничения следует вводить таким об­разом, чтобы не напугать ребёнка и не сковывать его любозна­тельность. Педагоги проводят беседы с детьми, читают им книги, рассматривают иллюстрации, организуют дидактические игры на соответствующие темы.

Для развития двигательной активности детей необходимо созда­вать специальные условия:

— обеспечить необходимое оснащение — спортивное оборудова­ние и инвентарь;

— организовать групповое пространство таким образом, чтобы дети могли свободно передвигаться по всей групповой комнате и имели доступ к спортивным снарядам и игрушкам;

— проводить утреннюю гимнастику, физкультурные занятия, подвижные игры.

Воспитатели должны создавать условия для развития у детей ос­новных движений — ходьбы, бега, лазанья, бросания и др.; коорди­нации движений; формирования правильной осанки. Для этого в детской организации должно быть соответствующее оборудование и инвентарь: лесенки, горки, дорожки с препятствием, скамеечки, мячи и пр. Эти приспособления стимулируют детей к соответствую­щим движениям: подниматься и спускаться по лесенке, перешаги­вать, подлезать, проползать, переносить, идти в определённом на­правлении, соблюдать равновесие, ходить по разной поверхности, бросать, метать в цель и пр.

Педагоги могут использовать разнообразные формы организа­ции двигательной активности детей.

Воспитатели организуют подвижные игры с ходьбой, ритмичес­кими движениями, прыжками и бегом. Эти игры проводятся как в групповом помещении, так и во время прогулки. Следует также включать элементы двигательной активности во все занятия с деть­ми, поддерживать их стремление к подвижным играм.

Воспитатели проводят также утреннюю гимнастику, физкультур­ные занятия, физкультминутки, физические упражнения после сна и пр. В эти занятия включаются общеукрепляющие упражнения в положении стоя, сидя, лёжа, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног. При организации двигательной ак­тивности детей следует учитывать их возрастные особенности, в

частности, мягкость и податливость скелета, недостаточное разви­тие мускулатуры и связочного аппарата, быструю утомляемость. Не­которые движения вредны детям. Нельзя предлагать им висеть на руках, прыгать с высоты, добиваться правильного исполнения тех или иных упражнений путём длительного повторения.

Чтобы пробудить у детей интерес к физкультурным занятиям, их следует проводить в игровой форме с использованием воображае­мых ситуаций и игровых образов, подражательных действий («пры­гаем, как зайчики», «ходим, как мишка», «птички полетели», «цве­точки растут» и т.п.). При этом взрослые не должны ограничивать стремление детей к творческому самовыражению в двигательной активности, напротив, следует стимулировать и поощрять малышей в придумывании двигательных элементов.

Развитие двигательной активности детей обязательно требует индивидуального подхода. Педагоги должны ориентироваться на состояние здоровья каждого ребёнка, темпы его физического раз­вития, медицинские показания. Они наблюдают за самочувствием детей, варьируют содержание занятий в соответствии с индивиду­альными особенностями каждого ребёнка, соблюдая баланс между подвижными и спокойными занятиями, не допуская перевозбуж­дения и переутомления малышей. Малоподвижных детей вовлека­ют в подвижные игры, стараются переключить подвижных детей на более спокойные игры. Если возникает необходимость в коррекции движений ребёнка, педагоги должны использовать не порицания, а игровые приёмы, переключение, поощрение.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ

Включение ребёнка в режим дня представляет особую проблему в организации жизни детей в ДОО. Маленькие дети обычно с тру­дом привыкают к новой для них пище, плохо засыпают в новых ус­ловиях, часто не умеют самостоятельно есть, умываться, одеваться и раздеваться, пользоваться горшком.

Важное значение для здоровья и благополучного развития детей имеет правильная организация режима питания, сна, бодрствования, прогулок, проведения гигиенических процедур. Воспитатель должен помогать каждому малышу успешно справляться с трудностями в ре­жимных моментах, овладевать навыками самообслуживания.

***Полноценное питание*** способствует нормальному росту ребён­ка, правильному развитию его органов и тканей, повышает устой­чивость организма к неблагоприятным условиям внешней среды. Промежутки между кормлениями в раннем возрасте составляют от 3,5 до 4,5 часа.

Пища должна быть калорийной, с достаточным количеством ви­таминов. Питание необходимо организовывать в соответствии с ме­дицинскими требованиями и с учётом индивидуальной диеты.

Для полноценного усвоения пищи большую роль играют её вку­совые качества, консистенция, правильная сервировка стола, удоб­ная мебель. Пища должна быть достаточно тёплой, твёрдая — удоб­но нарезанной.

Не менее важное значение имеет эмоциональное состояние ребёнка во время приёма пищи. Если он подавлен, испытывает тре­вогу, беспокойство, у него пропадает аппетит. Поэтому воспитатели должны поддерживать у детей хорошее настроение, не заставлять ребёнка есть через силу, ругать или поддразнивать. Многим детям свойственна разборчивость в отношении пищи, в раннем возрас­те появляется чувство брезгливости, поэтому блюда должны быть вкусными и внешне привлекательными. Посуда должна быть наряд­ной, с рисунком на дне тарелки — это вызывает у ребёнка желание доесть пищу до конца, чтобы увидеть картинку.

Воспитатель кормит малышей, которые ещё не умеют есть са­мостоятельно. При этом необходимо проявлять терпение и дели­катность, не допуская резких, грубых действий. Детям, которые умеют есть самостоятельно, воспитатель при необходимости по­могает.

***Сон.*** У детей в возрасте от 1 до 1,5 года длительность периода бодрствования составляет примерно 4,5 часа, поэтому они нуж­даются в двух дневных снах. После 1,5 года период бодрствования достигает 5 — 5,5 часа, дети обычно переходят на одноразовый дневной сон.

Необходимо учитывать, что потребность в сне у детей различна и может меняться в зависимости от состояния здоровья, погодных ус­ловий и пр. Поэтому следует проявлять гибкость в организации сна и бодрствования, ориентироваться не только на возраст ребёнка, но и на его индивидуальные особенности. Информацию об особеннос­тях сна ребёнка воспитатель может получить от родителей и из соб­ственных наблюдений. Не нужно выдерживать в кроватке ребёнка, если он отказывается от второго сна, или заставлять малыша бодр­ствовать, если он устал и хочет спать. Тех детей, которые спят доль­ше, следует укладывать первыми и поднимать последними, а тех, кто спит меньше, — наоборот. Легко возбудимые дети более других нуждаются в отдыхе, но засыпают с трудом. Такого ребёнка необхо­димо своевременно уложить спать, создать благоприятную обста­новку.

В спальне или на веранде должно быть чисто, уютно, кроватки застелены красивым бельём. Готовя детей ко сну, воспитатель со­здаёт соответствующее настроение: рассказывает сказку, поёт колы­бельную песенку, может ненадолго включить тихую музыку.

В распорядке дня следует предусматривать ситуации, когда один воспитатель укладывает детей спать, а другой продолжает тихие за­нятия с группой малышей, ещё не готовых отдыхать.

***Бодрствование.*** В периоды бодрствования как в групповом по­мещении, так и на прогулке с детьми проводятся развивающие иг­ры-занятия, сочетающиеся с самостоятельной деятельностью детей. Педагоги должны стремиться соблюдать баланс между подвижными и спокойными видами деятельности, между совместной игрой детей и самостоятельными занятиями ребёнка.

Во время ***прогулки*** педагоги предоставляют детям возможность свободно поиграть, побегать. При этом необходимо следить, чтобы малыши не переутомлялись, своевременно предлагать спокойные занятия (собрать букет из опавших листьев, рассмотреть жука, пос­троить дом из песка). В то же время, если дети не могут найти себе интересное занятие, следует предложить им поиграть, чередуя по­движные или спокойные игры.

Следует уделять специальное внимание одеванию ребёнка для прогулки. Родителям нужно разъяснять, что одежда ребёнка должна не стеснять движений, дыхания и кровообращения. В ней должно быть минимальное количество завязок и застёжек, чтобы переодевание происходило легко и свободно. Одежда должна со­ответствовать погоде, чтобы ребёнок не перегревался и не переох­лаждался.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ  
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

Предметный мир раннего детства — это не только игрушки, но и вся окружающая ребёнка среда, которая способствует физическому, социально-личностному, познавательному, художественно-эстети­ческому развитию детей.

В детском саду должны быть комнаты для приёма детей со шкаф­чиками для одежды, групповые помещения для игр и занятий, спальни, пищеблоки, санитарные узлы, специально выделенная и огороженная территория участка для прогулок, игр и занятий на воздухе. Помещения и участок оснащаются мебелью и специаль­ным оборудованием — игровым, медицинским, учебным. Жела­тельно, чтобы в детском саду были спортивный зал, зал для музы­кальных занятий, медицинский блок с кабинетами для проведения лечебных и профилактических мероприятий, бассейн. При возмож­ности выделяются и оборудуются дополнительные помещения, на­пример кабинеты для занятий с логопедом, психологом, комната психологической разгрузки, студии для занятий изобразительной, театрализованной деятельностью, гостиная для семейного клуба, зимний сад и пр.

Даже самым маленьким детям должны быть доступны не только групповые помещения, но и другие функциональные пространства ДОО, предназначенные для взрослых или старших детей. Выход в широкий социальный мир способствует полноценному развитию малышей, расширяет их представления об окружающем. Напри­мер, посещая вместе с воспитателем врачебный кабинет или кух­ню, они наблюдают за работой врача, медсестры, повара. В студии для изобразительной или театрализованной деятельности дошколь­ников малыши знакомятся с её оформлением, рассматривают рабо­ты старших детей. В зимнем саду они увидят экзотические цветы, фонтан, каменные горки, птиц, ящерок в террариуме. Полученные впечатления они могут переносить в свои игры и другие виды де­ятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ ГРУППОВЫХ  
ПОМЕЩЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Интерьер помещений**

Размер и планировка групповых помещений должны быть та­кими, чтобы каждый ребёнок мог найти место, удобное для заня­тий, игры, отдыха. Жилая среда должна обеспечивать комфортное эмоциональное состояние малышей, олицетворять собой домаш­ний уют как для детей, так и для взрослых. В ней должна быть пре­дусмотрена возможность для ребёнка побыть одному, поиграть со сверстниками и взрослыми.

Необходимо создавать условия, чтобы ребёнок попадал в благо­приятное, психологически комфортное пространство с первых ми­нут прихода в детскую организацию.

С этой целью эстетично оформляется территория дошкольной организации (веранды, спортивные снаряды), создаётся красивый ландшафт (летом — аллеи, клумбы, лужайки, арки, украшенные вьющимися растениями; зимой — скульптуры из снега). Вести­бюль, коридоры и лестничные пролёты хорошо освещены, укра­шаются цветами, зеркалами, яркими картинками, рисунками де­тей, игрушками, изготовленными взрослыми. В холле может быть устроен зимний сад, звучать музыка, при входе в группу малышей может «встречать» большая игрушка (например, медведь, чебу­рашка, микки-маус и др.). Все элементы интерьера должны быть со вкусом оформлены, следует избегать мрачных тонов, учитывать особенности детского восприятия. Светлые, нарядные интерьеры привлекают внимание малышей, радуют их, облегчают разлуку с родными.

Помещение для приёма детей должно быть удобным, уютным и информативным для детей и родителей. Шкафчики для одежды украшаются картинками (индивидуальными для каждого ребён­ка). Должно быть достаточное количество банкеток для одевания и раздевания. На стене при входе размещается стенд с необходи­мой информацией для родителей (дневное меню, распорядок дня, расписание занятий и пр.). Стены желательно украсить цветами, фотографиями детей. Специальное место отводится для демон­страции детских работ (рисунков, лепки и пр.). На столике или в специальном кармашке, закреплённом на стене, могут выстав­ляться дидактические материалы для родителей (списки рекомен­дуемой литературы по воспитанию детей, книги, журналы и пр.).

Оборудование туалетной комнаты должно быть приспособлено к нуждам маленьких детей и удобным для воспитателя. Каждому ребёнку следует выделить горшочек и полотенце. Над раковинами для умывания надёжно закрепляются низкие зеркала, чтобы дети могли видеть в них своё отражение.

В помещении для приёма пищи, игр и занятий располагает­ся детская мебель: столики, стульчики, диванчики, скамейки, на которых можно отдохнуть и полазать. В группе должна быть предусмотрена мебель для взрослых: кресло или небольшой ди­ван, на которых воспитатель может почитать ребёнку книжку, по­беседовать с ним или отдохнуть в то время, когда малыши спят. Уют и тепло создают коврики, на которых малыши могут играть самостоятельно или вместе с воспитателем. Всё это способству­ет поддержанию доверительных отношений между взрослым и детьми.

Следует обязательно предусмотреть «уголок уединения», где ма­лыш может спрятаться, некоторое время побыть в одиночестве. Это может быть отгороженный ширмой или занавеской уголок комнаты или домик, в котором могут поместиться 1 — 2 ребёнка.

Мебель и оборудование располагаются так, чтобы осталось до­статочное пространство для свободной двигательной активности де­тей. Малыши должны иметь возможность беспрепятственно ходить, ползать, бегать, кататься на маленьких велосипедах, возить за верё­вочку машинки, толкать перед собой тележки.

Оформление приёмной и групповой комнаты должно пробуж­дать у детей познавательные интересы, эмоции и чувства. На стенах желательно разместить аккуратно оформленные картины и реп­родукции, закрепить полочки, на которых экспонируются работы взрослых и детей, стенд или специальные рамки, в которые вставля­ются детские рисунки, фотографии. Все экспозиции должны быть расположены на такой высоте, чтобы дети могли увидеть и рассмот­реть их. Картины не должны быть громоздкими и «тяжёлыми» для восприятия. Хорошо, если они будут выполнены в разных техниках и жанрах, дающих детям представления о различных графических языках. В разных регионах экспозиции живописи и декоративно­прикладного искусства могут отражать местный или национальный колорит той или иной культуры, особенности художественных про­мыслов данного региона.

На небольшом расстоянии от пола рекомендуется укрепить зер­кало таким образом, чтобы малыши могли увидеть себя в нём в пол­ный рост. Это очень важно для формирования у детей раннего воз­раста образа себя*.* Для поддержания эмоционального благополучия малышей в изголовье каждой кроватки можно закрепить фотогра­фию мамы ребёнка или его семьи.

Групповая комната, спальня могут быть оформлены звуковым дизайном, например записями колыбельных песен, плеска воды, шума моря, пения птиц, шелеста листвы. Тихие, приятные звуки производят психотерапевтический эффект, успокаивают детей, со­здают особый уют, выполняют познавательную и эстетическую фун­кции. Звуковой дизайн (весёлые детские песенки, танцевальные мелодии, колыбельные, фрагменты классических произведений) может использоваться во время режимных моментов и в играх в ка­честве фона и дополнения.

Рациональное размещение мебели, эстетическое оформление помещений способствует созданию домашней атмосферы, эмоци­онального комфорта, отражает заботу педагогов о поддержании у каждого ребёнка положительного самоощущения.

**Зонирование групповых помещений**

Содержание развивающей предметной среды должно удовлетво­рять потребностям детей и их развитию.

Жизненное пространство в группе должно давать детям воз­можность одновременно свободно заниматься разными видами деятельности, не мешая друг другу. Этому способствует зониро­вание групповой комнаты и спальни. Некоторые зоны могут быть отделены одна от другой перегородками с ячейками, нишами (например, зона сюжетных игр может быть отделена от зоны для подвижных игр для того, чтобы дети не отвлекались и не мешали друг другу). При этом каждая зона должна быть хорошо освеще­на. Зонирование помещения помогает ребёнку выбрать для себя привлекательное занятие и сохранить устойчивый интерес к нему благодаря соответствующим игрушкам, не отвлекаясь на другие виды деятельности.

В групповом помещении могут быть организованы следующие зоны для:

* приёма пищи и занятий (столики со стульчиками);
* развития движений;
* сюжетных игр;
* игр со строительным материалом;
* игр с машинками;
* изобразительной деятельности;
* музыкальных занятий;
* чтения и рассматривания иллюстраций;
* игр с песком и водой;
* отдыха (уголок уединения).

В спальне можно оборудовать уголок для «отдыха» кукол, поста­вить небольшую низкую вешалку для одежды, предназначенной для «ряжения» детей.

Желательно, чтобы расположение зон способствовало плавному переходу от одной деятельности к другой. Например, зона для игр со строительным материалом может соседствовать с зоной сюжет­ных игр (таким образом, ребёнок, играя с сюжетными игрушками, может взять расположенные неподалёку кубики и построить домик и дорожку для кукол).

В отдельном месте (в шкафу или на открытой полке) могут хра­ниться папки с детскими рисунками, альбомы с групповыми и се­мейными фотографиями.

Групповое помещение не обязательно должно быть оснащено дорогостоящими игрушками и оборудованием. Эффективный педагогический процесс может быть организован при рацио­нальном использовании самых скромных финансовых средств. Разностороннему развитию ребёнка может способствовать не только игровой и дидактический материал фабричного произ­водства, но и изготовленный самостоятельно педагогами и роди­телями. Главное — чтобы игрушки и материалы соответствовали возрасту детей, были адекватны целям развития и находились в свободном доступе.

**Динамичность предметной среды**

Принцип зонирования не означает, что предметная среда ос­таётся неизменной. Зоны могут объединяться, взаимозаменяться и дополняться. Главное требование к предметной среде — её развива­ющий характер. Динамичная среда позволяет малышам не только использовать в своей деятельности уже имеющиеся у них знания и умения, но и побуждать их к преобразованию, исследованию но­вого. Развивающая среда должна объективно служить целям фи­зического и психического развития детей. Она, с одной стороны, обеспечивает ребёнку ощущение постоянства, стабильности, устой­

чивости, а с другой стороны, позволяет взрослым и детям гибко ви­доизменять обстановку в зависимости от меняющихся потребнос­тей и возможностей малышей и постановки воспитателями новых педагогических задач. Например, наличие в группе больших моду­лей из лёгких материалов позволяет строить в центре комнаты дома, дворцы, лабиринты, пещеры и играть всем желающим. Эти же мо­дули легко преобразовать в большой общий стол и играть с группой детей. Разворачивающиеся поролоновые маты можно превращать в лодки, корабли, острова и пр.

Воспитатели могут менять элементы интерьера, привлекая вни­мание малышей к тому, что в комнате появились новые красивые вещи. Если кто-то из родителей умеет хорошо рисовать или владе­ет какими-либо художественными техниками, можно попросить их расписать свободную часть стены безопасными для здоровья детей красками, сделать панно, изготовить оригами и пр.

Элементы каждой зоны (игры, игрушки) также должны перио­дически меняться. В каждой зоне должны своевременно появляться новые предметы, вызывающие у детей эмоциональный отклик, сти­мулирующие двигательную, познавательную активность малышей, развитие их игровой деятельности. Игрушки для сюжетных игр должны побуждать малышей к разыгрыванию традиционных для данного возраста сюжетов, но для того, чтобы игра детей не превра­щалась в воспроизведение штампов, игрушки нужно периодически обновлять, регулярно дополняя новыми.

Наряду с сюжетными игрушками необходимо предоставлять детям неоформленный материал — природный, бросовый, эле­менты старых конструкторов для использования в сюжетно-ро­левых играх в качестве предметов-заместителей. Эти предметы также должны заменяться, чтобы стимулировать развитие вообра­жения детей.

Внесение элементов новизны в привычную обстановку, привле­чение к её преобразованию детей способствуют развитию у малы­шей свободы, инициативности, творческого воображения.

**Обеспечение безопасности среды**

Предметная среда должна не только служить целям развития де­тей, но и быть безопасной для них. Она организуется таким обра­зом, чтобы предотвратить возможность несчастных случаев и травм и в то же время не ограничивать свободу детей.

Следует так располагать мебель и оборудование, чтобы дети и взрослые могли свободно передвигаться по комнате. Мебель, пе-

108

регородки должны быть устойчивыми, полки надёжно укреплены на стенах, столы и стулья не должны иметь слишком острых углов, цветы в горшках — стоять подальше от края подоконника. Игры и игрушки располагаются на низких полках, чтобы дети могли сво­бодно брать их и самостоятельно класть на место, не подвергая себя опасности. Электрические розетки, хозяйственные принадлежнос­ти, находящиеся в группе (посуда и столовые приборы, ножницы, средства для мытья посуды и пр.) должны быть недоступны для ма­лышей.

В свободном доступе для детей не должны находиться слишком мелкие предметы, которыми малыш может причинить вред своему здоровью (подавиться, засунуть в нос или в ухо). Все игрушки долж­ны быть чистыми, исправными, не иметь деталей, которые могут поранить ребёнка. Педагоги следят за тем, чтобы в игровой комна­те, в спальне и в приёмной не было пластиковых пакетов, верёвок, которые могут вызвать удушение. Со всеми этими предметами дети могут играть только под присмотром взрослых.

Игры с водой и песком, с пластическими материалами также проходят под наблюдением взрослых. Нужно следить, чтобы дети не пили воду из тазика, не брали в рот песок, пластилин и пр.

Все игрушки (резиновые, пластиковые), материалы для ручного труда (пластические материалы, клей, краски, ткани, бумага и пр.) должны быть нетоксичны.

Следует постоянно заботиться о безопасности детей на участке. Игрушки для прогулок нужно хранить отдельно и регулярно мыть. Нельзя оставлять малышей без присмотра на качелях, горках и дру­гих игровых сооружениях. Следует проверять детскую площадку на наличие неисправных сооружений, поломанных веток деревьев и кустарников, мусора, камней, стекла и других опасных для здоровья предметов. Песок в песочнице должен быть чистым. Организуя на­блюдение детей за жизнью животных и растений, игры с песком и водой, нужно следить, чтобы малыши не брали в рот траву, цветы, землю, камушки.

ПЕРЕЧЕНЬ МАТЕРИАЛОВ И ОБОРУДОВАНИЯ  
ДЛЯ ГРУПП РАННЕГО ВОЗРАСТА

Группа должна быть оснащена оборудованием, материалами и игрушками для всестороннего развития детей раннего возраста. Это обеспечивается разнообразием тематики, комплексностью и

109

многообразием материалов. Следует иметь в виду, что группиров­ка материалов и игрушек по разным направлениям развития детей во многом условна, так как все они могут выполнять общеразви­вающую функцию. В то же время материалы и оборудование мо­гут быть специфичны для каждого направления развития детей.

**Материалы и игрушки для познавательного**

**и речевого развития детей**

В группе должны находиться бытовые предметы и игрушки, сти­мулирующие развитие *предметной деятельности*. Они должны быть выполнены из разнообразного материала, иметь разные размеры, цвет, фактуру, стимулировать выполнение разнообразных действий. Необходимо предусмотреть наличие одинаковых наборов игрушек, чтобы дети могли подражать друг другу в действиях с предметами и не ссорились из-за них.

**Игрушки и материалы, способствующие развитию предметной деятельности**

* Пирамидки и стержни для нанизывания с цветными элемен­тами разнообразных форм для индивидуальных занятий.
* Большая напольная пирамида для совместных игр со сверст­никами.
* Матрёшки.
* Наборы кубиков и объёмных тел (цилиндры, бруски, шары, диски).
* Игрушки-орудия (совочки, лопатки с наборами формочек, удочки, сачки, черпачки, грабельки, молоточки, веера и др.).
* Наборы разнообразных объёмных вкладышей.
* Мозаики, рамки-вкладыши с различными геометрическими формами, пазлы.
* Конструкторы.
* Игрушки-забавы (звучащие, двигающиеся: неваляшки, коло­кольчики, пищалки, шумовые коробочки, клюющие курочки и др.).
* Заводные игрушки (большие и маленькие волчки, машинки и пр.).

**Материалы и игрушки для развития познавательной активности, экспериментирования**

* Столы-поддоны с песком и водой.
* Плавающие и тонущие предметы (губки, дощечки, металли­ческие предметы, предметы из резины, пластмассы и пр.).
* Разнообразные бытовые предметы для исследования (часы, кофемолка, телефон и пр.).
* Приборы, в том числе детские (лупы, бинокли, калейдоскопы, зеркальца, электрические фонарики, метроном, магнитные игруш­ки).
* Игрушки из разных материалов и разной плотности (из тка­ней, резиновые, деревянные, пластиковые и др.), мягконабивные игрушки из разных тканей, заполненные различными материалами (крупами, бумагой, лоскутками и пр.).
* Пластические материалы (глина, тесто).
* Материалы для пересыпания и переливания (пустые пласти­ковые бутылки, банки, фасоль, горох, макароны и пр.).
* Трубочки для продувания, просовывания.
* Игрушки с секретами и сюрпризами (коробочки и пеналы с подвижной крышкой, шкатулки с разными застёжками, голово­ломки, наборы для игр, включающих решение проблемных ситуа­ций).
* Игрушки со светозвуковым эффектом.
* «Волшебный мешочек», наполняемый мелкими предметами и игрушками.
* Игрушки и предметы для наблюдения (электрическая желез­ная дорога, серпантиновая дорога, эстакады с движущимися игруш­ками, мыльные пузыри и др.).
* Книги, открытки, альбомы, аудиовидеоматериалы, знако­мящие детей с явлениями природы, жизнью животных и расте­ний.

**Материалы для развития речи**

* Книжки с картинками (сборники потешек, стишков, прибау­ток, песен, сказок, рассказов).
* Предметные и сюжетные картинки, наборы картинок для группировки (одежда, посуда, мебель, животные, транспорт, про­фессии, игрушки и др.).
* Материалы с изображением различных знаков (магнитная аз­бука, кубики, объёмные фигуры с буквами, цифрами, карты и др.).
* Разрезные картинки, наборы парных картинок.
* Серии картинок для установления последовательности дей­ствий и событий (сказочные, бытовые ситуации).
* Лото, домино.
* Аудиокассеты с записями детских песен, сказок.
* Диафильмы.

**Материалы и игрушки для социально-коммуникативного развития детей**

* Фотографии детей, семьи, семейные альбомы.
* Фотографии, альбомы, отражающие жизнь группы и детской организации.
* Наглядные пособия (книги, иллюстрации), отражающие раз­ные занятия детей и взрослых.
* Картинки и фотографии, изображающие разные эмоциональ­ные состояния людей (весёлый, грустный, смеющийся, плачущий, сердитый, удивлённый, испуганный и др.), их действия, различные житейские ситуации.
* Наглядный материал и игрушки, способствующие развитию толерантности (картинки, куклы, изображающие представителей разных рас и национальностей; картинки, куклы, изображающие больных детей и животных и т.п.).
* Аудио- и видеоматериалы о жизни детей и взрослых.

**Материалы и оборудование для художественно-эстетического развития детей**

*Общего назначения:*

* Книги с красочными иллюстрациями, репродукции.
* Альбомы с цветными фотографиями произведений декора­тивно-прикладного искусства.
* Альбомы с рисунками или фотографиями музыкальных инс­трументов.
* Музыкальные инструменты (пианино, баян, аккордеон, гита­ра).
* Фланелеграф.
* Стенд для демонстрации детских рисунков и поделок.
* Ёмкости для хранения материалов для изобразительной де­ятельности.

*Для изобразительной деятельности:*

* Наборы цветных карандашей, фломастеров, разноцветных мелков (материалы должны быть пригодны для работы: карандаши отточены, фломастеры свежие).
* Краски (гуашь, акварель, пищевые красители).
* Кисти для рисования, для клея (исправные и чистые).
* Палитра, ёмкости для воды, красок, клея.
* Салфетки для вытирания рук и красок.
* Бумага разных форматов, цветов и фактуры, картон для рисо­вания и аппликаций.
* Глина, пластилин (не липнущий к рукам).
* Печатки, губки, ватные тампоны для нанесения узоров.
* Трафареты для закрашивания.
* Доски для рисования мелками, подставки для работы с плас­тилином, глиной, тестом.
* Мольберты.
* Фартуки и нарукавники для детей.

*Для музыкального развития детей:*

* Игрушечные музыкальные инструменты (бубны, барабаны, трещотки, треугольники, маракасы, ложки, колокольчики, дудочки, металлофоны, пианино).
* Игрушки с фиксированной мелодией (музыкальные шкатул­ки, шарманки, электромузыкальные игрушки с наборами мелодий, звуковые книжки, открытки).
* Аудиосредства (проигрыватель с набором пластинок, магни­тофон, музыкальный центр; наборы дискет с записями музыкаль­ных произведений).

*Для театрализованной деятельности:*

* Оснащение для разыгрывания сценок и спектаклей (наборы кукол, игрушек—персонажей сказок, ширмы для кукольного спек­такля, костюмы, маски, театральные атрибуты и пр.).
* Карнавальные костюмы, маски.
* Фланелеграф с набором персонажей и декораций.
* Различные виды театров (бибабо, настольный плоскостной, магнитный, теневой).
* Аудиовидеосредства для демонстрации детских спектаклей, мультфильмов.

**Материалы и оборудование для физического развития детей**

*Для двигательной активности* (ползания, лазания, ходьбы, бега, прыжков, побуждающие малышей залезать, подлезать, проползать, подползать, перешагивать, прыгать и пр.):

* Горки, лесенки, скамеечки, туннели.
* Домики.
* Игрушки-качалки.
* Модульные сооружения различных форм, изготовленные из разных материалов.
* Верёвки.
* Дорожки для ходьбы, задающие изменение направления дви­жения.
* Массажные дорожки и коврики с разным покрытием.
* «Сухой бассейн».
* Мини-маты.
* Трёхколёсные велосипеды.
* Мини-стадионы.

*Для развития мелкой и крупной моторики:*

* Мячи разных размеров, в том числе массажные.
* Кегли.
* Обручи, кольца.
* Игрушки, которые можно катать, толкать.
* Разноцветные предметы различной формы для нанизыва­ния.
* Доски с пазами, крючочками, стержнями и молоточками.
* Специальные приспособления — стенды, тренажёры, пред­назначенные для развития разнообразных движений кисти руки и пальцев (застёжки-молнии, пуговицы и петли, крючки, шнуровки и др.).
* Коробки с разными крышками и прорезями, копилки.

**Материалы и игрушки**

**для процессуальных и сюжетных игр**

* Игрушки-персонажи: куклы разных размеров в одежде, кото­рую можно снимать и надевать, куклы-голыши, антропоморфные животные из разных материалов.
* Стационарная и настольная кукольная мебель (столики, стульчики, скамеечки, шкаф, кроватки и пр.).
* Стационарные и настольные наборы «кухня» (плита, стол, хо­лодильник, буфет, дощечки для нарезания продуктов и пр.).
* Игрушки для разыгрывания различных сюжетов:

кормления кукол (посуда, столовые приборы);

укладывания спать (подушечки, простынки, одеяльца);

купания (ванночки, флаконы, губки, салфетки);

лечения (игрушечные наборы, в которые входят градусник, шприц, трубочка для прослушивания, кусочки ваты, бинтик и пр.);

прогулок (коляски с подушечкой и одеяльцем, машинки); уборки (губка, мыло, мисочка или раковина, совок, веничек, салфетки);

114

игры в «парикмахерскую» (зеркало, расчёска, ленточки, флако­ны);

игры в «магазин» (весы, игрушечный калькулятор, касса, «день­ги», муляжи продуктов и др.);

игры в «цирк» (заводные игрушки: обезьянка, курочка, заяц с ба­рабаном, дюймовочка; куклы-рукавички, маски);

игры в «солдатиков» (соответствующие наборы игрушек) и др.

* Строительные наборы для изготовления мебели, домов, доро­жек и пр.
* Машины разных размеров, цветов и назначения («скорая по­мощь», пожарная машина, грузовики, легковые автомобили, гоноч­ные машинки, подъёмный кран, самолёты, кораблики, поезд, трам­вай, троллейбус и пр.).
* Детские телефоны.
* Предметы-заместители в коробках (кубики, палочки, шишки, жёлуди, шарики, детали пирамидок и конструкторов, фигурные ка­тушки и пр.).
* Крупные модули для строительства машин, поездов, домов и пр.
* Большие и маленькие коробки с прорезями в виде окон, из которых также можно устраивать поезда, туннели, дома и пр.

**Оборудование и игрушки для детской площадки**

* Песочница.
* Скамейки.
* Горка.
* Качели.
* Велосипеды.
* Санки.
* Игрушки для двигательной активности: мячи, тележки, иг­рушки для толкания.
* Игрушки для игр в песочнице (ведёрки, формочки, лопатки, совочки).
* Оборудование и игрушки для игр с водой в летнее время года (надувной бассейн, тазики для воды, плавающие игрушки, сачки и пр.).

Наличие данных материалов и оборудования поможет воспита­телю сделать жизнь детей в детском саду более интересной, разно­образной и будет способствовать развитию не только предметной деятельности, но и всестороннему развитию личности ребёнка.

ПЛАНИРОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Планирование является важной частью организации педагоги­ческого процесса в детской организации. Оно необходимо для ус­пешной реализации образовательной программы, согласования де­ятельности педагогов, распределения их функций и обязанностей. Планирование позволяет осуществлять индивидуальный подход в воспитании, дозировать информационную и физическую нагрузку на детей. С помощью планирования педагог определяет свои педа­гогические задачи, распределяя их во времени; намечает, когда и ка­кие занятия следует провести; продумывает, как организовать среду, какие подобрать материалы, пособия и игрушки. Анализ выполне­ния намеченного плана работы позволяет выявить причины своих достижений и неудач, определить условия, обеспечивающие успех и недостатки в работе.

Планы должны быть оформлены в письменном виде. Это помо­гает воспитателю структурировать программу своей деятельности, координировать совместные усилия педагогов и родителей.

Поскольку с помощью планирования выстраивается стратегия работы детской организации, планирование должно быть долго­срочным и краткосрочным.

**Задачи долгосрочного**

**и краткосрочного планирования**

В рамках долгосрочного планирования коллектив педагогов оп­ределяет цели и задачи работы на несколько лет вперёд и на пред­стоящий учебный год в соответствии с образовательной концепци­ей детской организации.

Долгосрочное планирование даёт возможность наметить основ­ные мероприятия на текущий и последующие годы. Педагоги об­суждают, как нужно подготовиться к приёму детей в начале года, как привлечь к совместной работе родителей и другие организации и учреждения (педагогический колледж, поликлиника, медико-кон­сультационный центр, спортивный комплекс, центр детского твор­чества, театр и др.). Долгосрочное планирование позволяет также наметить основные этапы работы в соответствии с меняющими­ся возрастными возможностями и потребностями детей. По мере взросления детей меняются игры и занятия, направленные на их развитие, что требует заблаговременной подготовки.

Краткосрочное планирование производится еженедельно и еже­дневно. Оно включает расписание мероприятий и занятий в группе и подгруппах.

При планировании занятий педагоги определяют одновремен­но и тему, и методы работы с детьми. В одних случаях это будет практическая деятельность малышей (например, игры с песком и водой), в других — работа с наглядными пособиями (рассматри­вание иллюстраций). Следует избегать перегрузки детей инфор­мацией, она не должна быть слишком обширной и абстрактной. При планировании необходимо соблюдать баланс между актив­ными и спокойными занятиями, организованным и свободным временем детей.

В рамках краткосрочного планирования педагоги обсуждают ин­тересы и потребности каждого ребёнка, отмечают его успехи, оп­ределяют цели работы с конкретным ребёнком и со всей группой. Планирование должно строиться с учётом результатов наблюдений воспитателей. На основе данных наблюдений педагоги могут на­метить несколько целей обучения для каждого ребёнка. Например, для одного малыша это может быть обучение навыкам договари­ваться со сверстниками во время игры и развитие мелкой мотори­ки, для другого — приобщение к изобразительной деятельности и использование в игре предметов-заместителей. Воспитатель обду­мывает, какие организовать игры, беседы и занятия, решает, какие изменения следует произвести в группе, в расстановке игрушек и пр. В ежедневный план занятий должно быть включено одно инди­видуальное занятие как минимум для двух детей. Таким образом, не меньше десяти детей смогут участвовать хотя бы в одном индивиду­альном занятии в неделю.

Члены коллектива распределяют между собой обязанности и выполнение задач на предстоящую неделю и текущий день. На­пример, распределяют занятия по подгруппам, договариваются, кто подготовит инсценировку сказки с кукольными персонажами, а кто организует игры с песком и водой; кто позвонит родителям ребёнка, а кто проведёт родительское собрание. В плане учитыва­ются дни рождения детей, праздники, совместные мероприятия с родителями.

**Гибкость и вариативность планирования**

В планировании должна быть предусмотрена деятельность педа­гогов по всем направлениям развития ребёнка — физического, со-

117 циально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эс­тетического.

Решение каждой педагогической задачи может быть включено в различные по содержанию занятия по изобразительной, музыкаль­ной, театрализованной, конструктивной деятельности, в игру, в за­нятия по развитию речи и др.

Планирование помогает достигнуть полноты, целостности, сис­темности программного содержания, для чего необходимо согла­совывать деятельность педагогов. Так, если в детской организации работают специалисты по физическому воспитанию, изобразитель­ной, музыкальной деятельности, логопеды, то каждый из них дол­жен учитывать в планировании своей деятельности содержание и способы его подачи другими педагогами, в том числе воспитателем, работающим в группе.

Например, при подготовке к празднику логопед на занятиях по развитию речи может организовывать игры с элементами драмати­зации, в которых ребёнок действует и говорит от имени персонажа сказки или декламирует строки из стихотворения. На музыкальных занятиях можно решать задачи по физическому развитию — ор­ганизовывать подвижные игры под музыку, способствующие раз­витию у детей движений. Игровую деятельность можно обогатить разнообразными сюжетами в соответствии с любой тематикой реа­лизуемой программы.

При реализации любой образовательной программы педагог прежде всего должен стремиться к тому, чтобы вызывать и поддер­живать у детей интерес к предлагаемому содержанию. Воспитате­лю следует учитывать индивидуальные предпочтения детей, не на­стаивая на обязательном участии каждого ребёнка в той или иной деятельности, выполнении того или иного задания. При жёстком планировании индивидуальный подход в воспитании не может быть реализован, поэтому планирование должно быть гибким и вариа­тивным. Это означает, что педагог не должен жёстко планировать проведение конкретного занятия в определённый день и час, но иметь в виду несколько вариантов разработки темы или реализации той или иной педагогической задачи.

Например, воспитатель может запланировать несколько задач на неделю и подготовить для решения каждой из них проведе­ние нескольких вариантов игр. В этом случае и воспитатель, и дети имеют возможность выбора. Если игра не заинтересует ма­лышей, педагог может быстро перестроиться, заинтересовать их

другой игрой, а решение намеченной задачи отложить на более поздний срок.

**Особенности планирования деятельности педагогов**

**при реализации Программы «Первые шаги»**

При реализации данной Программы необходимо учитывать, что педагогическая работа с детьми должна проводиться сразу по всем направлениям развития. Поэтому при планировании следует пре­дусматривать более или менее равномерное распределение игр и за­нятий из каждого направления.

Желательно, чтобы воспитатель ежедневно проводил игры, на­правленные на развитие физической активности, предметной, иг­ровой, художественно-эстетической деятельности, речи, общения со сверстниками. При этом важно предусматривать баланс между спокойными и подвижными, индивидуальными и коллективными играми и занятиями, заранее подбирая несколько вариантов игр каждого вида, чтобы предоставить малышам возможность выбора и учитывать их интересы. Проведение игр и занятий специалистами (музыкальным работником, логопедом, педагогами по физкультуре, изобразительной деятельности и др.) можно планировать в недель­ном расписании на определённые дни.

Для удобства планирования желательно составить картотеку игр. Картотека состоит из шести комплектов описаний игр в соответ­ствии с разными направлениями развития ребёнка. Описание каж­дой игры (и её вариантов) наклеивается на карточку. Для удобства карточки каждого комплекта окрашиваются определённым цве­том. Например, описания игр, направленных на физическое разви­тие, наклеиваются на карточки синего цвета; игр, направленных на развитие предметной деятельности, — на карточки красного цвета и т.д. Каждый комплект игр помещается в отдельную коробку или ящичек с соответствующей маркировкой («Речь», «Игра», «Физи­ческое развитие» и пр.).

Внутри каждого комплекта карточки с описанием игр жела­тельно рассортировать в соответствии с имеющейся рубрикацией. Например, описание игр, направленных на художественно-эсте­тическое развитие, следует рассортировать по трём отделениям, соответствующим изобразительному, музыкальному, театрализо­ванному видам деятельности. На каждой карточке также можно обозначить условными знаками (рисунками, буквами или цифрами) различные характеристики игры. Эти обозначения можно прикле­ить к карточкам и в виде ярлычков. Например, подвижные и спо­койные игры могут быть обозначены соответствующими буквами «П» и «С». Индивидуальные и групповые игры можно обозначить буквами «И» и «Г». Кроме того, условными значками можно по­метить и другие характеристики игр, например место проведения (групповое помещение, прогулка, изостудия, спортзал и др.).

Таким образом укомплектовываются 6 коробок (ящичков).

***Комплект 1. «Предметная деятельность и познавательное разви­тие»***.

1. «Практические и орудийные действия»:
2. Игры с мячами
3. Каталки и тележки
4. Сачки, удочки, черпачки
5. Молоточки, колышки, палочки
6. Лопатки и совочки
7. Конструкторы
8. Кнопки, застёжки, замочки
9. Ленты, нитки, верёвочки
10. «Познавательная активность»:
11. Секреты и сюрпризы
12. Игры с красками
13. Игры с водой
14. Игры с песком
15. Игры с бумагой
16. «Восприятие и мышление»:
17. Вкладыши
18. Кубики
19. Пирамидки
20. Матрёшки
21. Картинки
22. Прятки с игрушками
23. «Целенаправленность»:
24. Фигурные пирамидки
25. Постройки из кубиков
26. Конструкторы
27. Мозаики
28. Пазлы

***Комплект 2. «Речь»***.

1. Понимание речи, выполнение инструкций
2. Умение слушать речь взрослого

120

1. Фонематический слух
2. Развитие активной речи
3. Игры с картинками
4. Мелкая моторика

***Комплект 3. «Игра».***

1. Сюжеты для процессуальных игр
2. Игры-замещения

***Комплект 4. «Художественно-эстетическая деятельность».***

1. Изобразительная деятельность
2. Музыкальные игры
3. Театрализованные игры

***Комплект 5. «Общение со сверстниками»*.**

1. Игры в парах
2. Игры нескольких детей
3. Пальчиковые игры
4. Хороводные игры
5. Игры с правилами
6. Игры с предметами

***Комплект 6. «Физическое развитие»*.**

6.1. Ходьба

* 1. Прыжки
  2. Бег
  3. Игры сидя
  4. Игры со снарядами
  5. Комплексные игры
  6. Дыхательные упражнения

При помощи картотеки воспитатели могут планировать свою работу на неделю и на каждый день. При этом необходимо предус­мотреть, чтобы в план на неделю включались игры и занятия из каждого комплекта. Для этого удобно использовать коробочки с обозначением дней недели. В них подбираются по несколько кар­точек с описанием игр из запланированных разделов (подразделов). При планировании необходимо соблюдать баланс между спокойны­ми и подвижными видами деятельности, индивидуальными и груп­повыми занятиями.

**ПРИМЕРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ НА НЕДЕЛЮ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Дни недели** | **Время в режиме дня** | **Направление образовательной деятель­ности — подразделы комплектов игр** | **Подготовитель­ная работа** |
| **Поне­дельник** | Утро | Физическое развитие — 6.1. — 6.7.  Развитие предметной деятельнос­ти — 1.1.3.  Художественно-эстетическое разви­тие — 4.1.  Развитие речи — 2.1 | Подготовить сачки, удоч­ки; бумагу, печатки, краски |
| Про­гулка | Наблюдение за природой.  Развитие предметной деятельнос­ти — 1.1.5.  Развитие речи — 2.2.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.2, 5.4 | Выучить сти­хотворения о природе |
| Вечер | Развитие познавательной активнос­ти — 1.2.1.  Развитие игровой деятельности — 3.1.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.5 | Подготовить коробочки с секретом |
| **Втор­ник** | Утро | Физическое развитие — 6.1, 6.2. Художественно-эстетическое разви­тие — 4.2.  Развитие игровой деятельности — 3.1, 3.2.  Развитие речи — 2.6 | Подготовить флажки, иг­рушки.  Подготовить бубны, коло­кольчики |
| Про­гулка | Развитие предметной деятельнос­ти — 1.1.4.  Развитие речи — 2.1.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.2, 5.4 | Подготовить молоточки, колышки |
| Вечер | Развитие восприятия, мышления — 1.3.1, 1.3.4.  Развитие игровой деятельности — 3.1, 3.2.  Развитие речи — 2.4.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.3 | Подготовить мячи, ворот­ца; подготовить конструкторы |

Продолжение табл.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Дни недели** | **Время в режиме дня** | **Направление образовательной деятель­ности — подразделы комплектов игр** | **Подготовитель­ная работа** |
| **Среда** | Утро | Физическое развитие — 6.5, 6.7. Развитие предметной деятельнос­ти — 1.4.1.  Развитие речи — 2.3.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.6 |  |
| Про­гулка | Наблюдение за природой.  Развитие предметной деятельнос­ти — 1.2.4.  Развитие речи — 2.2.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.2, 5.4 | Выучить сти­хотворения |
| Вечер | Развитие предметной деятельнос­ти и познавательной активности — 1.1.7, 1.1.8, 1.3.5.  Развитие игровой деятельности — 3.1.  Развитие речи — 2.4.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.1, 5.2 | Подготовить стенды с за­стёжками, картинки |
| **Четверг** | Утро | Физическое развитие — 6.6, 6.7.  Развитие предметной деятельнос­ти и познавательной активности — 1.2.3, 1.2.4, 1.4.1.  Художественно-эстетическое разви­тие — 4.3.  Развитие игровой деятельности — 3.1,3.2.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.5 | Подготовить уголок с пес­ком и водой |
| Про­гулка | Наблюдение за природой. Развитие предметной деятельности — 1.1.2, 1.1.5.  Физическое развитие — 6.3 | Подготовить каталки, те­лежки |
| Вечер | Развитие предметной деятельнос­ти —1.1.7, 1.1.4. | Подготовить стенды |

Окончание табл.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Дни недели** | **Время в режиме дня** | **Направление образовательной деятель­ности — подразделы комплектов игр** | **Подготовитель­ная работа** |
|  |  | Развитие игровой деятельности — 3.1*.*  Развитие речи — 2.2.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.2, 5.5 |  |
| **Пятни­ца** | Утро | Физическое развитие — 6.1 — 6.7.  Развитие предметной деятельнос­ти — 1.1.6, 1.2.5, 1.3.6.  Развитие игровой деятельности — 3.2.  Развитие речи — 2.4.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.5, 5.3 | Подготовить конструкто­ры, бумагу |
| Про­гулка | Наблюдение за природой. Развитие предметной деятельности — 1.2.4, 1.1.5, 1.2.4.  Физическое развитие — 6.6 |  |
| Вечер | Развитие предметной деятельнос­ти — 1.1.8, 1.2.1.  Развитие игровой деятельности — 3.1.  Развитие речи — 2.1, 2.4.  Развитие общения со сверстника­ми — 5.1, 5.6 | Подготовить бобины со шнурками |

Педагоги не обязательно должны следовать предложенному об­разцу, возможны и другие варианты составления плана. План может иметь вид графического изображения на одном листе, дневника на нескольких страницах, отдельных листов и пр. При необходимости можно ввести дополнительные рубрики, например «ответственный», «примечания» и др. Важно, чтобы в плане были представлены все на­правления развития ребёнка и отмечены подготовительные меропри­ятия, необходимые для проведения тех или иных игр и занятий.

Игры и занятия проводятся по подгруппам, в парах, индивиду­ально или со всей группой детей в зависимости от возможностей взрослых (наличия второго педагога, помощника воспитателя, ро­дителей) и интересов детей. Каждую игру по желанию детей можно провести несколько раз. В то же время воспитатель должен иметь в резерве несколько игр и занятий, чтобы малыши имели возмож­ность выбора. Необходимо помнить, что нельзя принуждать детей к занятиям (против их желания), поэтому в группе и на участке всегда должны находиться в открытом доступе игрушки, предметы и мате­риалы для свободной самостоятельной деятельности ребёнка.

Поскольку в Методических материалах к Комплексной образо­вательной программе «Первые шаги» содержится более 400 игр и за­нятий, педагог имеет широкие возможности для выбора, ориентиру­ясь на собственные предпочтения и интересы детей. Какие-то игры могут повторяться неоднократно изо дня в день, другие — реже. Ис­пользованные карточки можно откладывать в отдельную ячейку и для последующих занятий выбирать оставшиеся карточки. Через не­которое время отложенные игры можно снова предложить малышам.

При реализации Программы определённую трудность представ­ляет учёт индивидуальных особенностей развития каждого ребён­ка. Поскольку дети вовлекаются в игры и занятия по их желанию, у педагогов возникает необходимость фиксировать участие ребёнка в той или иной деятельности. Для этого можно использовать следую­щий приём.

В конце дня (или смены) воспитатель в журнале наблюдений или на отдельном листке помечает соответствующим значком вид де­ятельности или игры, в которых тот или иной ребёнок не участвовал (отсутствовал, отказывался по какой-либо причине, был увлечён чем-то другим). Запись может быть оформлена следующим образом.

Серёжа К.

|  |  |
| --- | --- |
| **Дата** | **Вид деятельности, игры — поведение ребёнка** |
| 15.10.15 | Общение со сверстниками — отказывается играть, стесняется |
| 16.10.15 | Общение со сверстниками — толкает детей, отказывается от игры |
| 17.10.15 | Общение со сверстниками — отказывается играть, увлечён занятием с конструктором |
| 18.10.15 | Театрализованные игры — отказывается, рисует |
| 19.10.15 | Общение со сверстниками — охотно участвует в играх в парах, но отказывается от игр с предметами, отбирает у детей игрушки |

Эти наблюдения можно фиксировать другим, более наглядным способом. На стенде для каждого ребёнка выделяется место, куда прикрепляются листочки (стикеры), соответствующие по цве­ту тому или иному виду деятельности (комплекту игр). В течение недели педагоги фиксируют проблему, возникающую у ребёнка в ходе той или иной деятельности, конкретной игре или занятии. В конце недели по количеству и цвету стикеров можно опреде­лить проблемную зону для каждого ребёнка и группы в целом.

Полученные данные анализируются педагогами и учитываются в их дальнейшей деятельности. Так, в случае с Серёжей К. делается вывод о том, что у него имеются трудности в общении со сверстни­ками, и планируется специальная работа по налаживанию положи­тельных взаимоотношений с другими детьми.

Наблюдение за развитием детей является одной из важнейших педагогических задач. Этой задаче специально посвящается следую­щий раздел методических рекомендаций.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ  
ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

ЗАДАЧИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ  
И РОДИТЕЛЕЙ И ПРОБЛЕМЫ В РАБОТЕ С СЕМЬЁЙ

Воспитание ребёнка не ограничивается рамками образователь­ной организации. Важнейшую роль в том, как развивается ребёнок, каково его здоровье и эмоциональное самочувствие, играет семья. Поэтому работа педагогов с детьми обязательно должна строиться в тесном контакте с родителями. Эта работа будет эффективной, если педагоги и родители исходят из согласованных взглядов на цели, средства и методы воспитания, разделяют заботу об эмоциональном благополучии ребёнка и его успешном развитии, придерживаются единого подхода в организации распорядка дня, питания, проведе­нии гигиенических и оздоровительных процедур. Следовательно, ро­дители и педагоги должны стать партнёрами-единомышленниками*.*

Чтобы достичь этой цели, сотрудники детской организации должны создать необходимые условия. Прежде всего, детская об­разовательная организация должна быть полностью открыта для семьи. Родители должны быть осведомлены о предоставляемых в детской организации образовательных услугах, об условиях пре­

бывания ребёнка и о реализуемых в ДОО программах воспитания. В свою очередь, сотрудники детской организации должны иметь представление о запросах родителей, об условиях жизни ребёнка в семье, о его индивидуальных особенностях.

Главная цель совместной работы педагогов и родителей — обес­печение преемственности между воспитанием ребёнка в детской организации и в семье. Для привлечения семьи к сотрудничеству и установления партнёрских отношений с родителями необходимо налаживание доверительных отношений между педагогами и члена­ми семьи, организация обратной связи между ними.

Во взаимоотношениях с семьёй педагоги могут столкнуться с разнообразными трудностями, вызванными разными подходами родителей к воспитанию детей.

Встречаются родители, которые считают, что, отдав ребёнка в ДОО, они снимают с себя всю ответственность за его воспитание и развитие. Они не проявляют интереса к сотрудничеству с педагога­ми и избегают контактов с ними. Некоторые родители вовсе не име­ют представления о том, чем и как нужно заниматься с маленькими детьми, не знают о важности общения и игры с ребёнком. Другие понимают, что с маленькими детьми нужно специально занимать­ся, но также не знают, каким образом это надо делать. Воспитатель­ные усилия тех и других сводятся к организации питания, прогулок и сна. Вместе с тем всё более широкое распространение получает представление о том, что ребёнка чуть ли не с младенческого воз­раста следует обучать чтению, письму и другим «школьным» пред­метам. Не понимая специфики раннего возраста, многие родители ожидают от дошкольной организации форсированного обучения маленьких детей и предъявляют претензии из-за недостатка подоб­ных занятий.

Некоторые родители являются сторонниками авторитарного воспитания, склонны видеть в малыше преимущественно недо­статки (жалуются на капризность, непослушание, медлительность ребёнка). Они ожидают от педагогов исправления этих недостат­ков путём строгих дисциплинарных воздействий. Особую пробле­му представляют родители, оставляющие детей без надзора и ухода, а также допускающие жестокое обращение с ними. В связи с этим специальной задачей педагогов является защита прав и достоинства маленького ребёнка.

Таким образом, причины возможных разногласий в подходах к воспитанию детей у педагогов и семьи разнообразны, но в их ос­нове чаще всего лежат разные ценности воспитания и неосведом-

127 лённость родителей о закономерностях развития ребёнка. Поэтому важно выявить различия во взглядах на воспитание детей педагогов и семьи, познакомить родителей с особенностями развития ребёнка и достигнуть взаимопонимания.

Для установления взаимопонимания между педагогами и роди­телями, обеспечения преемственности в воспитании в семье и дет­ской организации прежде всего необходимо выявить родительские запросы.

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАПРОСОВ РОДИТЕЛЕЙ

Для выявления родительских запросов можно подготовить анке­ту, позволяющую узнать:

* какие образовательные услуги хотят получить родители в дет­ской организации (например, занятия по хореографии, физкультуре или музыке, обучение плаванию и т.п.; коррекция общего, двига­тельного, речевого развития и др.);
* в какой форме пребывания ребёнка в организации заинтере­сованы родители (полный — неполный день; полная — неполная неделя; пятидневка и пр.);
* что родители хотят узнать о здоровье и развитии детей, в ка­кой форме (лекции, популярные издания, фильмы, тренинги и др.);
* какие формы взаимодействия с детской организацией устра­ивают родителей (посещение родительских собраний, лекций, ро­дительского клуба; помощь в приобретении или изготовлении обо­рудования и материалов; помощь педагогам — в работе в группе, на прогулке, на экскурсии, при посещении театра и т.п.).

Сведения, полученные с помощью такой анкеты, позволяют оп­ределять перспективные направления в работе организации и нахо­дить возможности для их реализации в будущем. Они помогут также адекватно строить работу с родителями. Такие анкеты можно разда­вать родителям не только на этапе поступления ребёнка в организа­цию, но и в течение года, по мере появления возможностей для раз­вития организации.

Вместе с тем эти сведения помогут выявить и круг родителей, у которых запросы не сформированы. В таком случае на первый план выдвигается просветительская задача: информирование ро­дителей о необходимых условиях для полноценного развития ребёнка, о наличии тех или иных условий в данной организации, о возможности налаживания работы организации в том или ином направлении.

С этой целью в детской организации должны быть разработаны формы работы по информированию родителей.

ИНФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ  
О РАБОТЕ ДОО

Необходимую информацию можно довести до родителей разны­ми способами.

Во-первых, следует поместить при входе вывеску-рекламу, в ко­торой содержится перечень предоставляемых в ДОО услуг и реали­зуемых программ.

Во-вторых, целесообразно подготовить информационный бюл­летень, в котором представлены общая концепция дошкольного учреждения, его программа (или программы), сведения о наличии специалистов (логопеда, хореографа, тренера по плаванию и др.) и материально-технической базы (музыкального, спортивного залов, медицинских кабинетов, фитобара, бассейна и пр.).

В-третьих, необходимо при зачислении детей проводить ро­дительские собрания, на которых педагоги подробно расскажут о программе, реализуемой в ДОО. Хорошо, если работа организации будет представлена на стендах, в фотоальбомах, видеофильмах, экс­позиции детских работ.

**Знакомство с семьёй**

Сотрудничество ДОО и семьи начинается со знакомства. На этом этапе очень важно расположить родителей к партнёрству, взаимно­му доверию, продемонстрировать своё желание максимально по­мочь семье в воспитании ребёнка.

Родителей следует познакомить с детским садом, показать груп­повое помещение, игрушки, спальню, участок, рассказать, как бу­дут организованы игры и занятия, режим дня. В свою очередь, воспитатель должен получить информацию о ребёнке и его семье: узнать имя, фамилию, возраст, адрес, состав семьи; сведения об индивидуальных особенностях малыша, предпочтения в еде, про­должительность дневного сна и т.п. Следует также выяснить, какое участие могут принять родители в жизни детской организации, чем помочь педагогам.

Для получения информации о ребёнке и семье используют анке­ты, беседы, посещение семьи. Анкеты более всего подходят для по­лучения формальных сведений о ребёнке. Возможный вариант по­добной анкеты приведён на следующей странице.

**АНКЕТА «ИНФОРМАЦИЯ О РЕБЁНКЕ И СЕМЬЕ»**

Имя, фамилия ребёнка

Возраст

Имя, фамилия родителей

Адрес, телефон

Состав семьи (мама, папа, дедушка, бабушка, сёстры, братья)

Легко (с трудом) вступает в контакты с незнакомыми взрослыми

Легко (с трудом) вступает в контакты с другими детьми

Любимые игры, занятия, игрушки ребёнка

Чего боится и чему радуется малыш

Что ребёнок любит (не любит) есть

В какое время спит

Умеет ли пользоваться горшком или привык к памперсам

Есть ли аллергия на

Специальная информация о ребёнке

Участие родителей в жизни ДОО

посещение ежемесячных собраний

посещение или планирование мероприятий для родителей

изготовление игрушек, пособий

покупка игрушек, методических материалов

оформление групповых помещений, благоустройство участка

помощь во время экскурсий, посещений

детского театра и пр.

другое

Сведения об индивидуальных особенностях малыша удобнее из­влечь из беседы с родителями и из наблюдений при посещении се­мьи. Посещение семьи позволяет педагогу лучше узнать семью, её интересы, стили общения. Семья также получает возможность уви­деть, как воспитатель взаимодействует с ребёнком.

При знакомстве педагог должен убедить родителей в необходи­мости совместного проведения адаптации ребёнка к ДОО, предуп­редить, чтобы кто-то из них нашёл возможность для посещения группы вместе с ребёнком в течение времени, которое понадобится малышу для привыкания, выяснить, чем они могут помочь воспита­телю в организации работы.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

Для того чтобы обеспечить преемственность воспитания ребён­ка в семье и в ДОО, необходимо налаживать между ними обратную связь.

Воспитатель должен быть осведомлён о том, что происходит с ребёнком в семье, например, как он чувствовал себя с утра, про­изошли ли какие-то события, повлиявшие на настроение и состоя­ние ребёнка, и пр. Обо всём этом можно узнать из утренней бесе­ды с родителями при приёме ребёнка или в вечернее время, когда ребёнка забирают домой. Возможны и письменные сообщения ро­дителей воспитателю.

Родители также должны как можно больше знать обо всём, что происходило с ребёнком в течение дня в группе. Для этого в поме­щении для приёма детей оборудуется стенд «Информация для роди­телей». На этом стенде можно разместить разные рубрики, напри­мер: «Объявления», в которых сообщается о мероприятиях в ДОО и в группе; «Наш распорядок дня»; «Наше меню»; «Чем мы сегод­ня занимались»; «Советы и рекомендации родителям», в которых воспитатели рекомендуют поиграть с ребёнком в ту или иную игру, прочитать книжку, нарисовать картинку и пр.

На стенде должен быть «уголок» для каждого ребёнка с его фотографией. Здесь воспитатели могут поместить информацию о дне рождения малыша, его росте, весе; сообщить родителям о самочувствии ребёнка, его переживаниях в течение дня, хоро­шем поступке, личных достижениях, поместить забавное выска­зывание, вопрос, придуманную им рифму, стишок и т.п. При­ватную информацию о ребёнке следует сообщать в беседе, когда ребёнка забирают домой, или в записке, которую педагог пере­даёт по смене через другого воспитателя либо прикрепляет на стенде в конверте.

Рубрику «Чем мы сегодня занимались» можно проиллюстри­ровать выставкой, на которой представлены книжки, персонажи кукольного театра, атрибуты игр, игрушки и пособия, которые ис­пользовались в процессе игр и занятий.

Особое место должно быть отведено для экспозиции коллектив­ных, индивидуальных и выполненных совместно с педагогом ра­бот — рисунков, поделок, построек и пр. Обязательно следует экс­понировать работы всех детей, а не только самые лучшие, с точки зрения воспитателя.

Родители также должны иметь возможность письменного об­ращения с вопросами или пожеланиями к педагогам, заведующей, психологу. Для этой цели на стенде можно выделить место для записок родителей, прикрепить специальный конверт (конверты) или рядом установить «почтовый ящик».

**Беседа с родителями**

Ежедневная беседа воспитателя с родителями — обязательный и важнейший элемент взаимодействия с семьёй. Беседа проводится при встрече ребёнка утром и вечером, когда ребёнка забирают до­мой. В утренней беседе родители сообщают о самочувствии ребёнка (хорошо или беспокойно спал ночью, как позавтракал, капризничал ли), о каких-то событиях в семье (папа уехал в командировку, в гос­ти приехали родственники), высказывают пожелания, касающие­ся ухода за малышом в течение дня. В вечерней беседе воспитатель рассказывает о том, как вёл себя ребёнок в группе, чем занимался, как спал, ел и т.п.

Родители должны быть уверены, что педагоги делают всё необ­ходимое для эмоционального благополучия и успешного развития ребёнка. Поэтому воспитатель всегда должен проявлять внимание и чуткость к проблемам родителей, отвечать на все их вопросы, сам активно интересоваться событиями и обстоятельствами жизни ребёнка в семье.

Рассказывая о малыше, следует делать акцент на позитивных ас­пектах его развития и поведения, тем самым формируя и поддержи­вая у родителей положительный образ ребёнка. Если необходимо обсудить негативные моменты, педагог должен быть готов дать про­дуктивный квалифицированный совет, наметить пути совместного с семьёй преодоления возникших трудностей, при необходимости порекомендовать консультации у специалистов — психологов, ме­диков, юристов и др.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

Сталкиваясь с трудностями в воспитании ребёнка или с чем-то непонятным в его поведении, родители могут обратиться за кон­сультацией к педагогу или психологу. Для консультаций необходимо выделить специальное время (например, раз в неделю), о чём роди­тели оповещаются объявлением, или назначается индивидуальная консультация в удобное время для родителей и консультанта.

Одна из форм совместной работы детского учреждения с семья­ми — родительское собрание. На родительских собраниях решают­ся организационные вопросы, обсуждаются актуальные проблемы группы и темы, касающиеся развития и воспитания детей.

На собрании, которое проводится в начале года, педагоги расска­зывают об особенностях работы детского учреждения и реализуемой программы воспитания; выявляются пожелания, интересы и сте­пень участия в работе группы родителей, на этой основе разрабаты­вается план мероприятий на год; избирается родительский комитет; составляется график ежемесячных собраний.

На ежемесячных собраниях рассматриваются и решаются теку­щие вопросы, а также освещаются проблемы, посвящённые разви­тию и воспитанию детей. Чтобы собрания были интересны и по­лезны для родителей, темы следует обсудить заранее, в начале года. В беседе или с помощью анкет воспитатель может выявить круг про­блем и вопросов, наиболее волнующих родителей, а также сам пред­ложить темы, которые, с его точки зрения, необходимо раскрыть.

По определённой теме может выступать воспитатель, психолог, врач, кто-то из специалистов детской организации или пригла­шённый специалист. После выступления следуют вопросы и об­суждение.

Обычно для родителей представляют интерес следующие темы:

* Роль раннего возраста в дальнейшем развитии ребёнка.
* Рост и развитие детей.
* Болезни раннего возраста и их профилактика.
* Питание маленьких детей.
* Как приучать к горшку.
* Как и чему учить ребёнка в раннем возрасте.
* Развивающие игры и игрушки.
* Как развивается общение детей друг с другом.
* Детские капризы.
* «Трудный ребёнок».
* Конфликты в семье и эмоциональное благополучие ребёнка.
* Защита прав и достоинства ребёнка.

На родительских собраниях можно обучать родителей практи­ческим навыкам: изготовлению игр, игрушек и методических посо­бий, организации игр с детьми и др.

На собрании в конце года подводятся итоги работы группы и детской организации в целом, обсуждается стратегия дальнейшей работы, разрабатываются перспективные планы и план работы на следующий год. Так, какие-то мероприятия и нововведения призна­ются успешными и продуктивными, их решают продолжить в следу­ющем году; какие-то признаются неэффективными, от них решают отказаться. Какие-то идеи могут быть предложены педагогами или родителями впервые, тогда обсуждаются возможности их реализа­ции в ближайшем или отдалённом будущем.

Например, в городе или микрорайоне открылся кукольный те­атр, родители изъявили желание организовать сотрудничество с его коллективом. Тогда необходимо сформировать группу, включа­ющую родителей, желающих оказать помощь в установлении кон­тактов с коллективом театра и администрацией, способствовать организации спектаклей в ДОО и посещений театра детьми, инфор­мировать других родителей о предстоящих мероприятиях и пр.

На собрании избирается родительский комитет. Родительский комитет оказывает помощь администрации и педагогам детской ор­ганизации в планировании и реализации мероприятий, участвует в решении различных организационных вопросов.

ФОРМЫ УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ЖИЗНИ ДОО

Для налаживания положительных взаимоотношений и сотруд­ничества педагогов и семьи в детской организации желательно про­водить совместные праздники, семейные вечера, встречи по инте­ресам. В неформальной обстановке легче познакомиться, наладить контакты, поделиться опытом.

При организации праздников не следует ограничиваться тради­ционной формой, когда дети выступают под руководством воспита­теля и музыкального руководителя, а родители присутствуют в ка­честве зрителей. Гораздо важнее к участию в подготовке праздника и выступлениях привлечь членов семьи. В зависимости от талантов,

желаний и возможностей они могут помогать педагогам в изготов­лении костюмов и атрибутов, исполнять некоторые роли в инсце­нировках, аккомпанировать на музыкальных инструментах, просто танцевать и играть вместе с детьми. Для праздника не обязательно ждать официального повода. Можно отмечать дни рождения и успе­хи детей, придумывать другие поводы.

На семейных вечерах педагоги и родители вместе со своими деть­ми, а также другими членами семьи могут выступать с концертными номерами, рассказывать интересные истории из семейной жизни, организовывать весёлые игры и аттракционы, делиться опытом в изготовлении игрушек и пособий для игр, соревноваться в приго­товлении блюд и т.п.

Такие организационные формы, как родительские клубы и круж­ки, более всего подходят для просвещения, повышения культурного уровня, обучения приёмам практической работы с детьми, играм, изготовлению игрушек и пособий. Важно с самого начала на основе выявленных родительских интересов пробудить у них желание по­сещать эти мероприятия.

Например, в родительский клуб можно приглашать специалис­тов с лекциями и беседами на темы, более всего интересующие ро­дителей. Это могут быть представители разных профессий: медики, психологи, юристы, экономисты, парикмахеры, повара, специалис­ты по этикету и др. После лекции родители и педагоги могут задать вопросы, поговорить друг с другом, поспорить. Можно также орга­низовывать встречи с известными людьми района, города: писате­лями, художниками, артистами.

Заседания родительского клуба планируются совместно педа­гогами и родителями. Их следует планировать так, чтобы какие- то из них предполагали посещения всех членов семьи (с детьми в это время занимаются дежурные педагоги или родители), какие- то — только для мам (с детьми остаются папы) или для пап (с де­тьми остаются мамы), а какие-то — совместно с детьми. На таких заседаниях целесообразно разучивать совместно с детьми новые игры, песни, танцы. В рамках работы родительского клуба можно организовывать экскурсии в музеи, галереи, театры, выезды на природу.

Так родители знакомятся ближе с педагогами и между собой, на­чинают чувствовать себя членами общего коллектива, постепенно вовлекаются в сотрудничество.

Занятия в кружках направлены на овладение родителями навы­ками разнообразных видов деятельности. Они также могут чередо-

135 ваться: занятия для взрослых и занятия вместе с детьми. Здесь ро­дители и педагоги могут научиться шить одежду для кукол, лепить, рисовать, петь, танцевать, показывать кукольные спектакли, гото­вить различные блюда, сервировать стол, знакомиться с историей и культурой родного края, города и т.д.

Подготовленные таким образом родители могут быть полноцен­ными помощниками и партнёрами педагогов в повседневной жизни детей в детском саду и при проведении различных мероприятий.

Одной из наиболее эффективных форм совместной работы со­трудников детской организации и членов семьи являются тренинги. Их работа направлена на выявление разногласий в ценностных ори­ентациях и подходах к воспитанию детей, на достижение взаимопо­нимания и сотрудничества.

Переориентация родителей на иной тип ценностей воспитания детей является наиболее сложной задачей. Решение этой проблемы требует систематической работы, направленной на ознакомление с особенностями развития маленьких детей и способами практичес­кого применения полученных знаний. Полученные знания помогут родителям лучше осознать причины трудностей, возникающих при взаимодействии с ребёнком, выбрать наиболее подходящую страте­гию поведения.

Чаще всего родители сталкиваются с такими трудностями, как адаптация ребёнка к ДОО, организация детской деятельности, на­лаживание общения ребёнка со сверстниками, детские конфликты. На родительском собрании можно обсудить и выбрать темы для тре­нингов, например, таких:

* Ценности воспитания детей раннего возраста.
* Адаптация ребёнка к детской организации.
* Трудности режимных моментов.
* Детские конфликты.
* Похвала и порицания.

Тренинги могут проводить психолог, заведующий, методист, про­шедшие специальную подготовку, или приглашённый специалист. Организаторы тренинга должны подобрать соответствующую лите­ратуру и предложить педагогам и родителям заранее познакомить­ся с ней. В помещении, где проводятся тренинги, необходимо по­добрать необходимые оборудование и материалы: доску, мел, листы ватмана, фломастеры и пр.

В ДОО желательно оборудовать гостиную для родителей — спе­циальное помещение, где педагоги, родители и дети могут встре­чаться в уютной непринуждённой обстановке для бесед, кон-

136 сультаций, отдыха, игр, проведения семейных вечеров и других мероприятий. Желательно, чтобы в этой комнате были удобная ме­бель, посуда для чаепитий, видеомагнитофон, музыкальный центр. Такая обстановка в гостиной располагает к доверительному обще­нию родителей с педагогами и между собой. В ней можно посмот­реть видеофильмы о жизни детей в ДОО, учебные и научно-попу­лярные фильмы о воспитании детей и на другие темы; потанцевать и поиграть вместе с детьми под музыку, послушать детские песни, записи сказок, спектаклей.

В этом же или другом помещении можно оборудовать библи­отеку, аудио- и видеотеку, а также игротеку для родителей и детей. Родители должны иметь возможность пользоваться пособиями, которые могут помочь им овладеть знаниями, необходимыми для успешного воспитания ребёнка, приёмами личностно ориентиро­ванного общения, научиться играть с детьми, подбирать игры, иг­рушки, художественную литературу, видео- и аудиозаписи для своих малышей.

Организация работы по защите прав ребёнка[[1]](#footnote-2)

Важное направление работы с семьёй — защита прав и достоин­ства ребёнка. Обеспечение прав детей в семье во многом зависит от уровня правовой культуры их родителей. Проведение с родителями разъяснительной, просветительской и коррекционной работы по соблюдению и защите прав ребёнка является важнейшим условием эффективности образовательного процесса.

В многоплановой работе по защите прав ребёнка должен прини­мать участие весь коллектив образовательной организации. Особая роль принадлежит руководителю детской организации, методисту, психологу и педагогу.

В задачу администрации по выявлению и предотвращению жес­токого обращения с детьми входит:

— принятие решения об организации работы по выявлению слу­чаев оказания помощи детям, испытывающим насилие и жестокое обращение со стороны родителей;

— выяснение того, какие службы в городе (специальные службы защиты детей от жестокого обращения, телефоны доверия и др.) за­нимаются такими вопросами и как с ними можно связаться, устано­вить контакт.

Основная задача методиста — обучение воспитателя грамот­ной и профессиональной работе по предотвращению нарушения прав ребёнка; подбор литературы по проблеме предотвращения жестокого обращения с детьми; одна из задач — информирование коллектива о проблеме жестокого обращения с детьми, видах жес­токого обращения и факторах, обусловливающих жестокое обра­щение с ребёнком.

Психолог проводит наблюдения за поведением детей в группах, анкетирование родителей, обработку и анализ полученных данных. Он осуществляет диагностическую и коррекционную работу с деть­ми и их родителями.

Педагог — главное действующее лицо при проведении этой ра­боты. От его квалификации и культуры зависит как соблюдение прав детей в ДОО, так и защита прав детей в семье. Он осущест­вляет профилактическую, диагностическую и коррекционную ра­боту с детьми и родителями, ориентирует, просвещает, а в случае необходимости и контролирует родителей. Педагог также прово­дит работу по выявлению случаев нарушения прав ребёнка и при­нимает меры по защите детей от жестокого обращения родителей.

В целях профилактики жестокого обращения с детьми воспита­тель должен работать в следующих направлениях:

— информирование родителей о проблеме защиты прав ребёнка;

— трансляция родителям положительного образа ребёнка;

— работа по коррекции детско-родительских отношений.

Для изучения семейного климата рекомендуются традиционные методы: наблюдение, опросы, беседы, анкетирование, интервью, тестирование, проективные методики, изучение продуктов детской деятельности и др.

В процессе наблюдения педагогу необходимо обратить особое вни­мание на содержание обращений, вопросов родителей к детям, их форму (мягкая, жёсткая), употребление уменьшительно-ласкательных или грубых слов, реакции родителей на просьбы, рассказы детей, их шалости, капризы. Следует также оценить эмоциональную окраску общения: тон разговора с ребёнком (спокойный, резкий, ироничный и др.), мимику, контакт глаз, телесные контакты — касания, ласковые поглаживания или жёсткие толчки. Особое внимание следует обра­тить на реакцию детей (их настроение, содержание обращений и др.).

Необходимо иметь в виду, что работа по защите прав ребёнка возможна лишь тогда, когда педагогу удаётся установить партнёр­ские отношения с семьёй, атмосферу общности интересов, эмоци­ональной поддержки и взаимного понимания интересов друг друга.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ  
ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ  
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА В ДОО

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА

Поступление ребёнка в ДОО вызывает, как правило, серьёзную тревогу у взрослых. И она не напрасна. Известно, что изменение социальной среды сказывается и на психическом, и на физичес­ком здоровье детей. Особенно уязвимым для адаптации является ранний возраст, поскольку именно в этот период детства ребёнок менее всего приспособлен к отрыву от родных, более слаб и ра­ним. В этом возрасте адаптация к детской организации проходит дольше и труднее, чаще сопровождается болезнями. Изменение условий жизни и необходимость выработки новых форм поведе­ния требуют и от ребёнка и от взрослых больших усилий. От того, насколько ребёнок подготовлен в семье к переходу в детскую ор­ганизацию, и от того, как организуют период его адаптации вос­питатели и родители, зависят и течение адаптационного периода, и дальнейшее развитие малыша.

Изменение образа жизни приводит в первую очередь к нару­шению эмоционального состояния ребёнка. Для адаптационного периода характерны эмоциональная напряжённость, беспокой­ство или заторможенность. Ребёнок много плачет, стремится к физическому контакту со взрослыми или, наоборот, раздражённо отказывается от них, сторонится сверстников. Особенности пове­дения детей в этот период во многом связаны с особенностями их темперамента. Дети с флегматическим темпераментом будут вести себя скорее заторможенно, а дети с холерическим темпераментом, наоборот, будут излишне возбуждаться. В любом случае социаль­ные связи ребёнка могут оказаться очень напряжёнными, а иногда и полностью нарушенными. Эмоциональное неблагополучие ска­зывается на сне, аппетите. Разлука и встреча с родными протекают подчас очень бурно, экзальтированно: малыш не отпускает от себя родителей, долго плачет после их ухода, а приход вновь встречает слезами.

Меняется и активность ребёнка по отношению к предметному миру. Игрушки оставляют его безучастным, интерес к окружающему снижается. Падает уровень речевой активности, сокращается сло­варный запас, новые слова усваиваются с трудом.

Общее подавленное состояние в совокупности с тем обстоятель­ством, что ребёнок попадает в окружение сверстников и подвергает­ся риску инфицирования чужой вирусной флорой*,* нарушает реак­тивность организма, приводит к частым болезням.

Врачи и психологи различают три степени адаптации: лёгкую, среднюю и тяжёлую. Основными показателями степени тяжести яв­ляются сроки нормализации эмоционального самоощущения малы­ша, его отношения к взрослым и сверстникам, предметному миру, частота и длительность острых заболеваний.

*Лёгкая адаптация* длится 1—2 недели. У ребёнка постепенно нормализуется сон и аппетит, восстанавливается эмоциональное состояние и интерес к окружающему миру, налаживаются взаимо­отношения со взрослыми и сверстниками. Отношения с близкими людьми не нарушаются, ребёнок достаточно активен, но не воз­буждён. Снижение защитных сил организма выражено незначи­тельно, и к концу 2—3 недели они восстанавливаются. Острых за­болеваний не возникает.

Во время *адаптации средней тяжести* нарушения в поведении и общем состоянии ребёнка выражены ярче, привыкание к ДОО длится дольше. Сон и аппетит восстанавливаются только через 30—40 дней, настроение неустойчиво, в течение месяца значитель­но снижается активность малыша: он часто плачет, малоподвижен, не проявляет интереса к игрушкам, отказывается от занятий, прак­тически не разговаривает. Эти изменения длятся до полутора ме­сяцев. Отчётливо выражены изменения в деятельности вегетатив­ной нервной системы: это могут быть функциональное нарушение стула, бледность, потливость, тени под глазами, пылающие щёчки, могут усилиться проявления экссудативного диатеза. Особенно ярко эти проявления отмечаются перед началом заболевания, ко­торое протекает, как правило, в форме острой респираторной ин­фекции.

Особую тревогу родителей и воспитателей вызывает состояние *тяжёлой адаптации.* Ребёнок начинает длительно и тяжело болеть, одно заболевание почти без перерыва сменяет другое, защитные силы организма подорваны и уже не выполняют свою роль — не предохраняют его от инфекционных агентов, с которыми ему при­ходится сталкиваться; это неблагоприятно сказывается на физи­ческом и психическом развитии малыша. Другой вариант тяжёлого протекания адаптационного периода — неадекватное поведение ребёнка настолько ярко выражено, что граничит с невротическим состоянием. Аппетит снижается сильно и надолго, может возник­нуть стойкий отказ от еды или невротическая рвота при попытке накормить ребёнка. Ребёнок плохо засыпает, вскрикивает и плачет во сне, просыпается со слезами; сон чуткий и короткий. Во время бодрствования ребёнок подавлен, не интересуется окружающим, избегает других детей или ведёт себя агрессивно. Улучшение его состояния происходит очень медленно, в течение нескольких ме­сяцев. Темпы его развития замедляются по всем направлениям.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ  
ХАРАКТЕР АДАПТАЦИИ

На успешность привыкания ребёнка к ДОО влияют различные факторы.

Первая группа факторов связана с физическим состоянием ребёнка. Здоровый, физически развитый малыш обладает лучши­ми возможностями системы адаптационных механизмов, он лучше справляется с трудностями. Нервно и соматически ослабленные, быстро утомляющиеся, имеющие плохой аппетит и сон дети ис­пытывают, как правило, значительно большие трудности в ДОО. На состояние здоровья ребёнка влияет течение беременности и родов матери, заболевания в период новорождённости и в первые месяцы жизни, частота заболеваний в период перед поступлением в детскую организацию. Токсикозы, болезни матери в период бе­ременности могут вызвать неблагополучное созревание сложных систем организма, ведающих приспособлением к изменяющимся условиям внешней среды. Последующие заболевания неблагопри­ятно сказываются на иммунитете, могут затормозить психичес­кое развитие. Отсутствие правильного режима, достаточного сна приводит к хроническому переутомлению, истощению нервной системы. Такой ребёнок хуже справляется с трудностями адапта­ционного периода, у него возникает стрессовое состояние и как следствие — заболевание.

Другим фактором, влияющим на характер адаптации ребёнка к новым условиям, является возраст, в котором малыш поступает в детское учреждение. Этот фактор имеет глубинную связь с привя­занностью ребёнка к маме и возникающими на этой основе невро­тическими формами поведения.

Привязанность к матери — необходимое условие нормального психического развития ребёнка. Она способствует формированию таких важных качеств личности, как доверие к миру, положитель­ное самоощущение, инициативность, любознательность, развитию социальных чувств. Для возникновения привязанности необходим продолжительный и устойчивый эмоциональный контакт матери или заменяющего её взрослого с ребёнком с первых дней его жиз­ни. Привязанность начинает формироваться уже в первом полу­годии жизни ребёнка и к концу первого года оформляется в виде устойчивых аффективно-личностных связей с близкими, особенно с матерью. В первой половине первого года жизни привязанность выражается в основном положительными эмоциями, особенной радостью ребёнка при появлении мамы. В 7 месяцев ребёнок на­чинает реагировать на её уход отчётливым волнением, беспокой­ством, тревогой. В период от 7 месяцев до 1,5 года привязанность к матери выражается наиболее интенсивно. Иногда чувство тревоги при разлуке с ней становится столь травмирующим, что остаётся на всю жизнь как страх одиночества. Ярко выраженный страх в семи­месячном возрасте свидетельствует о врождённой чувствительнос­ти ребёнка и должен учитываться как в его воспитании, так и при решении вопроса о том, стоит ли отдавать его так рано в ДОО.

В 8 месяцев малыши начинают бояться незнакомых взрослых, прижимаются к матери, как бы подчёркивая привязанность к ней. Происходит дальнейшая дифференциация социального мира. В нём появляются «другие».

Постепенно боязнь посторонних смягчается, дети начинают спо­койнее воспринимать других людей, но могут смущаться при них. Страх, беспокойство, испытываемые детьми в конце 1 — начале 2 года жизни, может стать предпосылкой последующего развития тревоги и страха. При неблагоприятных условиях тревога перерас­тает в тревожность, страхи — в боязливость, становясь устойчивой чертой характера. Часто существует невротическая привязанность ребёнка к матери, к родным, которая во многом обусловливается тревожностью близких.

Многие дети в возрасте от 6 месяцев до 2,5 года трудно адаптиру­ются к ДОО, но особенно это заметно от 8 месяцев до 1 года 2 меся­цев, т.е. в период, когда совпадает беспокойство при разлуке с мате­рью и страх посторонних.

Не менее важным фактором, влияющим на характер адапта­ции, является степень сформированности у ребёнка общения с

142

окружающими и предметной деятельности. Каким образом веду­щая деятельность и общение отражаются на характере взаимоот­ношений ребёнка с другими людьми, в том числе посторонними? Как они могут повлиять на характер адаптации к детскому учреж­дению?

В ходе делового общения у ребёнка формируются особые связи с окружающими людьми. На смену непосредственным, эмоцио­нальным контактам младенца с матерью и другими близкими, име­ющим избирательный характер, интимную, личностную основу, приходят контакты, в центре которых стоит предмет. Практическое взаимодействие более безлично. Для него не так важна эмоцио­нальная близость партнёров, ведь всё их внимание сосредоточено на предмете. Конечно, любой ребёнок скорее предпочтёт игру с близким человеком, чем с незнакомым, но если он умеет налажи­вать деловые контакты, то ему легче отвлечься от личности партнё­ра, а следовательно, легче общаться с посторонними, чем ребёнку, владеющему одним только опытом личностного общения. Это оз­начает, что процесс адаптации будет протекать более благополучно у малыша, владеющего навыками ситуативно-делового общения.

Установлено, что дети, которые испытывают трудности в при­выкании к детскому учреждению, чаще всего имеют в семье пре­имущественно эмоциональные контакты со взрослыми. Дома с ними мало играют, а если и играют, то не слишком активизируют инициативу, самостоятельность малышей. У таких детей чрезмер­но развита потребность во внимании, ласке, физических контак­тах. Удовлетворить эту потребность в общении с посторонними людьми трудно. В ДОО, где воспитатели не могут уделять ребён­ку столько же внимания, как в семье, он чувствует себя одиноко, неуютно. Такой ребёнок предпочитает играть один, не обращаясь к взрослому за помощью, не привлекая его к совместной игре. Та­ким образом, общение и предметная деятельность оказываются разобщёнными. Общение протекает на эмоциональном уровне, а игра разворачивается в основном индивидуально. Необходимого для этого возраста сотрудничества со взрослым не складывается. А отсутствие навыков практического взаимодействия и сниженная игровая инициатива при повышенной потребности во внимании приводят к сложностям во взаимоотношениях ребёнка с малозна­комыми взрослыми.

Психологи выявили чёткую закономерность между развити­ем предметной деятельности ребёнка и его привыканием к ДОО.

143

Легче всего адаптация протекает у малышей, которые умеют дли­тельно, разнообразно и сосредоточенно действовать с игрушками. Впервые попав в ДОО, они быстро откликаются на предложение воспитательницы поиграть, с интересом исследуют новые игруш­ки. В случае затруднения такие дети упорно ищут выход из ситуа­ции, не стесняясь, обращаются за помощью к взрослому. Они лю­бят вместе с ним решать предметные задачи: собрать пирамидку, матрёшку, элементы конструктора. Для ребёнка, умеющего хоро­шо играть, не составляет труда войти в контакт с любым взрослым, так как он владеет необходимыми для этого средствами. Характер­ной особенностью детей, которые с большим трудом привыкают к ДОО, является низкий уровень предметной деятельности, в том числе игровой. Их действия с предметами чаще имеют характер ма­нипуляций, игры с сюжетными игрушками не увлекают этих детей, они бедны по содержанию и по составу игровых действий. Возни­кающие трудности либо оставляют ребёнка равнодушным, либо вызывают слёзы или капризы.

Большое влияние на течение адаптации оказывает и отношение ребёнка к ровесникам. Дети, которые с трудом привыкают к ДОО, часто сторонятся сверстников, плачут при их приближении, иногда ведут себя агрессивно по отношению к ним. Неумение общаться с другими детьми в сочетании с трудностями в установлении контак­тов со взрослыми ещё больше отягощает сложность адаптационного периода.

Таким образом, состояние здоровья, умение общаться со взрос­лыми и сверстниками, сформированность предметной и игровой деятельности ребёнка — вот основные критерии, по которым можно судить о степени его готовности к поступлению в ДОО и благопо­лучного привыкания к ней.

Следует принимать во внимание ещё один немаловажный фактор, который может осложнить период адаптации ребёнка к ДОО. Он связан с психологическими особенностями родителей, особенно матери, и стилем взаимоотношений в семье. Тревож­но-мнительный или конфликтный характер матери, излишняя опека, попустительство или авторитарный стиль воспитания, частые конфликты в семье могут являться причинами невроти­зации ребёнка и его трудной адаптации к дошкольной организа­ции.

КАК ПОМОЧЬ РЕБЁНКУ АДАПТИРОВАТЬСЯ  
К УСЛОВИЯМ ДОО

Прежде всего, воспитателю нужно хорошо осознать необходи­мость совместной работы с родителями. Начинаться такая рабо­та должна до прихода ребёнка в ДОО. Во многих странах широко практикуется неоднократное посещение воспитателями семьи ребёнка, знакомство с ним в привычных для него условиях, на­лаживание контактов с родителями. Знание об индивидуальных особенностях детей, их темпераменте, о предпочтениях и вкусах в еде, играх и игрушках, о протекании режимных моментов поможет воспитателю лучше наладить взаимодействие с ребёнком с первых дней его пребывания в ДОО. Если по какой-то причине посеще­ние семьи затруднено, можно организовать встречу с ребёнком на территории детской организации. Мама может в течение несколь­ких недель приводить ребёнка на детскую площадку в то время, когда на ней играют дети, познакомить его с воспитателем, помочь ему организовать совместную игру. То же самое можно сделать в групповой комнате, где ребёнок познакомится с игрушками, об­становкой. Такое посещение должно быть достаточно регулярным, но не длительным. Главное — заинтересовать малыша новой для него ситуацией, вызвать у него желание ещё раз прийти в ДОО, предупредить возникновение страха перед посторонними людьми и обстановкой.

Перед поступлением ребёнка в ДОО воспитателю следует обсу­дить с родителями следующие проблемы.

* Каков распорядок дня ребёнка? Как в семье проводятся ре­жимные процедуры? Воспитатель должен поинтересоваться, как ребёнок пользуется туалетом, как он засыпает и просыпается, в какое время лучше спит, умеет ли он есть сам, какую пищу пред­почитает, есть ли в семье ритуалы по поводу режимных моментов (например, поют ли ребёнку песенку перед сном). Он должен так­же познакомить родителей с распорядком дня в яслях, обсудить с родителями проблему его согласования с распорядком дня, при­нятым в семье. Полученную информацию воспитатель должен учитывать в процессе последующей индивидуальной работы с ребёнком.
* Какой тип общения предпочитает малыш? Если выяснится, что он предпочитает только эмоциональное общение со взрослыми, нужно посоветовать родителям побольше играть с ребёнком в игры с предметами, с сюжетными игрушками, стимулируя его инициати­ву в общении, поддерживая любознательность.
* Стремится ли ребёнок к самостоятельности в игре? Если ребёнок не умеет сам себя занять, на это нужно обратить внимание близких. Организуя совместные игры, им следует стимулировать са­мостоятельную игру ребёнка. Например, собирая вместе с ним пи­рамидку, можно предложить ему самому закончить сборку, а играя с малышом в кормление куклы, можно попросить его от имени куклы причесать или искупать её в ванночке. Периоды совместной игры должны чередоваться с периодами самостоятельных занятий ре­бёнка.
* Стремится ли ребёнок к самостоятельности в самообслужива­нии и в ходе режимных процедур? Если ребёнок привык к тому, что всё за него делают взрослые, нужно обратить внимание родителей на то, чтобы они поощряли любое стремление ребёнка сделать что- то самостоятельно, поддерживали его желание самому есть, оде­ваться и пр. Как разнятся в этом отношении дети одного и того же возраста в ДОО! Одни сидят и безучастно ждут, когда воспитатель­ница начнёт одевать их, другие же без всяких приглашений пытают­ся одеваться сами. Такую же картину можно наблюдать и за столом, и на игровой площадке. Общая пассивность ребёнка, постоянное ожидание того, что взрослые накормят, оденут, приласкают его, по­играют с ним, не должны остаться не замеченными родителями и воспитателями.
* Как ребёнок относится к посторонним взрослым? Если ребё­нок пугается их, плачет, пытается спрятаться за маму, отказывает­ся от общения с ними, можно посоветовать родителям расширить круг общения малыша. Лучше заранее подготовить его к встрече с новыми людьми: приглашать в гости знакомых, ненадолго водить ребёнка к своим друзьям. Расширение круга общения в домашней обстановке будет воспитывать в ребёнке доверчивость к людям, от­крытость, умение ладить с ними. Избавление от чрезмерной привя­занности к родным поможет малышу быстрее и лучше привыкнуть к новому окружению в ДОО.
* Умеет ли ребёнок общаться с другими детьми, какие чувства он испытывает в обществе сверстников? Если малыш испытыва­ет трудности в этой сфере, родителям следует почаще водить его на детские площадки, приглашать в гости его сверстников, играть с ними в игры-забавы, поощряя положительные эмоциональные проявления по отношению друг к другу, организовывать неслож­ные игры, помогая налаживать совместную игру и улаживая кон­фликты.

В случае, если ребёнок испытывает значительные трудности во всех сферах, лучше всего посоветовать родителям повременить с поступлением ребёнка в дошкольную организацию и в течение не­скольких месяцев уделить специальное внимание его развитию по данным направлениям.

ОБЩЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ С РЕБЁНКОМ  
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Самый трудный момент для ребёнка и мамы — расставание в первые дни посещения ДОО. Если мама не может остаться с малы­шом, его переход в группу в любом случае должен быть постепен­ным. Воспитатель ласково разговаривает с малышом в присутствии мамы, помогает переодеться, предлагает ему интересную игрушку, убеждает маму немножко поиграть с ребёнком, сам играет вместе с ними. После того как малыш успокоится, мама говорит ему, что не­надолго уйдёт, но обязательно скоро вернётся.

Для маленького ребёнка очень важно постоянство среды. Он чувствует себя спокойнее, когда его окружают знакомые ему вещи. Задача взрослых — сделать первые дни пребывания ребёнка в ДОО максимально комфортными, благоприятными для его эмоциональ­ного благополучия. Облегчить переживание одиночества, умень­шить страх разлуки с родителями помогут любимая игрушка, буты­лочка с соской, из которой ребёнок пьёт дома, какая-нибудь вещь, принадлежащая маме или папе, небольшой семейный альбом. Эти вещи ребёнок может хранить на своей кроватке и играть с ними тог­да, когда захочет, засыпать рядом с ними. Можно посоветовать ро­дителям принести из дома одеяльце ребёнка, застелить им его кро­ватку. Можно также прикрепить к спинке кроватки фотографию мамы.

Очень часто в первые дни посещения ДОО ребёнок стремится к постоянному физическому контакту с воспитателем, не отпускает его от себя. Это серьёзно затрудняет работу взрослого, который дол­жен уделять внимание всем детям, организовывать режимные мо­менты и пр. Проблема может стать ещё более сложной, если в груп­пу поступают сразу несколько новых детей. Поэтому приём таких детей должен осуществляться постепенно, не более чем 2—3 ребён­ка в неделю.

Самое главное для воспитателя — завоевать доверие малыша, его привязанность. Нужно дать ему почувствовать, что его понимают и принимают таким, какой он есть. Для того чтобы лучше понять ребёнка, воспитателю нужно самому почаще вспоминать свой дет­ский опыт разлуки с близкими, свои переживания и страхи. Это по­может с большим терпением переносить усталость или раздражение от постоянно плачущего и цепляющегося за одежду ребёнка.

Если ребёнок не отпускает воспитателя от себя, постоянно зовёт маму, можно воспользоваться следующими рекомендациями.

* Не игнорируйте слова ребёнка. Когда он без конца повторяет «мама придёт», — он на самом деле не уверен в этом, он боится, что мама никогда не придёт, и ищет у взрослого подтверждения своего самого большого желания. Поэтому на каждый подобный запрос ребёнка отвечайте утвердительно, помогая ему поверить в то, что он вскоре увидит свою маму.
* Ободрив малыша, постарайтесь переключить его внимание на игрушки, обойдите вместе с ним комнату, рассмотрите, что в ней находится. Если ребёнок заинтересуется какой-нибудь игрушкой, вместе поиграйте с ней, а затем попробуйте оставить его ненадолго одного, объяснив, например, что вам нужно помыть руки, и пообе­щайте быстро вернуться. Уйдите на несколько минут, а затем верни­тесь к ребёнку. Он будет учиться понимать, что вы всегда рядом.
* Если ребёнок продолжает постоянно следовать за вами, под­ключите его к своим делам. Посадите рядом с собой на стульчик, если вы моете посуду, попросите помочь убрать игрушки, предло­жите принести книжку, чтобы почитать её вместе с другими детьми, и пр. Поступая таким образом, вы установите некоторую дистанцию между собой и ребёнком и в то же время будете вместе с ним.
* Уделяйте внимание не только тем детям, которые явно тре­буют его, но и тем, кто на первый взгляд чувствует себя спокойно. Не оставляйте ребёнка безучастным. Равнодушие, апатия — один из признаков психологического дискомфорта, неблагополучия в эмо­циональной сфере. Если ребёнок безучастно смотрит по сторонам, прижав к себе игрушку, и отказывается играть, начните играть сами неподалёку от него. Лучше всего, если это будет сюжетная игра, по ходу которой вы можете придумывать диалоги персонажей, иногда обращаясь к ребёнку и постепенно втягивая его в игру. Такую игру можно развернуть с кем-нибудь из хорошо играющих детей. Может быть, такая игра больше заинтересует малыша.
* Не забывайте поиграть с ребёнком в эмоциональные игры, такие, как «Сорока-ворона», догонялки, прятки. Игра в прят-

148

ки имеет особое значение для детей раннего возраста, выполняет определённую дидактическую функцию. Она позволяет ребёнку упражняться в освоении таких явлений, как исчезновение и по­явление, что может облегчить ему ожидание прихода мамы или папы.

* Организуйте такие же игры между несколькими детьми. Вы будете по-прежнему в центре ситуации, но с вашей помощью дети смогут весело поиграть друг с другом.
* Во время режимных процедур следует учитывать индивиду­альные особенности детей, их привычки и предпочтения. Напри­мер, если ребёнок привык дома, перед тем как заснуть, послушать колыбельную, спойте её, положите рядом с малышом мягкую иг­рушку, приласкайте его. Если маленький ребёнок привык дома пить воду из бутылочки с соской, и это успокаивает его, — разрешите ему делать так, как он привык. Постепенно, глядя на других детей, он сам захочет пить из чашки. Если ребёнок плохо и слишком медлен­но ест, посадите его напротив малыша, который есть быстро и с ап­петитом. Привлеките к нему внимание ребёнка. Возможно, подра­жая сверстнику, ребёнок начнёт есть охотнее.

УЧАСТИЕ МАТЕРИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ

Даже в том случае, когда ребёнок не испытывает особых затруд­нений при переходе из семьи в дошкольную организацию, родите­лям или близким малыша не следует сразу же разлучаться с ним на целый день. Иногда ребёнок не сразу понимает, что мама надолго оставляет его одного в незнакомой или малознакомой обстановке. Его переживание одиночества может быть отсроченным, оно может возникнуть через несколько дней после первого посещения ДОО. Для того чтобы ребёнок привыкал к новым условиям жизни, следует постепенно формировать у него привычку и желание ходить в ДОО. Наилучшим образом адаптация может проходить с участием мамы ребёнка.

Однако не каждая мама понимает необходимость такого участия, представляет, как она должна себя вести в период, когда ребёнок не хочет отпускать её от себя, плачет, отказывается играть и общаться с воспитателем и сверстниками.

Перед тем как ребёнок поступит в ДОО, следует объяснить маме те трудности, с которыми малыш может встретиться в группе, пред­ложить ей совместными усилиями облегчить их и обсудить последо­вательность её поведения по отношению к ребёнку.

Для того чтобы мама лучше поняла необходимость своей помо­щи ребёнку, можно предложить ей представить переживания ребён­ка, оторванного от семьи, потерявшего привычный образ жизни, вспомнить свой детский опыт разлуки с родными, взрослые пере­живания при расставании с близкими. Такая беседа будет способ­ствовать возникновению доверия у мамы к воспитателю, благопри­ятной эмоциональной обстановки в группе.

Есть дети, которые без особых проблем включаются в коллектив­ную жизнь. В таком случае мама может сама ввести ребёнка в груп­повую комнату, побыть с ним немного, а затем попрощаться и уйти, пообещав скоро вернуться. В любом случае в первые дни лучше за­бирать ребёнка пораньше, поскольку он может переутомиться в но­вой обстановке.

Если же ребёнок не отпускает от себя маму, прижимается к ней и никого не хочет видеть, ей лучше остаться с ним на некоторое вре­мя, постараться постепенно ввести его в жизнь группы.

Наиболее эффективная форма адаптации ребёнка к ДОО — это группы кратковременного пребывания со специально организо­ванной деятельностью воспитателя и психолога с мамами. Сущес­твует определённая последовательность формирования психологи­ческой автономности ребёнка от мамы в группе. Это этапы: «Мы играем только вместе»; «Я играю сам, но ты будь рядом»; «Иди, я немножко поиграю один»; «Мне хорошо здесь, я готов отпустить тебя».

Прохождение каждого этапа зависит от индивидуальных особен­ностей ребёнка. Важная роль в этом процессе принадлежит маме. Её доверие к воспитателю, её готовность участвовать в адаптации улуч­шает её процесс. Необходимы беседы, совместное планирование ра­боты. Остановимся на этапах «отделения» малыша от мамы и посте­пенного обретения самостоятельности[[2]](#footnote-3).

1. *«Мы играем только вместе».*

Мама является проводником и защитником ребёнка. Она побуж­дает его включаться в новые виды деятельности и сама активно иг­рает во все игры. На данном этапе мама и ребёнок — единое целое. Они играют или рисуют в четыре руки, танцуют или бегают в паре. В свободной деятельности мама сопровождает ребёнка, следуя его интересам, знакомит его с играми и игрушками в группе, сопровож­дает его в туалет, одевает, раздевает и пр.

1. *«Я играю сам , но ты будь рядом».*

Постепенно малыш начинает осознавать, что новая обстановка не несёт опасности. Игры и игрушки вызывают у ребёнка интерес. Любознательность и активность побуждают его отрываться от мамы на безопасное расстояние. Мама всё ещё является опорой и защи­той. Малыш постоянно возвращается к ней, оглядывается на неё. Это лишь первые пробы на самостоятельность. Здесь важно научить маму одновременно отпускать ребёнка, следить за его безопаснос­тью, своевременно окликаться на его призывы.

Постепенно ребёнок добровольно включается в игры с педаго­гом, другими детьми, чужими мамами.

1. *«Иди, я немножко поиграю один».*

Рано или поздно настаёт момент, когда малыш сам начинает про­являть стремление к самостоятельной игре. Он просит маму остать­ся на стульчике в стороне, хорошо играет с педагогом и детьми, хорошо ориентируется в обстановке. У него появляются любимые игры и игрушки, он запомнил необходимые правила.

Когда наступает такой момент, можно предложить маме подо­ждать ребёнка в приёмной. Главным моментом в этой ситуации яв­ляется то, что мама предупреждает ребёнка о том, что она ненадолго отлучится. И действительно ненадолго отлучается, если ребёнок со­гласен на это.

Важно обратить внимание ребёнка на момент возвращения мамы. При этом ребёнку необходимо сказать, что мама не обманула его, она действительно отлучилась только на некоторое время и вер­нулась к нему.

Постепенно можно увеличивать время отсутствия.

1. *«Мне хорошо здесь, я готов отпустить тебя».*

На этом этапе ребёнок, собираясь в детский сад, уже знает, что бу­дет в группе один, и согласен на это. Он легко ориентируется в груп­пе, активен в общении, обращается к воспитателю или другим мамам.

Это завершающий этап в процессе становления психологической автономности ребёнка. Далее необходимо время для её укрепления. Здесь важна стабильность в работе группы. Она заключается в том, что с детьми всегда встречается знакомый педагог, последователь­ность видов деятельности остаётся неизменной. Если в работе груп­пы происходят какие-то изменения, необходимо подготовить к это­му ребёнка, объяснить, что нового произошло, даже побыть с ним некоторое время, пока он не почувствует себя хорошо.

Признаком завершения периода адаптации является хорошее физическое и эмоциональное самочувствие ребёнка, его увлечённая игра с игрушками, доброжелательное отношение к воспитателю и сверстникам.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ  
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРОГРАММЫ «ПЕРВЫЕ ШАГИ»

С целью оценки эффективности работы по Программе «Первые шаги» педагогам необходимо систематически проводить монито­ринг образовательного процесса, т.е. осуществлять сбор данных о степени реализации образовательных целей, поставленных в Про­грамме, в том числе об индивидуальных особенностях развития каждого ребёнка. Важнейшим способом педагогического монито­ринга является систематическое наблюдение за изменениями в раз­ных сферах развития детей, получение информации об индивиду­альных особенностях каждого ребёнка и динамике его продвижения в развитии.

Значение наблюдения для педагогической работы

Умение наблюдать является одним из важных условий успешной работы педагога с детьми. Оно позволяет осуществлять индивиду­альный подход к каждому ребёнку, гибко строить график работы с группой. Наблюдение должно быть целенаправленным и система­тическим, не превращаясь при этом в самоцель. Информация, полу­ченная в результате наблюдения, необходима для фиксации качест­венных изменений в развитии ребёнка — новых умений, интересов и предпочтений и создания условий для их дальнейшего развития. Важнейшим условием полноценного, грамотного наблюдения явля­ется психолого-педагогическая компетентность воспитателя: знание о закономерностях психического развития ребёнка, о приоритетных целях воспитания и обучения, владение современными методами педагогической диагностики, умение устанавливать доверитель­ные отношения с детьми, без которых невозможно получить верное представление о ребёнке — его способностях, возможностях, инте­ресах. Зная особенности своих воспитанников, педагог может пла­нировать индивидуальную работу с каждым из них и отслеживать эффективность этой работы в процессе последующих наблюдений.

Для того чтобы наблюдение было эффективным, необходи­мо фиксировать его результаты с целью последующего анализа. Существуют разные методы фиксации наблюдений.

Фиксация наблюдений

***Карточки наблюдения***

Для ежедневных наблюдений могут использоваться карточки наблюдения, в которые заносятся характерные эпизоды из жизни ребёнка или группы детей. Следует отмечать не только негативные проявления малышей, но и их достижения.

Карточки могут не иметь тематической направленности, в них заносятся ситуативные неструктурированные наблюдения. Такие записи используются для передачи необходимой информации смен­ному воспитателю, психологу, для беседы с родителями.

Примеры записей в карточках наблюдений.

«Сегодня Серёжа впервые с удовольствием рисовал и с гордостью показал свой рисунок. Не забыть показать рисунок маме и похва­лить мальчика в её присутствии».

«Сегодня Наташе удалось не поссориться с Олей, а договориться о совместной игре».

«Сегодня у Маши плохое настроение, она отказалась играть и сидела в стороне от детей. Выяснить у мамы, с чем это может быть связано».

«У детей сложности в установлении контактов с новым музы­кальным руководителем. Многие опять плакали, не хотели идти на занятия. Необходимо поговорить с музыкальным руководителем».

На карточке ставится дата для возможности её использования при заполнении тематических карт наблюдения.

Вместо карточек можно использовать ***тетради-дневники***, в кото­рые воспитатели каждый день вносят свои наблюдения.

***Тематические карты-схемы наблюдения***

Тематические карты-схемы используются для наблюдения за хо­дом развития ребёнка. Эти карты должны содержать информацию, отражающую существенные изменения в разных сферах развития малыша. Поскольку структурированное наблюдение должно начи­наться с первого дня поступления ребёнка в детскую организацию, целесообразно в первую очередь использовать карту наблюдения за ребёнком в период адаптации. Ниже приведён образец такой карты наблюдений.

**КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА РЕБЁНКОМ  
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ**

Фамилия, имя ребёнка

Возраст . Дата поступления в группу

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения / показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** |
| *Разлука с мамой:* спокойная |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| лёгкое беспокойство, быс­тро успокаивается |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| тяжёлая |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Общий эмоциональный фон:* ребёнок спокоен в тече­ние дня |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| выглядит равнодушным, ничем не интересуется |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| насторожённо относится к окружающим |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| постоянно плачет, зовёт маму |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| раздражён, агрессивен |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Режимные моменты:* хорошо ест |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| быстро засыпает |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Навыки самообслуживания:* стремится самостоятельно есть |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| стремится самостоятельно одеваться |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Продолжение табл.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения / показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** |
| просится на горшок |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Действия с предметами:* может сам найти для себя занятие |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| играет длительно и ув­  лечённо |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| играет вяло |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| отказывается от игры |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Общение со взрослыми:* проявляет инициативу в общении |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| охотно откликается на инициативу взрослого |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| предпочитает совместные игры с предметами |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| предпочитает физический контакт |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| отказывается от контактов |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Средства общения:* положительные экс­прессивно-мимические средства (улыбки, смех, жесты) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| отрицательные экспрес­сивно-мимические средства (плач, выраже­ния грусти, уныния) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Окончание табл.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения / показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** |
| предметные действия (предложение игрушки, совместные игры с пред­метами) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| лепет |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| активная речь (слова, предложения) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Общение со сверстниками:* охотно играет рядом с другими детьми |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| проявляет инициативу в общении |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| охотно играет вместе с детьми |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| избегает любых контактов |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| проявляет агрессию (бьёт, толкает и др.) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| *Примечания* | | | | | | | | | | | | |

Наблюдение ведётся в течение всего периода адаптации, чтобы проследить, как быстро ребёнок привыкает к яслям, по каким на­правлениям отмечаются более благоприятные, а по каким — менее благоприятные изменения. Для фиксации можно использовать раз­ные способы:

— цифровую шкалу ( трёх- или пятибалльную);

— условные обозначения (плюс, минус, галочка);

— словесные обозначения (например, «постоянно», «часто», «редко», «никогда»).

В случае необходимости в графе «Примечания» делаются корот­кие записи, дополняющие предложенную схему.

Анализируя данные наблюдений, воспитатель выявляет зону особого внимания, решает, с какой проблемой ребёнка ему нужно

156 работать прежде всего, составляет план такой работы. С опорой на данные наблюдений проводятся беседы с родителями, выработка общей стратегии поведения взрослых.

После завершения периода адаптации задачей наблюдения стано­вятся особенности продвижения ребёнка по основным направлени­ям развития. С этого момента карту наблюдения можно заполнять не ежедневно, как в адаптационном периоде, а с большим временным интервалом, например один раз в месяц. Частота заполнения схем зависит от состояния и поведения ребёнка. Если возникают какие-то проблемы, следует вернуться к более частым записям.

На странице 158 приведён образец такой карты наблюдения.

Ориентируясь на приведённую схему, педагог сам может разрабо­тать различные варианты карт наблюдений в соответствии с допол­нительными задачами и проблемами. Например, в карту могут быть внесены некоторые качества ребёнка, которые вызывают обеспоко­енность взрослых (застенчивость, агрессивность и пр.). Чтобы про­следить за динамикой соответствующей сферы деятельности ребён­ка или его проблемной области развития, следует выделить для наблюдения их основные показатели и выявить характер изменения в процессе работы с ребёнком.

*Работа с картой развития.* Воспитатель должен выделить время для работы с картой, встроив его в распорядок дня и недельное рас­писание. Если в группе работают несколько педагогов, они распре­деляют между собой детей, за которыми ведут наблюдение, и запол­няют соответствующие карты.

Чтобы отслеживать все области развития каждого ребёнка, сле­дует использовать разные ситуации в течение дня. При заполнении карты воспитатель суммирует свои впечатления за период наблюде­ния в течение дня или недели. В карту не следует заносить наблю­дения, накопленные за один-два дня, так как достоверный вывод о развитии ребёнка можно сделать лишь на основании повторяющих­ся особенностей поведения малыша в разных ситуациях. Рассмот­рим пример.

Педагог наблюдает за сюжетной игрой детей. Вика отказывается от сюжетной игры, предпочитая заниматься мозаикой, рисованием, вкладышами. На следующий день она вновь не играет сюжетными игрушками, а занимается чем-то другим. Зато в последующие дни Вика увлечённо играет с куклой, кормит её, катает в коляске. Сле­довательно, было бы неверно на основании наблюдений первых двух дней делать вывод о том, что у девочки не развита игровая де­ятельность.

**КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА РАЗВИТИЕМ РЕБЁНКА  
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Фамилия, имя ребёнка

Возраст . Дата поступления в группу

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения** | **Показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
| Режим дня | Хорошо засыпает |  |  |  |  |  |  |
| Хорошо ест |  |  |  |  |  |  |
| Навыки са- мообслужи- вания | Стремится к самостоятельности |  |  |  |  |  |  |
| Преобладаю­щее настро­ение | Бодрое, жизнерадостное |  |  |  |  |  |  |
| Спокойное |  |  |  |  |  |  |
| Неустойчивое |  |  |  |  |  |  |
| Подавленное, тревожное |  |  |  |  |  |  |
| Отношение к себе | Узнаёт себя на фотографиях, в зер­кале, с удовольствием разглядывает свои изображения |  |  |  |  |  |  |
| Активно демонстрирует взрослому свои умения, достижения |  |  |  |  |  |  |
| Уверен в себе (настойчив в привле­чении к себе внимания взрослого, не боится незнакомых людей, но­вых занятий, игрушек, упорно до­бивается желаемого) |  |  |  |  |  |  |
| Общение со взрослыми | Проявляет инициативу в деловом общении |  |  |  |  |  |  |
| Принимает инициативу взрослого в действиях с предметами, играх |  |  |  |  |  |  |

Продолжение табл.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения** | **Показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
|  | Охотно выполняет просьбы, пору­чения |  |  |  |  |  |  |
| Учитывает оценку взрослого в сво­ей деятельности, старается испра­вить ошибку |  |  |  |  |  |  |
| Легко вступает в контакты с посто­ронними взрослыми |  |  |  |  |  |  |
| Предпочитаемая форма общения (физический контакт, совместная игра с предметами, чтение, изоде­ятельность, подвижные игры) |  |  |  |  |  |  |
| Общение со сверст­никами | Доброжелателен |  |  |  |  |  |  |
| С интересом наблюдает за другими детьми |  |  |  |  |  |  |
| Играет рядом со сверстниками |  |  |  |  |  |  |
| Играет вместе со сверстниками |  |  |  |  |  |  |
| Умеет делиться игрушками, выра­жать сочувствие |  |  |  |  |  |  |
| Принимается детьми в игру |  |  |  |  |  |  |
| Охотно участвует в групповых занятиях |  |  |  |  |  |  |
| Речь | Понимает речь взрослого (пассив­ная речь) |  |  |  |  |  |  |
| Выполняет речевые инструкции |  |  |  |  |  |  |

Продолжение табл.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения** | **Показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
|  | Использует вокализации и речь по собственной инициативе (актив­ная речь) |  |  |  |  |  |  |
| Лепечет |  |  |  |  |  |  |
| Говорит отдельные слова |  |  |  |  |  |  |
| Связная речь |  |  |  |  |  |  |
| Действия с  предметами | Радуется новым игрушкам, играм, занятиям |  |  |  |  |  |  |
| Любознателен ( любит наблюдать, экспериментировать) |  |  |  |  |  |  |
| Владеет разнообразными видами действий с предметами (в том чис­ле орудийными) |  |  |  |  |  |  |
| Знает назначение бытовых пред­метов, старается самостоятельно пользоваться ими |  |  |  |  |  |  |
| Длительно и сосредоточенно мо­жет заниматься каким-то делом |  |  |  |  |  |  |
| Проявляет настойчивость в полу­чении результата, достижении цели |  |  |  |  |  |  |
| Игровая де­ятельность | Играет в сюжетные игры только по инициативе взрослого |  |  |  |  |  |  |
| Использует опыт совместных игр в самостоятельной игре |  |  |  |  |  |  |

Окончание табл.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сфера наблюдения** | **Показатели поведения** | **Дни посещения ДОО** | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
|  | С удовольствием самостоятельно играет с сюжетными игрушками, использует разнообразные игровые действия в рамках сюжета |  |  |  |  |  |  |
| Умеет выстраивать цепочки игро­вых действий |  |  |  |  |  |  |
| Разнообразит сюжеты игр |  |  |  |  |  |  |
| Умеет использовать предметы-за­местители |  |  |  |  |  |  |
| Любит играть в игры-забавы, в имитационные игры |  |  |  |  |  |  |
| Художествен- но-эстети- ческая деятельность | Любит слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации к кни­гам |  |  |  |  |  |  |
| Любит рисовать, лепить, используя разнообразные изобразительные средства |  |  |  |  |  |  |
| С удовольствием слушает музы­кальные фрагменты, любит играть с музыкальными игрушками |  |  |  |  |  |  |
| С удовольствием двигается под музыку |  |  |  |  |  |  |
| Охотно участвует в играх-инсцени­ровках |  |  |  |  |  |  |
| Физическое развитие | Любит участвовать в подвижных играх |  |  |  |  |  |  |
| Владеет разнообразными видами двигательной активности (ходит, бегает, прыгает, умеет координиро­вать движения) |  |  |  |  |  |  |

Заполнять карту можно разными способами. Лучше всего поль­зоваться словами:

* «обычно» (когда качество проявляется постоянно или доста­точно часто);
* «изредка» (когда качество проявляется время от времени);
* «нет» (когда качество не проявляется никогда).

Заполнив карту наблюдения, воспитатель получает целостное представление о развитии ребёнка на данном возрастном этапе, о его достижениях и проблемных зонах. На основании этой карты он может строить педагогический процесс с учётом индивидуальных особенностей малыша.

*Планирование педагогической работы на основе наблюдений.* Кар­та развития — не тест. Работа с ней не требует подсчёта баллов и строгой оценки. С её помощью можно составить представление о развитии ребёнка, его индивидуальных особенностях и в случае не­обходимости определить направление коррекционной работы. Ре­зультатом наблюдений должно стать определение конкретных целей педагогической работы с ребёнком, реализация этих целей и пос­ледующая фиксация изменений в соответствующей сфере развития ребёнка.

С целью получения общей характеристики группы и индивиду­альных особенностей каждого ребёнка внутри группы можно соста­вить *индивидуально-групповую карту развития.* Эта карта по содер­жанию аналогична предыдущей, но отличается по форме. Для того чтобы карта не была слишком громоздкой, её можно представить в виде отдельных карт по каждому направлению развития. На стра­нице 163 приведён пример заполненной карты для наблюдения за детьми третьего года жизни.

На основании записей в данной карте можно сделать вывод о том, что в целом в группе преобладают доброжелательные отно­шения, но при этом интерес к сверстникам развит недостаточ­но. Благополучнее всего общение со сверстниками развивается у Кати и Маши. Особого внимания требует Денис, который не только сам игнорирует сверстников, но и отвергается ими. Зада­чей воспитателя становится создание условий для пробуждения интереса мальчика к другим детям и стимулирования эмоцио­нальных контактов с ними. А по отношению ко всей группе не­обходимо чаще организовывать и разнообразить совместные игры и занятия с малышами, поддерживать и поощрять их доброжела­тельность, умение откликаться на инициативу ровесника, согла­сованность в действиях.

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВАЯ КАРТА  
РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Общение  со сверстниками | Проявляет доброжела­тельность | Наблюдает за детьми | Играет рядом | Играет вместе со сверстни­ками | Принимается детьми в игру | Охотно участвует в групповых занятиях |
| Катя В. | обычно | обычно | обычно | изредка | обычно | обычно |
| Саша А. | обычно | изредка | изредка | нет | нет | изредка |
| Денис И. | нет | изредка | нет | нет | нет | нет |
| Ваня М. | изредка | изредка | изредка | изредка | изредка | обычно |
| Маша С. и т.д. | обычно | обычно | изредка | обычно | обычно | обычно |

со

го  
го

о

03

сл

£

03  
о

03

Аналогичным образом можно составлять карты по другим на­правлениям развития детей. Ведение таких карт особенно полезно начинающему педагогу, поскольку нацеливает его на умение сис­тематизировать свои наблюдения, видеть группу в целом и инди­видуальные особенности каждого ребёнка. Сравнение карт, запол­ненных в разные периоды времени, позволит выявить динамику развития группы в целом и отдельных детей, а также оценить качес­тво работы педагогов.

Некоторые дети могут вызывать у воспитателя особую тревогу. В группе может оказаться, например, гиперактивный ребёнок, ребё­нок с невропатией, очень агрессивный или застенчивый малыш и т.д. Наблюдение за такими детьми особенно важно. Необходимо выявить частоту проявлений «трудностей» в течение дня, недели, подобрать ситуации, в которых они проявляются наиболее ярко, постараться понять их причины. Содержание карт наблюдения за такими детьми лучше всего разработать вместе с психологом для каждого случая в отдельности. После того как психолог сделает своё заключение по поводу ребёнка и даст необходимые рекомендации, воспитатель по ходу коррекционной работы заносит свои наблюде­ния в индивидуальную карту малыша. В этом случае частота запол­нения карты может быть увеличена.

Общее значение наблюдений состоит в том, что они помогают взрослым лучше узнать каждого ребёнка, осуществлять индивиду­альный подход, приобрести собственный опыт понимания детей, дают возможность конструктивно взаимодействовать с родителями, планировать жизнь группы.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ  
ПРОГРАММЫ «ПЕРВЫЕ ШАГИ»

В соответствии с целями и задачами Программы «Первые шаги» авторами разработаны специальные игры, занятия и методические рекомендации по их организации для каждой образовательной об­ласти, которые представлены в следующих пособиях:

**Методические материалы к Комплексной образовательной про­грамме для детей раннего возраста «Первые шаги». Часть 1. Позна­вательное развитие. Речевое развитие. Формирование игровой де­ятельности.**

Поскольку познавательное развитие в раннем возрасте проис­ходит в рамках предметной деятельности, раздел *«Познавательное*

164

*развитие»* содержит описание игр и занятий, направленных на раз­витие у детей практических и орудийных действий, познавательной активности, целенаправленности и самостоятельности в предмет­ной деятельности. В данный раздел включены более 100 игр с раз­нообразными предметами (мячами, каталками, сачками, лопатка­ми, вкладышами, конструкторами) и материалами (бумагой, водой, песком). Специальное внимание уделяется играм, побуждающим детское экспериментирование, развитие творческих способностей в предметной деятельности.

В разделе *«Речевое развитие»* представлены более 50 игр и за­нятий, нацеленных на развитие основных функций речи как средства общения — понимания ребёнком речи окружающих и овладения активной речью. В раздел включены игры, побуждаю­щие детей к выполнению речевых инструкций, занятия, направ­ленные на развитие фонематического слуха, расширение сло­варного запаса, умения слушать, поддерживать беседу по поводу прочитанного, повторять стишки. Специальное внимание уделя­ется играм, побуждающим детей к речевому взаимодействию со сверстниками.

Формирование игровой деятельности имеет особую значимость для социально-коммуникативного, познавательного и личностно­го развития ребёнка. Этой теме посвящён соответствующий раз­дел — *«Формирование игровой деятельности»*, который содержит методические материалы по развитию процессуальной игры детей в раннем возрасте. Следует отметить, что формированию игры, не­смотря на важность этой линии развития, уделяется недостаточ­но внимания в педагогической работе с детьми раннего возраста. В разделе даются развёрнутые рекомендации по развитию процес­суальной игры: описаны разнообразные игровые сюжеты, показаны возможности вариативного использования игрушек и предметов- заместителей, а также включения элементов ролевого поведения, представлены рекомендации по выстраиванию последовательнос­тей игровых действий, предлагаются специальные игры на развитие воображения (50 сюжетов).

**Методические материалы к Комплексной образовательной про­грамме для детей раннего возраста «Первые шаги». Часть 2. Социаль­но-коммуникативное развитие. Художественно-эстетическое развитие. Физическое развитие.**

В разделе *«Социально-коммуникативное развитие»* описаны спо­собы личностно ориентированного взаимодействия воспитателя с маленькими детьми, приведены примеры разрешения сложных си-

165 туаций в воспитании, рассматриваются способы формирования со­циальных навыков детей. В разделе также представлена система игр, направленных на развитие доброжелательных взаимоотношений между малышами и на организацию разных видов взаимодействия малышей: игры в парах, игры-забавы, подвижные, хороводные, пальчиковые игры, игры с правилами, игры с предметами (69 груп­повых игр-занятий).

Раздел *«Художественно-эстетическое развитие»* включает ме­тодические рекомендации по формированию эстетического отно­шения детей к окружающему миру и приобщению к разным видам художественной деятельности: изобразительной, театрализованной, к музыкальной культуре. В разделе описаны более 70 игр-занятий с использованием различных материалов (карандаши, краски, глина, бумага, клей, природные материалы, музыкальные игрушки и инс­трументы, разные виды театра).

В разделе *«Физическое развитие»* показана специфика физичес­кого воспитания детей раннего возраста, его связь с игрой и с об­щением сверстников. Раздел содержит описание более 60 игр и занятий, способствующих формированию у детей разных видов двигательной активности: ходьбы, бега, прыжков, лазания, броса­ния; развитию координации движений, моторной ловкости. Поми­мо занятий, направленных на развитие отдельных видов активнос­ти, в разделе представлены комплексные игры, способствующие разностороннему физическому развитию, укреплению мышечной и костной систем, формированию правильной осанки.

В каждом разделе Программы «Первые шаги» приводится харак­теристика образовательной области, определяются её педагогичес­кие цели и задачи, даются психолого-педагогические рекомендации по организации взаимодействия педагога с детьми, описываются сценарии игр с указанием необходимых материалов. В конце каждо­го раздела представлен перечень игр и занятий.

*Учебно-методическое издание*

ФГОС ДО

*Смирнова Елена Олеговна  
Галигузова Людмила Николаевна  
Мещерякова Софья Юрьевна*

КОМПЛЕКСНАЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
«ПЕРВЫЕ ШАГИ»

Ответственный редактор *Л.В. Наумова*Художественный редактор *В.В. Тырданова*Корректор *М.Г. Курносенкова*Вёрстка *И.В. Волченковой*

Подписано в печать 18.12.18. Формат *60x90/16.*

Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,5.  
Тираж 3000 экз. Заказ  
Изд. № 26100.

ООО «Русское слово — учебник».

115035, Москва, Овчинниковская наб., д. 20, стр. 2.

Тел.: (495) 969-24-54, (499) 689-02-65  
(отдел реализации и интернет-магазин).

Вы можете приобрести книги в интернет-магазине:  
[www.russkoe-slovo.ru](http://www.russkoe-slovo.ru)

e-mail: [zakaz@russlo.ru](mailto:zakaz@russlo.ru)

ISBN 978-5-533-00738-2



1. См.: Защита прав и достоинства маленького ребёнка: координация усилий семьи и детского сада: пособие для работников дошкольных образовательных уч­реждений / Т.Н. Доронова, А.Е. Жичкина, Л.Г. Голубева и др. М., 2003.

   137 [↑](#footnote-ref-2)
2. См.: *Самарина Л.В., Холопова В.А.* Программа адаптации детей раннего воз­раста к детскому саду в условиях группы кратковременного пребывания // Общие подходы к организации работы групп кратковременного пребывания в условиях дошкольных образовательных учреждений Новгородской области: из опыта рабо­ты ДОУ. Великий Новгород, 2001. [↑](#footnote-ref-3)