

Е.Г. Юдина, Е.В. Бодрова



Примерная основная общеобразовательная
программа дошкольного образования

Рыбаков фонд


 Университет
Детства

Москва
2020

ОТ АВТОРОВ	3
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	6
1.1. Пояснительная записка	6
1.1.1. Цели и задачи Программы	6
1.1.2. Общие подходы к образованию детей дошкольного возраста	8
1.1.3. Принципы обучения и развития	9
1.1.4. Развивающие методы и образовательные технологии	14
1.2. Планируемые образовательные результаты	16
II. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	18
2.1. Организация предметно-развивающей среды	18
2.1.1. Основные принципы организации предметно-развивающей среды	18
2.1.2. Особенности организации предметно-развивающей среды (среда как скаффолдинг)	20
2.2. Режим дня	26
III. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	29
3.1. Образовательная деятельность	29
3.1.1. Зона ближайшего развития. Применение принципов амплификации и скаффолдинга	29
3.1.2. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте	41
3.1.3. Использование медиаторов для опосредования познавательных и социально-эмоциональных процессов дошкольников	59
3.1.4. Язык (речь) как «орудие разума». Развитие речи дошкольников	75
3.1.5. Художественно-эстетическое развитие дошкольников	92
3.1.6. Отдельные вариативные методики и образовательные технологии Программы	94
3.1.6.1. Методика «Загадки»	95
3.1.6.2. Метод планирования работы детей в центрах активности	97
3.1.6.3. Модель письма для планирования работы в центрах	109
3.1.6.4. Методика «Графическая практика»	119
3.1.6.5. Методика «Линейный календарь»	121
3.1.6.6. Технология «Лаборатория историй»	123
3.2. Формы вовлечения семьи в образовательный процесс	125
БИБЛИОГРАФИЯ	130
ПАРТНЕРЫ ПРОГРАММЫ	135

ОТ АВТОРОВ

Образовательная программа «ПРОдетей» ориентирована на детей 3–7 лет и опирается на культурно-исторический подход к образованию детей дошкольного возраста, принципы культурно-исторической теории, разработанной знаменитым советским психологом Львом Семеновичем Выготским, его коллегами, учениками и последователями.

Программа построена с учетом образовательных методов, созданных в рамках этого подхода, а также авторских технологий, которые отличаются детальной проработкой, множеством вариантов реализации, последовательным и неуклонным использованием детской игры как реального контекста обучения.

Детская игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника и находится в центре программы «ПРОдетей» как самостоятельная ценность. Основной акцент в программе сделан на развитых формах сюжетно-ролевой игры.

При составлении программы игра рассматривалась как естественный возрастосообразный контекст развития ребенка дошкольного возраста, при этом была проведена большая работа по наполнению конкретным образовательным содержанием принципиальных положений Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера и многих других ученых и практиков, работавших в рамках культурно-исторической психологии и педагогики.

Содержание программы опирается на интересы ребенка, пробуждает в детях любопытство, удерживает их вовлеченность в обучающие и просто увлекательные сюжетно-ролевые игры.

Методики, представленные в программе, основаны на культурно-историческом подходе к образованию и направлены на развитие первичных знаний

дошкольников в области математики, грамоты, а также на ознакомление с окружающим миром, укрепление понимания времени, чисел и др. Педагоги формируют у ребенка навыки счета, письма, логическое мышление, коммуникативные и социальные навыки.

В программе собраны развивающие технологии, предполагающие игровую форму обучения, делая его интересным и увлекательным для детей, и учитывающие возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка.

Программа включает в себя также способы экспресс-диагностики развития ребенка, позволяющие определить степень усвоения им конкретных понятий, уровень овладения навыками и пр.

При создании программы авторы опирались на международную дошкольную образовательную программу Tools Of the Mind (TOM) (E. Bodrova, D. Leong, 2017), в которой представлены образцы технологий, основанных на игровом подходе. Для адаптации материалов к российской социокультурной ситуации потребовалось не только интегрировать лучшие международные традиции дошкольного образования, но и разработать новые технологии, учитывающие национальный контекст.

Программа обеспечивает развитие дошкольника в разных образовательных областях, включая формирование способности к планированию и контролю собственных действий (саморегуляции), освоение ребенком содержания, отвечающего культурным ожиданиям семьи и общества. Поддержка способности ребенка к самостоятельной произвольной регуляции своих действий осуществляется посредством включения в занятия специальных упражнений и организованного руководства детской игрой.

Конкретное содержание программы строится в зависимости от образовательной ситуации в стране, регионе, городе, дошкольной организации.

Хотя школьная подготовка не является центральной целью программы, по мере включения ребенка в специфические виды активности (ролевые игры, игры с правилами, продуктивные виды деятельности и т. д.) формируются предпосылки для перехода к учебной деятельности.

Программа «ПРОДетей» соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: обеспечивается развитие ребенка во всех образовательных областях, его позитивная социализация и индивидуализация, охрана и укрепление физического и психического здоровья; эмоциональное благополучие регулируется целевыми ориентирами с учетом его индивидуальных особенностей и социальной ситуации развития (ФГОС ДО, пп. 1.6, 4.7).

В программе «ПРОдетей» применяются методы, основанные на максимальной индивидуализации обучения и воспитания, поэтому в практике воспитателя роль фронтальных методов будет относительно невысока. Предпочтение отдается совместным и совместно-распределенным видам деятельности, в которых дети осваивают основы саморегуляции в процессе планирования и контроля своих действий и активностей партнеров. При этом дети используют специально разработанные обучающие материалы, которые позволяют выполнять задания в диадах и малых группах при минимальном участии воспитателя.

Способность детей к самоорганизации дает воспитателю возможность индивидуально заниматься с теми, кому необходимо особое внимание. Высокая степень индивидуализации процесса позволяет успешно применять программу в дошкольных учреждениях различных категорий и использовать ее в работе как с одаренными, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для овладения программой воспитатели проходят серию очных и виртуальных тренингов, однако для повышения эффективности процесса рекомендуется, чтобы обучение прошел весь педагогический персонал дошкольной организации: заведующий, методист, педагог-психолог и др.

Программа будет полезна также родителям, которые всерьез заинтересованы в развитии и образовании своих детей, в том, чтобы ребенок рос в обстановке творчества и получал удовлетворение от познания и общения.

Надеемся, что программа «ПРОдетей» будет воспринята педагогами и родителями как залог познания ребенком жизни, его плодотворного развития. Мы уверены, что ее применение принесет радость и детям, и взрослым.

Елена Бодрова, Елена Юдина

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи Программы

Программа дошкольного образования «ПРОдетей» является примерной авторской программой, обеспечивающей разработку основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) дошкольной образовательной организации (ДОО) в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В п. 2.4 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) указывается, что ООП ДО, реализуемая в ДОО, «направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со

взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видов деятельности; на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей». В соответствии с ФГОС ДО содержание программы «ПРОдетей» (далее — Программа) обеспечивает комплексное развитие ребенка, охрану и укрепление его физического и психического здоровья, благополучия в следующих образовательных областях:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Программа основана на принципах культурно-исторического подхода, а ее отличительной характеристикой является фокус на развитых формах сюжетно-ролевой игры.

Сюжетно-ролевая игра предстает в Программе не только как контекст развития и обучения детей дошкольного возраста, но и как специальный предмет формирования со стороны педагогов и семьи, поскольку овладение развитыми формами игры способствует развитию личности ребенка, его коммуникативных и познавательных способностей, а также физическому, художественному и речевому развитию. В этом смысле Программе свойственна целостность системы содержания, методов и конкретных образовательных технологий, обеспечивающих *практическое применение культурно-исторического подхода к развитию ребенка дошкольного возраста посредством развития сюжетно-ролевой игры, выступающей в Программе в качестве ведущей деятельности детей-дошкольников.*

Программа ставит своей **целью** всестороннее развитие ребенка и направлена на решение следующих образовательных и развивающих задач:

- освоение содержания, отвечающего культурным ожиданиям семьи и общества;
- охрана и укрепление здоровья и благополучия детей, их физическое развитие;
- развитие способности к планированию и контролю собственных действий – саморегуляции, являющейся основой произвольного действия во всех образовательных областях;
- развитие предпосылок логического (абстрактного) мышления, отвечающего современным тенденциям информационного общества;

- развитие способности к продуктивной коммуникации и позитивной социализации в условиях постоянного партнерского взаимодействия, сотрудничества и распределенной совместной деятельности со взрослыми и сверстниками;
- создание условий для освоения выработанных культурных норм и средств деятельности («орудий разума») на основе собственного выбора, интересов, склонностей и возможностей.

1.1.2. Общие подходы к образованию детей дошкольного возраста

Образовательная программа «ПРО детей» основана на принципах культурно-исторической психологии и последовательно применяет их в течение всего образовательного процесса – от выбора дизайна материалов и структуры отдельных активностей до обращения к динамической диагностике в целях мониторинга детского развития. Одной из особенностей Программы является ее направленность на развитие произвольности как одного из главных новообразований дошкольного возраста и предпосылки успешного перехода к ведущей деятельности младшего школьного возраста – учебной деятельности.

Активности, применяющиеся в рамках Программы, усложняются по мере развития и взросления детей: когда ребенок овладевает определенными умениями, уровень трудности заданий повышается, в игры и упражнения добавляются новые возможности, мотивации и склонности.

В центре Программы находятся педагогические методики и образовательные технологии по поддержке развитой сюжетно-ролевой игры, что наряду со специальными активностями, направленными на амплификацию социальных, коммуникативных, познавательных и продуктивных компетенций, позволяет детям усвоить культурные способы действия (специфически человеческие «инструменты» разума, которыми пользуются взрослые) и реально овладеть собственной деятельностью. Все детские активности, включенные в Программу, предполагают вовлечение в игру детей, находящихся на разных уровнях развития, за счет встроенной разноуровневой педагогической поддержки.

1.1.3. Принципы обучения и развития

Культурно-исторический подход к дошкольному образованию, аккумулированный в Программе, опирается на следующие принципы.

Принцип амплификации детского развития. Принцип амплификации, впервые сформулированный коллегой Л. С. Выготского и основателем НИИ дошкольного воспитания Александром Владимировичем Запорожцем, был ответом на внедрение школьных форм обучения в детские сады. А. В. Запорожец писал:

«Оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т. д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности»¹.

Эти слова, написанные несколько десятилетий назад, не потеряли своей актуальности и сегодня, когда школьные формы образования массово проникают в детские сады. Раннее обучение маленьких детей часто востребовано и в семье, и в детском саду, однако нередко реализуется независимо от детского интереса и мотивации. Программа ставит акцент на развивающем характере образования в дошкольном возрасте, используя специальные методы, адекватные возрастным особенностям детей, их индивидуальным потребностям и возможностям. Один из основных фокусов программы – сюжетно-ролевая игра – специфическая детская активность, свойственная ребенку-дошкольнику (в терминологии культурно-исторической теории – «ведущая деятельность в дошкольном возрасте»).

Одновременно с этим принцип амплификации представляет собой альтернативу идее «спонтанного развития» маленьких детей, подразумевающей, что обучение не может и не должно влиять на развитие, предлагая формулу: «сначала развитие – потом обучение». Эта теория

1 — Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978. – С. 266.

утверждает, что образование только тогда приносит ожидаемый эффект, когда основывается на уже сложившихся достижениях развития, которые происходят спонтанным образом в соответствии с возрастными законами развития ребенка, а если начать обучение слишком рано, такой процесс не будет иметь успеха, а возможно, даже окажется вредным, задерживающим развитие.

Амплификация же означает, что правильно применяемые образовательные методы и технологии не только не задерживают развитие ребенка-дошкольника, но и, напротив, содействуют ему. Тем самым принцип амплификации представляет собой логическое продолжение идеи Л. С. Выготского об обучении, ведущем за собой развитие.

Принцип активности субъекта в процессе развития. В процессе обучения и воспитания дети сами создают свои знания, умения и навыки, осваивая выработанные человечеством способы умственных и практических действий. В культурно-историческом подходе принято говорить не столько об усвоении знаний, сколько об их *присвоении* ребенком, что подчеркивает активный характер его участия в процессе обучения: ребенок может что-то понять, узнать об окружающем мире, только если у него есть возможность активно действовать с предметами, субъектами или явлениями этого мира.

Конструирование знания всегда опосредованно, т. е. зависит от социальных отношений. То, на что обращает внимание воспитатель, повлияет на то, что ребенок для себя «сконструирует»: если воспитатель обратит внимание ребенка на различие размеров кубиков, то ребенок будет по-другому думать про эти предметы, чем в случае, если воспитатель подчеркнет разность их цвета. Идеи воспитателя *опосредуют* то, чему и как учится ребенок, являются своего рода фильтрами на пути идей, которые формируются у ребенка. Тем не менее фактором, определяющим уровень и качество развития детей, является собственная активность ребенка, самостоятельный и творческий характер его образования, формирование *критического мышления*.

Принцип интериоризации. Развитие ребенка неотделимо от социального контекста, причем каждый психический процесс, каждая формирующаяся способность сначала существует в социуме и лишь затем становится индивидуальным приобретением человека.

Уникальность вклада Л. С. Выготского в психологию состоит в открытии изначально *распределенной формы* существования психических процессов и механизмов их перехода из распределенной (социальной) в индивидуальную форму. Согласно Л. С. Выготскому, психические про-

цессы могут не только существовать внутри индивида, но и быть распределенными между несколькими людьми. Таким образом, в период зарождения и формирования тот или иной психический процесс ребенка может некоторое время существовать в распределенной форме и только потом этим же ребенком присваиваться. В сформировавшемся виде психический процесс подвергается интериоризации (присвоению) и используется ребенком самостоятельно и независимо.

Допустим, Алиса забыла правила игры. Информация о них содержится в памяти девочки, однако извлечь ее в нужный момент невозможно. При этом воспитательница обладает определенными стратегиями припоминания, но не знает, как играть в конкретную игру. Таким образом, для того, чтобы вспомнить правила, необходимо участие как Алисы, так и ее воспитательницы: девочка, как и воспитательница, не может сделать это в одиночку, а в ходе диалога цель оказывается достижимой. Воспитательница спрашивает: «Что ты делаешь с кубиками?» Девочка отвечает: «Я их бросаю и смотрю, на сколько клеточек я буду двигать фишку». В настоящий момент память о правилах игры существует только в таких взаимодействиях. Когда Алиса подрастет, она сможет самостоятельно пользоваться стратегиями припоминания. Сейчас же она не умеет задавать себе вопросы и нуждается в другом человеке, чтобы вспомнить правила игры.

Таким образом, развитие каждого ребенка в большой степени обусловлено его *социальной ситуацией*, которая определяет уровень, качество, потенциал и направление развития. Согласно культурно-исторической теории, один из наиболее эффективных способов влияния на детское развитие заключается в изучении социальной ситуации развития ребенка и последующем влиянии на нее.

Принцип опосредствования. Психика современного человека, подобно его практическому действию, использует инструменты в качестве средств деятельности, к какой бы области эта деятельность ни относилась. Ребенок, развиваясь во всех образовательных областях², осваивает средства умственных действий (*«орудия разума»*), которые были выработаны культурой на протяжении тысячелетий. «Орудия разума» – это знаки и символы, которые используются в умственных действиях подобно орудиям труда в задачах практических.

Человечество изобретает механические орудия, которые помогают преодолевать ограничения, наложенные на возможности человеческого тела его анатомией и физиологией. Человечество также разрабатывает «орудия разума», позволяющие расширить возможности психических

2 – См. п. 2.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. No 1155.

процессов. В качестве «орудий разума» выступают *знаки и символы*, которые повышают способности человека концентрироваться, запоминать и мыслить. Например, используя специальные вспомогательные техники (завязывать узелок «на память», делать быстрые пометки на бумаге и т. п.), мы можем в разы увеличить объем запоминаемой информации. Однако «орудия разума» не только расширяют границы наших возможностей – они меняют саму *природу* нашей психики. У человека развивается особый, специфически человеческий способ воспринимать, запоминать и мыслить, он начинает *действовать особым способом*, используя знаки и символы. Именно поэтому большое внимание в Программе уделяется тому, как дети овладевают «орудиями разума», которые зафиксированы («складированы») в человеческой *культуре*. Важно понимать, что начальные умения, связанные с усвоением и применением «орудий разума», закладываются именно в дошкольном возрасте. Недостаточное овладение «орудиями разума» влияет, например, на развитие критического и логического мышления. Вместе с тем логическое мышление требуется не только для решения школьных задач, но и для достижения многих целей, которые человек ставит себе во взрослой жизни.

Знакомство с «орудиями разума» происходит в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми. Роль педагога состоит, в частности, в том, чтобы «вооружить» детей выработанными культурой «орудиями разума». Однако это не означает элементарную передачу знания ребенку. Критически важно, чтобы дети научились самостоятельно пользоваться «орудиями разума», творчески и по мере взросления изобретать новые. Постепенно дети становятся мастерами в этом деле, а роль воспитателя состоит в том, чтобы помочь им пройти путь от подмастерьев до мастеров.

Согласно Л. С. Выготскому, язык является орудием познания, его механизмом. Язык – это, по сути, основная, самая древняя культурная знаковая система. Посредством языка внешние события и впечатления становятся частью внутреннего мира человека. Язык делает наше мышление более абстрактным, гибким и независимым от внешних стимулов. Посредством языка воспоминания о прошлых событиях и предвосхищение будущих актуализируются в настоящей ситуации и, таким образом, влияют на ее исход. Когда дети пользуются символами и понятиями, они могут думать о предмете, даже когда он отсутствует. Язык позволяет ребенку включать воображение, экспериментировать с новыми идеями и делиться ими с другими. Язык – средство для обмена социальной информацией. Таким образом, язык выполняет две функции: выступает как механизм познания и одновременно способствует социально-коммуникативному развитию ребенка.

Последователи Л. С. Выготского изучили механизмы усвоения детьми «орудий разума» и выработали педагогические стратегии, позволяющие способствовать этому усвоению. Многие из стратегий, наработанных в школе Л. С. Выготского, успешно применяются в программе «ПРОдетей».

Принцип развивающего образования: обучение ведет за собой развитие. Овладение ребенком «орудиями разума» лежит в основе обучения, которое ведет за собой развитие.

С культурно-исторических позиций не только развитие ребенка может влиять на его обучение (которое подстраивается под возможности ребенка и его интересы), но и само обучение может влиять на развитие. Взаимоотношение между этими составляющими носит сложный, нелинейный характер. Действительно, существуют определенные ограничения, которые наличный уровень развития ребенка налагает на его способность обучаться определенным вещам, в то же время правильное обучение может подтолкнуть вперед развитие детей (по словам Л. С. Выготского, обучение может вести за собой развитие), причем это будет происходить на основе интересов и вовлеченности ребенка.

В соответствии с ФГОС ДО для достижения поставленных образовательных целей необходимо учитывать как возрастные, так и индивидуальные особенности детей. Вместе с тем возможности дошкольников одного возрастного периода сильно различаются. Принцип развивающего образования постулирует важность обучения, его влияние на детское развитие и предлагает педагогам дошкольного образования ориентироваться не столько на биологический возраст детей, сколько на реальные интересы и возможности каждого ребенка.

Программа «ПРОдетей», следуя этому принципу, не «маркирует» образовательные методики и образовательные технологии по возрастному принципу, а предлагает использовать их для развивающего образования детей разного возраста, меняя конкретные задачи в соответствии с социальной ситуацией развития каждого ребенка и подбирая тот материал, который понятен и интересен конкретному ребенку. Представленные в Программе методики работают на всех возрастных группах детей дошкольного возраста. Большая роль при этом отводится воспитателям.

Принцип зоны ближайшего развития (ЗБР). Л. С. Выготский использует термин «зона», потому что в его представлении прогресс в развитии можно измерить не столько расстоянием между двумя точками на условной кривой развития, сколько динамикой тех возможностей ребенка, которые увеличиваются у него при определенных условиях. Ученый ввел

в науку термин «зона ближайшего развития» – это «расстояние между уровнем актуального развития ребенка, которое определяется с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами»³.

Слово «ближайшего» в этом словосочетании подчеркивает, что измеряемый прогресс в развитии ограничивается только теми задачами, которые ребенок будет способен решать в ближайшем будущем. Это делает само понятие зоны ближайшего развития конкретным и технологичным: каждый следующий «рывок» имеет свою «зону», благодаря чему весь процесс развития представляет собой последовательность своеобразных «скачков». «Ближайшие» относятся не ко всем задачам, которые ребенок будет способен решать, а только к тем, которые вот-вот появятся: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве <...>, завтра он становится способен выполнить самостоятельно»⁴. Ставя перед ребенком задачи, которые попадают в зону его ближайшего развития, мы наиболее эффективно влияем на его развитие, т. е. осуществляем развивающее обучение.

Таким образом, зона ближайшего развития содержит конкретное описание того, как реализуется эффект правильного развивающего обучения.

1.1.4. Развивающие методы и образовательные технологии

Основанные на культурно-историческом подходе развивающие методы и образовательные технологии в программе «ПРОдетей» направлены на решение центральных задач Программы: развитие у ребенка представлений в области математики, грамоты, искусства, физической культуры; ознакомление с окружающим миром, освоение представлений о времени, числе, собственном теле, мире людей и вещей; формирование навыков мышления, коммуникативных и социальных навыков; развитие эмоционально-личностной сферы в условиях, обеспечивающих эмоциональное благополучие дошкольника. Методики экспресс-диагностики позволяют сделать вывод о степени усвоения детьми конкретных понятий, эстетических представлений и представлений о здоровом образе жизни, уровне эмоционально-личностного развития и др.

3 — Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – С. 399–400.

4 — Выготский, Л. С. Проблема возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 264.

Все развивающие методики Программы предполагают игровую форму, строятся на собственной активности ребенка. Некоторые из них являются центральными, другие носят дополнительный, вспомогательный характер: их главная функция заключается в обеспечении наиболее эффективного действия основных образовательных методик Программы.

Основные методы и методики. Сюжетно-ролевая игра рассматривается в Программе в качестве основного контекста развития возрастных и индивидуальных способностей ребенка. Применяемый в Программе **метод планирования игры** способствует развитию у дошкольника, с одной стороны, *игровой компетентности* (придумывать сюжет, выбирать роли, договариваться с партнерами по игре и пр.), с другой – развитию *ключевых детских способностей* (писать, читать, считать и пр.), памяти, ответственности, инициативы, символической функции и многих других.

Для обеспечения *индивидуализации* дошкольного образования в Программе используются следующие методы и основанные на них методики:

- метод организации центров активности в предметно-пространственной среде группы детского сада;
- метод планирования;
- метод распределенной регуляции совместной деятельности детей (ко-регуляции);
- метод символического действия;
- методика планирования игры и работы в центрах активности;
- методика моделирования письма;
- методика работы в малых группах и в парах.

В центрах активности ребенок может осуществлять выбор *собственной активности*. Сочетание такого выбора с методикой **планирования на основе моделирования письма** создает особые условия, когда у ребенка возникает возможность отвечать за свой выбор, регулировать собственную деятельность и выстраивать коммуникацию со взрослыми и детьми, учиться осмысленному чтению и письму, логически рассуждать. Сочетание данных методик позволяет обеспечить каждому ребенку (включая детей с особыми образовательными потребностями) психолого-педагогические условия для решения всех перечисленных выше задач образования и развития в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями⁵.

Для развития навыков коммуникации с другими детьми и взрослыми Программа предлагает **метод распределенной регуляции совместной деятельности детей (ко-регуляции)**. При этом организованная комму-

5 — В то же время в некоторых случаях (например, для детей с тяжелыми формами ограниченных возможностей здоровья) могут понадобиться специальные условия, обеспечивающие доступ к возможностям, предоставляемым Программой, в т. ч. присутствие в группе педагога, специализирующегося по данному виду ОВЗ, особая организация предметно-пространственной среды и т. п. (см. п. 2.11.2 ФГОС ДО).

никация, используемая в качестве образовательной технологии, позволяет педагогам добиваться решения и многих других задач, которые ставятся перед образовательным процессом в детском саду.

В частности, в ходе разных видов детской активности (на занятиях, в свободной игре, при работе в центрах, освоении различных понятий, навыков и умений) в группе, работающей по Программе, на основе метода ко-регуляции используется **образовательная методика работы в малых группах и в парах**. Дети включаются в ролевую коммуникацию, а метод **символического действия** позволяет стимулировать их к использованию знаков и символов в качестве средств, регулирующих процесс овладения собственным поведением, а также к освоению навыков планирования и контроля, исполнительских действий, освоению и удержанию правил взаимодействия с партнером, являющихся основой произвольного действия, и многого другого. Данная методика помогает разнообразить организацию общения педагога с подопечными, снижая частоту фронтальной коммуникации по вертикальной схеме «педагог – дети» за счет вовлечения каждого ребенка в позицию не только обучаемого, но и обучающего. Дети меняются ролями, что позволяет им опробовать каждую из позиций, а это, в свою очередь, обеспечивает им иной канал освоения информации или навыка – по горизонтальной схеме «ребенок – ребенок».

1.2. Планируемые образовательные результаты

Представленные в Программе подходы позволяют наметить следующие ожидаемые результаты – развитие у каждого ребенка дошкольного возраста:

- саморегуляции, лежащей в основе осознанного произвольного действия;
- критического, логического мышления, познавательной активности, творческого воображения;
- эстетического отношения к миру в пределах его возрастных и индивидуальных возможностей и интересов, навыков отражения и самовыражения в разных видах искусства, музыки, литературы;
- позитивных отношений с другими людьми (взрослыми и детьми), способности к сопереживанию (эмпатии);
- навыков продуктивной коммуникации со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими детьми,

способности к сотрудничеству со взрослыми и детьми, в т. ч. способности к командному взаимодействию;

- способности к ответственному выбору, что дает толчок развитию личности ребенка – формированию ответственности, инициативности, самостоятельности, способности к принятию собственных ответственных решений;
- символической функции, которая является основой любого культурного действия и позволяет ребенку легко осваивать принятые культурные нормы, дает ему средства для позитивной социализации и способствует осознанному управлению своим поведением, в т. ч. в группе детей;
- навыков сюжетно-ролевой игры, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и необходима для построения следующих этапов развития, перехода к младшему школьному возрасту;
- школьной готовности, основанной на собственном интересе ребенка, обеспечивающей достижение им умения и осмысленного желания читать, писать и считать (что является следствием использования чтения, счета и письма во всех основных детских активностях и опирается на индивидуальный интерес и вовлеченность);
- способностей координировать собственные движения в сфере крупной и мелкой моторики в соответствии с поставленной задачей, навыков управления собственным телом, подвижности, ловкости, точности движений в соответствии со все более сложными правилами;
- привычек и навыков, формирующих понимание ценностей здорового образа жизни.

II. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Организация предметно-развивающей среды

2.1.1. Основные принципы организации предметно-развивающей среды

Принципы организации предметно-развивающей среды в программе «ПРОдетей», основанные на требованиях ФГОС ДО, опыте отечественной и международной практики, в частности рекомендациях НОК ДО, ECERS и других международных систем оценки качества дошкольного образования в детских садах, клубах и центрах:

1. Групповое пространство разделено на *центры активности*, в которых протекает основная деятельность детей.
2. В группе имеется специальное место для *группового сбора* и занятий, направленных на развитие крупной моторики (танцы, упражнения,

подвижные игры). Во время, отведенное на работу в центрах, это пространство можно превращать в один из центров активности (например, дети могут играть на ковре в настольные игры, собирать пазлы, различные конструкции из строительного материала и пр.).

- 3.** Группа выглядит чисто, красиво, в ней достаточно места, чтобы дети могли проводить групповые сборы, работать в разных центрах активности и свободно передвигаться во время занятий, направленных на развитие крупной моторики. В группах инклюзии обеспечен свободный доступ к оборудованию и материалам для детей с ограниченными возможностями здоровья.
- 4.** Центры активности отделены друг от друга невысокими полками или шкафчиками⁶, желательно мобильными, что позволяет небольшим группам детей играть и взаимодействовать в различных центрах. Важно, чтобы перегородки не мешали перемещениям детей по группе, а воспитателю — наблюдать за детьми. Мобильность мебели обеспечивает возможность трансформации группового пространства, объединения и разъединения центров активности, освобождения центра помещения для особых случаев и т. п.
- 5.** Игровая площадка оборудована стационарными структурами (горки, лесенки и т. д.), велосипедами, мячами и другим переносным инвентарем для развития у детей крупной моторики. Можно использовать игровую площадку для размещения центров активности, дублируя уже существующие центры или создавая те, для которых в группе не имеется места (например, оборудовать на игровой площадке центр активности с песком и водой).
- 6.** Центры искусства и науки расположены на полу с жестким покрытием, недалеко от раковины.
- 7.** Центры сюжетно-ролевой игры и строительства размещены рядом друг с другом, так как дети из нескольких центров часто объединяются, создавая общие игровые сюжеты, и обмениваются игровым материалом.
- 8.** «Шумные» центры активности (например, строительства и игры) расположены вдалеке от «тихих» (например, грамоты и письма).
- 9.** В группе выделен уголок уединения — место с мягкой мебелью и игрушками, где ребенок может побыть в тишине в любое время дня.
- 10.** В группе представлены работы, выполненные детьми: недавние детские планы их работы в центрах, рисунки и поделки, относящиеся к изучаемой теме, и т. п. Все материалы размещены на уровне глаз ребенка.
- 11.** После экскурсий, выступлений приглашенных гостей или просмотра видео, относящихся к изучаемой теме, в центрах

6 — Рекомендуемый размер шкафов: длина – 120 см, высота – 70 см, глубина – 40 см. Для группы площадью 50–60 кв. м оптимально иметь 8–9 шкафов и один шкаф размером 120 x 90 x 40 см, предназначенный для хранения крупных деталей строительного материала.

активности размещаются фотографии, напоминающие детям об этих событиях и способствующие появлению новых идей для игровых сюжетов, построек или экспериментов.

- 12.** В группе имеются круглые (диаметр — 90 см) и прямоугольные (55х105 см) столы с регулируемой высотой ножек для использования во всех центрах активности. Рекомендуемое количество столов — 6–7 шт.

2.1.2. Особенности организации предметно-развивающей среды (среда как скаффолдинг)

В программе «ПРОдетей» организация предметной среды рассматривается как один из способов оказания ребенку педагогической поддержки — скаффолдинга. Термин «скаффолдинг» означает специфический вид педагогической поддержки, которую взрослый организует для продвижения ребенка в зоне его ближайшего развития (подробнее см. раздел 3.1.1 «Зона ближайшего развития. Применение принципов амплификации и скаффолдинга» настоящей Программы).

Правильно организованная среда позволит уменьшить потребность ребенка в поддержке, оказываемой непосредственно воспитателем, что особенно важно в группах с большим количеством детей.

Особенности среды, способствующие развитию у детей самостоятельности:

- материалы размещены таким образом, чтобы дети могли самостоятельно использовать их в активное время, а затем самостоятельно убирать на место;
- материалы в открытом (для детей) доступе периодически обновляют;
- материалы, не используемые для текущих проектов или игровых тем, убирают в закрытые шкафы или кладовки;
- коробки, контейнеры и полки для хранения материалов обозначают соответствующими картинками (для старших детей можно использовать также словесные обозначения), что позволяет детям легко находить нужный предмет и так же легко убирать его на место по окончании деятельности.

Особенности среды, способствующие оптимальному формированию у детей знаковой функции и других когнитивных компетенций:

- Наглядные пособия и стенды выбирают и оформляют с учетом того, какую функцию они выполняют в образовательном процессе.

Например, дети, не умеющие читать, не смогут самостоятельно пользоваться вывешенными правилами поведения в группе, оформленными без картинок или с неспецифическими картинками, т. е. в этом случае материалы не будут выполнять функцию напоминания. Рекомендуется оформлять правила рисунками, выполненными детьми (самостоятельно или совместно с воспитателем) в ходе общегруппового обсуждения правил. В этом случае изображения будут для детей понятными и осмысленными.

Аналогичным образом составленное расписание/распорядок дня поможет детям ориентироваться в течение дня, особенно если в распорядке учтены особенности конкретной группы или сада.

- Необходимо избегать дублирования материалов. Например, наличие линейного календаря с днями недели и с картинками, обозначающими дни рождения детей, делают ненужным использование отдельного стенда с днями рождения детей всей группы и дополнительных календарей.
- При выборе наглядного материала для изучения детьми конкретных символов (например, букв или цифр) следует отслеживать, чтобы эти символы были максимально четкие и их восприятию не мешал «зашумленный» или декорированный фон (например, когда буквы частично закрыты картинками).
- Важно, чтобы дети могли использовать наглядный материал, расположенный в центрах, в соответствующей активности (он не должен служить декорацией). Например, в центре строительства можно повесить схемы построек или конструкций из «Лего», в центре ролевой игры — фотографии, сделанные во время последней экскурсии, а в центре искусства — пошаговую иллюстрированную инструкцию выполнения конкретных поделок. Наглядный материал следует менять или дополнять по мере изменения педагогической задачи или развития активности детей.

Центры активности как средство развития у дошкольников навыков ролевой игры. Особенности предметно-развивающей среды в программе «ПРОдетей» определяются важностью развития у дошкольников навыков ролевой игры. Дети могут организовывать игру не только в одном отведенном для этого центре активности, но также и в других центрах, что напрямую влияет как на наполняемость центров, так и на их расположение в пространстве группы.

В каждой группе обычно присутствуют 6–8 основных центров активности (количество центров в группе определяется воспитателем и руководством ДОО). Центры активности размещают таким образом, чтобы воспитатель в любой момент мог видеть детей в каждом из этих центров, а детям было бы легко войти в отгороженное пространство или выйти из него.

Материалы в центрах активности должны соответствовать основной направленности центров, но при этом их следует менять и дополнять в течение года.

Основные центры активности:

- 1) грамоты и письма;
- 2) сюжетно-ролевой игры;
- 3) науки;
- 4) искусств;
- 5) строительства;
- 6) математики и манипулятивных игр;
- 7) физических упражнений;
- 8) открытая площадка.

Наряду с основными центрами, которые, как правило, остаются открытыми постоянно, можно создавать **временные** (функциональные) центры, связанные как с особенностями конкретного детского сада (количество детей, размеры помещения и т. д.), так и с педагогическими задачами, например:

- открытое пространство, где обычно происходит утренний или вечерний сбор, можно превратить:
 - ▣ в центр физических упражнений (когда погода не позволяет детям активно двигаться на открытой площадке или размер имеющегося центра физических упражнений невелик);
 - ▣ в центр безопасности, где дети могут осуществлять активности по ознакомлению с правилами пожарной безопасности и дорожного движения, а также по закреплению полученных знаний;
- центр кулинарии может открываться, когда есть возможность обеспечить присутствие в нем взрослого (в других центрах присутствие взрослых может носить временный характер и определяться необходимостью организовать работу детей с подготовленными материалами в рамках предложенной задачи);
- по мере вовлечения детей в проекты или игровые темы может возникнуть потребность в расширении того или иного центра за счет использования свободного пространства. В подобных случаях частичное объединение, например, центров искусств и ролевой игры может привести к открытию нового временного центра «Театр».

Примеры наполнения основных центров активности

Центр активности	Наполнение
Грамоты и письма	• Библиотека • Мультимедийные системы (компьютер, аудиосистема)
Науки	• Материалы для изучения природы • Материалы для детского экспериментирования • Сенсорные материалы, в т. ч. столик с песком или водой • Оборудование для кулинарных активностей
Искусств	• Краски • Кисточки • Материалы, способствующие развитию мелкой моторики (бусы, мозаика)
Математики и манипулятивных игр	• Манипулятивные материалы • Пазлы • Настольные игры
Строительства	• Крупные строительные материалы • Мелкие строительные материалы
Сюжетно-ролевой игры	• Костюмы для ролевых игр и переодевания

В зависимости от размера помещения группы, возможностей детского сада, возраста детей центр физических упражнений может быть оборудован как мини-стадион (шведская стенка, качели, кольца, канат), а может включать только шведскую стенку или только обручи. Если в ДОО имеется физкультурный зал, именно его следует использовать для физической активности детей.

Каждому из основных центров следует присвоить определенный цвет, который впоследствии будет использоваться детьми при составлении планов работы в центрах.

Цветовое обозначение присутствует на табличке с названием центра, а также может закрепляться за оборудованием центра (цветные папки, коробки или кармашки, куда дети складывают планы, и пр.). Для детей младшего возраста, а также в группах инклюзии пространство, занимаемое тем или иным центром, можно дополнительно обозначить при помощи цветной бумаги или ткани, покрывающей поверхности шкафчиков и стендов, цветных ковриков или цветного скотча, наклеенного на полу по периметру центра.

Не рекомендуется использовать желтый и розовый цвета, а также светлые оттенки. Лучше выбирать цвета, которые будут хорошо видны на детских пла-

нах, а также при последующем копировании или сканировании планов воспитателем для размещения материалов в индивидуальных портфолио.

Названия центров должны максимально отражать их направленность, но при этом быть достаточно общими, чтобы допускать периодические изменения в наполнении центров. Так, например, если центр называется «Наш гараж», то он адекватно отражает активности детей во время изучения темы «Транспорт», когда ребята строят гаражи для различного рода машин, но уже не будет соответствовать теме «Животные», во время изучения которой дети будут строить в центре зоопарк из кубиков «Лего». Наиболее удачным видится такое общее название, как «Центр строительства».

Табличку с названием центра необходимо размещать таким образом, чтобы она была хорошо видна детям и тогда, когда они находятся в центре, и во время планирования своей работы. Если табличка свисает на ленте, прикрепленной к потолку, то название должно быть написано на обеих сторонах таблички.

Помимо названия, на табличке должно присутствовать символическое изображение конкретного центра активности — знак, который детям было бы легко ассоциировать с активностями в этом центре и рисовать в своих планах.

Если наполнение центра меняется в соответствии с изучаемой темой, то к основной табличке можно прикрепить дополнительную с новым названием и символом (например, прикрепить табличку «Гараж» к табличке «Центр строительства»).

Принцип многослойности в организации центров активности. Поскольку организация центров активности предполагает значительную реорганизацию пространства, зачастую связанную с перестановкой мебели, высока вероятность, что расположение центров активности в группе не будет существенно меняться в течение года. В то же время для поддержания интереса детей наполнение центров следует периодически обновлять.

Помимо основных активностей, предлагаемых каждым центром, дети могут включаться в сюжетно-ролевую игру, что предполагает наличие в центре дополнительного игрового материала. Для обеспечения гибкости и multifunctionality центров активности в программе «ПРОдетей» предлагается рассматривать их наполнение как осуществляющееся на двух уровнях: базовом и игровом.

Базовый уровень. Наполнение центров происходит с учетом педагогических задач, преимущественно решаемых в рамках данного центра (например, в центр грамоты помещают материалы, взаимодействуя с которыми дети знакомятся с буквами). При этом детские активности могут носить как характер свободного исследования, так и быть структурированы педагогом (напри-

мер, в центре науки дети зарисовывают стадии роста растений из посаженных ими семян).

Игровой уровень. Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника, а детский сад для современного ребенка часто становится единственным местом, где он может играть. Одного центра ролевой игры в группе явно недостаточно. Рекомендуется дополнить все центры активности материалами, позволяющими детям развернуть сюжетно-ролевую или режиссерскую игру.

Это можно осуществить несколькими способами. Наиболее простое решение — рассматривать каждый центр по отдельности с точки зрения того, какие материалы смогут помочь детям развернуть игру, например:

- в центр строительства добавить маленькие фигурки людей и животных, для которых дети смогут строить дома или зоопарк и впоследствии проигрывать сценарии похода в зоопарк, ухода за животными и т. д.;
- в центр грамоты в дополнение к уже имеющимся там материалам для письма и книгам поместить копии некоторых учебных материалов (алфавит, календарь), что позволит детям играть в детский сад или школу;
- центр воды и песка положить игрушечные кораблики или машинки, для которых можно будет строить дороги.

Другой способ добавления игровых элементов в центр активности — это реорганизация центра в соответствии с игровым проектом, развертываемым в группе. В этом случае центрам можно временно присвоить другое название, отражающее их новую функцию. Часть материалов в центре останется без изменения, что позволит детям продолжить понравившиеся им активности, однако часть материалов изменит свою функцию в соответствии с новой задачей (игрой), например:

- при игре в *цирк* дети в центре песка создают арену с игрушечными лошадьми, в центре грамоты делают афиши и билеты, а в центре искусств — маски для клоунов и прочие цирковые атрибуты;
- при игре в *ресторан* дети всю игрушечную еду готовят в центре искусств, в центре грамоты изготавливают меню, а в центре воды моют и вытирают тарелки;
- при игре в *космодром* строительство и запуск ракеты ребята осуществляют в центре строительства, а проголодавшиеся «конструкторы» ходят перекусить в «столовую», расположенную в центре ролевой игры.

Помимо базового и игрового наполнения, в центрах могут присутствовать и специфические материалы (*дополнительный уровень*), необходимые при на-

личии инклюзии. В этом случае для ребят с ограниченными возможностями здоровья в каждый центр помещают такие материалы, чтобы их действия максимально вписывались в канву совместной активности или игры.

2.2. Режим дня

Программа «ПРОдетей» предлагает два варианта режима дня:

- для групп полного дня пребывания ребенка в ДОО (12 ч);
- для групп кратковременного пребывания ребенка в ДОО (4 ч).

Примерный режим дня на сентябрь-май при 12-часовом пребывании детей в дошкольной образовательной организации (начало)

Возраст детей	3–4 года	4–5 лет	5–6 лет	6–7 лет
Режимные моменты	Время проведения			
Прием детей, игры, самостоятельная деятельность, общение, утренняя гимнастика	7:00–8:10	7:00–8:15	7:00–8:15	7:00–8:20
Подготовка к завтраку, завтрак	8:10–8:50	8:15–8:50	8:15–8:45	8:20–8:45
Утренний круг	8:50–9:00	8:50–9:00	8:45–9:00	8:45–9:00
Работа в центрах активности (по выбору детей)	9:00–10:00	9:00–10:10	9:00–10:35	9:00–10:50
Подготовка к прогулке, прогулка (открытая площадка), возвращение с прогулки	10:00–12:20	10:10–12:20	10:35–12:30	10:50–12:30
Подготовка к обеду, обед	12:20–12:50	12:20–13:00	12:30–12:50	12:30–13:00
Гигиенические процедуры, дневной сон	12:50–15:00	13:00–15:00	12:50–15:00	13:00–15:00
Постепенный подъем, закаливающие процедуры	15:00–15:25	15:00–15:25	15:00–15:20	15:00–15:20
Подготовка к полднику, полдник	15:25–15:50	15:25–15:50	15:20–15:45	15:20–15:45

Примерный режим дня на сентябрь–май при 12-часовом пребывании детей в дошкольной образовательной организации (окончание)

Возраст детей	3–4 года	4–5 лет	5–6 лет	6–7 лет
Режимные моменты	Время проведения			
Игры, деятельность в центрах активности, студиях, самостоятельная деятельность, вечерний круг	15:50–16:35	15:50–16:30	15:45–16:50	15:45–16:55
Подготовка к прогулке, прогулка	16:35–17:50	16:30–18:15	16:50–18:20	16:55–18:20
Возвращение с прогулки, игры	17:50–18:15	18:15–18:30	18:20–18:30	18:20–18:30
Подготовка к ужину, ужин	18:15–18:45	18:30–18:45	18:30–18:45	18:30–18:45
Уход домой	18:45–19:00	18:45–19:00	18:45–19:00	18:45–19:00

Утром воспитатель встречает ребенка, здоровается с ним и задает загадку (подробнее см. раздел 3.1.6.1 «Методика „Загадки“» настоящей Программы). Ребенок отвечает на вопрос, а затем до начала круга самостоятельно играет с предложенным ему материалом (пазлы, конструктор, настольные игры и т. д.).

Утренний круг⁷ может включать в себя приветствие, линейный календарь, пальчиковые игры, моделирование письма, «Лабораторию историй».

Занятия в центрах активности предполагают планирование работы в центрах (не более 10 минут), ознакомление детей с материалами центров активности, игровую практику, работу в центрах, уборку.

При переходе от одного вида активности к другому рекомендуется проводить разминку (5 минут): подвижные игры типа «Замри», танец и т. п.

Во время работы в парах или группах (10 минут) чередуются следующие методики: чтение с партнером, графическая практика, счет с партнером, «Волшебная лупа» и т. д.

Во второй половине дня педагоги проводят прогулку или свободную (без планирования) работу в центрах активности, свободную игру детей.

Вечерний круг (около 10 минут) может включать в себя «Лабораторию историй», подвижные игры.

⁷ — В тексте названия «утренний/вечерний круг» используются как синонимы «утреннего/вечернего сбора».

Примерный режим дня на сентябрь—май для групп кратковременного пребывания детей в дошкольной образовательной организации:

4-часовое пребывание в формате 9:00–13:00 либо 15:00–19:00

Режимные моменты	Время проведения	
Прием детей, игры, общение, загадки, гимнастика (физическая разминка)	9:00–9:20	15:00–15:20
Первый круг	9:20–9:35	15:20–15:35
Работа в центрах активности (по выбору детей)	9:35–10:35	15:35–16:35
Подвижные игры (музыкальная разминка)	10:35–10:45	16:35–16:45
Работа в малых группах или парах	10:45–11:00	16:45–17:00
Подготовка к прогулке, прогулка (открытая площадка), возвращение с прогулки	11:00–12:00	17:00–18:00
Перекус	12:00–12:15	18:00–18:15
«Лаборатория историй» ⁸	12:15–12:30	18:15–18:30
Заключительный круг	12:30–12:45	18:30–18:45
Уход домой	12:45–13:00	18:45–19:00

В группах кратковременного пребывания детей важно обеспечить использование основных методик Программы, используемых при встрече детей, проведении утреннего круга, работы в центрах активности. Проведение второго круга вместо вечернего даст возможность обсудить с детьми их работу в центрах. Содержание работы в парах или группах рекомендуется чередовать: один день — грамота, один день — математика.

⁸ — Можно использовать любую другую развивающую методику из представленных в Программе, ориентируясь на актуальные образовательные задачи и временные ограничения.

III. СОДЕРЖА- ТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Образовательная деятельность

3.1.1. Зона ближайшего развития.

Применение принципов амплификации и скаффолдинга

Культурно-исторический подход к образованию, пожалуй, больше всего известен во всем мире благодаря понятию «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенному Львом Семеновичем Выготским. Хотя идея ЗБР достаточно популярна среди педагогов, для многих она остается чисто теоретическим конструктом, так как в работах Л. С. Выготского отсутствуют конкретные технологии по ее реализации в практике обучения. Однако его последователи предложили такие понятия, как «амплифика́ция» и «ска́ффолдинг», которые позволяют разработать конкретные педагогические технологии, воплощающие идею ЗБР на практике.

Амплификация. Коллега Л. С. Выготского А. В. Запорожец выдвинул идею амплификации, которая позволяет точнее понять, что собой представляет ЗБР, в т. ч. с точки зрения практики развивающего образования. Амплификацию ученый противопоставляет *акселерации* — искусственному ускорению детского развития. Акселерация не ведет к оптимальному развитию, потому что ребенка учат тому, чему он пока не готов учиться, так как эти знания и умения находятся за пределами его ЗБР. Действительно, ребенка можно научить изолированным фактам или действиям, которые находятся за пределами его ЗБР, но эти факты или действия так и останутся изолированными и не будут интегрированы в систему собственного действия ребенка. В результате акселерация не будет способствовать формированию достижений конкретного возраста и не обеспечит развитие достижений следующего возраста. Трехлетнего ребенка можно научить распознавать буквы на клавиатуре, но это не приведет к развитию у него письменной речи, так как данный навык лежит за пределами его ЗБР. Аналогично можно добиться того, чтобы пятилетний малыш выучил таблицу умножения, но, пока у него не будет сформировано понимание операции сложения, он не сможет осмысленно пользоваться вызубренным материалом.

Амплификация, напротив, использует и усиливает уже сложившиеся достижения ребенка, но при этом не ставит задачи, выходящие за пределы зоны его ближайшего развития.

Амплификация нацелена на имеющиеся у ребенка умения и знания, которые находятся на верхнем уровне зоны его ближайшего развития, и способствует их своевременному созреванию, используя разнообразные стратегии педагогической поддержки, в т. ч. *скаффолдинг*. Таким образом, амплификация обеспечивает эффективное развитие ребенка.

Например, в условиях доминирования у дошкольников наглядно-действенного и наглядно-образного мышления одной из наиболее эффективных стратегий обучения является манипуляция с предметами. Манипуляции с предметами широко применяются при развитии у детей логико-математических представлений: при обучении счету, классификации и т. д.

Последовательное воплощение принципа амплификации в практике обучения дошкольников предполагает опору на уже сложившиеся формы мышления и в других областях (например, при обучении грамоте, для понимания литературных текстов и т. д.), в то время как попытки построить обучение, опираясь на еще не сложившуюся у дошкольника форму мышления, например словесно-логическую, будет примером акселерации, а не амплификации и не принесет ожидаемых результатов развития.

Скаффолдинг как особый вид педагогической поддержки. Термин был впервые использован в 1976 г. в работе Дэвида Вуда и Джерома Брунера⁹. Проанализировав процесс решения задач в парах, состоящих из эксперта и новичка, авторы описали скаффолдинг как процесс, посредством которого эксперт мотивирует новичка решать более сложные задачи. В этом смысле можно провести аналогию между скаффолдингом и такой педагогической поддержкой, которая позволяет ребенку функционировать на более высоком уровне, уровне его ЗБР.

Скаффолдинг помогает понять, как происходит движение ребенка внутри зоны его ближайшего развития от уровня актуального к уровню его потенциального развития.

Основные принципы скаффолдинга:

- 1.** Задача не изменяется, но уровень поддержки действий ребенка по ее решению варьируется. Уровень поддержки меняется от максимального к минимальному вплоть до полного ее прекращения. Неизменный характер задачи особенно важен для тех заданий, в которых их упрощение, в сущности, меняет саму природу того знания, которым следует овладеть ребенку. Примером может являться обучение ребенка письму и чтению, где следование привычному для традиционной педагогики пути «от простого к сложному» (обучение ребенка отдельным буквам, затем — отдельным словам, и только после этого — переход к усвоению целого сообщения) разрушает структуру письменной речи, не способствуя, а препятствуя усвоению ребенком смысла письменного сообщения.
- 2.** По мере того как ребенок овладевает новыми действиями или новой информацией, ответственность за выполнение задания переходит от взрослого в распределенную форму и затем к самому ребенку.
- 3.** Все виды поддержки носят временный характер и постепенно уменьшаются по мере роста самостоятельности ребенка.

9 — Bruner, J. Child's talk: Learning to use language [Текст] / Jerome Seymour Bruner. — Oxford: Oxford University Press, 1983. — 144 p.

При правильно организованном скаффолдинге задание не должно меняться. Например, если ребенок учится пересчитывать десять предметов, то на всех стадиях обучения он пересчитывает именно десять предметов, а не семь или три. На уровне максимальной поддержки воспитатель держит ребенка за руку и показывает вместе с ним на каждый предмет, произнося вслух: «Один, два, три». На первом этапе воспитатель принимает на себя ответственность за все действия, в то время как ребенок просто следует его примеру. Затем воспитатель постепенно уменьшает поддержку (аналогично принципу «разбирай леса по мере завершения строительства»), делегируя ответственность ребенку. На втором этапе педагог все еще помогает указывать на предметы по мере их пересчета, но ребенок уже сам называет их количество. Наконец, воспитатель полностью прекращает поддержку, предоставив ребенку самостоятельно и указывать на предметы, и пересчитывать их.

Знаменитый американский психолог, изучавший детское развитие, Джером Брунер исследовал скаффолдинг преимущественно в контексте развития речи детей. Он отмечал, что, когда дети учатся говорить, взрослые моделируют для них развитую форму речи и не сводят свою речь до уровня примитивных двух-трехсловных предложений. В то же время взрослые меняют уровень поддержки и стратегии, которыми они при этом пользуются: они расширяют детские предложения, повторяют особо значимые слова, используют жесты и отвечают на детский лепет, ориентируясь на смысл высказываний, а не на их несовершенную грамматику. Взрослые вступают с ребенком в диалог и поддерживают его, как если бы они общались с равным себе собеседником. Ориентируясь на уровень речи, еще не достигнутый ребенком, взрослые тем самым поддерживают общение на верхнем уровне ЗБР ребенка, а не на уровне его актуального развития. В каком-то смысле они разговаривают с «будущим ребенком». Так, например, малыш показывает на тигра в зоопарке и произносит «rrrrrr», а его мама в ответ говорит: «Да, это тигр. Смотри, какие у него полоски». Она отвечает так, как если бы ребенок сказал: «Смотри, тигр!» В результате подобных диалогов ребенок начинает осваивать грамматику и расширять словарный запас, постепенно приближаясь к тем образцам речи, которые взрослые использовали в разговорах с ним. По мере развития речи ребенка у взрослого отпадает необходимость достраивать за него предложения — поддержка ослабевает и в конце концов полностью прекращается. Дж. Брунер назвал этот специфический вид скаффолдинга системой поддержки усвоения языка (Language Acquisition Support System)¹⁰.

Конкретные стратегии, применяемые в процессе скаффолдинга, воспитатель может варьировать в зависимости от характера задачи и осо-

10 — Bruner, J. *Child's talk: Learning to use language* [Текст] / Jerome Seymour Bruner. — Oxford: Oxford University Press, 1983. — 144 p.

бенностей ребенка (например, в одном случае моделировать правильное действие, а в другом — указать на пропущенный шаг в его осуществлении).

В программе «ПРОдетей» скаффолдинг понимается как такое взаимодействие взрослого с ребенком, которое помогает ребенку продвинуться от выполнения задания совместно со взрослым к выполнению этого задания самостоятельно. Подобное взаимодействие находится внутри зоны ближайшего развития ребенка и содействует развитию у него способностей, знаний и умений, которые находятся на грани созревания. Однако в любом случае залогом успешного скаффолдинга служит внутренняя мотивация ребенка — его интерес к выполняемому заданию и готовность принимать помощь.

При скаффолдинге взрослый не изменяет само задание, не делает его легче для ребенка, но вместо этого облегчает решение ребенком задачи за счет оказания поддержки. Правильно применяемый скаффолдинг не только позволяет ребенку справиться с конкретным заданием и вывести на поверхность умения и знания, находящиеся на грани созревания, но и способствует формированию общих механизмов развития ребенка, обеспечивающих возможность выполнения различных заданий.

Скаффолдинг представляет собой временную поддержку, которая требуется только до тех пор, пока не сформируются новые механизмы и ребенок не будет больше нуждаться в помощи.

Если понимать скаффолдинг таким образом, то это понятие можно применить к различного рода педагогической поддержке, не ограничиваясь только тем случаем, когда взрослый и ребенок совместно работают над заданием. К скаффолдингу можно также отнести и ситуацию, когда взрослый обучает ребенка какой-либо помогающей стратегии, которую тот впоследствии сможет использовать самостоятельно (самоскаффолдинг); или когда взрослый особым образом организует среду, которая обеспечивает ребенку поддержку со стороны других детей.

Образовательная технология, использующая различные виды скаффолдинга при обучении детей сложному процессу письма, — это модель планируемого письма. Ребенок планирует свое сообщение, которое он хочет записать (одно предложение зараз), проговаривая его вслух и рисуя одну линию для каждого произнесенного слова. Линия является предметом-заместителем для произнесенного слова подобно тому, как физические предметы (пальцы на руках) замещают числа при счете. При этом рисование линий максимально приближено к действию написания слов и сохраняет многие из его атрибутов: линии рисуют слева направо, их длина отражает длину слова; когда кончается строчка, новая линия рисуется в начале следующей строки, в конце предложения ставится знак препинания и т. п. Закончив рисовать линии, ребенок повторяет предложение, произнося каждое слово и одновременно показывая на соответствующую линию. На этом этапе ребенок может добавить или убрать линию, чтобы их количество полностью соответствовало количеству слов в предложении. Далее ребенок возвращается к началу предложения и записывает первое слово на первой линии, второе — на второй и так до конца предложения.

Если в сообщении больше одного предложения, ребенок повторяет всю последовательность для каждого из них. По мере развития фонематического слуха и ознакомления ребенка с буквами и правилами правописания написание слов будет все больше приближаться к орфографически правильному, однако в этом процессе воспитатель не исправляет ошибки, а помогает ребенку добиться: 1) написания осмысленного сообщения и 2) полного соответствия количества слов количеству линий. Результатом такой модели письма является не столько правильность написания слов (это следующая задача), сколько осмысленность письма, его встроенность в реальное действие ребенка и содержащееся в письме передаваемое сообщение. Таким образом, дошкольник мотивирован писать (и, следовательно, читать), поскольку его сообщение составлено им самим, отражает смысл того, что он хотел передать или зафиксировать для себя, чтобы не забыть.

Помимо линий, которые сами по себе являются скаффолдингом и поддерживают зарождающиеся у ребенка металингвистические способ-

ности (представление о слове, смысле сообщения и т. д.), воспитатель использует и другие формы скаффолдинга, поддерживающие внимание и память ребенка, на которые в процессе письма приходится значительная нагрузка. Одной из таких форм является использование ребенком внешней речи — проговаривание слов в процессе их написания и «чтение» уже написанных слов или пустых линий, помогающее вспомнить следующее слово в предложении. Другая стратегия самоскаффолдинга — использование собственных рисунков, помогающих ребенку вспомнить содержание всего сообщения, пока он сосредоточивается на написании отдельных слов.

Скаффолдинг — общая стратегия взаимодействия между взрослым и ребенком, направленная на развитие разных форм совместности и помогающая освоению дошкольником новых способов умственных и практических действий.

«Орудия разума». В рамках культурно-исторического подхода к образованию дошкольников скаффолдинг обеспечивает обучение «орудиям разума», которые в дальнейшем ребенок сможет использовать самостоятельно. К числу таких «орудий» относятся:

- различные **внешние медиаторы** — любые предметы или уже существующие обозначения, которые помогают регулировать детскую активность (например, запомнить что-то или сделать по определенному правилу и т. п.);
- **речь**, в т. ч. внешняя эгоцентрическая («речь для себя»);
- **символические обозначения** — специально для данной активности нарисованные или написанные ребенком.

Согласно Л. С. Выготскому, внешняя «речь про/для себя» является ранней формой словесного мышления и позволяет ребенку осуществлять сложную мыслительную деятельность в возрасте, когда его высшие психические функции только складываются. Такая форма речи выполняет еще одну важную функцию: она позволяет ребенку осуществлять регуляцию своих действий — как внешних, так и внутренних.

«Речь про/для себя» — это звучащая речь, которой ребенок сопровождает свои действия или размышления и которую он не адресует никакому внешнему партнеру или наблюдателю. Он лишь проговаривает вслух собственные мысли. Такая речь со времен ее открытия Жаном Пиаже

получила название эгоцентрической, причем Ж. Пиаже полагал, что она отражает сконцентрированный на себе, асоциальный характер мышления ребенка-дошкольника. Л. С. Выготский показал, что эгоцентрическая речь, напротив, представляет собой этап развития социальной речи, перехода ее из внешнесоциальной, обращенной к внешнему собеседнику, в речь внутреннюю, которая начинает выполнять функцию планирования и регулирования человеком собственного действия. В рамках скаффолдинга, направленного на поддержку и помощь в трудном действии, функция внешней «речи про себя» оказывается очень важной, поскольку позволяет спланировать новое действие, сначала проговаривая логику его исполнения вслух и лишь затем, по мере его освоения, переводя эту логику во внутренний план действия, во внутреннюю речь.

Внешние медиаторы — еще один пример «орудий разума», которые включают в себя физические объекты и их изображения, помогающие ребенку регулировать собственное поведение. Так, например, используя картинку из иллюстрированного алфавита, ребенок может напомнить себе о звучании той или иной буквы, с которой начинается слово, изображенное на картинке, не прибегая к помощи взрослого. Таким образом, ребенок берет под контроль собственную память. Как и в случае любого скаффолдинга (а здесь мы имеем дело с самоскаффолдингом), интенсивность использования внешнего медиатора максимальна, пока у ребенка не установлена прочная связь между зрительным образом буквы и соответствующим ей звуком. В данном примере ребенок, подбирая букву к нужному звуку, использует картинку с изображением предмета, название которого начинается на искомую букву и известно ему. Ребенок выделяет и произносит нужный звук, ассоциируя его с соответствующей буквой. По мере того как эта связь крепнет, ребенок будет все реже использовать картинку как подсказку и в конце концов совсем перестанет в ней нуждаться. В целях облегчения запоминания ребенок может использовать также свои рисунки — реалистичные или схематичные.

Еще одна форма скаффолдинга — это специфическая организация социальной среды, способствующая освоению ребенком «орудий разума» и формированию у него высших психических функций: сюжетно-ролевая игра и специальные формы работы в диадах и малых группах, когда дети по очереди принимают на себя роли контролера или деятеля.

Одной из важных задач программы «ПРОдетей» является расширение репертуара «орудий разума», доступных ребенку, и предоставление ему новых возможностей по применению уже имеющихся.

Воспитатели используют различные формы скаффолдинга в разных контекстах в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка и уровня развития у него конкретных умений. Так, например, при обучении счету воспитателю доступны разные стратегии: чтобы помочь

ребенку проговаривать число, воспитатель каждый раз трогает или передвигает предмет. Когда стоит задача помочь ребенку пользоваться внешними медиаторами, вводятся разного рода предметы, за которыми закрепляется определенное значение и которые помогают ребенку произвести требуемое действие (например, при выполнении пересчета могут использоваться как простые предметы вроде счетных фигурок, палочек или кубиков, так и более сложные, такие как числовая ось). Наконец, воспитатель может присвоить одному ребенку роль деятеля, а другому — контролера и раздать им соответствующие карточки с изображениями руки и галочки. В этом случае дети осуществляют взаимный скаффолдинг, проверяя результаты счета и тем самым развивая способность к мониторингу собственных действий — способность, которая потребуется им впоследствии при формировании учебной деятельности.

Индивидуальный скаффолдинг. Динамическая диагностика обучения и развития ребенка. В программе «ПРОДетей» воспитателям предлагается выбрать оптимальную форму индивидуального скаффолдинга, основываясь на результатах динамической диагностики обучения и развития ребенка, что напрямую связано с идеей зоны ближайшего развития.

Для определения зоны ближайшего развития ребенка в конкретной деятельности необходима диагностика не только того, что ребенок уже может делать самостоятельно, но и того, что он может делать в сотрудничестве со взрослыми или сверстниками. Задачи такой диагностики принципиально отличаются от тех, которые стоят перед привычными методами диагностики развития детей, которые обычно выясняют, что ребенок уже знает или умеет, причем для решения этой задачи чаще всего используют тесты достижений, иногда — традиционные контрольные работы. На основании полученной информации педагоги принимают решение о дальнейших образовательных действиях.

Динамическая диагностика в Программе «ПРОДетей» нацелена как на полностью сформированные действия и понятия, так и на те, которые пока находятся в процессе формирования. Более того, в отличие от многих методов «статичной» диагностики, когда принципиально важно, чтобы ребенок выполнял задание самостоятельно

и без чьей-либо помощи, динамическая диагностика учитывает, что ребенок может выполнить, если ему помогают, и какого рода помощь наиболее эффективна при выполнении того или иного задания.

Традиционные методы педагогической диагностики, по идее, должны помочь воспитателю реализовывать индивидуальный подход к каждому ребенку, однако на практике не всегда представляют воспитателю достаточную информацию о том, что именно необходимо сделать для данного ребенка.

Предположим, что воспитатель хочет выяснить, насколько дети способны удерживать равновесие, и предлагает пройти по гимнастическому бревну, положенному на пол. Он видит, что три ребенка — Соня, Артем и Юля — не могут сделать этого самостоятельно. На основании одного такого наблюдения воспитатель делает вывод, что у этих детей навык не сформирован и их надо учить ходить по бревну, держа равновесие. Воспитатель (или специалист по физическому развитию) будет обучать этих детей одному и тому же действию.

Однако если воспитатель при передвижении ребенка по бревну предложит ему свою помощь, то может выясниться, что Соня способна пройти до конца, держа взрослого только за палец (т. е. с минимальной помощью). Артему нужно крепко держать взрослого за руку, но и в этом случае он дойдет лишь до середины бревна. Юлю же воспитателю придется поддерживать обеими руками, чтобы она попыталась сделать хотя бы несколько шагов по бревну. Только применив различные виды поддержки, воспитатель сможет правильно оценить, насколько близок ребенок к полному овладению новым умением и чему нужно в первую очередь его учить.

Обычно процедура динамической диагностики проходит следующим образом. Сначала ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно. Если оно оказывается слишком простым, задание усложняют, пока не будет достигнут тот уровень сложности, на котором ребенок еще не способен действовать самостоятельно. На следующем этапе ребенку предлагают то же задание, но при этом взрослый помогает ему. Эта помощь может принимать различные формы: от прямых подсказок до предоставления дополнительных материалов или предложения выполнить то же задание совместно со сверстниками. Характер и объем помощи зависят от особенностей детского действия и могут меняться по мере выяснения этих особенностей. На последнем этапе ребенку

предлагается самостоятельно выполнить аналогичное задание, для которого необходимы те же знания и умения.

В программе «ПРОдетей» при динамической диагностике ребенку предлагаются задания, предполагающие использование знаний и умений, находящихся в зоне его ближайшего развития, но еще не полностью освоенных им. Динамическая диагностика необходима для отслеживания развития каждого ребенка, а также для отбора наиболее эффективных методов обучения детей, обладающих сходными результатами.

Динамическая диагностика может также проводиться и специалистами (например, психологом или логопедом), которые предложат ребенку специальные задания, не связанные с конкретной образовательной задачей, а направленные на выяснение более общих параметров его развития.

Когда динамическая диагностика проводится воспитателем, он обычно дает задания, связанные с конкретными образовательными задачами, определяемыми образовательной программой, на которую опирается воспитатель в своей работе, а способы оказания педагогической поддержки выбирает в соответствии с методами, предложенными в Программе. И задачи, и методы поддержки разрабатываются на основе траектории развития ребенка в основных образовательных областях (речевой, когнитивной и т. д.), установленной в ходе предыдущих динамических проб.

Примером динамической диагностики в программе «ПРОдетей» может служить диагностика развития письменной речи и символического мышления во время составления детьми планов работы в центрах. На основе наблюдения за прогрессом детей строится траектория развития соответствующих компетенций.

У детей 3–4 лет обычно наблюдаются три этапа развития навыков.

Этап 1: ребенок может назвать центр, в котором он будет работать, но еще не способен представить свой план на бумаге.

Этап 2: ребенок может соотнести символическое обозначение центра (рисунок на цветном фоне) с цветом, выбранным для своего рисунка, хотя сам рисунок еще не является символическим изображением.

Этап 3: ребенок не только пытается изобразить что-то, отражающее план его работы в центре (например, много точек изображают песок в центре песка и воды), но и способен «прочитать» свой рисунок на следующий день.

У старших дошкольников в процессе составления плана работы в центрах можно наблюдать развитие более сложных умений — от способности изобразить на рисунке существенные детали своего плана до попыток записать план, используя начальные представления о соотношении буквы и звука.

Для отслеживания развития детей воспитатель периодически отмечает на бланке динамической диагностики¹¹, на каком уровне находится каждый ребенок группы, когда самостоятельно составляет свой план. Затем воспитатель помогает ребенку выполнить более сложную задачу, соответствующую следующему уровню, и отмечает факт такой помощи на бланке диагностики. Например, если ребенок может только устно рассказать о своем плане, воспитатель помогает ему выбрать цветной карандаш или маркер, совпадающий по цвету со знаком центра, и предлагает сделать карандашом цветную пометку на бумаге. Воспитатель при этом объясняет, что цветные каракули помогут ребенку запомнить, в каком центре он работал. Таким образом, у педагога сохраняется информация как об уровне актуального развития ребенка, так и о том, какая была оказана помощь. Повторные наблюдения покажут воспитателю, принял ли ребенок подсказку и можно ли ему теперь помочь освоить более сложный процесс символического изображения своего плана.

Таким образом, в программе «ПРОдетей», основанной на культурно-историческом подходе к образованию, реализуются принципы амплификации и скаффолдинга, предлагаются конкретные педагогические технологии, способствующие успешному развитию дошкольника.

11 — Форма бланка динамической диагностики представлена в методических рекомендациях к программе «ПРОдетей».

3.1.2. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте

Согласно культурно-историческому подходу, в каждом возрастном периоде можно выделить определенные виды детской деятельности, которые наиболее существенно влияют на развитие ребенка и создают оптимальные условия для формирования его когнитивных и социально-коммуникативных компетенций: мышления, воображения, коммуникативных навыков (умения договариваться, разрешать конфликты, соблюдать очередность и т. п.), произвольности и многих других.

Именно внутри ведущей деятельности развиваются основные новообразования дошкольного возраста, причем наиболее существенные изменения в структуре новых компетенций, отмечающие конец дошкольного возраста, связаны с их возрастающей произвольностью и способностью ребенка к опосредствованию — к применению выработанных культурой средств в разных видах детской деятельности. Именно способность управления своим поведением позволяет детям совершить переход от «обучения по своей собственной программе» к «обучению по программе учителя»¹². Когда дети вовлечены в ведущую деятельность, у них также развиваются предпосылки тех компетенций, которые обеспечивают их успешный переход к ведущей деятельности, характерной для следующего (младшего школьного) возраста.

Согласно периодизации, принятой в культурно-исторической концепции развития личности, **сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте**, в то время как ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная деятельность. Во время игры развиваются многочисленные детские компетенции: воображение, творческие способности, коммуникативные навыки и др. Однако Л. С. Выготский и его последователи уделяют особое внимание развитию

¹² — Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей [Текст] / Л. С. Выготский. — М. — Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — С. 21.

в игре символического — абстрактного или логического — мышления и произвольности. Важно заметить, что такое влияние оказывает именно сюжетно-ролевая игра, достигающая своей развитой формы у детей старшего дошкольного возраста.

К сюжетно-ролевой игре не относится манипулирование с предметами детей раннего возраста, в ходе которого закладываются предпосылки ролевой игры, не включаются также и игры с правилами (например, подвижные, спортивные, настольные и дидактические), которые свойственны детям младшего школьного возраста и естественным образом возникают как продолжение ролевой игры.

Сюжетно-ролевая игра, несмотря на свою ведущую роль в детском развитии, не рассматривается как имманентно присущая всем детям дошкольного возраста. Она не появляется и не развивается сама по себе, хотя детям очень нравится играть и, конечно, у дошкольников присутствуют все предпосылки для развития игры. Однако без определенной поддержки такая деятельность не осуществится, причем уровень развития игры зависит от конкретных аспектов социальной ситуации развития ребенка, в частности от применения взрослым определенных способов опосредствования игры.

Игра может стать ведущей деятельностью в развитии ребенка только при условии, что она достигает определенного уровня. Известный психолог Даниил Борисович Эльконин, последователь Л. С. Выготского, ввел понятие **развитой формы игры**¹³. Содержанием такой игры ученый считал отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами, а единицей игры — роль и связанные с ней действия по ее реализации (игровые действия).

13 — Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

На основании работ Д. Б. Эльконина и его учеников можно выделить **компоненты развитой формы игры.**

1. **Ребенок использует предметы-заместители**, которые могут очень отдаленно напоминать тот предмет, который они замещают (например, шнурок как «стетоскоп» или кубик в качестве «еды»). Важно лишь то, позволяет ли предмет-заместитель производить с ним те действия, которые возможны с замещенным им предметом. По мере дальнейшего развития игры потребность в предметах-заместителях постепенно отпадает, ребенок становится способным обозначать их присутствие при помощи жестов и слов. В то же время дети, игра которых еще недостаточно развита, пользуются только таким игровым материалом, который представляет собой уменьшенные копии реальных предметов. Если подобные игрушки отсутствуют, ребенок, находящийся на начальных этапах развития игры, не может их заменить другими предметами, и игра прекращается. Предметы-заместители, таким образом, становятся знаками (символами) отсутствующих реальных предметов, тем самым поддерживают игру и способствуют развитию символического мышления.

2. **В развитой игре проявляется способность ребенка принять и удерживать специфическую роль:** выполнять действия, характерные для выбранного образа, использовать соответствующую речь, вступать во взаимоотношения с другими персонажами и т. д. Чем лучше развита игра, тем более сложными становятся роли и взаимоотношения между ними.

3. В развитой игре **ребенок способен подчиняться правилу, следующему из сюжета** (в больницу играют иначе, чем в самолет) **и соответствующему выбранной роли** (образ повара отличается от образа учителя). Следование именно таким правилам требует от ребенка способности регулировать свои действия и действия партнеров — необходимость продолжения игры запускает у детей процесс формирования способности к саморегуляции и содействует дальнейшему ее развитию. Дети, игра которых еще не приобрела развитой формы, либо не могут взять на себя определенную роль, либо сводят ее лишь к называнию («Я — мама»), что не предполагает выполнения соответствующих игровых действий или использования ролевой речи. В таком случае, даже одевшись как «мама», ребенок может легко отвлечься на интересную игрушку, принадлежащую «дочке». Это указывает на то, что ребенок пока не способен подчиняться правилу, связанному с исполнением роли мамы.

4. Важная отличительная черта развитой формы игры — это **качество игровых сценариев**, зачастую сочетающих в себе различные темы, которые могут разворачиваться на протяжении нескольких дней, а то и недель. По мере того как сценарии становятся все более развернутыми и дополняются деталями, повышается их сложность. В то время как сце-

нарии развитой игры состоят из множества эпизодов (игра в дочки-матери может включать в себя кормление малыша, его купание, укладывание спать, чтение ему книжки и т. д.), сценарий неразвитой игры может ограничиться одним-двумя эпизодами, которые проигрываются в случайной последовательности, не подчиненной логике реальной жизни («мама» искупает малыша прямо в одежде, а потом уложит его спать, не сняв с него мокрое белье).

5. Характеристикой развитой формы игры является **изменение соотношения между планированием и собственно проигрыванием действий**. По мере развития игры дети переходят от сжатого планирования, сопровождающегося развернутым проигрыванием, к подробному планированию и сокращенному проигрыванию, к появлению сокращенных игровых действий. По мнению Д. Б. Эльконина, «чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и более развернуты игровые действия, тем больше выступает ее конкретно-предметное содержание»¹⁴. Такая способность к планированию будущей игры является еще одним свидетельством формирующейся способности ребенка к произвольному поведению и саморегуляции, к планированию собственной деятельности.

Исследования, проведенные в последние годы в России и на Западе, свидетельствуют о том, что игра современных дошкольников часто не достигает развитого уровня. Даже пяти- и шестилетние дети, чьи игровые навыки должны были бы находиться на пике развития, играют на уровне, присущем младшим дошкольникам и детям раннего возраста: они используют только реалистичный игровой материал, их сценарии коротки и стереотипны, а список тем и ролей ограничен. Исследователи связывают этот очевидный упадок игры с изменениями, происшедшими в культуре детства: сегодняшние дети проводят больше времени в активностях, организуемых взрослыми (занятия, кружки, секции), смотрят телевизионные передачи, играют в электронные гаджеты или проводят время в интернете. Исчезли разновозрастные коллективы, в которых старшие дети естественным образом обучали игре младших. Воспитатели детских садов не всегда умеют правильно организовать и поддержать игру детей; кроме того, молодые родители и воспитатели часто принадлежат к «недоигравшему поколению».

За счет высокой мотивации, возникающей в игре, дети, испытывающие трудности

14 — Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — С. 27.

в какой-либо сфере развития, зачастую преодолевают их в игре быстрее, чем в процессе специальных индивидуальных занятий. Дошкольные программы, ориентированные на игру, демонстрируют преимущество перед программами, узко нацеленными на подготовку детей к школе, как в области учебных компетенций, так и (особенно) в области эмоционального благополучия детей.

Планирование игры. В программе «ПРОдетей» детской игре отведено особое место, причем большое внимание уделяется роли взрослого в поддержке игры с целью формирования ее развитой формы. Важной частью этой поддержки является формирование у детей умения планировать свою игру. Д. Б. Эльконин отмечал *планирование как отличительную черту развитой формы игры*, описывая игру старших детей как преимущественно состоящую из развернутых обсуждений, кто, что и когда будет делать в течение последующего относительно короткого периода проигрывания задуманного. Подобно другим компонентам игры, планирование ролей и сценария также нуждается в поддержке взрослого.

В программе «ПРОдетей» дети учатся планировать свои действия перед тем, как начать играть, а воспитатель оказывает им педагогическую поддержку, основанную на принципах амплификации и скаффолдинга.

Сначала воспитатель спрашивает каждого ребенка, во что он хочет играть и какую роль исполнять, поощряя детей к обсуждению друг с другом игровых сценариев и образов.

Старшим детям педагог задает более конкретные вопросы, касающиеся их сценария: какой игровой материал им понадобится, чем они могут заменить недостающие предметы и пр. Делая планирование обязатель-

ным, воспитатель помогает ребенку концентрироваться на роли и связанных с ней правилах.

С младшими детьми планирование часто происходит в устной форме. Однако оно более эффективно в случае, когда дети пытаются изобразить свой план в форме рисунка или пробуют записать его. Во-первых, пока ребенок рисует, он уделяет своему плану больше внимания и лучше продумывает детали игрового сценария. Во-вторых, наличие плана в виде изображения, символов или букв напоминает ребенку о его намерениях и помогает регулировать собственное поведение, а также поведение партнеров по игре. Например, если ребенок нарисовал себя со стетоскопом и подписал свое имя, другому ребенку легче согласиться, что сегодня роль доктора уже занята и ему стоит выбрать другую.

Кроме того, наличие рисуночных планов помогает воспитателю своевременно заметить потенциальный конфликт и принять меры по его предотвращению (например, если два ребенка одновременно хотят играть роль доктора, воспитатель может предложить им роли разных докторов — например, окулиста и хирурга).

По мере того как игра приобретает более развитую форму, необходимость в педагогической поддержке планирования постепенно снижается и дети начинают самостоятельно обсуждать свои роли и действия. В результате игра становится продолжительной, с более разнообразными сценариями.

Старшие дошкольники создают развернутые планы, дети зарисовывают или записывают последовательность эпизодов, диалогов персонажей и т. д.

Формы педагогической поддержки планирования игры могут представлять собой демонстрацию того, как можно использовать полифункциональный и неоформленный игровой материал, примеры ролевой речи, присущей различным персонажам, обсуждение вариантов развития игрового сценария и др.

Организация игры по плану

Организуя и поддерживая игру в программе «ПРОдетей», воспитатель выполняет несколько педагогических задач. Основной из них является формирование у детей **умения играть**, которое включает в себя ряд компетенций, как когнитивных, так и социально-эмоциональных. В частности, к их числу относится способность к символическому замещению, а также способность принимать на себя роль и подчиняться правилам игры.

Для формирования развитой формы игры важно, чтобы дети обладали достаточными знаниями о той или иной теме. Для этого воспитатель проводит реальные или виртуальные экскурсии, читает книги, показывает видеосюжеты, приглашает гостей, которые делятся увлекательными историями.

Чтобы обеспечить успешное применение в игре новой информации, воспитатели проводят *групповую драматизацию*, в ходе которой учат детей использовать ролевую речь и жесты, присущие тому или иному персонажу.

Подобно любому скаффолдингу, групповые драматизации проводят чаще в период, пока игра у детей не развита. По мере развития игры необходимость в групповых драматизациях сокращается и в конце концов отпадает. Стоит отметить, что в случае присутствия в группе детей с ограниченными возможностями здоровья, а также двуязычных детей групповые драматизации следует проводить чаще, поскольку это поможет максимальному вовлечению в игру всех детей, в т. ч. тех, у которых есть трудности с игрой, связанные с социальной ситуацией их развития.

Выбор темы игры осуществляется воспитателем и детьми совместно, при этом воспитатель помогает найти такую тему, которая бы учитывала интересы детей (чему отдается

приоритет) и способствовала разворачиванию ролевой игры, но при этом соответствовала бы возрасту детей.

Так, например, интерес детей к динозаврам редко выливается в развернутую ролевую игру: детский опыт в этой области лаконичен и сводится в основном к сюжетам мультфильмов или кинофильмов. Воспитатель может дополнить знания о динозаврах, уже имеющиеся у детей, информацией о раскопках и профессии палеонтолога. Другим вариантом может быть игра в музей. Дети делятся на три группы и играют различные роли: экскурсоводов, музейных дизайнеров, которые создают экспозицию, и посетителей музея, пришедших на экскурсию и задающих вопросы о динозаврах.

Младшим дошкольникам лучше начать с тем, связанных с их непосредственным опытом, поскольку многим из них трудно одновременно и овладевать игровыми навыками, и осваивать новую информацию.

Дети постарше уже способны строить игровой процесс на основе отвлеченного и вымышленного материала — играть в космонавтов или в игру, основанную на сюжетах волшебных сказок и др.

Удачный вариант игры старших дошкольников — истории с продолжением (как серии книг), в которых одни и те же герои попадают в различные ситуации. В этом случае у старших детей появится богатый материал для игровых сценариев.

Организуя и поддерживая игру детей, воспитатель учитывает несколько педагогических задач, при этом основной является задача формирования у детей умения играть. Это умение само по себе достаточно сложное и включает в себя ряд компетенций, как когнитивных, так и социально-эмоциональных. К их числу относится способность к символическому замещению, а также способность принимать на себя роль и подчиняться правилам

игры. Особого внимания воспитателя требует подбор материалов для игр.

Дети могут использовать материалы, имеющиеся в центрах активности, а также игровой материал, соответствующий конкретной теме. При этом соотношение реалистичного и нереалистичного (замещающего реальный) игрового материала будет определяться в соответствии с возрастом детей и уровнем развития у них способности к символическому замещению. По мере развития у детей этой способности рекомендуется уменьшать количество реалистичных игрушек и заменять их многофункциональным и неоформленным игровым материалом.

Примеры реалистичных игрушек, мало способствующих развитию игры:

- говорящие игрушки (если они говорят целыми предложениями);
- игрушки, которые сами двигаются (танцуют, кувыркаются и т. д.);
- костюмы, которые дети не могут самостоятельно надевать и снимать или переодевание в которые занимает много времени;
- реалистичные модели (копии) приготовленных блюд, выполненные в подробностях и не допускающие применения в какой-либо иной функции (например, не «кусочек хлеба», используя который ребенок может сделать «бутерброд», а готовые «бутерброды», «пицца», «яичница» и т. д.).

Примеры неоформленного материала, из которого дети могут сделать игровой материал самостоятельно или с помощью воспитателя:

- цветная и оберточная бумага, обои и т. п.;
- картонные коробки различных размеров;
- втулки от туалетной бумаги и бумажных полотенец;
- куски ткани различных размеров (большие куски могут использоваться для костюмов);
- отрезки ПВХ-труб.

Примеры многофункциональных предметов, которые можно использовать для создания различного игрового материала:

- бумажная или пластиковая посуда (тарелки, стаканы);
- ширмы;
- кубики, колечки от пирамидок.

Особую проблему может представлять наличие игровой мебели, которая имеется почти в каждой группе (игрушечная плита, холодильник, раковина и пр.). Эти предметы, как правило, находятся в игровом уголке (центре игры) и способствуют закреплению у детей (а порой и у взрослых) ограниченного представления о том, как и во что можно играть в центре, мешают придумывать сюжеты и темы для игры, поскольку специфическая игровая мебель навязывает набор типичных (возможно, уже многократно опробованных) сюжетов. Когда дети начинают игровую тему, эти предметы напоминают об их привычных функциях и тем самым невольно подталкивают детей к воспроизводству знакомых игровых действий, препятствуя освоению новых сюжетов (например, дети начинают играть в дочки-матери в «космической ракете», не меняя своих действий в условиях «невесомости»).

Если игровую кухонную мебель, изготовленную из пластика, можно убрать или переставить, то с тяжелыми деревянными предметами это сделать сложнее. В этом случае рекомендуется использовать прием камуфляжа: особенно узнаваемые поверхности, такие как, например, конфорки на игрушечной плите, закрывают бумагой или тканью, и они становятся элементом декорации для новой игровой темы.

Мебель с жестко закрепленной функцией дети удачно используют для разных сюжетов: например, раковину превращают в баскетбольную корзину, устраивая игру по забрасыванию в нее легких пластиковых предметов с близкого расстояния. (Воспитателю стоит позаботиться, чтобы бросаемые предметы никого и ничего не задели, — например, вынести модуль с раковиной в соседнее помещение или на площадку для прогулки, но при этом саму игру, если она нравится детям, поддержать.)

Помимо собственно игрового материала, пригодятся дополнительные наглядные материалы, помогающие детям (особенно младшего возраста) запомнить то, что они обсуждали ранее, в чем практиковались во время игровых упражнений, например:

- книжки с картинками по теме игры;
- фотографии, сделанные во время экскурсий (реальных или виртуальных);
- схематические изображения наиболее характерных действий, осуществляемых персонажами. Эти рисунки могут образовать графическую запись простого сценария игры (особенно рекомендуется для младших детей и для групп с инклюзией);
- печатный и рукописный материал по соответствующей теме (карты, меню, билеты и т. д.). Младшие дети могут брать материал, заготовленный заранее и снабженный пояснительными рисунками, в то время как старшие

— самостоятельно заполнять заготовленные для них формы и бланки своими рисунками и записями.

Игровую площадку рекомендуется оснастить оборудованием (домик, ракета, кораблик и пр.), позволяющим развернуть ролевую игру. Приветствуется применение неформального и многофункционального материала: например, дети могут превратить большую коробку из-под холодильника в «автобус» и ездить на нем по участку.

Место игры в образовательном процессе в течение дня

Для того чтобы дети были способны развернуть игру на более высоком уровне, им потребуется много времени, тогда они будут играть, ни на что не отвлекаясь. Для старших детей игровой блок вместе с планированием игры, игровыми упражнениями и уборкой занимает не меньше полутора часов. Малышам необходим короткий отрезок времени, варьирующийся в зависимости от уровня развития игрового процесса.

Поскольку планирование игры требует от детей не менее 10 минут очень сосредоточенной работы, желательно, чтобы перед началом игрового блока у ребят была возможность размяться и подвигаться (не стоит приступать к игре по плану, если перед этим дети долго сидели).

Игру по плану лучше проводить в начале дня, а свободную игру (без планирования) — как в первой, так и во второй половине дня. Если позволяет погода и оборудование игровой площадки, то игру по плану и игру без планирования следует совмещать с прогулкой: в этом случае дети проведут больше времени в игровом процессе.

Очень важно, чтобы 60–65 игровых минут ничем не прерывались. Многие воспитатели считают, что во время игры детей можно отвлекать (а во время занятий — нет), поэтому планируют индивидуальные занятия детей со специалистами (например, с логопедом) именно на игровой период. На самом деле это неверное решение: у детей, нуждающихся в дополнительных занятиях, зачастую недостаточно развиты и игровые навыки, поэтому им трудно включиться в игру после перерыва.

Игра — это основной контекст детского развития, и важно, чтобы педагоги и родители это осознавали. Значение игры для развития ребенка дошкольного возраста трудно преувеличить. Следует учитывать, что занятия при отсутствии игры не смогут обеспечить развитие ребенка, в т. ч. интеллектуальное.

Процедура проведения игры по плану. Программа «ПРОдетей» предлагает различные варианты проведения игры. Описанная ниже процедура относится к тому периоду развития темы, когда дети уже ознакомлены с ее содержанием и подготовили игровой материал.

1. Игровые упражнения проводятся на ковре со всей группой или в двух подгруппах непосредственно перед началом планирования работы в центрах или игры.

Упражнения для малышей знакомят детей с символическим использованием предметов-заместителей. Одно из таких упражнений — игра «Чем еще это может быть?». Воспитатель пускает по кругу какой-нибудь предмет и спрашивает, чем он может быть. Предмет может быть хорошо знаком детям (чашка, карандаш, тарелка и т. п.) или представлять собой абстрактное геометрическое тело (куб, шар, конус). Дети передают предмет друг другу, называя и показывая, как он может быть использован понарошку (например, бумажная тарелка может выступать в качестве «пиццы», «руля» или «колеса»). Ребенок не только называет, но и показывает новое предназначение предмета, совершая с ним соответствующее действие, при этом совсем неважно, если некоторые дети повторяют то, что уже говорили и показывали другие ребята. Это упражнение полезно проводить перед введением новой игровой темы, когда требуется показать и рассказать, как тот или иной предмет можно в ней применить («Если мы строим космический корабль, как мы будем использовать эту тарелку?»). Дети решают, какой из предложенных вариантов им больше понравился, и впоследствии действительно будут использовать предмет в этом качестве (например, делать из бумажных тарелок циферблаты приборов, иллюминаторы и пр.).

Другой вид игровых упражнений для малышей — демонстрация простейших игровых эпизодов с их последующим повторением. После просмотра видеосюжета или прослушивания книжки про больницу дети могут поупражняться в придумывании коротких диалогов меж-

ду пациентом и врачом, пациентом и медсестрой или пациентом и фармацевтом.

Игровые упражнения для старших детей обычно включают в себя групповое обсуждение различных вариантов сценариев. Основой служат сюжеты книг и фильмов, к которым дети придумывают свои варианты. Иногда в историях появляются персонажи и события из различных книг и фильмов (например, дети захотят поселить в волшебном замке и Золушку, и Белоснежку и будут обсуждать, как эти два персонажа уживутся друг с другом).

2. Планирование работы в центрах или игры проводится одновременно со всей группой или с двумя подгруппами.
3. Дети играют или занимаются в центрах, которые они выбрали, в соответствии с составленными планами.

В зависимости от темы и конкретной роли ребенок может оставаться в одном центре на протяжении всей игры (например, в роли кассира) или перемещаться между центрами (например, в роли покупателя, посещающего разные магазины).

Детям разрешено использовать предметы, размещенные в открытом доступе, для изготовления необходимых игровых материалов (например, в центре искусств вырезать полоски из бумаги и готовить «салаты» для «ресторана»).

Воспитатель наблюдает за игрой и при необходимости включается в процесс на короткое время. Очень важно, чтобы воспитатель выполнял педагогическую задачу развития игры и не отвлекался на другие педагогические задачи, не связанные непосредственно с разыгрываемыми сюжетами. Если он выступит в роли посетителя ресторана и сделает заказ «официанту», это не разрушит сюжет, а наоборот, даст игре дополнительный толчок. Однако взрослому не стоит поправлять «официанта», который неправильно произнес название блюда: это разрушит игру.

4. Дети убирают за собой игрушки и предметы, которыми они пользовались во время игры, и готовятся к следующему режимному моменту.

Помочь малышам справиться с этой задачей может проигрывание аудиозаписи песенки, которая в течение года звучит только во время уборки. По длительности песенка должна соответствовать времени, отведенному на уборку (3–5 минут), иметь быстрый темп и состоять из нескольких легко запоминающихся куплетов. Дети смогут по куплетам определять, сколько у них осталось времени до конца уборки.

Игровые темы. Знакомство детей с игровыми темами

Программа «ПРО детей» предполагает, что каждая тема может продолжаться в течение 3–5 недель. Длительность одной темы зависит от того, насколько долго можно поддерживать интерес детей к ней. Опыт показал, что воспитателям легче планировать длительные темы, потому что у них больше времени, чтобы подготовиться и внести необходимые дополнения в зависимости от того, как разворачивается та или иная тема.

В чем преимущество такого планирования тем? За неделю детям бывает трудно познакомиться с новым материалом и создать свои сюжеты и материалы для игры. Кроме того, когда каждую неделю начинается следующая тема, дошкольникам трудно переключиться на совершенно иной материал, а для закрепления старого возможности не предоставляется.

Бывает и так, что дети быстро освоили какую-то тему (например, она не является вполне новой: ребята уже играли с этим сюжетом или изучали что-то похожее). В этом случае тему не стоит продолжать, следует перейти к новой.

Выбор темы. То, насколько дети будут увлечены игрой, в большой степени зависит от того, во что они играют. Понятие «игровая тема» отличается от понятия «тема» или «проект», хотя может быть связано с ними

по содержанию. Игровую тему можно развивать внутри «привычных» тем (например, времена года, праздники) или же внутри проектов, выбранных на основе интересов.

Примеры игровых тем, которые можно развернуть внутри неигровых

Центр активности	Наполнение
Транспорт	Аэропорт Железнодорожный вокзал Авторемонтная мастерская
Здоровье	Фитнес-центр Больница
Животные	Зоопарк Зоомагазин Приют для животных Ветеринарная лечебница
Новый год	Покупка подарков (торговый центр) Кондитерская фабрика Игрушечная фабрика
Динозавры	Палеонтологический музей (раскопки)
Растения / живая природа	Ферма Садовый центр Кемпинг

Понятно, что тема игры должна основываться на детских интересах, однако взрослому следует помочь организовать игру, чтобы эти интересы углублялись и расширялись, а не стали мимолетными увлечениями. Профессионализм воспитателя состоит также и в том, чтобы увидеть в зарождающейся игре потенциал для решения педагогических задач.

Какие темы могут способствовать зарождению и развертыванию зрелых форм ролевой игры? Прежде всего те, которые позволяют детям принять на себя множество разных ролей, причем эти роли могут вступать между собой в различного рода взаимодействия. Другой признак

удачно выбранной темы — наличие у детей некоторых начальных знаний о теме или возможность ввести детей в тему за достаточно короткое время (свозить их на экскурсию, прочитать книгу, показать видео и т. д.). Полезно развивать внутри темы мини-темы и сценарии, включающие в себя различных персонажей. Таким образом, одна тема удовлетворит интересы максимального количества детей.

При выборе темы следует ориентироваться на возраст дошкольников и степень развития у них игровых навыков. Поначалу лучше предлагать темы, тесно связанные с непосредственным опытом детей: «Семья», «Магазин», «Больница» и т. п. По мере развития игровых навыков список тем расширяют и пополняют менее знакомыми: «Музей», «Авторемонтная мастерская», «Аэропорт» и т. п. Наконец, более опытные игроки могут основываться на литературных произведениях и фильмах и играть в космические станции, средневековый замок, пиратский корабль и т. д.

При выборе новой темы нужно учитывать следующие моменты:

1. Насколько ее содержание известно детям? Является ли оно полностью новым или частично строится на основе содержания предыдущих тем? Во втором случае при ознакомлении детей с темой лучше использовать элементы уже известного содержания. Например, если ребята до этого играли в магазин, а следующая тема — «Музей» или «Зоопарк», то в одном из центров следует оставить «мини-магазин», похожий на магазин сувениров, которые обычно есть в музеях и зоопарках.

2. Будут ли элементы новой темы присутствовать во всех центрах и если да, то в каком виде? Ответ на этот вопрос зависит от того, много ли детей выразили интерес к данной теме, а также от того, в каких активностях заинтересованы дети (например, если в группе наиболее популярен центр строительства, то ребята начнут строить и в других центрах). Существенным моментом является также и уровень развития игры в группе. Многие ли дети способны к совместной игре? Кто предпочитает играть в одиночестве? Кто испытывает трудности в общении (например, у ребенка наблюдается задержка речевого развития или двуязычие)? В зависимости от этих и других факторов воспитатель по-разному наполняет центры материалами, связанными с текущей темой.

Ситуация А. Тема разворачивается в одном-двух центрах, а в остальных центрах присутствуют только отдельные ее элементы: в центре ролевой игры дети играют в ресторан, используя определенный материал (фартук и клипборд для «официанта», меню и деньги для «посетителей», посуду и т. д.), центр искусств функционирует как кухня при ресторане (дети готовят «еду» из пластилина, play-dought, ниток, бумаги и т. д.) и пр. При этом основное наполнение других центров существенно не меняется, но может дополняться за счет элементов, имеющих отношение к теме (в центр песка и воды добавляют игрушечные тарелки и «моющее средство», в центр грамоты — картинки блюд, из которых дети составляют меню). Важно отметить, что взаимодействие центров между собой может происходить, а может и не происходить (дети заняты в каком-то одном центре, и созданный ими игровой материал в других центрах не используется, при этом перемещение между центрами допускается, но оно не обязательно для разворачивания игры).

Ситуация Б. Тема распространяется на все центры активности, при этом взаимодействие центров между собой необходимо для разворачивания игры. Например, при игре в ресторан созданный детьми в центре искусств материал требуется в центре ролевой игры, а посуда, использованная «посетителями ресторана», относится в центр песка и воды и обменивается на чистую.

Примеры наполнения центров материалами для ролевой игры

1. В *литературном центре* (в старших группах — в *центре грамотности и письма*) должно быть много книг, в т. ч. связанных по содержанию с игровой темой. Необходимо наличие достаточного количества бумаги и пишущих инструментов. Можно также добавить печати с буквами и словами, ножницы и прочие офисные принадлежности.

Не рекомендуется размещать в литературном центре компьютер, особенно во время игрового периода, потому что, когда компьютер включен, дети меньше общаются друг с другом. В течение дня у них будет достаточно времени как для свободного обследования центров, так и для пользования компьютером.

Следует предложить дошкольникам самим создать «компьютеры», «принтеры» и «мыши» из подручного материала (из картонных коробок для яиц получаются замечательные «клавиатуры»). Дети будут пользоваться «компьютером», записывая на прием посетителей в «поликлинике» или «ветеринарной лечебнице», управляя полетом «космических кораблей» или принимая заказы на доставку в «ресторане».

Если в литературном центре проходит игровая тема «Ресторан», то центр превращается в шикарный «ресторан» с «метрдотелем», кото-

рый встречает и рассказывает «посетителей». У него может быть лист бумаги или блокнот, в котором он отмечает гостей. Стол в центре покрывают скатертью и ставят на него вазу с цветами. Детям предлагают сделать меню, вырезая картинки из журналов и каталогов. Необходим игрушечный кассовый аппарат с деньгами, изготовленными детьми из кусочков бумаги и при помощи печати. «Посетителям» понадобятся сумочки и бумажники; кроме того, «гости» могут прийти с «детьми», в качестве которых используются куклы.

Дополнительными предметами для литературного центра послужат:

- фигурки людей;
- фигурки животных;
- пальчиковые и на ручные куклы;
- мягкие игрушки (животные);
- офисные принадлежности (папки, наклейки, телефон);
- школьные атрибуты (доска, маркеры, мел, тетради);
- фланелеграф с картинками.

2. Центр ролевой игры в большинстве детских садов оборудован кухонной мебелью, поэтому его можно превратить в кухню во время игровых тем «Семья» и «Ресторан». Центр может функционировать без существенных изменений как «столовая» или «кафе», которые оказываются включены во множество других тем («Школа», «Музей», «Аэропорт» и др.).

Можно предложить детям использовать центр ролевой игры в другой функции: как кабину самолета или космического корабля. В этом случае рекомендуется применять принцип камуфляжа, закрыть горелки игрушечной плиты плотной бумагой или картоном с изображением приборной панели.

Тема «Магазин» превращает центр ролевой игры в «продовольственный магазин». Конфорки игрушечной плиты прикрывают черной бумагой, и плита становится «лентой кассового транспортера». В холодильник помещают стаканчики от йогурта и бутылки из-под молока. Детям понадобятся продуктовые корзинки, бумажные и пластиковые мешки для покупок, а также «телефон», чтобы «продавец» мог позвонить на склад и заказать продукты.

Тема «Животные» потребует от детей переоборудовать центр в «ветеринарную лечебницу»: плиту покрыть листом бумаги и использовать как столик для обследования животных, а холодильник или шкафчик — как аптечку. На полочках дети разместят пузырьки с «лекарствами» и другие медицинские атрибуты, на стены повесят «рентгеновские снимки». «Пациентами» станут игрушечные животные. В «приемной» обязательно должны быть стульчики для «посетителей», а также «телефон» и «ком-

пьютер», расположенные на отдельном столике, за которым будет сидеть «работник регистратуры» и оформлять «посетителей».

Помимо предметов мебели, в центре драматической игры можно также разместить игровой материал, специфический для конкретной темы:

реальный и реалистичный материал, напоминающий детям о текущей теме: коробки, банки и бутылки для «магазина», меню и посуда для «ресторана»;

большие куски материи для костюмов (кружевная ткань для «принцесс» и «невест»; белая — для «врачей» и «медсестер», серебристая — для «космонавтов» и т. д.);

маленькие куски материи, фетра или бумаги для изготовления «еды»;

бумага, карандаши, маркеры, пишущие инструменты, ножницы, нитки и клей — для того, чтобы дети сами создавали игровой материал.

3.1.3. Использование медиаторов для опосредования познавательных и социально-эмоциональных процессов дошкольников

Воспитатели могут содействовать развитию детей и их продвижению от совместных действий к индивидуальным, используя материальные или материализованные *предметы-медиаторы*, позволяющие ребенку овладеть «орудиями разума».

Медиаторы предоставляют возможность педагогу, опирающемуся на принцип скаффолдинга, постепенно передавать ребенку ответственность за выполнение нового действия (или решение новой задачи). Хотя медиаторы изначально вводятся взрослым, впоследствии они могут использоваться ребенком самостоятельно.

Медиаторы как «орудия разума». Л. С. Выготский ввел понятие *стимула-средства* как вспомогательного, промежуточного знака, который помогает человеку совершить необходимое действие в ответ на опреде-

ленный внешний стимул. Эти предметы (знаки) могут быть материальными или материализованными, но также и внутренними. Любой материальный предмет может играть роль такого стимула-средства (например, узелок на платке, который завязывают, чтобы что-то не забыть, материализованные стимулы-средства в виде рисунков, символов, букв, цифр и т. п.).

Человек сам создает такой специальный стимул-средство, чтобы управлять своим поведением. Например, мы рисуем стрелку или обводим конкретное место на карте, чтобы обозначить пункт назначения, и в следующий раз, когда понадобится найти эту же точку на карте, нам не придется вспоминать, где она расположена, или опять изучать карту, потому что стрелка сразу укажет нам на определенное место. Такие знаки — *медиаторы* — могут опосредствовать различные познавательные процессы (восприятие, внимание, память), а также социально-эмоциональные.

Взрослые способны изобретать сложные абстрактные медиаторы, включая символы, графические модели, планы, карты, и применять их в контексте различных заданий. Медиаторы могут быть видимыми (список дел, покупок и пр.) или невидимыми, внутренними (как, например, мнемотехнический прием, применяемый нами для запоминания номера телефона).

По мере освоения того или иного действия, приведения его к автоматизму внешние медиаторы становятся внутренними.

Когда человек начинает вязать на спицах какой-то определенный узор, сначала ему необходима схема, на которой с помощью стрелок обозначены движения спиц и их расположение относительно друг друга. Затем в процессе освоения действия по созданию узора человек откладывает внешнюю схему в сторону, потому что у него появилась внутренняя схема. В большинстве случаев взрослые применяют внутренние стратегии автоматически, не задумываясь. Однако случается, что автоматическое использование привычных стратегий по какой-то причине прерывается или затрудняется, и тогда взрослые прибегают к внешним медиаторам: например, при покупке новой плиты, в которой комбинация горелок и выключателей отличается от старой, приходится рассматривать схему (внешний медиатор), чтобы понять, как зажигать ту или иную горелку. Другой пример — покупка машины с иным порядком переключения скоростей: придется прибегнуть к помощи схемы, нарисованной на руко-

ятке рычага коробки передач, чтобы случайно не включить задний ход вместо первой передачи.

В отличие от взрослых и более старших детей малыши могут пользоваться только внешними медиаторами, поскольку использование таких средств еще пока не интегрировано в структуру их психических процессов. Медиаторы, которыми пользуются маленькие дети, — наглядные, т. е. видимые для других, чаще всего это физические объекты.

Соня хочет написать слово «мама», но не уверена, что знает, как пишется буква «м». Она смотрит на алфавит с картинками и находит букву «м» рядом с изображением мишки. «М-м-м-мама, м-м-м-мишка», — произносит Соня и пишет букву «м». Иллюстрация рядом с буквой служит Соне медиатором, помощником в определении написания первой буквы.

Артем учится складывать числа и использует свои пальцы в качестве счетного материала. Для Артема медиатором являются его собственные пальцы — пока он не научится складывать в уме, будет делать меньше ошибок в счете, считая на пальцах. В обоих случаях использование медиаторов позволяет детям быстрее и правильнее решать стоящую перед ними задачу.

Функции медиаторов

Внешние медиаторы относятся к числу первых «орудий разума», осваиваемых детьми. Как и все «орудия разума», медиаторы обладают двумя функциями. Первая, основная, — помочь ребенку справиться с конкретной задачей, при этом дать ему возможность действовать самостоятельно в тех ситуациях, в которых они нуждались в поддержке взрослого.

Воспитательнице требуется ограничить количество детей, которые могут одновременно играть в центре строительства. Она не может рассчитывать, что дети запомнят, что в центре есть место только для пяти человек: ее воспитанники пока не очень хорошо считают, да и не умеют использовать счет для регуляции своего поведения. В такой ситуации воспитательнице приходится выступать в роли «охранника» при центре строительства, т. е. все время следить, чтобы дети не заходили в него, если там уже находится пять человек, что, разумеется, отвлекает ее от взаимодействия с остальными ребятами. Чтобы избежать такой ситуации, воспитательница кладет в баночку при входе в центр строительства пять фишек, а рядом ставит коробочку, на которой нарисован символ центра — кубики. Каждый ребенок, заходящий в центр, берет фишку из баночки и кладет ее в коробочку. Когда баночка пуста (все фишки находятся в коробке), для детей это означает, что в центре больше нет мест и в него заходить нельзя. Фишки и пустая баночка выполняют для детей функцию внешнего медиатора, помогающего запомнить правило и придерживаться его.

Вторая, долговременная, функция медиаторов — способствовать психическому развитию детей за счет овладения ими собственными действиями (развитие произвольного и опосредствованного действия).

Описывая влияние стимулов-средств (медиаторов) на психическое развитие детей, Л. С. Выготский отмечал: «Ребенок, раньше импульсивно решавший задачу, теперь решает ее путем внутреннего восстановления связи стимула с соответствующим вспомогательным значком, и движение, которое раньше само производило выбор, теперь служит лишь целям исполнения. Символическая система в корне перестраивает структуру этой операции, и говорящий ребенок овладевает движением на совершенно новой основе»¹⁵.

Четырехлетнего Толю спрашивают о его любимой книге. Он сначала вспоминает один эпизод, второй, а затем перескакивает на пересказ совершенно другой книги. В ходе интерпретации сюжета Толя использует свою ассоциативную память и, по сути, еще не способен управлять потоком ассоциаций, который эта память ему подсказывает. Четырьмя года-

15 — Выготский, Л. С. Проблема возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — С. 245.

ми позже Толя станет гораздо лучше контролировать свой пересказ. Он также может обращаться к различным медиаторам (например, отметить начало, середину и конец истории разноцветными закладками в книге, записать или зарисовать основные события и т. д.).

Использование медиаторов способствует не только увеличению количества запоминаемой информации, но и оптимизации качества самого процесса фиксации в памяти.

Траектория развития медиаторов. Ребенок применяет медиаторы сначала в совместной деятельности со взрослым и только потом — самостоятельно.

Медиаторы становятся «орудиями разума», когда ребенок включает их в свою деятельность. Л. С. Выготский выделил четыре стадии в процессе освоения медиаторов детьми. Данные стадии применимы для описания общих процессов освоения ребенком любого «орудия разума».

На *первой стадии* поведение ребенка регулируется его непосредственными психическими процессами, и любые медиаторы, предлагаемые взрослыми, не оказывают на поведение никакого влияния.

На *второй стадии* ребенок пользуется медиаторами, но только с помощью взрослого и только в ситуациях, подобных тем, в которых их применение было продемонстрировано в первый раз.

На *третьей стадии* ребенок начинает использовать медиатор самостоятельно и все более целенаправленно. Однако на третьем этапе, как и на втором, ребенок все еще использует внешнюю форму медиатора, что существенно ограничивает диапазон его применения.

Наконец, на *четвертой стадии* происходит интериоризация этого «орудия» — внешняя форма медиатора становится внутренней. Именно тогда потребность во внешнем медиаторе отпадает, функция опосред-

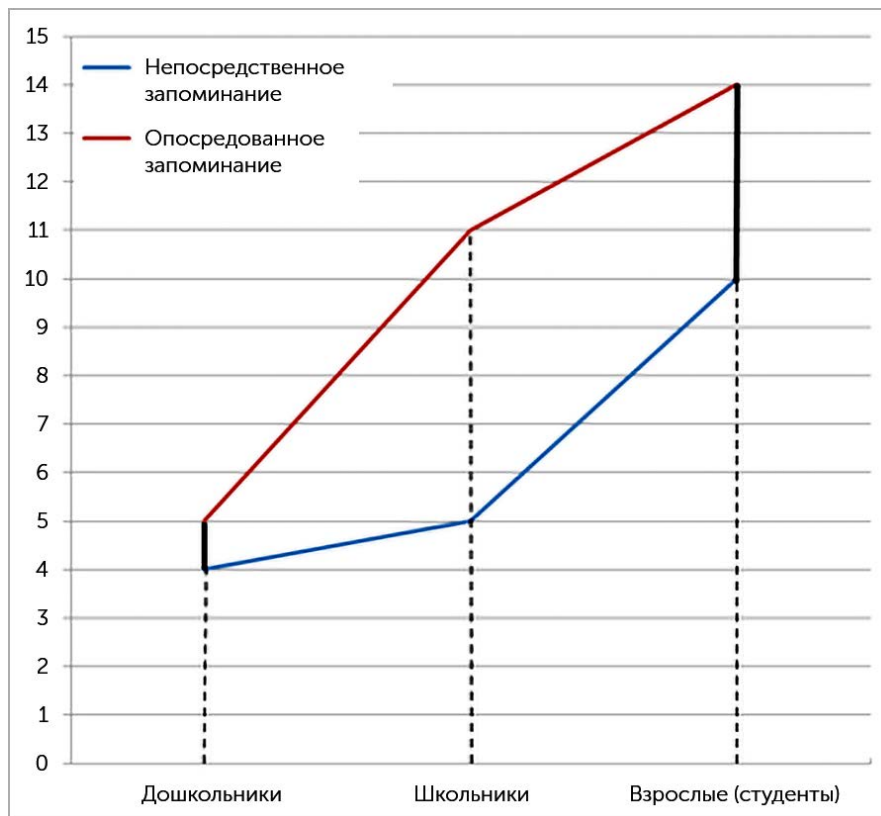
ствования поведения переходит ко внутреннему, более совершенному «орудию разума», что в результате поднимает поведение ребенка на качественно иной уровень.

В своих исследованиях внимания, памяти и других познавательных процессов знаменитый советский психолог А. Н. Леонтьев смог экспериментально продемонстрировать существование этих четырех стадий и установить их возрастные границы¹⁶. В одном из его экспериментов испытуемым предлагалась игра «Запрещенные цвета». Один из участников должен был отвечать на вопросы второго участника, при этом ему запрещалось произносить названия определенных цветов (например, белого и черного). В ответах нельзя было также повторять название одного и того же цвета. Экспериментатор расставлял испытуемым ловушки, задавая вопросы, ответ на которые предполагал использование запрещенного слова (какого цвета снег? какого цвета уголь?). Способность испытуемых следовать инструкции повышалась пропорционально их возрастной группе: в то время как дошкольники легко попадались в ловушки, расставленные экспериментатором, и допускали много ошибок, старшеклассники и взрослые испытуемые были способны удерживать внимание в течение всей игры и помнили цвета, названные ими ранее.

В другой серии этого эксперимента испытуемым вручали цветные карточки (медиаторы), которые разрешали использовать во время игры. Поведение четырехлетних детей не изменилось: никто из них не пытался применять карточки в качестве внешних медиаторов. Шести- и семилетние дети пробовали установить связь между цветом карточки и своим ответом, т. е. тем цветом, который назвали, но и они пока не были способны систематически использовать карточки в их инструментальной функции. Однако восьми- и десятилетние дети смогли существенно улучшить результаты, перекладывая карточки таким образом, чтобы были видны только разрешенные цвета. Интересно, что более старшие дети и взрослые не пользовались карточками: они обладали достаточно развитыми стратегиями для запоминания и не нуждались во внешних подсказках.

А. Н. Леонтьев описал результаты этого эксперимента (а также других экспериментов по изучению опосредствованных психических функций) в виде графика, получившего название «параллелограмм развития».

16 — Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. I / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 31–64.



На схеме линии, соответствующие опосредствованной и непосредственной функциям, совпадают в двух точках: у младших дошкольников, еще не научившихся пользоваться медиаторами, и у взрослых, которые за счет обращения к более сложным, внутренним стратегиям уже не нуждаются во внешних медиаторах. Это значит, что у маленьких детей психические процессы носят непосредственный характер, поэтому они не могут пока пользоваться средствами-медиаторами. Взрослые же применяют внутренние медиаторы, которые до того, как стать внутренними, имели внешнюю форму.

Использование медиаторов для опосредствования социально-эмоционального поведения. Социально-коммуникативное развитие в программе «ПРОДетей». Когда все варианты решения проблемы выглядят равнозначными и человек не в состоянии сделать выбор, он может бросить жребий. В этом случае человек передает функцию принятия решения монетке — внешнему медиатору.

Медиаторы типа подбрасывания монетки, вытягивания короткой палочки могут помочь и в разрешении социальной ситуации, чреватой конфликтом. Дети используют считалочки типа «На золотом крыльце сидели» или играют в «Камень — ножницы — бумага», чтобы решить, кому быть первым в игре и т. д.

Часто для контроля над эмоциями ребенок считает до 10, прежде чем сделать или сказать что-то: это помогает ему избежать импульсивного поведения, вызванного сильными эмоциями. Процесс счета выступает как внешний медиатор, сдерживающий непосредственное поведение ребенка.

Дети повторяют фразы типа «Кто как обзывается, тот сам так называется» вместо того, чтобы накинуться с кулаками на обидчика. Произнося такие фразы, дети контролируют свой первый непосредственный импульс ввязаться в драку. В прошлом подобные внешние медиаторы передавались детьми из поколения в поколение.

Люди много веков назад научились использовать медиаторы для контроля над своими эмоциями, для разрешения социального конфликта. Сегодня, когда дети практически лишены общения в разновозрастных группах, существует вероятность, что они могут вырасти, так и не научившись применять эти некогда неотъемлемые атрибуты дворовой детской культуры. Воспитателям придется познакомить детей с традиционными медиаторами (например, считалочками, подбрасыванием монетки) и даже научить таким «взрослым» приемам управления своими эмоциями, как счет до 10 или 10 глубоких вдохов.

Использование медиаторов для опосредствования познавательных процессов. Познавательное развитие в программе «ПРО детей»

В дошкольном возрасте применение медиаторов для опосредствования восприятия, внимания, памяти и мышления позволяет детям

функционировать на верхних границах зоны их ближайшего развития.

■ *Восприятие*

Последователь Л. С. Выготского Леонид Абрамович Венгер предположил, что дети обращаются к внешним медиаторам при выработке категориального восприятия. Предметы, выступающие в качестве «сенсорных эталонов», помогают им формировать категории, относящиеся к цвету, размеру и форме. Например, дети учатся различать красный и оранжевый цвета, используя в качестве эталонов помидор и апельсин. Если дать двухлетнему ребенку цветные карточки и спросить, какая из них красная, а какая оранжевая, ему будет трудно ответить. Если же вместе с карточками показать реальные предметы и спросить малыша: «Эта карточка такого же цвета, как помидор или как апельсин?» — вероятность получить правильный ответ возрастает.

Введение в ранний опыт ребенка предметов с ярко выраженными характеристиками содействует формированию у него перцептивных категорий.

■ *Внимание*

Дети применяют медиаторы, если им нужно сфокусировать внимание на определенных предметах, действиях или событиях. В культурно-историческом подходе особое значение придается произвольному вниманию, т. е. умению осознанно концентрировать свое внимание.

Произвольное внимание отличается от непроизвольного, когда ребенок способен воспринимать яркие предметы, громкие звуки и т. д., не прилагая к этому усилий.

Умение произвольно фокусировать и удерживать внимание крайне важно для обучения, поскольку наиболее яркое и громкое далеко не всегда оказывается соответствующим учебной задаче. Ребенку приходится учиться игнорировать, отсеивать нерелевантную информацию и сосредоточиваться только на тех аспектах ситуации, которые помогают выполнению задания. Например, если ребенок учит букву «щ», ему должно быть неважно, каким цветом она напечатана в книге, но важно, что у этой буквы три вертикальные палочки в отличие от буквы «ц».

Какие именно медиаторы помогают произвольному вниманию, зависит от возраста ребенка и природы деятельности. Например, первоклассник при обучении чтению использует собственный палец в качестве медиатора: он держит палец на слове до тех пор, пока его читает, а затем перемещает к следующему слову. Палец помогает ребенку концентрировать

внимание только на одном слове и не отвлекаться на другие слова и красочные иллюстрации. Старшеклассник, готовясь к экзамену, подчеркивает в учебнике ключевые определения, чтобы впоследствии можно было быстро повторить по книге самое важное, не отвлекаясь на примеры и подробные объяснения. В этом случае старшеклассник опосредствует свое внимание тем, что подчеркивает нужные слова и не выделяет другие.

По мнению последователей Л. С. Выготского, маленькие дети не способны к произвольному вниманию в отсутствие внешних медиаторов, особенно когда нагрузка велика. Эксперимент с запрещенными цветами и другие подобные исследования показали, что маленькие дети не способны спонтанно научиться пользоваться медиаторами, однако могут освоить данный процесс в контексте осмысленной деятельности, совместной со взрослым.

■ Память

Еще одна высшая психическая функция, опосредуемая при помощи внешних медиаторов, — это произвольное запоминание. При возрастающем объеме информации память, несомненно, нуждается в помощи. Использование внешних медиаторов для облегчения запоминания — отнюдь не новая идея, и взрослые постоянно прибегают к ней в повседневной жизни: составляют списки, пользуются календарями, будильниками, программируют напоминания на компьютерах и смартфонах. Многие из эффективных стратегий управления временем (тайм-менеджмент) основаны на применении внешних медиаторов.

Воспитатели и родители соглашались, что дети способны демонстрировать замечательную память в определенных ситуациях, но они же отмечают, что эта способность удивительным образом исчезает, когда детям надо что-то выучить по требованию. Шестилетний ребенок, запоминающий имена 150 покемонов за неделю, тратит месяцы, чтобы освоить всего 33 буквы русского алфавита.

Последователи Л. С. Выготского выделяют память произвольную (на которую могут влиять такие факторы, как количество повторений, эмоциональная заряженность стимулов и др.) и память произвольную. Произвольная память относится к числу высших психических функций и развивается в процессе освоения и использования детьми «орудий разума».

А. Н. Леонтьев установил, что траектория развития памяти повторяет тот же параллелограмм развития, что и внимание¹⁷. При попытках запомнить набор из не связанных между собой слов и младшие дошкольники, и взрослые практически не улучшали свои результаты в серии с медиато-

17 — Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. I / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 31–64.

рами по сравнению с серией без медиаторов. Дети же школьного возраста, напротив, продемонстрировали гораздо более высокие результаты в той серии, когда им предложили воспользоваться картинками, которые помогли бы им лучше запомнить то или иное слово, т. е. при специальном обучении старшие дошкольники и младшие школьники могут начать использовать медиаторы для улучшения запоминания.

В то же время многочисленные эксперименты демонстрируют: маленькие дети испытывают трудности с созданием собственных медиаторов, а также с систематическим использованием уже имеющихся без значительной помощи взрослых.

■ Мышление

Согласно культурно-историческому подходу, внешние медиаторы помогают детям совершить переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, а также решать задачи, требующие логических умозаключений. Медиаторы способствуют развитию рефлексии и метакогнитивных способностей — способностей к управлению собственными познавательными процессами.

У детей дошкольного возраста потребность в медиаторах возникает в контексте специфически детских видов деятельности — в сюжетно-ролевой игре, конструировании, рисовании, лепке и т. д.¹⁸. Значение этих видов деятельности состоит в том, что ребенок использует материальные предметы или материализованные изображения для моделирования реальных взаимоотношений. Предметы и рисунки помогают понять эти взаимоотношения на абстрактном уровне. Например, когда ребенок строит два гаража: один — для маленькой машинки и другой — для большой, это способствует формированию понятий абсолютного и относительного размера.

Старшие дошкольники в состоянии создавать модели, отражающие более сложные взаимоотношения между абстрактными понятиями. К ним относятся социальные роли, звуковой состав слова, двухмерные проекции трехмерных объектов, последовательность событий в истории, отношения между подмножествами и т. д. Однако овладение специфическими медиаторами, такими как графы или круги Эйлера, произойдет только при условии систематической поддержки и наблюдений со стороны взрослого.

18 — Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М.: Наука, 1978. — С. 243–267.

Таким образом, дошкольник способен пользоваться в основном внешними медиаторами. По мере того как он осваивает письменную речь и у него формируются высшие психические функции, ребенок начинает пользоваться такими внутренними медиаторами, как, например, мнемотехники.

Медиаторы как скаффолдинг. В программе «ПРОдетей» медиаторы помогают ребенку осуществить переход от выполнения задания с помощью взрослого к самостоятельному выполнению задания. Воспитатель знакомит ребенка с новыми медиаторами, а затем помогает ему применять их в контексте совместной деятельности. В результате медиаторы присваиваются ребенком, и он начинает обращаться к ним в новых ситуациях. По мере того как ребенок осваивает медиаторы, изначально представленные ему взрослым, он начинает самостоятельно выполнять задания, которые были раньше ему доступны только при помощи взрослого.

Подобно другим стратегиям скаффолдинга, большинство медиаторов являются временными и не должны применяться, когда ребенок уже способен обходиться без них. Для воспитателя это означает, что он должен планировать не только то, как ввести новый медиатор и отслеживать его использование, но и то, как отучить ребенка от данного медиатора или, может быть, как заменить его на другой.

Обычно дети сами перестают пользоваться медиатором после того, как освоили новое умение или навык: вы не увидите старшеклассника, который бы все еще считал на пальцах. Некоторые медиаторы не исчезают, а заменяются более продвинутыми. Например, дошкольники используют расписание в картинках, напоминающее им о распорядке дня в детском саду; второклассники — напечатанное расписание уроков и часы.

Трудно предсказать, когда именно ребенок перестанет пользоваться медиатором. Иногда он может забыть про медиатор на время, а затем опять вернуться к нему. Иногда медиатор нужен только на очень короткое время, а затем ребенок с легкостью от него отказывается.

Внешние медиаторы утрачивают свое значение, если ребенок применяет их после того, как у него уже выработались внутренние стратегии, — в этом случае их использование может даже помешать процессу дальнейшего развития, поскольку они будут его отвлекать. Например, когда ребенок-дошкольник уже может прочесть свое имя, помечать его шкафчик или стул картинкой или фотографией уже не нужно, достаточно написать на них его имя. В этом случае ребенок не будет отвлекаться на дополнительные изображения, что поможет ему лучше сосредоточиться на буквах (например, на том, как буквы его имени отличаются от букв имени его соседа).

По мере того как дошкольник при помощи медиаторов овладевает новыми умениями и навыками, лежащими в зоне его ближайшего развития, он становится способным самостоятельно выполнять то, что в прошлом мог осуществлять только с чьей-то помощью.

Что НЕ является медиатором. Если попросить воспитателей привести примеры использования медиаторов детьми из их группы, они обязательно расскажут о ребенке, который при чтении отслеживает буквы с помощью пальца, или о ребенке, который по календарю определяет, сколько дней осталось до каникул. Однако воспитатели придут в замешательство, если их попросить назвать новые медиаторы, которые они могли бы применять в работе с детьми. Педагогам все еще трудно разобраться с тем, что является и что не является медиаторами. Разберем два примера, когда медиаторы путают с другими педагогическими приемами.

1. Медиатор — это не то же самое, что подкрепление. Медиаторы отражают принцип собственной активности

ребенка в образовании. Для взрослого же награда или подкрепление являются способом, при помощи которого он может регулировать поведение ребенка, направлять его в желаемом направлении.

С точки зрения культурно-исторической теории существует принципиальная разница между наградой за хорошее поведение (например, в виде звездочки, стикера и т. п.) и медиатором, помогающим ребенку владеть своим поведением.

Важно понимать, что медиаторы часто выглядят точно так же, как награды. Однако награда выдается взрослым, и происходит это **после** того, как то или иное действие уже свершилось, т. е. в случае, когда поведение ребенка контролируется **взрослым**.

Очень важно понимать, что медиатор использует сам **ребенок**, причем применяет его **прежде**, чем начать действовать, чтобы придать будущему действию желаемые характеристики, т. е. поведение регулируется самим ребенком.

2. Медиатор — это не то же самое, что команда, прием, которые использует взрослый для достижения желаемого поведения. Различительным критерием выступает собственная активность ребенка.

Даже если взрослый использует какой-то прием **до** начала желаемого поведения, это не отменяет тот факт, что и в подобном случае мы имеем дело с регуляцией поведения ребенка со стороны **взрослого**. Например, если воспитатель включает таймер, чтобы ограничить время ребенка за компьютером, сам таймер не будет медиатором, так как его выбор и использование не были инициированы ребенком, и, следовательно, не будет способствовать развитию саморегуляции поведения.

В то же время если ребенок самостоятельно решит установить таймер на определенное время, чтобы успеть включить любимую программу, то устройство станет медиатором, поскольку опосредует самостоятельное восприятие времени.

Примеры медиаторов в программе «ПРОдетей»

В качестве медиаторов в Программе «ПРОдетей» выступают различные предметы — главное, чтобы они были осмысленными для ребенка и не сливались с окружающей средой.

Возможные медиаторы:

- цветные карандаши и маркеры, наклейки и указатели. Они помогут запомнить последовательность действий, а также выделить существенные аспекты чтения и письма;
- предметы, которые ребенок может надеть (разноцветные браслеты, заколки, прищепки и колечки), которые помогают ему регулировать свое социальное поведение, а также внимание и память, пока он находится в движении, перемещаясь по группе;
- маленькие коврики или подушки, которые помогают сидящим на ковре детям регулировать свои движения (не облокачиваться на соседей, не вторгаться в чужое пространство и пр.);
- песочные часы (наглядный способ репрезентации течения времени), по которым ребенок сможет определить, сколько осталось времени до окончания задания, наблюдая за пересыпающимся песком.

Таким образом, медиаторы — это «орудия разума», которые могут опосредствовать различные познавательные (восприятие, внимание, память), а также социально-эмоциональные процессы дошкольников. Использование медиаторов в программе «ПРОдетей» поддерживается во всех развивающих образовательных технологиях и методиках¹⁹.

Правила применения медиаторов

- **Медиатор и способ его употребления должны быть осмысленными для ребенка.** Ребенок производит действия с медиатором не механически, а применительно к той ситуации, в которой это помогает выполнению какого-то действия или решению какой-то задачи. Например, если

¹⁹ — Подробнее см. п. 3.1.6 «Отдельные вариативные методики и образовательные технологии» настоящей Программы.

ребенок не знает, как скоро за ним придут родители, он смотрит на расписание и видит, что на нем остались еще две неперевернутые картинки: полдник и прогулка. Это означает, что надо совершить еще две активности, а потом придет мама.

- **Медиатор должен быть привязан к месту и времени, когда он будет использоваться.** Например, некоторые наглядные материалы, применяемые во время групповых занятий (постеры, алфавиты и т. д.), лучше убирать, когда они не требуются. Алфавит, висящий весь год на одном и том же месте, превратится в «обои» и не будет эффективно использоваться детьми в целях актуализации связи между определенной буквой и соответствующим ей звуком.
- **Медиатор не должен терять свой смысл для ребенка.** Медиатор теряет свою силу, когда его применяют слишком долго или сразу во многих ситуациях. Можно вместе с ребенком придумать удачный медиатор, который напоминал бы ему о какой-то одной вещи (например, привязать ленточку на рюкзак, чтобы не забыть принести в понедельник игрушку для обсуждения в кругу). Если использовать тот же медиатор для всех ситуаций, когда ребенок что-то забывает, скоро все его предметы будут обвязаны ленточками, смысл которых в качестве медиаторов будет утерян.
- **В процессе обучения использованию медиатора проговаривание вслух станет вспомогательным действием.** Например, во время активности «чтение на двоих» ребенок, который выберет картинку с изображением уха, скажет: «Слушаю». Ребенок, которому досталась карточка с изображением губ, скажет: «Говорю». Во время самой активности карточки послужат медиаторами и помогут одному ребенку оставаться в роли слушателя, а другому — в роли читателя.
- **Медиатор должен находиться в зоне ближайшего развития ребенка.** При выборе медиатора следует учитывать его соответствие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка. В центре активности в одно и то же время могут находиться только пять детей, но значок с цифрой 5 не может служить хорошим медиатором для детей, не умеющих считать.
- **Медиатор должен опосредствовать то, что ребенок учится делать, а не то, что ему делать не следует.** Так, отпечатки подошв на полу скорее помогут детям выстроиться в очередь перед выходом на прогулку, чем картинка со значением «Толкаться запрещено!».

- **Выбирая вместе с ребенком новый медиатор, следует отчетливо представлять, как ребенок сможет им воспользоваться самостоятельно.** Если после нескольких попыток все еще приходится напоминать ребенку, как пользоваться медиатором, значит, вспомогательное средство выбрано неудачно и надо найти другое.

3.1.4. Язык (речь) как «орудие разума».

Развитие речи дошкольников.

Язык (речь) как «орудие разума». В культурно-исторической традиции языку отводится ведущая роль в психическом развитии, и это является одним из базисных постулатов.

Язык — это основное «орудие разума», которое позволяет людям логически мыслить и осваивать любые новые формы человеческой деятельности.

Язык помогает переводить внешний опыт во внутренние формы представления, понимания и осмысления этого опыта. Язык определяет не только то, что мы знаем, но и то, **как** мы это познаем и **как** мы об этом думаем. Язык — это универсальное «орудие разума», которое может применяться в разнообразных контекстах для решения множества задач. Вслед за своими современниками Л. С. Выготский утверждал, что язык — это то, что отличает человека от животных и помогает ему лучше справляться с различными задачами.

Мы пользуемся языком, когда говорим, пишем, рисуем и думаем. Все эти языковые формы отличаются друг от друга, но при этом обладают некоторыми общими характеристиками.

Речь, обращенная вовне (внешняя речь), позволяет нам общаться с другими людьми, в то время как речь, обращенная вовнутрь (внутренняя речь), позволяет общаться с самим собой, регулировать мышление и поведение.

Мы пишем, чтобы общаться с другими, но в то же время письмо позволяет вынести мысль вовне и выразить ее в материальном виде. Мысль, сформулированная письменно, как правило, становится более отчетливой, ясной, а письменный язык позволяет «додумывать» ее, очищать и развивать.

Рисунки, схемы и другие графические репрезентации несут функцию, сходную с письмом, но в то же время и отличную от нее: они помогают прояснять умозаключения с помощью приведения их к образной, наглядной форме, а также развивают схематичное, системное мышление. Таким образом, процесс мышления представляет собой внутренний диалог, в котором мы проигрываем в уме различные идеи и перспективы.

Являясь «орудием разума», язык представляет собой систему категорий, понятий и способов мышления, присущих определенной культуре.

Язык формирует мышление в соответствии с особенностями задач, решаемых людьми в рамках той или иной культуры. Так, у эскимосов есть много слов для описания снега, у индейцев Гватемалы — для обозначения видов пряжи, а у народов Азии — для описания родственных отношений. Язык отражает важное значение, придаваемое в культуре тем или иным элементам физической или социальной среды.

Язык помогает в усвоении новой информации: контента, умений, стратегий и процессов.

Хотя не все обучение происходит с использованием языка, он необходим в тех случаях, когда речь идет о сложных идеях и понятиях. Например, сравнить количество предметов в двух группах на глаз можно и без помощи языка, но для усвоения категории «число» язык необходим.

С использованием языка обучают стратегиям разрешения социальных конфликтов.

Знаменитый советский психолог Александр Романович Лурия, коллега Л. С. Выготского, описывает историю двух близнецов, у которых наблюдалась значительная задержка речевого развития, поскольку они общались только друг с другом. В пятилетнем возрасте у них были также диагностированы задержки в развитии социальных и когнитивных навыков. Как только у близнецов начала развиваться речь, стали исчезать и остальные задержки²⁰. Исследования в области специальной педагогики также обнаруживают возможную связь между задержками речевого развития и проблемами с обучением в школе.

Поскольку язык является универсальным «орудием разума», задержки в его усвоении приводят к серьезным последствиям, влияют на другие области развития: физическую, социальную и когнитивную.

Функции речи

С позиций культурно-исторического подхода речь выполняет две функции. Внешне-социальная речь направлена на других и выполняет социально-коммуникативную функцию. Она может носить формальный характер, как, например, на лекции или публичном выступлении, или неформальный, как при разговоре за обеденным столом. В отличие от нее эгоцентрическая речь (внешняя «речь для себя»), хотя и звучит вслух, не предназначена для других, т. е. не является социальной. Такая речь выполняет функцию саморегуляции.

Внешняя и эгоцентрическая речь возникают в разное время. В младенчестве речь является по преимуществу социальной и играет важную роль

20 — Лурия, А. Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография [Текст] / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 182 с.: ил.

в адаптации ребенка к социальной среде и в его обучении в широком смысле слова.

По мере того как ребенок растет и развивается, речь начинает выполнять еще одну функцию и используется теперь не только для общения, но и помогает ребенку в овладении своим поведением, а также в усвоении и переработке новой информации. Возникает так называемая эгоцентрическая речь, когда ребенок говорит вслух, при этом ни к кому не обращаясь (внешняя «речь для себя»). Не все новое знание, усваиваемое ребенком, отражается в его эгоцентрической речи, но многие новые действия и понятия в процессе их усвоения проходят этап внешней вербализации. По словам Л. С. Выготского, «ребенок думает вслух». Мы можем заметить, что и взрослым в определенных ситуациях свойственно говорить вслух, ни к кому не обращаясь, — обычно это происходит в ситуации возникшего затруднения, когда необходимо проговорить содержание требуемого действия или еще не созревшую мысль, чтобы дальше уверенно действовать или четко сформулировать свою мысль.

Развитие значений. В своих работах по развитию речи Л. С. Выготский исследовал, как дети понимают значение слов, т. е. овладевают семантикой речи.

Ребенок усваивает значение слов в процессе совместной деятельности со взрослым. То значение, которое ребенок ассоциирует с новым словом, — это обычно комбинация того значения, в котором это слово использует взрослый, и того, как его интерпретирует ребенок.

Пока слово используется в контексте совместной деятельности, на понимание его ребенком влияют разнообразные контекстные подсказки и то, как взрослый помогает ребенку понять значение. Например, когда воспитатель просит малыша показать птичку на странице с несколькими рисунками, сам набор иллюстраций является своеобразной подсказкой, облегчающей ребенку выбор правильной картинке. Когда ребенок указывает на птицу, это выглядит так, как будто ребенок действительно понимает, что такое птичка. Однако не факт, что ребенок наделяет это слово тем же значением, что и воспитатель: он вполне может показать

на изображение летучей мыши на следующей странице, считая, что это тоже птица.

Пока ребенок применяет слово в привычных ситуациях, общаясь со знакомыми взрослыми, его представления о том, что значит то или иное слово, обычно достаточно, чтобы поддерживать общение. Однако, когда ребенок использует это же слово в новой ситуации или с незнакомыми взрослыми, разница значения, приписываемого слову ребенком и взрослым, становится очевидной.

Пятилетняя Тоня правильно употребляет слово «тетя», описывая тех «тетей», которых она знает. Однако появление новой родственницы, которая является племянницей Тони, но старше ее по возрасту, приводит Тоню в замешательство. Когда эта родственница обращается к ней «тетя Тоня», та раздражается слезами, всхлипывая: «Я не тетя, я девочка!»

Дети могут пользоваться теми же словами, что и взрослые, однако вкладывать в них другие значения. Чем младше ребенок, тем более заметным может быть это различие. По мере возрастания общения малыша с людьми в разных ситуациях значение слов для него меняется, обогащается и уточняется, постепенно приближаясь к общепринятому смыслу.

Обычно в повседневных ситуациях дети постарше наделяют большинство слов тем же значением, что и взрослые. Например, если четырехлетний Веня объясняет: «День — это когда я играю, а ночь — для того, чтобы спать», то позже, когда он подрастет, понимание слов «день» и «ночь» будет уже не настолько привязано к его личному опыту и в конце концов приблизится к общепринятому значению.

Развитие письменной речи. В центре теории Л. С. Выготского о развитии письменной речи лежит идея о том, что люди используют письмо как орудие, расширяющее их психические способности. Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее ясной линии культурного развития, так как связано с овладением известной внешней системой

средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества²¹.

Письменная речь оказывает существенное влияние на развитие дошкольника, поскольку:

- 1) делает процессы мышления видимыми;
- 2) придает мышлению и использованию символов характер намеренного (произвольного) процесса;
- 3) способствует формированию у ребенка осознанности элементов языка (металингвистика).

Как письменная речь способствует развитию мышления. Письмо придает мышлению характер последовательного рассуждения. Так же как и устная речь, речь письменная выстраивает заключения и предположения в определенном порядке, поскольку одновременно можно произнести или записать только одну мысль; можно думать о нескольких вещах, но все равно записывать одну мысль за другой.

Письмо помогает вынести на поверхность внутреннюю речь, но, в отличие от устной речи, заставляет нас буквально «смотреть на свои мысли». Когда мы говорим, мысли существуют в тот момент, когда мы их облачаем в слова. Когда пишем, наши идеи переносятся на бумагу, и мы можем к ним возвращаться и снова обдумывать. Когда мы перечитываем записанное, нам становятся очевидны пробелы в нашем понимании.

Другая особенность письменной речи состоит в том, что она достаточно развернута по сравнению с ее устной формой и оторвана от контекста, в котором была произведена. Поскольку отсутствует опора на контекст, письменное сообщение содержит больше информации, чем устное. Пишущий, во-первых, не может опираться на то, что читающий обладает той же информацией, а во-вторых, лишен возможности использовать при сообщении такие дополнительные средства, как тон голоса или жесты.

21 — Выготский, Л. С. Предыстория развития письменной речи [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 179.

По мере того как ребенок учится писать, он также учится принимать на себя роль читателя и видеть свои мысли как будто впервые. Это помогает ребенку заметить пробелы в своих рассуждениях и места, которые могут быть неправильно поняты другими. Записывая свои мысли, он тем самым проясняет их для себя. Ребенок более четко и объективно видит свои ошибки и неточности. Таким образом, письменная речь, в отличие от устной, улучшает мышление.

Детям надо писать для того, чтобы научиться организовывать и прояснять свои мысли. Они используют письмо как важный компонент в обучении новому содержанию и в формировании навыков. Например, детей просят не только решить математическую задачу, но и письменно объяснить ход своих рассуждений в процессе решения. Наблюдая за превращением гусеницы в бабочку, дети не только описывают устно и зарисовывают то, что они видят, но и записывают свои наблюдения.

Во время письма ребенку приходится делать осознанный выбор при составлении предложений, подборе слов и (на начальных стадиях обучения письму) при написании букв. Необходимость соблюдать правила грамматики и орфографии делает письменную речь процессом более осознанным и намеренным, чем речь устная.

По мнению Л. С. Выготского, в разговоре мы обычно выбираем слова неосознанно и зачастую без учета их влияния на собеседника (можем сказать что-то обидное, не подумав). В письменной речи, оторванной от контекста, слова выбирают обдуманно.

В разговоре интонация, жесты и общий контекст заполняют пробелы в понимании. Когда собеседник нас не понимает, мы продолжаем добавлять информацию, пока он нас не поймет. Письменная речь этого не допускает, и единственная информация, доступная читателю, — та, что содержится в тексте; поэтому к выбору слов приходится подходить более тщательно.

Мы чаще рассматриваем разные варианты того, как более точно передать свою мысль при составлении письменного, а не устного сообщения.

Существует набор правил, задающих соответствие между буквой и звуком, между словами в предложении и идеями в параграфе. Хотя у детей и формируются первые металингвистические представления²² до начала обучения грамоте, эти идеи кристаллизуются только после того, как дошкольники начинают читать и писать. Ребенок может смутно представлять себе, что предложения состоят из слов, но только после того, как он увидит слова на бумаге, ему станет понятно, что же такое слово.

Процесс письма заставляет ребенка обращать внимание на элементы языка.

Каракули и рисунки дошкольников. Дети, которые еще не умеют писать, выражают свои идеи в форме каракулей и рисунков. Л. С. Выготский считал детские рисунки начальной стадией развития письменной речи: «Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо. Техника детского рисунка показывает с несомненностью, что рисунок есть именно графический рассказ, т. е. своеобразная письменная речь ребенка»²³.

Развитие письма не начинается с запоминания букв; напротив, использование букв является «финальным аккордом», позволяющим ребенку перейти от идиосинкратических

22 — Металингвистическим называют особое представление об устройстве языка. На данном этапе у детей формируется понимание о его законах лишь в контексте их языковой практики: они могут правильно говорить, к месту употреблять соответствующую грамматическую форму и т. п. Однако они еще не обладают настоящими, развитыми металингвистическими понятиями и знаниями о законах, по которым устроен язык, — эти знания начинают появляться именно с развитием письменной речи.

23 — Выготский, Л. С. Предыстория развития письменной речи [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 179.

форм записи речи (от «графической речи») к конвенциональным (с помощью слов). Ранние формы письма (каракули и рисунки) способствуют развитию мышления и памяти так же, как и более развитые формы письма.

Дети могут использовать свои рисунки для того, чтобы лучше запомнить что-то, подобно тому как взрослые используют записи с помощью слов. При этом не обязательно, чтобы рисунок обладал выраженным сходством с объектом, — достаточно того, чтобы такая «запись» являлась осмысленной для самого ребенка.

Данная идея была подтверждена на практике в ряде дошкольных образовательных программ, основанных на теории Л. С. Выготского (например, в программе Л. А. Венгера «Развитие») или использующих некоторые из ее принципов (например, в дошкольной программе Реджио Эмилия).

Согласно Л. А. Венгеру, рисунки детей отличаются схематичностью и отсутствием деталей не вследствие незрелости мышления (как полагал Ж. Пиаже). Такой рисунок, по сути, представляет собой модель объекта и, как любая модель, содержит только наиболее существенные характеристики этого объекта. По мере того как ребенок приобретает новые знания об объекте, рисунок обрастает деталями.

А. Р. Лурия обнаружил, что уже в три года дети начинают использовать свои каракули для обозначения предметов; причем дети могут спустя несколько дней вспомнить, что они «написали», «читая» свои каракули²⁴. Это означает, что дети начинают осваивать функцию письменной речи задолго до того, как научатся писать буквы. Идеи Л. С. Выготского и А. Р. Лурии оказали влияние на исследования в области детского письма в России и на Западе, а также на формирование известного современного подхода к обучению чтению, получившего название «целостный язык».

Подобно рисункам, детские каракули и первые попытки писать выполняют функции, сходные с функцией развитой письменной речи. По мере развития ребенка соотношение между

24 — Выготский, Л. С. Предыстория развития письменной речи [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 177–200; Лурия, А. Р. Материалы к генезису письма у ребенка [Текст] / А. Р. Лурия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: [Сборник. Для вузов по спец. «Психология». В 3 т.] Т. 1. Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — Москва: Изд-во МГУ, 1980. — С. 88–100.

рисунком и речью меняется. Малыш сначала рисует, а затем присваивает своей творческой работе название. Более старшие дети сопровождают процесс рисования речью, дополняя отсутствующие на рисунке детали словесным описанием. Наконец, дети начинают рисовать «по плану»: они сначала проговаривают вслух свой замысел, а потом воспроизводят его в рисунке²⁵.

Рисунок помогает ребенку овладеть другими культурными орудиями — например, связанными с изображением трехмерного объекта на плоскости. В разных культурах существуют различные конвенции, связанные с изображением трехмерных объектов или объектов в перспективе. Например, в западном искусстве предметы в отдалении изображают меньшего размера. На монгольских картинах все предметы рисуют одного размера, но более удаленные — в верхней части полотна. Рассматривая изображения в книгах и вокруг себя, ребенок усваивает принятые культурой стандарты изображения трехмерных объектов и перспективы и начинает использовать их в своих рисунках примерно к восьми годам.

Развитие устной речи детей. Социально-коммуникативное развитие. Развитие речи у детей дошкольного возраста в программе «ПРО детей» предполагает создание условий для того, чтобы ребенок овладевал речью (письменной и устной) в контексте живого человеческого общения с пониманием, сохранением и развитием смыслов слов и грамматических форм. При таком подходе у дошкольников улучшается как диалогическая, так и монологическая речь.

Взрослые обеспечивают получение ребенком обратной связи как от педагогов, так и от сверстников и старших детей, что способствует обогащению словаря ребенка, выстраиванию корректной языковой прагматики (правильного использования) культурно обусловленной речи.

Огромное значение в Программе придается собственной творческой деятельности ребенка в речевом развитии.

25 — Обухова, Л.Ф. К вопросу о соотношении речи и рисунка в дошкольном возрасте [Текст] / Л. Ф. Обухова, В. А. Борисова // Школа здоровья. — 1996. — № 2. — С. 61–66.

С учетом положений культурно-исторического подхода в Программе предложено несколько стратегий поддержки и развития устной речи у дошкольников.

Стратегия 1: помогать детям использовать речь для общения

1. *Во время работы с группой детей предложите им обсудить друг с другом ответ на ваш вопрос вместо того, чтобы вызывать детей по одному.* Очень часто, отвечая на вопрос взрослого, дети ограничиваются односложными ответами, будучи уверены, что взрослый и так все знает, понимает и может «читать их мысли». Во время общения со сверстниками подобная иллюзия не возникает, что побуждает детей объяснять свои ответы намного подробнее. Детям приходится разъяснять партнеру, почему он считает правильным свой ответ на вопрос, а также выслушивать версию партнера и давать ему обратную связь. Данная стратегия способствует развитию словаря детей, интонационной выразительности и других коммуникативных навыков, где устная речь играет основную роль.

2. *Предлагайте детям для сюжетно-ролевых игр и игры-драматизации сюжеты, содержащие развернутые диалоги персонажей.* Это предоставит детям возможности для использования зрелых форм языка — они будут разговаривать как взрослые персонажи или более старшие ребята. Дети начнут актуализировать и воспроизводить формы речи, которые они много раз слышали, но которыми не пользуются в обычной жизни. В ходе воспроизводства речи игровых персонажей (взрослых и более старших ребят, подростков) дети будут использовать развернутые предложения, более сложные грамматические формы и разнообразный набор слов. Помимо этого, они начнут усваивать культурные нормы использования устной речи в различных социальных контекстах (обращение к сверстнику, ко взрослому, к младшему ребенку и т. п.).

3. *Используйте время, когда дети работают в малых группах и парах, для моделирования желаемых форм взаимодействия и поддержки речи детей в общении друг с другом.* В Программе очень часто моделируются ситуации, в которых дети сообща выполняют конкретное задание, обсуждая его и выстраивая с помощью взрослого совместную работу или выполняя ту или иную роль для получения общего правильного ответа (например, роль счетчика или контролера). В этих ситуациях важно, чтобы дети научились договариваться и давать друг другу конкретную обратную связь, выражая ее в доброжелательной форме. Например, когда один из детей допускает ошибку при пересчете предметов, другой ребенок не должен расценивать его действия как ошибку, а вместо этого показать и, возможно, объяснить, что количество предметов больше (или меньше) количества меток на контрольной карточке.

Стратегия 2: помогать детям использовать эгоцентрическую речь

1. Демонстрируйте детям, как использовать внешнюю «речь для себя» при обдумывании задач. Решая задачу, можно говорить о том, что вы при этом думаете и делаете. Воспитатель спрашивает: «Какой из этих предметов больше?» Дети молчат, на их лицах написано недоумение. Воспитатель продолжает: «Гм, интересно, как это можно узнать? О! Я могу приложить их друг к другу». Воспитатель кладет предметы рядом друг с другом и говорит: «Теперь я вижу, какой из них больше. А вы это видите?» Проговаривая стратегии вслух и рассматривая различные варианты решения (верные и неверные), воспитатель помогает детям развить планирующую и регулирующую функцию устной речи и постепенно осознать, как она влияет на обнаружение скрытых стратегий решения задач.

2. Создавайте условия, чтобы дети «думали вслух». Предлагайте им говорить вслух, когда они учат новую информацию или закрепляют старую. Многие воспитатели привыкли повторять: «Не торопитесь, подумайте своей головой, а потом дадите мне ответ». Такая инструкция, возможно, вполне приемлема для старших ребят, которые могут сначала подумать, а потом ответить, поскольку уровень их произвольности уже позволяет удерживать в сознании найденный ответ на вопрос, несмотря на то что параллельно происходит много событий. Однако, давая такую инструкцию дошкольникам, воспитатели рискуют, что некоторые из детей забудут, о чем они думали, к тому моменту, когда педагог будет готов их выслушать. Маленький ребенок пока не способен до такой степени управлять своим поведением, чтобы развести эти два действия (думать и говорить) во времени, и именно поэтому стремится выкрикнуть ответ немедленно. Однако если мы хотим услышать каждого ребенка, нельзя позволять всем говорить одновременно. В этой ситуации лучше задать детям вопрос и сразу же после этого попросить их поделиться своими идеями с соседом. При этом воспитатель внимательно слушает, о чем говорят дети друг с другом. Необходимость объяснить партнеру свою мысль и услышать его идею создает хорошие условия для развития словаря и дает практику употребления более сложных грамматических форм речи.

Некоторым детям нужно проговаривать вслух свои действия, прежде чем они смогут выполнить задание самостоятельно. Такая стратегия помогает тем, кому необходимо посмотреть на свои действия «со стороны». Например, семилетняя Женя не замечает, когда использует грамматически неверные предложения, — для нее они звучат вполне нормально. Однако, когда она употребляет их в разговоре с партнером, обнаруживает свою ошибку.

3. *Не мешайте детям использовать эгоцентрическую речь.* Это не значит, что в группе должен постоянно стоять шум и гвалт. Дети могут шептать или находить место, где не будут мешать другим. Иногда то, что они говорят, выглядит не относящимся к заданию, но тем не менее эгоцентрическая речь осмысленна для самого ребенка, поэтому не нужно его отучать от «разговора для себя».

Важно иметь в виду, что «речь для себя» выглядит совсем не так, как внешняя речь, обращенная к другому человеку. Дети могут произносить отдельные слова и фрагменты фраз (вместо предложений), концентрируясь на наиболее важных именно для них аспектах задания (например, собирая пазл, ребенок приговаривает: «Угол... повернуть... середина» и т. д.).

Будучи этапом на пути развития мышления, эгоцентрическая речь становится также этапом развития внутренней регулирующей и планирующей стороны речи, делая ее более осмысленной и связанной с детским действием. Эта особенность эгоцентрической речи, отмеченная Л. С. Выготским, развивает внутреннюю речь ребенка, одновременно обогащая и внешнюю «речь для других», т. е. громкую социальную речь, обращенную к другому человеку, к слушателю.

4. *Используйте медиаторы в сочетании с эгоцентрической речью.* Некоторым детям наглядные медиаторы напоминают об эгоцентрической речи. Если поместить в центре активности схему, изображающую последовательность этапов сборки игрушки, это побудит детей сопровождать свои действия высказываниями, помогающими выполнять действия в правильном порядке: «сначала вырезать», «потом наклеить» и т. д.

Стратегия 3: поддерживать развитие значений

1. *Объясняйте свои действия и действия детей, сопровождайте действия вербальными объяснениями.* Чем больше вы будете связывать действия с речью, тем больше это поможет детям использовать речь в качестве средства обучения. Избегайте слишком общих и неопределенных слов наподобие «эта штука». Используйте слова, подробно и точно описывающие предмет или действие, например: «Передай мне синие кубики» или «Видишь эту пушистую плюшевую белочку?».

Если ребенок не знает, что значит «быть внимательным», воспитателю придется объяснить это подробно или даже предложить ему потренироваться в том, как быть внимательным. Например: «Когда ты внимателен, ты как будто направляешь луч фонарика, и он освещает только одну вещь» или «Когда ты внимателен, ты не вертишься, ты смотришь на книжку и думаешь о том, что я читаю».

2. *При объяснении нового понятия постарайтесь привязать его к действию.* Дети лучше поймут значение нового слова, если увидят, как оно

используется в контексте, с какими действиями связано. Например, недостаточно сказать, что линейкой пользуются для измерения длины. Очень может быть, что детям это будет непонятно. Лучше детально объяснить процедуру измерения — например, произнести: «Надо совместить край предмета с краем линейки и посмотреть на число в том месте, где находится другой край» — и показать, как это делается.

3. *Проверяйте, насколько дети усвоили новое понятие или способ действия, варьируя задания и контексты их предъявления.* Какое бы понятие или способ действия вы ни объясняли, вы делаете это в определенном контексте. Поэтому не всегда ясно, действительно ли ребенок усвоил новое понятие или он правильно отвечает, реагируя на подсказки, предоставляемые этим специфическим контекстом.

Например, вы говорите что-нибудь вроде: «Мне нравится, как Аня внимательно меня слушает» — и замечаете, что Митя смотрит на Аню и перестает играть со своими шнурками. При этом важно понимать, что на самом деле вы не знаете, действительно ли Митя понял, что значит «внимательно слушать», или он просто заметил, что Аня держит свои руки на столе. Чтобы выяснить, понимают ли вас дети, следует поменять контекст так, чтобы у ребенка не было тех же самых подсказок. Можно изменить задание или посмотреть, как дошкольник применяет новое слово в общении со сверстниками.

4. *Используйте социальную и эгоцентрическую речь ребенка для выяснения того, насколько он освоил то или иное понятие или способ действия.* Когда дети говорят (сами себе, друг другу или воспитателю), что они думают и как решают задачи, это позволяет воспитателю увидеть пробелы в их понимании и скорректировать несоответствия до того, как ошибки закрепятся.

Кроме того, если вы сообщаете ребенку, что вам интересно то, что он думает, т. е. демонстрируете свой интерес к нему, это повышает его мотивацию говорить.

Стратегия 4: поддерживать ознакомление детей с печатным словом

1. *Создайте условия для ознакомления детей с тем, как печатные материалы используются людьми при решении ими различных задач.* Для этого нужно, чтобы представления детей о чтении не ограничивались только теми книгами, которые вы им читаете.

Ребята могут также пользоваться схемами и чертежами в центре строительства, рецептами в центре кулинарии и создавать собственные меню, билеты и «врачебные карты» во время сюжетно-ролевых игр.

Обсуждая сюжет игры, дети придумывают игровые атрибуты, проговаривают их содержание, что способствует обогащению речи.

2. *Во время чтения вслух и проведения «Лаборатории историй» демонстрируйте ребятам, как они могут пересказывать знакомые истории, опираясь на картинки или (если они умеют читать) на знакомые слова.* Помогайте детям пользоваться этими стратегиями, когда они «читают» книги друг другу во время «Чтения с партнером» или разыгрывают сюжеты прочитанного в самостоятельной драматизации.

3. *Используйте медиаторы, чтобы научить детей ориентироваться в литературных жанрах, содержании книг.* Ребенку (особенно младшего возраста) легче найти нужную книгу, если они сгруппированы по жанрам (стихи, сказки) или по тематике (про животных, про машины и т. д.), особенно если категории обозначены на коробке или полке специальными картинками.

Стратегия 5: поддерживать обогащение активного словаря

1. *Создайте условия для ознакомления детей с новыми словами в различных контекстах.* Исследования показывают, что для активного овладения ребенком новым словом или выражением ему потребуется использовать словесную конструкцию не менее 12 раз. При этом важно, чтобы слова употреблялись осмысленно, а не образовывали «пустые понятия», когда повторяется определение слова, предложенное воспитателем, но нет возможности использовать это слово самостоятельно в новом контексте.

Можно объяснить новые слова, например, такие как «компас», «телескоп», «стесняться», при помощи картинки и жестов, а потом предложить ребенку изобразить, как он будет действовать с этим предметом или как сможет выразить ту или иную эмоцию. При подготовке к проведению «Лаборатории историй» отметьте слова, незнакомые большинству детей, и заранее определите, какие наглядные средства помогут им понять смысл этих слов.

2. *Используйте групповую драматизацию, чтобы проверить, правильно ли поняли смысл новых слов.* Поскольку групповая драматизация предполагает действия и жесты, будет легко определить, кто из детей понял значение нового слова, а кому необходимо дополнительное объяснение. Например, при групповой драматизации эпизода из прослушанной сказки часть детей смогла адекватно воспроизвести действие «зайчик затаился», в то время как некоторые дети продолжали изображать дей-

ствия, ранее ассоциировавшиеся с образом этого персонажа (скакали, прыгали и т. д.).

3. При планировании наполнения центров для следующей темы постарайтесь найти материалы, которые способствовали бы активному использованию новых слов. Например, при игре в садовый магазин предложите использовать пакетики из-под семян, станьте «покупателем» и продемонстрируйте, как обычно расспрашивают продавца про различные оттенки цветов («А у вас есть темно-бордовые астры?»), про различные сорта цветов, овощей, фруктов, ягод и т. д.

Стратегия 6: поддерживать формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучению грамоте

1. Используйте медиаторы для опосредования звукового состава слова. Выбор конкретного медиатора зависит от возраста ребенка и от того, насколько у него сформировано представление о звуковом составе слова.

Со старшими дошкольниками можно использовать графический образ слова, отражающий количество слогов или отдельных звуков, а с младшими — их собственные движения (например, прохлопать или подпрыгнуть столько раз, сколько слогов в слове).

2. Применяйте подвижные и другие игры для закрепления отдельных действий по звуковому анализу и синтезу слов. Используйте игры, правила которых хорошо знакомы детям. Важно, чтобы в каждой игре за один раз менялось только одно условие. Например, при игре в «Замри» можно предложить детям замирать в одной определенной позе, когда показывают картинку, соответствующую слову, состоящему из трех звуков (слогов), и в другой позе, если картинка соответствует слову из четырех звуков (слогов).

3. Постоянно отслеживайте, насколько дети освоили то или иное металингвистическое понятие, применяют ли его при составлении своих письменных сообщений. Например, если при составлении своего плана работы в центрах ребенок не может обозначить отдельные слова линиями, это значит, что он не понимает, что такое слово, что оно отделено от соседнего, т. е. не владеет представлением о его границе. Необходимо будет уделить особое внимание ребенку и помочь ему освоить представление о границе слова во время моделирования письма.

Стратегия 7: поддерживать развитие письменной речи

1. Создайте условия для того, чтобы у детей была возможность как можно больше писать. Неверно думать, что дети должны писать только на занятиях или что они не должны делать этого, пока их не обучили письму.

Поощряйте спонтанные попытки что-нибудь написать, даже если это лишь отдельные слова, буквы или даже каракули.

2. Чем больше дети будут использовать письменную речь, чтобы помочь себе запомнить или сообщить что-то другим, тем лучше. Позаботьтесь о том, чтобы в каждом центре активности были карандаши, маркеры, бумага и другие принадлежности для письма. Дети могут создавать меню «ресторана» и рецепты для «пациентов больницы», в живом уголке регистрировать результаты своих наблюдений за ростом растений или записывать, сколько за день съедает хомяк, а сколько — морская свинка и т. д.

3. Поощряйте попытки детей использовать все виды письменной речи, включая рисунки и каракули. Относитесь к рисункам и каракулям, как если бы это были письменные сообщения, и просите детей «читать» их вслух. Записывайте, что «прочитал» или рассказал ребенок, чтобы запомнить сообщение. Спустя несколько дней покажите ребенку его рисунок или каракули и спросите, помнит ли он, что «написал». Если ребенок запомнил сообщение, спросите, не хочет ли он добавить к нему что-нибудь еще. Укажите на разные части рисунка и спросите, что они означают, — это поможет вспомнить детали.

4. Поощряйте попытки детей возвращаться к своим записанным (зарисованным) сообщениям. Спросите ребенка, не хочет ли он что-нибудь добавить к своему рисунку или написанному сообщению. Предложите обсудить написанное (нарисованное) с друзьями. Помогите детям сформулировать вопросы, которые они могли бы задавать друг другу во время обсуждения этих сообщений. Предложите ребенку нарисовать тот же самый предмет еще раз после того, как он что-нибудь с ним сделает (например, рассмотрит под лупой).

Письменной речи принадлежит особое место в процессе развития высших психических функций дошкольника. Письменная речь — это не просто запись устной речи на бумаге, она отражает более высокий уровень мышления ребенка.

3.1.5. Художественно-эстетическое развитие дошкольников

Художественно-эстетическое развитие детей в программе «ПРО детей» происходит как во время специально организованной работы в центре искусств и/или в центре литературы, так и во всех других центрах. Особенно большой интерес вызывают у детей все виды художественно-эстетической деятельности и при подготовке игры, и в ее процессе: дети охотно, с интересом и азартом придумывают и изготавливают игровые атрибуты, костюмы, декорации, рисуют, лепят, клеят макеты, коллективные и индивидуальные панно, поют и танцуют, играют на музыкальных инструментах (оркестр в «ресторане», выступление на «конкурсе» и т. п.).

Музыкальное развитие. Углубленное изучение тематики, связанной с искусством, может проводиться в рамках долгосрочного проекта или игровой темы. Например, при игре в музей дети заранее знакомятся с картинами известных художников, работами скульпторов, обсуждают их особенности. Дошкольники пробуют воспроизводить и смешивать цвета и т. п. Начиная играть, дети не только принимают на себя различные роли, но и создают «экспонаты», которые размещают в «музее» (например, картины в стиле определенных художников или поделки народных промыслов). Подобным же образом дети могут играть в конкурс талантов или студию звукозаписи, исполняя песни, играя на различных музыкальных инструментах, показывая танцевальные номера. Понятно, что для более глубокого ознакомления детей с выбранной темой воспитатель проведет в группе специальную подготовку с использованием соответствующих книг, видео- и аудиоматериалов и т. д.

Если в ДОО есть освобожденный музыкальный руководитель, очень важно, чтобы музыкальные занятия являлись частью подготовки долгосрочной игры или проекта. Для сюжетно-ролевых игр и проектов младших дошкольников (3–4 года) следует выбирать простую тематику, ограничивать проекты по продолжительности и чаще менять игровые темы.

Специально организованные музыкальные занятия — важная часть художественно-эстетического развития дошкольников. В группе для музыкальной разминки, подвижных игр, танцев рекомендуется музыка с учетом интересов детей, культурных (региональных) особенностей и других факторов. Музыка используется также в ряде методик и технологий программы «ПРО детей» (графическая практика, игра «Замри» и т. д.). Для развития памяти и внимания дети каждый день поют песни, которые впоследствии они смогут петь самостоятельно.

Рисование, лепка, художественное конструирование и прочие поделки. По мере своих возможностей дети участвуют в оформлении группы и изготовлении материала для игровых тем, проектов: двухмерных или трехмерных панно, коллажей и пр.

Во время свободной деятельности они имеют открытый доступ к материалам из разных центров, так как рисование, лепка, художественное конструирование являются органичной частью сюжетно-ролевой игры.

Специальная поддержка определенных навыков рисования осуществляется в ходе выполнения методик «Графическая практика» и «Планирование работы в центрах». В частности, дети учатся символически изображать различные предметы, планировать размещение рисунка (или нескольких) на поверхности и т. д.

Рисование включено в различные методики в связи с обучением детей символической (рисуночной) записи своих сообщений. При этом основное внимание уделяется способности ребенка «прочитать» собственную графическую запись, а по мере развития мелкой моторики и символического мышления — сделать ее понятной для других детей.

Художественная литература. Ежедневно воспитатели читают вслух художественные и познавательные книги. Дети пересказывают истории, рисуют к ним иллюстрации. Как правило, пересказ содержания прочитанного происходит в центрах активности, когда разыгрываются сюжеты историй.

Со временем дети становятся способны пересказать и проиллюстрировать достаточно длинные истории. Для того чтобы лучше запоминалась последовательность эпизодов и герои произведения, дети совместно с воспитателем создают графические схемы, содержащие основные элементы повествования.

Наряду с пересказом детям можно предложить придумать (зарисовать или записать) свое продолжение истории, которое впоследствии сравнить с авторским.

Часто ребятам дается задание придумать свои сюжеты, в которых бы сочетались элементы прослушанных историй (персонажи, их действия и т. д.), а затем зарисовать их и разыграть во время работы в центрах активности.

Во время проведения занятий по образовательной методике «Лаборатория историй» дети учатся понимать и оценивать чувства персонажей, проявлять эмпатию к ним. Способность выражать различные эмоции, свойственные персонажам, закрепляются в ходе групповой драматизации, а затем и в игре. Дети учатся также применять определенные стратегии понимания текста — например, они обсуждают, что нового узнали

из конкретной книги, в чем ее сходство и различие с близкой по тематике литературой и т. д.

Театрализованная деятельность естественным образом включается в игровую и проектную активность детей. Будучи синтетическим видом искусства, театр становится контекстом для всех видов художественной, музыкальной и собственно театрализованной деятельности и обеспечивает становление у ребенка эстетического отношения к окружающему миру: происходит формирование элементарных представлений о разных видах искусства, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений и др.

Драматизация по мотивам прочитанных литературных произведений является одним из направлений театрализованной деятельности детей и одновременно способом литературного развития ребенка дошкольного возраста. Драматизация осуществляется как со всеми детьми (например, во время группового сбора дети проигрывают определенные действия или высказывания персонажей), так и в центрах активности, где малая группа распределяет между собой роли. Драматизацию знакомого сюжета рекомендуется включать в процесс сюжетно-ролевой игры (например, «семья» идет в «театр» смотреть спектакль по сказе «Репка»). Дети могут сами играть роли сказочных героев или показать кукольный спектакль с марионетками или пальчиковыми куклами.

Особенно эффективно художественно-эстетическое развитие дошкольников осуществляется в процессе организации и проведения сюжетно-ролевой игры, в контексте самостоятельной творческой деятельности детей.

3.1.6. Отдельные вариативные методики и образовательные технологии Программы

В программу «ПРОдетей» включены вариативные методики и образовательные технологии, которые описывают педагогическую практику построения развивающего образования дошкольников с опорой на культурно-исторический подход.

Ниже предлагается краткое описание отдельных базовых методов и методик, которые необходимы для работы по Программе, а также при-

меры локальных технологий, материалов, которые дают представление о ведущих способах работы с детьми по программе «ПРОдетей»²⁶:

- методика «Загадки»;
- метод планирования работы детей в центрах активности;
- модель письма для планирования работы в центрах;
- методика «Графическая практика»;
- методика «Линейный календарь»;
- технология «Лаборатория историй».

3.1.6.1. Методика «Загадки»

Когда дети утром приходят в группу, воспитатель здоровается с ними и предлагает загадку, представленную на специальном стенде, на которую каждый ребенок должен дать ответ. Загадки и ответы детей обсуждаются группой во время утреннего сбора (утреннего круга). Рекомендуется использовать специальные кармашки с именами детей, в которые помещают карточки с вопросами. На карточке написан вопрос, представлена иллюстрирующая его картинка и варианты ответов.

В зависимости от возраста детей и конкретных педагогических задач метод загадок применяют для закрепления различного содержания, например:

- при развитии речи и обучении началам грамоты:
 - ▣ формирование обобщений/категорий (домашние животные, одежда, транспорт и др.);
 - ▣ формирование фонематического слуха (рифма, начальный звук в слове);
 - ▣ знакомство с буквами (соотношение буквы и звука, строчные и прописные буквы);

Примеры карточек

Что рифмуется с  ?		Что начинается так же, как  ?	
			

26 — Подробное описание приведено в учебно-методическом комплекте к программе «ПРОдетей».

- при формировании математических представлений и логического мышления:
 - ▣ формирование понятия числа (сравнение множеств, знакомство с цифрами для обозначения чисел);
 - ▣ формирование навыка счета;
 - ▣ знакомство с плоскими геометрическими фигурами и трехмерными телами (составление из частей, пространственные преобразования);
 - ▣ нахождение закономерностей (продолжение ряда, определение лишнего в группе).

Примеры карточек

Чего больше?	
	
Сколько  ?	
	
5	6
Из чего можно сложить? 	
	
Кто следующий        ?	
	

Методика помогает закреплению детских представлений в области математики, грамоты, ознакомления с окружающим миром и т. д. Решая загадки, дети тренируют внимание, учатся замечать и исправлять свои и чужие ошибки. Выполняя задания сначала с постоянной помощью воспитателя, затем с эпизодически возникающей при необходимости и, наконец, без помощи взрослого, дети приучаются к самостоятельности. Ребята также учатся «читать» различные символы — от схематических изображений до геометрических фигур, букв и слов.

Усвоение детьми новых слов, действий и понятий зачастую требует многократного их повторения, желательно в различных контекстах. Обычно воспитатель организует такое повторение, работая с целой группой детей. Понятно, что при этом трудно поддерживать длительную вовлеченность ребенка в выполнение задания. Данный метод помогает решить эту проблему, так как разгадывание загадок обычно вызывает повышенный интерес у ребенка и представляет собой хороший контекст для последующего развития у него саморегуляции.

Методика «Загадки» помогает быстро, ненавязчиво, незаметно для ребенка провести диагностику усвоения им того или иного понятия.

В ходе решения загадок дети помогают друг другу и почти не нуждаются в помощи воспитателя, благодаря чему он может больше внимания уделять наблюдению за детьми, что является основным методом педагогической диагностики.

3.1.6.2. Метод планирования работы детей в центрах активности

Педагогическая задача. Ежедневное планирование работы в центрах имеет несколько целей.

Первая цель — освоение ребенком начал планирования и контроля, что обеспечит развитие у него саморегуляции, заложит основные

способности в этой сфере, которые будут в последующем совершенствоваться в младшем школьном возрасте.

Навыки планирования и контроля поддерживают развитие у ребенка самостоятельности, инициативности, ответственности в познании, общении и практическом действии, т. е. способствуют формированию его личности и важных детских умений. Это происходит при поддержке интереса к разным видам активности — в сфере познания, коммуникации, приобретения социальных и практических навыков и пр.

Вторая, не менее важная, цель — помочь детям развернуть сюжетно-ролевую игру на достаточно высоком уровне и поддерживать ее в течение долгого времени.

При этом надо иметь в виду, что введение систематического ежедневного планирования работы в центрах активности позволяет избежать многих конфликтов, связанных с распределением заданий между детьми, выбором активностей в разных центрах, использованием игрушек, других инструментов и материалов, что существенно улучшает характер взаимодействия между детьми и общий эмоциональный климат в группе.

Материалы и оборудование. Для процесса планирования ребенку необходимо предоставить возможность выбора, как обозначить на бумаге тот центр, в котором он хотел бы играть. Старший дошкольник попробует написать название центра или достаточно узнаваемо нарисовать, чем он будет заниматься. Малышу подобные способы репрезентации пока недоступны, хотя он может нарисовать цветные каракули, выбрав цвет карандаша, соответствующий цвету таблички на центре.

В целях сделать планирование доступным для дошкольников всех возрастов и уровней развития следует обозначить центры активности таким образом, которые сочетали бы в себе три системы репрезентации: цвет, картинку и слово.

Для организации процесса планирования работы детей в центрах активности потребуются следующие материалы:

1. *Маркировка центров.* Каждый центр обозначают специальной табличкой, большую часть которой занимает однотонный фон, выбранный для этого центра. На обеих сторонах таблички нарисован символ, соответствующий содержанию центра (например, книга — для центра грамоты и письма, кубики — для центра строительства и т. п.), и написано название центра. Яркие цвета табличек будут видны издали и помогут детям различать центры.
2. *Колесо выбора* отражает количество центров активности и их содержание. Каждому центру соответствует свой сектор на колесе. Если в группе много центров активности, для блока времени, выделенного для игры, некоторые центры можно объединить. Обозначения каждого сектора соответствуют маркировке определенного центра активности.

Так, если табличка центра строительства зеленого цвета и на ней нарисован кубик, то и в секторе, соответствующем центру строительства, должны быть представлены название центра и аналогичная картинка кубика. По периферии колеса выбора размещены метки (кружки), обозначающие, сколько детей могут одновременно играть в центре.



К меткам прикрепляют цветные прищепки, соответствующие цвету центра, которые служат для детей медиаторами.

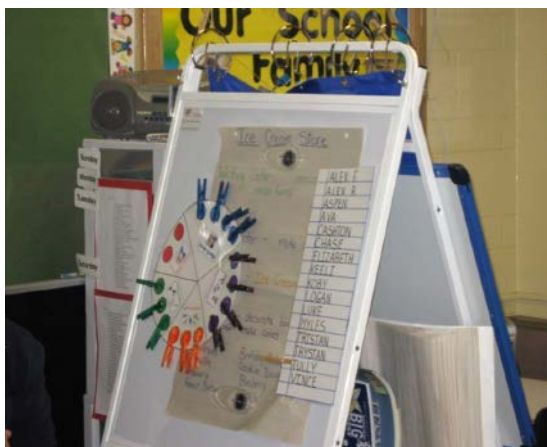
При работе со старшими дошкольниками одного колеса на группу достаточно. Для младших дошкольников можно использовать два одинаковых колеса, проводя планирование работы одновременно в двух малых группах. В этом случае к каждому сектору колеса, соответствующему центру активности, прикрепить только половину прищепок. Например, если в центре строительства обычно одновременно играют четыре ребенка, то во время планирования работы в малых группах только два ребенка смогут выбрать этот центр.

3. *Разноцветные прищепки.* Поскольку дети будут самостоятельно снимать прищепки с круга и прикреплять к своей одежде, лучше выбирать прищепки, которыми детям будет удобнее пользоваться (например, те, у которых не слишком тугая пружина).
4. *Разноцветные карандаши* (маркеры, фломастеры и т. п.). Количество карандашей каждого цвета должно соответствовать количеству детей, которые могут одновременно находиться в центре. Для младших детей лучше использовать толстые карандаши или маркеры, для старших — маркеры с тонким стержнем, которыми можно не только рисовать, но и писать.
5. *Бумага* белая, офисная, формата А4, по одному листу или половине листа на каждого ребенка.
6. *Таблички с именами детей.* Для младших детей рядом с именем можно поместить фотографию ребенка или символ, используемый для маркировки вещей (например, символ, которым помечен шкафчик).
7. *Форма «Кто сегодня первый?»* — список имен детей группы в алфавитном порядке, записанных в столбик. Список прикрепляют на стенд рядом с колесом выбора. Буквы должны быть большого размера, чтобы дети издали видели свои имена.

При оформлении списка для младших дошкольников рядом с каждым именем следует поместить фотографию этого ребенка или символ его шкафчика.

К форме прилагается небольшой предмет (зажим, прищепка, закладка и пр.), который выполняет функцию маркера.

Воспитатель располагает маркер рядом с именем ребенка, который в этот день выбирает первым.



На фото форма «Кто сегодня первый?» находится справа от колеса выбора. Прищепка указывает на Tully. Это означает, что сегодня Tully первой выбирает центр. На следующий день наступит очередь Vince первым определять понравившийся центр, в котором он будет работать.

8. Контейнеры в центрах активности, в которые дети складывают свои планы. Цвет контейнера должен совпадать с цветом центра. Контейнеры располагают таким образом, чтобы дети во время работы в центре могли легко найти свой план и планы друзей. В качестве контейнера можно использовать корзинку, коробку или большой конверт.



На фотографии представлена корзинка для хранения планов того же цвета, что и табличка с названием центра.

9. Индивидуальная папка ребенка для хранения планов. Папка имеет два кармашка: в левом хранятся планы за прошлые дни, а в правом — бумага для новых. На папке написано имя ребенка; для младших

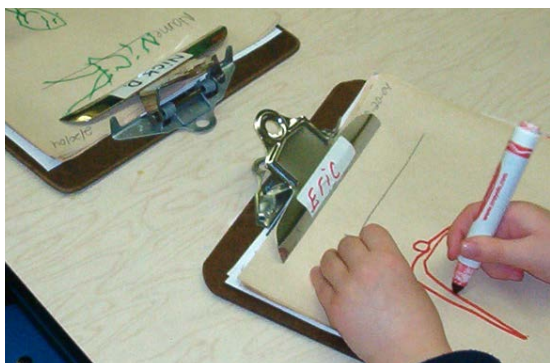
детей можно добавить соответствующий символ или фотографию ребенка.



- 10.** Планшет с зажимом (клипборд). Если в группе много детей, то не всем хватит места за столом. В этом случае некоторые малыши могут составлять свои планы, сидя на ковре. Им нужно положить свою бумагу на жесткую поверхность, и для этого лучше всего подходят папки (планшеты) с зажимом.



Если на оборотной стороне планшета есть карман, в нем удобно хранить планы за предыдущие дни. Во многих группах все дети пользуются такими планшетами, даже если ребята пишут и рисуют планы, сидя за столом.





Дети планируют свою работу в центрах. Их планы прикреплены к планшетам.

- 11.** *Таблицы с алфавитом* (из расчета одна таблица на трех-четырех детей). Таблицы должны быть уменьшенными копиями большой таблицы, используемой во время групповых занятий. Как правило, таблицы с алфавитом необходимы старшим дошкольникам, но могут использоваться детьми любого возраста, если те начинают писать.

Место в образовательном процессе в течение дня. Планирование работы является первым компонентом блока в распорядке дня, который связан с проведением занятий. Общая продолжительность этого блока — от часа до полутора (в зависимости от возраста детей). Сюда же входит самостоятельная деятельность в центрах и уборка. Само планирование не должно занимать более 10–12 минут. В группах полного дня, в расписании которых может быть и утренний, и вечерний блок деятельности детей или игры в центрах активности, планирование лучше проводить во время утреннего блока.

Процедура проведения. Чтобы воспитатель мог успешно помогать всем детям, необходимо продумать пространственную организацию места, где ребята будут составлять свои планы. Рекомендуются выбрать место (на столах или ковре) с максимально удобным доступом к каждому ребенку.

Вариант, когда дети выстраиваются в очередь, чтобы показать воспитателю свои планы, не такой удачный, так как в этом случае планирование может занять слишком много времени.

Наименее удачный вариант — когда воспитатель сидит в центре полукруглого стола и видит все планы вверх ногами. Помимо того, что в этом случае воспитатель не может правильно продемонстрировать детям направление письма, подобная конфигурация стола вынуждает педагога находиться в стационарном положении.

План работы над планами:

- 1.** Воспитатель раскладывает папки с планами (планшеты) на столе или на полу, где предварительно разложены коврики

или прикреплены таблички с именами детей. Во все дни, кроме понедельника, сверху должны лежать их вчерашние планы.

2. Дети занимают свои места. Воспитатель просит «прочитать» друг другу вчерашние планы. Он обходит группу и выборочно спрашивает у некоторых ребят, какой у них был план вчера и как они это определили.

3. Воспитатель берет колесо выбора и объясняет детям, какие виды деятельности им предлагаются сегодня в центрах активности.

4. На форме «Кто сегодня первый?» воспитатель зажимом помечает фамилию и имя ребенка, который будет делать выбор центра первым, называет его имя и спрашивает ребенка, в каком центре он сегодня хочет работать (играть) и что он будет там делать.



5. Ребенок называет тот центр, в котором он хочет сегодня находиться, и объясняет, что будет делать. Он снимает прищепку с колеса выбора и прикрепляет ее к своей одежде. Затем ребенок берет карандаш того же цвета, что и прищепка, и начинает рисовать свой план.



6. Воспитатель называет имя следующего по списку ребенка и повторяет вопрос. Таким образом все дети выбирают центры.
7. Воспитатель обходит детей и помогает им составить планы.
8. Дети «читают» воспитателю свои планы, объясняя, что они нарисовали или написали.



9. Воспитатель уточняет детали планов и, если необходимо, просит детей внести дополнения или уточнения.



10. Дети идут в центры, которые они выбрали, и берут с собой планы. Планы кладут в контейнеры, находящиеся в центрах.
11. Во время работы в центрах дети пользуются планами, чтобы напомнить себе или друг другу, что они собирались делать. Иногда планы используют для разрешения конфликтов, возникающих из-за материалов, игрушек или выбранной роли в игре.

Рекомендации

Изменения маркировки центров и колеса выбора в течение года. По мере того как центры наполняются рабочими материалами и игровым содержанием, эти дополнения должны отражаться как на колесе выбора, так и в средствах, используемых детьми для запоминания своего выбора. Когда наполнение центра отвечает его основной функции (например, кубики в центре строительства, книжки в центре грамоты и письма), детям достаточно использовать цветные прищепки, цвет которых соответствует цвету центра.

Если центры активности превращаются в игровые центры, то к цветовому обозначению добавляют обозначение игровой темы, связанной с этим центром. Например, если при игре в больницу центр воды и песка становится «отделением для новорожденных», на табличку с названием центра и на соответствующий сегмент на колесе выбора следует прикрепить картинку с изображением купающегося младенца. Данный маркер будет напоминать детям, что в этом центре они сегодня могут не только играть с водой, но и купать кукол с мылом, пользоваться детской присыпкой, маслом и т. д.

Организация помощи отдельным детям. За 10 минут воспитатель не успеет помочь всем детям в одинаковой мере, поэтому в Программе установлены определенные приоритеты.

1. В первую очередь обращать внимание на то, знает ли ребенок, выбирая центр, чем он в нем будет заниматься. Особенно это важно в тех случаях, когда меняется содержание работы в центре или игровая тема. Часть ребят не успевает перестроиться, и они планируют, например, играть в *больницу* в центре, который теперь превратился в салон «самолета». В этом случае можно предложить некоторым детям сходить в центр, посмотреть на новые материалы, вернуться и подумать над новым планом; или обсудить с ребенком, как он может осуществлять свой любимый сюжет в новой обстановке (например, оказать неотложную помощь заболевшему «пассажиру» на борту «самолета»).

2. Если два ребенка выбирают одинаковые роли, это может привести к конфликту: оказавшись в одном центре, они не смогут поделить игрушки или договориться об игровых действиях. Можно предложить детям альтернативные роли, которые похожи на те, которые они выбрали сами, но в то же время обеспечивают больше возможностей для сотрудничества в игре. Например, если два ребенка выбрали роль *доктора*, напомнить им, что существуют разные врачи: окулисты, хирурги, терапевты и пр.

3. Если два ребенка, которые часто ссорятся или дерутся друг с другом, выбрали один и тот же центр, нужно уделить им больше внимания и убедиться в том, что их планы не противоречат друг другу и что оба по-

нимают, какой именно материал необходим каждому из них для успешной реализации его плана работы или игры.

4. В том случае, когда дети хорошо знают, чем они будут заниматься, а это, как правило, выясняется, когда они делятся с воспитателем планом своей работы, индивидуальная помощь будет определяться конкретными педагогическими задачами.



Ситуация	Чему ребенок должен научиться (педагогическая задача)
Указывая на центр, ребенок использует только жесты	Называть этот центр
Ребенок называет только цвет центра	Использовать более развернутые предложения, объясняющие, чем он будет заниматься в этом центре
Ребенок не использует никаких письменных обозначений центра	Соотносить цвет карандаша (маркера) с цветом той прищепки, которую он прикрепил к своей одежде
План ребенка представляет собой цветные каракули	Символически изображать то, что он будет делать в центре
Ребенок может диктовать свой план воспитателю	Делать паузы между словами, чтобы воспитатель мог «записать» этот план при помощи линий, а затем написать слова на каждой линии
Ребенок пытается сам «записать» свой план при помощи линий	Рисовать линии таким образом, чтобы они соответствовали тем словам, которые он использует в своем плане
Ребенок пытается написать слова на линиях	Писать слова. При этом лучше всего не диктовать слова по буквам, а попросить ребенка произнести слово вслух и прислушаться к звукам в нем. На этом этапе нужно объяснить ребенку, как пользоваться таблицей алфавита, чтобы он сам смог найти буквы, соответствующие тем звукам, которые услышал. Не ожидайте, что ребенок сможет сразу сделать это для всех слов в предложении, — ежедневно работайте только над одним словом



Когда символическое изображение уже присутствует, можно предложить ребенку добавить детали, которые помогут ему и его партнерам по игре запомнить, какую роль он будет играть. На этом рисунке ребенок изобразил свой план «быть космонавтом и улететь в космос».

3.1.6.3. Модель письма для планирования работы в центрах

Педагогическая задача. Планирование, демонстрируемое воспитателем, будет воспроизводиться и закрепляться детьми в ходе планирования своей работы в центрах. Дети составляют план работы в письменном виде, постепенно переходя от рисуночного изображения к письменному сообщению.

Модель письма направлена на выполнение двух педагогических задач:

- 1) ознакомление детей с действием планирования;
- 2) ознакомление детей с рядом общих и частных принципов, лежащих в основе чтения и письма.

Постепенно дети овладевают общими представлениями о функциях письменной речи, а также усваивают частные правила перевода устного сообщения в письменное.

Примеры представлений и правил:

- Устное сообщение записывать графически в виде картинок или символов. Записанное сообщение прочитать разными словами, при этом сохраняя общий смысл, хотя он может выражаться разными словами. Общий смысл сообщения воспроизводится одинаково всеми, кто его читает.
- Устное сообщение записывать словами. Записанное прочитывать и при каждом прочтении воспроизводить те же самые слова в том же порядке. Это не зависит от того, кто читает сообщение.
- Читать только те слова, которые написаны.
- Записанное сообщение использовать для того, чтобы впоследствии напомнить себе или другому человеку о том, что было написано.
- Каждому слову в устном сообщении соответствует одно слово в письменном сообщении. Короткое устное сообщение записывают с помощью лишь нескольких слов.

- На письме слова отделяют пробелами.
- Порядок записи слов в письменном сообщении отражает порядок слов в устном сообщении: первое произнесенное слово записывается первым и т. д.
- Запись слов в сообщении производить в определенном направлении: слева направо. Когда строка закончится, следующее слово писать в начале новой строки. Слова читать в том же порядке, в каком они были написаны. Чтение слов в неправильном порядке изменит смысл сообщения или вовсе лишит его смысла.
- Размер слов в письменном сообщении соответствует размеру слов в устном сообщении: длинные слова занимают больше места на строке.
- Порядок букв в записанном слове соответствует порядку звуков в произнесенном слове: первой записывается буква, соответствующая первому звуку, и т. д.
- Правила соответствия между буквами и звуками используют и при письме, и при чтении.
- Существуют правила обозначения начала и конца предложений.

Овладение письменной речью требует специального обучения, в ходе которого ребенок знакомится со специальным «языковым кодом», с помощью которого произнесенные слова записывают для последующего чтения. Этот «код» нужно «взломать», чтобы понять, как соотносятся слова произнесенные и слова написанные.

Ребенок также обретает знание, зачем существуют написанные и напечатанные тексты и как с их помощью можно общаться с другими людьми и с самим собой. Постепенно дети начинают понимать назначение письменной речи. Например, с ее помощью можно что-то сообщить человеку, которого **здесь** нет, или тому, кто отсутствует **сейчас**. Исторический смысл письма становится ясным для детей, когда возникает конкретная необходимость обмена информацией через пространство и время; как правило, у детей эта необходимость возникает в игре. Дошкольники начинают пользоваться письменной речью и с целью контроля над собственным поведением, для развития саморегуляции (например, чтобы напомнить себе что-то важное, о чем нельзя забыть).

Наконец, дети познают правила составления и чтения письменных сообщений. При этом то, что является само собой разумеющимся для взрослых, вовсе не является таковым для малышей: например, для них вовсе не очевидно, что написанные слова читаются одинаково независимо от того, кто, когда и в который раз их читает. Этот неочевидный

для ребенка момент отличает чтение от рассказывания историй с опорой на картинки.

Перевод устного сообщения в письменное представляет для ребенка сложность, в частности, и потому, что разделение речи на слова, необходимое для записи, не всегда хорошо наблюдается в речи говорящего: паузы обычно делают не между всеми словами, а только в местах, которые говорящий выделяет смысловыми акцентами. В свою очередь, запись слов без пробелов делает для ребенка практически невозможным чтение собственного сообщения, что сводит на нет потенциальное использование собственного письма для усвоения «кода».

Материалы и оборудование

1. *Маркерная доска (большая).* Доска должна быть такого размера, чтобы записи на ней были хорошо видны детям независимо от того, где они сидят. Доска может быть как стационарной, так и переносной. Если используется большая доска, желательно, чтобы написанное предложение занимало две строки или более. Это позволит воспитателю продемонстрировать, в каком направлении пишутся и читаются слова в длинных предложениях и как осуществляется переход на новую строку.



2. *Маркеры для доски (стираемые) и губка.* Маркеры должны оставлять достаточно толстый след, чтобы запись была хорошо видна всем детям. Рекомендуется иметь светлый маркер (например, желтый) для рисования линий и темный маркер (например, черный) для написания слов.
3. *Алфавит с картинками.* Таблица с алфавитом должна быть достаточно большая и расположена так, чтобы дети могли одновременно видеть и ее, и запись на доске. При выборе таблицы алфавита важно, чтобы:
 - были представлены как строчные, так и прописные буквы;

- картинки были хорошо узнаваемы детьми;
- название картинки точно представляло конкретную букву.

Не следует обращаться к «тематическим» алфавитам, на которых некоторые картинки могут быть незнакомы дошкольникам. Например, картинка окуня около буквы «о» может восприниматься ребенком как изображение рыбы, что помешает ему установить правильное соответствие между буквой и звуком.

- 4.** *Индивидуальные маркерные дощечки, маркеры (стираемые) и губки.* Рекомендуются для старших дошкольников. Доски должны быть нелинованные, формата А4. Маркеры — более тонкими, чем те, которые использует воспитатель, чтобы дети могли записать на своих досках полное предложение. Доску можно заменить прозрачной папкой для бумаг, внутрь которой вставить кусок белого картона.



- 5.** *Небольшая маркерная доска (лучше на подставке), маркеры (стираемые) и губка.* Материалы помещают в центр грамоты и письма для самостоятельной работы детей и в игровой центр (например, при игре в школу).



Процедура проведения

1. Воспитатель заранее планирует, какое сообщение будет написано. Содержание сообщения определяется тем, чем будут заниматься дети (например, у них будет музыкальное занятие или они будут слушать сказку), а также конкретной педагогической задачей (например, отработкой однозначного соответствия между словом произнесенным и словом записанным). Воспитатель может вносить изменения в зависимости от того, насколько хорошо дети овладели теми или иными компонентами письма (например, можно вернуться к компонентам, которые уже обсуждались ранее, если дети не способны продемонстрировать понимание этих компонентов во время планирования своей деятельности в центрах). Для младших детей предложение должно состоять из четырех-пяти слов и начинаться одинаково каждый раз (например, «Мы будем...»). Со старшими детьми следует писать длинные предложения и даже сообщения, состоящие из двух предложений. При этом не обязательно, чтобы предложения начинались одинаковыми словами.
2. Воспитатель рисует на доске картинку, символически отображающую содержание будущего сообщения. Например, если сообщение будет о музыкальном занятии, можно нарисовать несколько человечков и знак .
3. Воспитатель спрашивает: «Что мы будем сегодня делать?» Дети отвечают хором, или ребенок поворачивается к соседу и делится с ним своей идеей по поводу сегодняшних планов.
4. Воспитатель повторяет несколько вариантов сообщений, предложенных детьми: «Я услышала, что вы сказали: „Мы будем петь“, „Мы будем петь песни“, „Мы будем петь песню про елочку“». В зависимости от конкретной педагогической задачи воспитатель выбирает тот или иной вариант предложенных сообщений (например, более короткий или более длинный) и повторяет это сообщение: «Вы все угадали: мы будем петь».
5. Воспитатель повторяет выбранное сообщение вместе с детьми: «Мы будем петь».
6. Воспитатель вместе с детьми повторяет предложение, делая паузы между словами. Во время произнесения каждого слова воспитатель рисует на доске линию. Длина линии отражает длину слова: линия для слова «мы» короче, чем линия для слова «будем». В конце предложения воспитатель ставит соответствующий знак препинания. Чаще всего это точка, хотя можно продемонстрировать,

что в конце сообщения, выражающего, например, радостное настроение, пишут восклицательный знак: «!».



7. Воспитатель вместе с детьми «читает» линии. Воспитатель показывает на линию и вместе с детьми произносит соответствующее ей слово. В зависимости от того, насколько хорошо дети ознакомлены с этой процедурой, воспитатель может или говорить в полный голос, или понижать голос, чтобы дети «читали» линии самостоятельно.
8. Некоторые воспитатели предлагают детям посчитать линии или посчитать слова в предложении до или после того, как линии нарисованы. Не следует этого делать: дети еще не вполне овладели счетом, поэтому их внимание отвлечется на пересчет слов, в результате они забудут и смысл исходного предложения, и какие в нем были слова.
9. Воспитатель записывает слова на линиях под диктовку детей. В зависимости от того, насколько хорошо дети ознакомлены с этой процедурой, он или громко проговаривает слова, или понижает голос, чтобы дети диктовали слова самостоятельно. То, как именно воспитатель пишет каждое слово, зависит от того, насколько у детей сформированы начала грамоты. Младшие дети, как правило, произносят слово целиком. Старшие дети, частично знакомые с буквами, могут начать подсказывать воспитателю, какую букву следует писать. В этом случае воспитатель или подтверждает, что дети правильно подсказали букву, или объясняет, какую букву нужно написать.
10. Если в педагогическую задачу входит ознакомление детей с буквами и соответствующими им звуками, воспитатель может остановиться на одном из слов и спросить детей, с какой буквы это слово начинается (или какой буквой заканчивается). При этом он использует большую таблицу с алфавитом, объясняя детям, как найти картинку, соответствующую нужному звуку и букве. Желательно это делать только для одного-двух слов в предложении. При планировании предложений воспитателю нужно следить за тем, чтобы слова были разнообразными, позволяющими ознакомить детей с той или иной

буквой. Например, если в предложении два слова, начинающихся с одной буквы, то воспитатель может объяснить употребление буквы в одном слове и попросить детей найти другое слово с такой же буквой. Слова «Мы будем...», повторяющиеся от сообщения к сообщению, дети, как правило, запоминают в первую очередь, поэтому для демонстрации соответствия между буквой и звуком лучше выбирать новые и не повторяющиеся слова. Если дети подсказывают букву, находящуюся не на том месте, о котором спросил воспитатель (например, не в конце слова, а в начале), воспитатель записывает эту букву в начале соответствующей линии, приписывает к ней оставшееся слово и еще раз обращает внимание детей на звук в конце слова и соответствующую ему букву. Если дети подсказывают букву, которая по правилам правописания не употребляется в данном слове (например, дети слышат «ресуем» вместо «рисуем»), воспитатель подтверждает, что такой звук можно услышать, но в этом слове он обозначается буквой «и». Следует избегать долгих объяснений и не превращать занятие в урок правописания.

11. Воспитатель и дети еще раз читают предложение, показывая на все слова.

Место в образовательном процессе в течение дня. Занятие проводится во время утреннего сбора (утреннего круга) и не должно превышать 5 минут. Сообщение можно оставить на доске на весь день и перечитать его позже, когда запланированное событие уже произойдет. Дополнительные способы использования сообщения приведены в рекомендациях.

Рекомендации

Выбор содержания сообщения. Сообщение должно быть о том, что дети будут делать в течение дня. При этом сообщение должно быть достаточно конкретным и специфическим для данного дня. Сообщение «Мы будем играть» — слишком общее, так как дети играют каждый день, а «Мы будем печь пироги» — специфичное, если в этот день дети будут играть в пекарню. Это поможет детям расширять свой словарный запас и описывать события в деталях.

В начале года лучше выбирать сообщения о том, что будут делать **все** дети в группе, тогда им будет более очевидна связь между планом и фактическим действием.

Примеры сообщений:

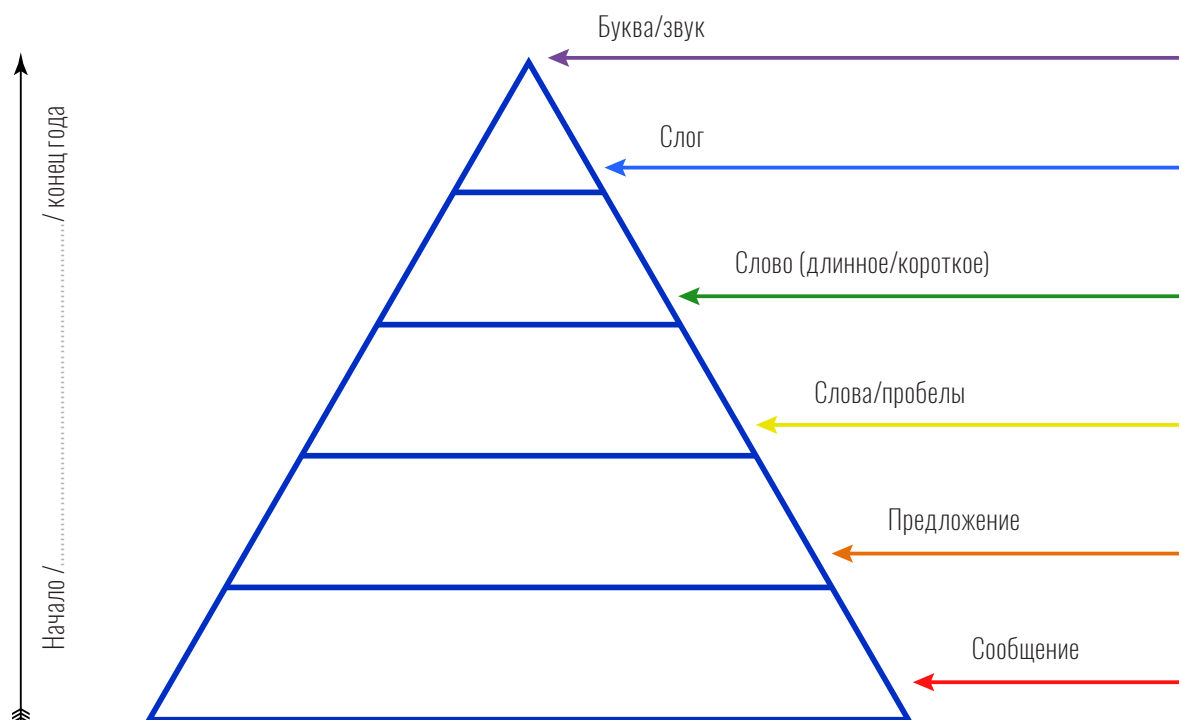
- Мы будем собирать листья в парке.
- Мы будем читать книжку про медведей.
- Мы будем вырезать снежинки.

Позже, когда дети освоят планирование собственной деятельности, можно будет использовать сообщения, относящиеся к тому, что дети будут делать в центрах. В этом случае «мы» в предложении указывает на **ВОЗМОЖНОСТЬ** для каждого ребенка выбрать то или иное занятие, а не то, что в это занятие будут вовлечены **все** дети.

Примеры сообщений:

- Мы будем играть в больницу.
- Мы будем строить дома из кубиков.
- Мы будем лепить из пластилина.

Использование моделируемого сообщения для формирования начальных представлений о чтении и письме. При составлении сообщений можно знакомить детей с рядом представлений о чтении и письме, соблюдая определенную последовательность, поскольку овладение каждым следующим представлением и принципом опирается на предыдущий. Эту последовательность можно представить в виде треугольника, в основании которого находятся самые крупные единицы письменной речи.



→ В начале года воспитатель вводит в работу самую большую единицу — **сообщение**. Дети узнают, что устную речь можно представить в виде

символов (картинок, слов) и что запись сообщения впоследствии поможет вспомнить содержание сообщения самому ребенку или позволит ему напомнить об этом сообщении кому-то другому. Воспитатель обращает внимание детей на то, что сообщение должно быть осмысленным: это делается посредством повторного прочитывания сообщения в течение дня и соотнесения его содержания с описанным в нем действием или событием. Например, если в начале дня было записано предложение «Мы будем рисовать снежинки», в конце дня следует прочитать это сообщение и обсудить с детьми, был ли выполнен этот план, используя при этом рисунки снежинок, сделанные детьми. На данном этапе дети также знакомятся с самой процедурой моделирования.

→ На следующем этапе детей знакомят с понятием **«предложение»**. Сообщение состоит из одного или более предложений, а каждое предложение, в свою очередь, состоит из отдельных слов. Сообщение должно быть осмысленным, но уже на уровне предложения. Можно повторять предложения, сформулированные детьми, с пропуском или заменой слов, чтобы продемонстрировать необходимость **всех** слов в предложении (иначе текст становится бессмысленным). Воспитатель также обращает особое внимание на соответствие времени рисования каждой линии длине слова. Дети учатся делать паузы между словами и не произносить следующее слово, пока воспитатель не закончит рисовать линию для предыдущего.

→ Дети узнают, что предложение состоит из отдельных слов, а каждому **произнесенному** слову соответствует одно **написанное** слово. Воспитателю полезно время от времени намеренно делать ошибки: нарисовать одну лишнюю линию или меньше линий, чем нужно. Дети замечают ошибку и подсказывают воспитателю, как ее исправить: стереть или зачеркнуть лишнюю линию или добавить недостающие линии.

→ Вводится представление о длинных и коротких словах. Детям объясняют, что те слова, которые дольше произносятся (содержат больше звуков), на письме выглядят длиннее (содержат больше букв). Для демонстрации этого соотношения полезно не только использовать длинные и короткие слова, но и слова, размер которых находится в обратной зависимости от размера предметов, этими словами обозначаемых (например, «снежинка» — маленькая вещь, но длинное слово). Это особенно важно и для того, чтобы дети лучше начинали понимать **относительность** письма вообще, т. е. несвязанность его знаков (слов) с обозначаемыми предметами.

→ Когда дети начинают самостоятельно писать и стараются применять некоторые правила письма, они часто помнят, что нужно оставлять пробелы между словами, но допускают ошибки, разделяя пробелами слоги в многосложных словах. Поэтому при моделировании письма важ-

но объяснять, что пробелы оставляют, чтобы отделить одно слово от другого, и не используют внутри одного слова. Полезно повторять, что, когда мы слышим длинные слова, нам может казаться, что они состоят из нескольких частей (слогов), но при написании все части слова записывают вместе на одной линии.

➔ На заключительном этапе (обычно со старшими дошкольниками) можно использовать сообщение для демонстрации соотношения между конкретными звуками и буквами. Прежде чем перейти к этому уровню, необходимо удостовериться, что дети хорошо усвоили материал предыдущих уровней. Это лучше всего продемонстрируют попытки писать самостоятельно: какие ошибки делают дети и что им дается с большим трудом. В групповой работе невозможно ожидать, чтобы все дети были на одном уровне, поэтому нужно ориентироваться на уровень, которого достигла (или который превзошла) большая часть детей; индивидуальная работа с теми, кому материал пока слишком сложен, и с теми, кому он уже слишком легок, может проводиться в другое время.

Рекомендуется на всех этапах периодически проверять, насколько дети освоили пройденный материал. На данном этапе полезен следующий прием: воспитатель стирает в написанном сообщении отдельные слова и предлагает детям прочитать его. То, как дети прочитают сообщение (только написанные слова или воспроизведут по памяти исходное сообщение целиком), покажет, понимают ли они, что такое «читать».

Если дети уже знают буквы и могут читать все или почти все сообщение, можно организовать игру: пока дети на прогулке (музыкальном занятии и т. п.), воспитатель стирает отдельные буквы в словах или меняет их местами. Когда дети возвращаются, им говорят, что в комнату прокрался _____ (можно использовать имя любого проказливого персонажа, известного детям) и набезобразничал. Задача детей — привести в порядок написанное, т. е. проверить и исправить ошибки.

По мере того как дети пытаются записывать индивидуальные планы, становятся видны пробелы в их овладении определенными представлениями о письме и правилами письма. Например, они могут обозначать отдельной линией не целое слово, а часть слова, слог или букву. Наблюдая за тем, как дети записывают свои планы, воспитатель может вернуться к пройденному ранее содержанию (например, более подробно отработать принцип однозначного соответствия между словом произнесенным и словом написанным).

Выбор слов для сообщения. Если в начале года выбор слов определяется преимущественно содержанием сообщения (см. выше), то затем слова следует подбирать с учетом конкретной педагогической задачи, решаемой в ходе занятия. Так, например, когда дети учатся тому, что ко-

ротким словам соответствуют короткие линии, воспитателю нужно составлять сообщение таким образом, чтобы контраст между длинными и короткими словами становился детям очевиден. Например, если в течение дня детям читают несколько книг, то для сообщения можно выбрать название книги с самым длинным словом: «Мы будем слушать сказку про *Дюймовочку*».

Когда дети учатся тому, какими буквами записывают произносимые звуки, важно, чтобы целевая буква (звук) варьировалась от сообщения к сообщению. Так, например, если воспитатель демонстрирует, какой буквой обозначается звук «с», то следует подобрать сообщение, где не одно, а два слова начинаются с этой буквы: «Мы будем кататься по снегу на санках». На следующий день можно составить сообщение так, чтобы продемонстрировать соотношение между другим звуком и буквой.

Усложнение модели. Со старшими дошкольниками полезно чередовать процедуру, описанную выше, но с более сложным заданием: воспитатель не записывает устное сообщение, а просит детей записать его на своих индивидуальных дощечках. Повторяются все шаги (произнесение всего предложения, повторение его с выделением отдельных слов и рисованием линий, записывание слов на этих линиях и чтение написанного предложения), но воспитатель дублирует эти шаги на большой доске только **после** того, как дети запишут свои предложения.

3.1.6.4. Методика «Графическая практика»

Графическая практика имеет своей основной педагогической задачей подготовку руки к письму.

Данная активность также предоставляет возможность практиковаться в развитии мелкой моторики (начинать и прекращать движения, проводить линии ближе друг к другу или дальше и т. д.); осваивать ряд пространственных представлений (точки внутри кружочков или снаружи) и овладевать способами символической репрезентации реальных объектов (моделирование).

Графическая практика помогает при составлении рисуночных планов

работы в центрах, так как расширяет репертуар схематических изображений, которые дети смогут воспроизводить самостоятельно и дополнять индивидуальными деталями.

Овладение ребенком письменной речью (чтением написанного текста и письмом) — очень важная задача. В обыденной жизни мы связываем это в основном с дальнейшим обучением ребенка в школе, с необходимостью читать и писать, удовлетворяя требования учителей.

С точки зрения развития самого ребенка овладение письменной речью — это развитие одной из самых важных форм *символической репрезентации (представления)*. Символическая репрезентация — это специфически человеческая способность заменять отсутствующие реальные объекты (предметы, явления, живые объекты и даже людей или действия) каким-либо знаком или символом. Детские рисунки — это тоже средства символической репрезентации, которые обозначают реальные предметы.

Буквы заменяют звуки устной речи, а слова — предметы, явления, людей и т. п. Письменные слова состоят из букв и заменяют слова устной речи, поэтому каждое написанное слово *представляет* какой-то реальный предмет. Символическая репрезентация позволяет нам думать о предметах, которых нет здесь и сейчас, рассуждать, воображать и многое другое. Однако, прежде чем ребенок овладеет буквами и словами, он рисует картинки, которые изображают, а следовательно, тоже заменяют эти предметы.

Согласно Л. С. Выготскому, рисунок представляет собой стадию формирования знаково-символической деятельности, непосредственно предшествующую овладению ребенком письменной речью. Для успешного обучения ребенка письму необходимо не только обеспечить усло-

вия для развития его мелкой моторики и умения обращаться с пишущими инструментами, но и помочь устанавливать связь между изображаемым предметом или действием и его символическим изображением.

Если дошкольник не понимает, что написанное слово обозначает реальный (знакомый или незнакомый ему) предмет или действие, весь смысл письменной речи ускользает от ребенка, чтение и письмо превращаются лишь в исполнение инструкции, которую дает педагог. Если ребенок не понимает, что за написанными значками кроется реальная история, сказка или приключения, которые стоит только расшифровать — и будет интересно, занимательно, смешно и захватывающе, он *не мотивирован* читать и писать. Здесь находится ответ на часто задаваемый вопрос: «Почему современные дети не хотят (не любят) читать?» Именно этот путь часто приводит к тому, что дети читают, только если взрослые их заставляют: если мы не постараемся, чтобы ребенок понимал смысл письменной речи, то, как только отвернемся, он отложит книжку и займется тем, что для него действительно интересно.

Таким образом, развитие символической репрезентации — это путь к осмысленному чтению и письму, который лежит через игру. В игре совершенно естественно возникают ситуации, в которых детям необходимо коммуницировать с помощью письменной речи, чтобы передать сообщение отсутствующему здесь и сейчас персонажу. Этого требуют не взрослые, этого требует сама игровая ситуация, и дети обычно начинают пользоваться письменной речью, чтобы игра продолжалась и развивалась.

Для графической практики можно использовать различные поверхности (бумагу, меловые или маркерные доски) и пишущие инструменты (маркеры, карандаши, мел и т. д.). Когда графическую практику проводят с использованием бумаги, образцы детских рисунков следует демонстрировать и передавать родителям, чтобы они сохраняли материалы в индивидуальных портфолио.

3.1.6.5. Методика «Линейный календарь»

Линейный календарь предназначен для формирования у детей начальных представлений о времени.

Методика используется также для формирования у дошкольников навыков счета, математических и логических представлений. С помощью данной методики детей знакомят с представлением о последовательности чисел, относящихся к разным частям реальности (времени, пространству, последовательности событий, количеству разных предметов и т. п.), что, в свою очередь, готовит их к освоению понятия числовой оси.

Формирование у детей-дошкольников представления о времени проходит через несколько стадий. Изначально дети имеют весьма расплывчатое представление о времени: например, «два дня» и «два месяца» представляются им одинаково длинными отрезками времени, понятия «завтра» и «вчера» не существуют в какой-то заданной системе координат, поэтому часто употребляются детьми через запятую как тождественные друг другу, и т. п.

Затем дети начинают использовать значительные события своей жизни в качестве маркеров как для определения длительности времени, так и для его направленности (например: «Это было после моего дня рождения»).

Наконец, ребята начинают правильно применять термины, обозначающие единицы времени (день, неделя, месяц) и временные отрезки для разного направления времени, осознают, что такое «вчера» (день назад), «сегодня», «завтра».

Для формирования у детей представления о времени в начальной школе обычно обращаются к моделям часов и матричного календаря. Однако в детском саду использование данных моделей, особенно матричного календаря, как правило, не приносит ожидаемых результатов. Во-первых, у дошкольников еще не сформировано понятие времени, а во-вторых, сам формат календаря сложен для детей, еще не умеющих читать, так как предполагает знание правил чтения (в частности, правила перехода на новую строку, когда предыдущая строка заканчивается). Матричный календарь — слишком условная, слишком «взрослая» форма отсчета времени для маленького ребенка.

Однако календарь в формате временной оси эффективно поможет детям освоить временные понятия, поскольку в доступной, наглядной форме иллюстрирует течение времени, его направление из прошлого, через настоящее — в будущее.

ФЕВРАЛЬ

							
1 ПОНЕДЕЛЬНИК	2 ВТОРНИК	3 СРЕДА	4 ЧЕТВЕРГ	5 ПЯТНИЦА	6 СУББОТА	7 ВОСКРЕСЕНЬЕ	1 ПОНЕДЕЛЬНИК
			АНЯ 				

Пример линейного календаря

3.1.6.6. Технология «Лаборатория историй»

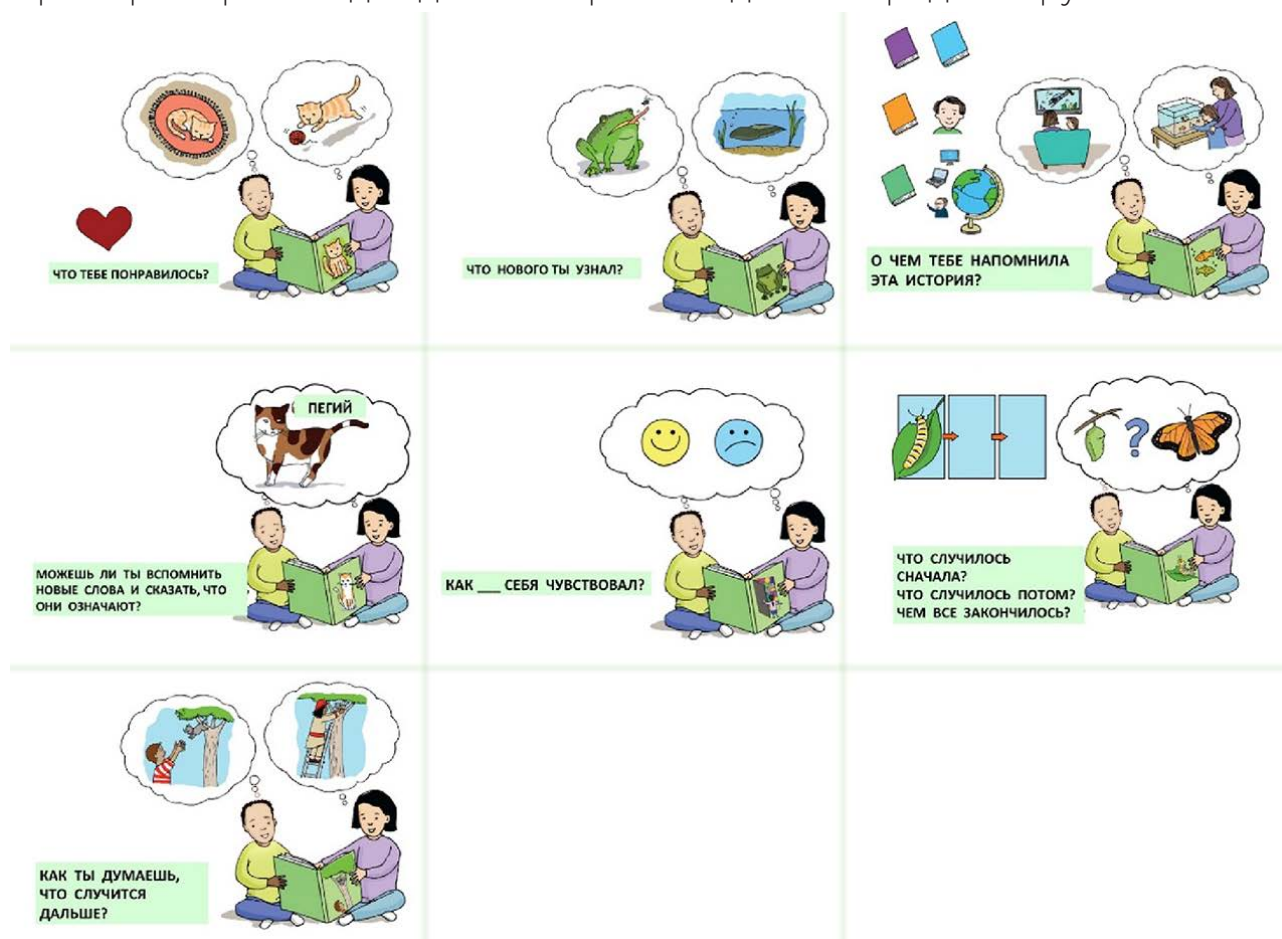
«Лаборатория историй» направлена на развитие у дошкольника понимания текста, а также внимания и памяти, способствует обогащению опыта ребенка и расширению его словарного запаса, особенно если содержание историй совпадает с текущей темой игр, занятий, проектов.

Обогащение и развитие словаря детей дошкольного возраста является существенным компонентом развития их речи, а также важной предпосылкой обучения грамоте. В то же время расширение словарного запаса ребенка — это сложная педагогическая задача, так как для успешного усвоения каждого нового слова ребенок должен активно использовать его много раз, в различных контекстах и желательнo в разных коммуникативных ситуациях.

«Лаборатория историй» помогает детям усвоить новые слова и понятия, обеспечивая возможность их употребления в контексте чтения книг и обсуждения с детьми. В отличие от обычных обсуждений прочитанного, когда на вопросы воспитателя отвечают только отдельные дети, технология предполагает активное обсуждение содержания книги **всеми** детьми — друг с другом в больших и малых группах, а также в парах.

В «Лаборатории историй» используются книги и особые карточки с картинками, обозначающими то, на чем ребенку следует сконцентрировать внимание во время чтения истории.

Примеры карточек для детей второй младшей и средней групп



Примеры карточек для детей старшей и подготовительной групп



«Лабораторию историй» можно проводить несколько раз в течение дня, используя разные книги и стратегии. Например, к книгам, которые уже были прочитаны детям, можно обращаться для пересказа и обсуждения в парах. Воспитатель выбирает книгу, продумывает, каким будет основной фокус обсуждения этой истории, и подбирает соответствующую карточку (с карточками детей знакомят заранее). Затем воспитатель читает произведение и задает вопрос, который написан на карточке. Важно удостовериться, что дети понимают, на какой вопрос они будут отвечать и как изображение на карточке поможет им подготовиться к этому вопросу. Дети обсуждают друг с другом свои варианты ответов на вопрос.

3.2. Формы вовлечения семьи в образовательный процесс

Программа «ПРОдетей» в самом своем названии апеллирует к совместности, сотрудничеству всех близких ребенку взрослых — педагогов и членов семьи. Именно дети сближают взрослых, с которыми ребенок проводит свои дошкольные годы. И те и другие общаются с ним, заботятся о нем; и тем и другим небезразлично, чем он интересуется, что его радует и что огорчает.

Следует отметить, что многим специалистам в области образования и педагогики свойственно определенное противопоставление позиций школы (детского сада) и семьи. Это вполне объяснимо: в прошлом веке семья полностью доверяла детскому саду, что естественным образом приводило к тому, что воспитатели, как профессионалы, брали всю ответственность за развитие ребенка на себя, обучали родителей, как правильно воспитывать ребенка дошкольного возраста.

В настоящее время законодательством Российской Федерации²⁷ выдвинуто требование обеспечения условий открытости дошкольной организации в условиях реализации ФГОС ДО. Нельзя не отметить, что сотрудничество детского сада и семьи осуществляется, безусловно, в интересах самого ребенка, поскольку каждая из сторон имеет свою позицию, важную для обеспечения развивающего образования детей: педагоги больше компетентны в процессе образования, а семья заинтересована в благополучии ребенка и учете его интересов.

Именно сотрудничество детского сада и семьи является дополнительным ресурсом для построения образовательного процесса в детском саду. Родители воспитанников оказываются самыми лучшими и преданными помощниками педагогов, которым они поверили и вместе с которыми делают одно дело — обеспечивают развивающее образование детей.

Исходя из уверенности, что родители и педагоги — партнеры в воспитании и развитии ребенка, следует говорить скорее о сотрудничестве с семьей, чем о непосредственном вовлечении семьи в образовательный процесс. Как именно будут складываться эти партнерские отношения, зависит от многих факторов, но общим является взаимная заинтересованность, уважение к чужой позиции и понимание общей задачи.

Использование любой из инновационных образовательных программ сегодня сопряжено с определенными трудностями, и программа «ПРО-детей» не является исключением. Дело в том, что инновационные образовательные технологии зачастую сильно отличаются от привычных форм работы детских садов, к которым успели привыкнуть воспитатели и которых ожидают родители. Чтобы объяснить родителям, что именно делают дети в группе и как это обеспечивает их развитие, воспитателям нужно не только самим понимать теоретические основы Программы, но и уметь понятно их объяснять, особенно на родительских собраниях.

Основные способы знакомства с программой «ПРОдетей» родителей дошкольников:

- описание программы «ПРОдетей», оформленное в виде брошюр, видеороликов, размещенных на веб-сайте детского сада;
- рассказ о Программе на дне открытых дверей детского сада (можно пригласить семьи, чьи дети уже посещали группы, работающие по программе «ПРОдетей», чтобы они поделились своими впечатлениями).

Рекомендуются следующие формы работы с семьей:

27 — Закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО и др.

- общие родительские собрания (перед началом учебного года, во время периода вхождения ребенка в Программу, регулярно в течение года);
- информационные сообщения об актуальных событиях в группе (могут быть оформлены в бумажной форме на стенде или направляться в виде писем на электронную почту родителей детей).

Примерное содержание информационных писем:

- описание того, что дети читают или слушают в группе, какие стихи и песенки учат;
- описание текущей или следующей игровой темы или проекта, в т. ч.:
- какие игровые роли могут проигрываться детьми;
- что дети могут делать в каждом центре активности;
- какие новые слова (понятия, представления) формируются у детей в ходе выполнения данного проекта или темы;
- как можно поддержать дома освоение детьми новых понятий или действий (например, о чем можно поговорить с ребенком во время похода в магазин, в зоопарк и т. д.);
- просьбы принести в сад материалы для создания игрового материала (обычно это бросовый материал, который найдется в любом доме, например пустые коробки от яиц или молочные бутылки); список материалов составляется отдельно в зависимости от содержания конкретного проекта или игровой темы;
- описание того, как родители могут помочь в сооружении определенных построек, способствующих развитию сюжетно-ролевой игры (домик, корабль и т. д.) в группе или на площадке;
- в зависимости от характера материалов, которые дети приносят домой, родителям объясняется, для чего эти материалы используются в группе и, при необходимости, как их можно обсуждать с ребенком. Например, когда ребенок приносит домой свой план работы в центрах активности, семье объясняется принцип цветовой кодировки центров, благодаря чему они могут использовать план для того, чтобы поговорить с ребенком, во что он играл, что конструировал и т. д.

На общих собраниях родителям рассказывают о развитии ребенка и о типичных проявлениях прогресса в развитии в детском саду и дома.

Обычно темы выбираются на основе актуальных вопросов родителей: как уложить ребенка спать; что делать, если он постоянно ссорится или дерется, и др. Очень важно, чтобы родители информировали воспи-

тателя о том, что может повлиять на психологический комфорт ребенка в саду (например, ребенок предпочитает спать с любимой игрушкой и т. д.). Воспитателю следует учесть эти пожелания. После собрания можно направить родителям информационные письма с советами воспитателя.

Членам семей детей рассказывают и показывают, как организована работа в центрах активности и малых группах, в чем состоит роль взрослого в каждой из активностей (например, играть с детьми в определенные игры, помогать детям составлять планы работы в центрах и т. д.).

Подробно обсуждается, что стоит и чего не стоит делать родителям дома вместе с детьми (например, не требовать от детей правильного написания слов). Рекомендации вносятся в «Памятку родителя-волонтера», чтобы члены семей воспитанников знали, как помочь воспитателю.

Особенно важно *вовлекать родителей в различные активности*, способствующие развитию у ребенка сюжетно-ролевой игры.

Варианты участия родителей в различных активностях детей:

- Привлечение родителей к сопровождению группы во время экскурсий. Перед мероприятием можно объяснить родителям, на что воспитатель будет обращать внимание детей, чтобы родители делали то же самое во время экскурсии и потом дома со своим ребенком.
- Приглашение родителей в качестве гостей в начале нового проекта или игровой темы. При этом важно, чтобы родители проигрывали свои действия, а не просто рассказывали детям о том, что они делают на работе. Например, родитель-врач может принести с собой медицинские инструменты и объяснить, как ими пользоваться, познакомить со своими коллегами, работающими вместе с ним, например, в больнице. При этом он должен драматизировать свой рассказ, проигрывая различные роли: водителя скорой помощи, рентгенолога, хирурга и пр.
- Родители могут помогать воспитателю в проведении виртуальных экскурсий либо создавать собственные видеоролики, фотографии, знакомящие детей с такими местами, куда невозможно организовать реальную экскурсию (ветлечебница, спа-центр, фитнес-центр и т. д.).
- Важно привлекать родителей к созданию (вместе с детьми!) игрового материала, который впоследствии будет использоваться в группе для сюжетно-ролевой игры. В этом случае ребенок может принести из дома сделанный совместно с родителями макет машины, которую дети будут использовать в игре в автомагазин.
- Родители могут принять участие в заключительной активности по теме. Например, после игры в аэропорт

можно пригласить родителей в качестве пассажиров. Такие активности обычно требуют много места, поэтому их лучше проводить не в группе, а в зале.

В программе «ПРО детей» условие партнерства педагогического коллектива и семей воспитанников является обязательным. При этом родитель может присутствовать в группе как в качестве наблюдателя, так и в качестве непосредственного участника ее активностей.

БИБЛИОГРАФИЯ

- 1.** Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // Российская газета. – Федеральный выпуск № 6241 (265) – 25.11.2013. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
- 2.** Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08–249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/ps_mo_08_249_28_02_2014_r14.pdf.
- 3.** ч Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkol'nogo-obrazovaniya>.
- 4.** ч Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Открытия» [Текст] / Е. Г. Юдина, Л. С. Виноградова, Л. А. Карунова и др. / Науч. рук. А. Г. Асмолов; под ред. Е. Г. Юдиной. — М.: Мозаика-Синтез, 2015. — 160 с.
- 5.** ч Методические рекомендации к основной образовательной программе дошкольного образования «Открытия» [Текст] / Е. Г. Юдина, Л. С. Виноградова, Л. А. Карунова, Н. В. Мальцева; под ред. Е. Г. Юдиной. — М.: Мозаика-Синтез, 2016. — 192 с.

6. ч Венгер, А. Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина [Текст] / А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии: Научный журнал. — 1988. — № 3. — С. 20–29.
7. ч Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 6. Научное наследство / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5–90.
8. ч Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
9. ч Выготский, Л. С. Педология подростка [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5–242.
10. 1 Выготский, Л. С. Предыстория развития письменной речи [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 177–200.
11. 1 Выготский, Л. С. Проблема возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец / Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — С. 244–268.
12. 1 Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей [Текст] / Л. С. Выготский. — М. — Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — 134 с.
13. 1 Генезис сенсорных способностей [Текст] / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Педагогика, 1976. — 256 с.
14. 1 Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М.: Наука, 1978. — С. 243–267.
15. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Запорожец. В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. — 323 с.; Т. II. Развитие произвольных движений. — 299 с. / Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1986.
16. Игра дошкольника: учебное пособие [Текст] / Под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1989. — 286 с.: ил.
17. Кравцов, Г. Г. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие [Текст] / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 261 с.
18. Кравцов, Г. Г. Психология игры: культурно-исторический подход [Текст] / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — М.: Левъ, 2017. — 338 с.

19. Кравцова, Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития [Текст] // Культурно-историческая психология. — 2005. — № 2. — С. 87–94.
20. Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. I / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 31–64.
21. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
22. Лурия, А. Р. Материалы к генезису письма у ребенка [Текст] / А. Р. Лурия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Сборник. Для вузов по спец. «Психология». В 3 т. Т. 1. Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. — Москва: Изд-во МГУ, 1980. — С. 88–100.
23. Лурия, А. Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография [Текст] / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 182 с.: ил.
24. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова. — М.: Тривола, 1995. — 360 с.
25. Обухова, Л. Ф. К вопросу о соотношении речи и рисунка в дошкольном возрасте [Текст] / Л. Ф. Обухова, В. А. Борисова // Школа здоровья. — 1996. — № 2. — С. 61–66.
26. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов [Текст] / Ред. А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. — М.: Просвещение, 1964. — 350 с.
27. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [Текст] / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Педагогика, 1986. — 224 с.
28. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст] / О. Е. Смирнова. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 256 с.
29. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — С.: Педагогика, 1989. — 560 с.: ил.
30. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
31. Юдина, Е. Г. Педагогическая диагностика в детском саду: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Е. Г. Юдина, Г. Б. Степанова, Е. Н. Денисова. — М.: Просвещение, 2006. — 144 с.

- 32.** Юдина, Е. Г. Ребенок проходит психологическое тестирование [Текст] / Е. Г. Юдина // Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания / Под ред. А. Я. Варги. — М.: ОГИ; Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2006. — С. 499–517.
- 33.** Blair, C. Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten [Текст] / Clancy Blair, Cybele Raver // PloS ONE. — 2014. — 9 (11): e112393.
- 34.** Bodrova, E. Tools of the Mind: A Vygotskian early childhood curriculum [Текст] / Elena Bodrova, Deborah J. Leong // International Handbook of Early Childhood Education / Editors Marilyn Fler, Bert van Oers. — Springer Science & Business Media Dordrecht, 2017. — Pp. 1095–1111.
- 35.** Bruner, J. Child's talk: Learning to use language [Текст] / Jerome Seymour Bruner. — Oxford: Oxford University Press, 1983. — 144 p.
- 36.** Cole, M. Culture in development [Текст] / Michael Cole // Cultural Worlds of Early Childhood / Edited by Dorothy Faulkner, Karen Littleton, Martin Woodhead. — Vol. 1. — London — New York: Routledge, 1998. — Pp. 11–33.
- 37.** Cole, M. The development of children [Текст] / Michael Cole, Sheila R. Cole, Cynthia Lightfoot. — New York: Worth Publishers, 2005. — 667 p.
- 38.** Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial [Текст] / William S. Barnett, Kwanghee Jung, Donald Yarosz, Jessica Thomas, Amy Hornbeck, Robert Stechuk, Susan Burns // Early Childhood Research Quarterly. — 2008. — Vol. 23. Iss. 3. — Pp. 299–313.
- 39.** Fler, M. Early learning and development: Cultural-historical concepts in play [Текст] / Marilyn Fler. — Australia: Cambridge University Press, 2010. — 243 p.
- 40.** Goodman, Y. M. Vygotsky in a whole-language perspective [Текст] / Yetta M. Goodman, Kenneth S. Goodman // Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology / Editor Luis C. Moll. — UK: Cambridge University Press, 1990. — Pp. 223–250.
- 41.** Preschool program improves cognitive control [Текст] / Adele Diamond, W. Steven Barnett, Jessica Thomas, Sarah Munro // Science. — 2007. — Vol. 318. — No. 5855 (November 30). — Pp. 1387–1388.
- 42.** Van Oers, B. An activity theory view on the development of playing [Текст] / Bert Van Oers // Children's play and development: Cultural-historical perspectives / Editors: Ivy Schousboe, Ditte Winther-Lindqvist. — Springer Science & Business Media Dordrecht, 2013. — Pp. 231–249.

- 43.** Wood, D. The role of tutoring in problem solving [Электронный ресурс] / David Wood, Derome S. Bruner and Gail Ross // Journal of child psychology and psychiatry. — 1976. — 17 (2). — Pp. 89–100. — Режим доступа: URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>.

ПАРТНЕРЫ ПРОГРАММЫ



Рыбаков Фонд — частная семейная филантропическая организация, основанная Игорем и Екатериной Рыбаковыми в 2015 году для влияния на социально-образовательные экосистемы людей.

Миссия фонда: сделать так, чтобы каждому человеку в мире стала доступна своя внутренняя энергия преобразования.

Подробная информация о деятельности Рыбаков Фонда доступна на сайте:

rybakovfond.ru



инициатива Рыбаков Фонда

Университет детства — инициатива Рыбаков Фонда по поддержке и развитию дошкольного образования, ориентированного на ребенка, экосистема профессионального развития специалистов дошкольного образования. Миссия программы — счастливое проживание детства и реализация своего потенциала развития и образования каждым ребенком. В рамках реализации миссии «Университет детства» создает системообразующие проекты по распространению практик развивающего дошкольного образования, в том числе образовательной программы «ПРОдетей», систем независимой оценки качества дошкольного образования, организует образовательные мероприятия по актуальным темам дошкольного образования, реализует Всероссийский конкурс им. Л.С. Выготского для студентов и педагогов дошкольного образования, а также входит в ядро ассоциации практик дошкольного образования, ориентированного на ребенка «Наше детство».

Сайт: doshkolka.rybakovfond.ru

Бодрова Елена Вячеславовна

Юдина Елена Георгиевна

«ПРО детей»

Примерная основная общеобразовательная
программа дошкольного образования