ВСЕРОССИЙСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

◆ ЛЫКОВА И.А.
◆ КОЖЕВНИКОВА В.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Всероссийская общественная организация содействия
развитию профессиональной сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Методические рекомендации

Электронное издание

Самара
«Вектор»

УДК 373.2
ББК 74.1
Л88

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Одобрено Экспертным советом Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России».

Серия методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» подготовлена при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «Детский сад и семья – единое пространство детства».

Руководитель проекта – Лариса Николаевна Тутова, заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию и науке, руководитель ВОО «Воспитатели России».

Главный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Дмитрий Александрович Доник.

Научный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Баатр Борисович Егоров, кандидат педагогических наук.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Гришина Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент, директор Московского областного Центра дошкольного образования, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарный технологический университет»;

Сундукова А.Х., кандидат философских наук; декан факультета дошкольного и начального образования Государственного бюджетного образовательного учреждения «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Лыкова И.А., Кожевникова В.В.

Л88 Реализация программ для детей раннего возраста : методические рекомендации – Самара : Вектор, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (15,0 Mb). – Текст : электронный.
ISBN 978-5-6044835-2-7

Авторы описывают современный подход к разработке и реализации программ для детей младенческого и раннего возраста. Раскрывают взгляд на образовательную среду для детей младенческого и раннего возраста в широком социокультурном контексте, представляют модель социокультурной образовательной среды и технологию ее организации в условиях вариативного дошкольного образования. Представляют «портрет развития» – воспитательный идеал, который дает воспитателям надежный ориентир для компетентного проектирования целей, задач и содержания образования детей раннего возраста, но при этом позволяет выявлять и поддерживать индивидуальность каждого ребенка. Знакомят с инновационной образовательной программой «Теремок». Приводят примеры лучших педагогических практик.

Методические рекомендации подготовлены к курсу вебинаров ВОО «Воспитатели России» и по итогам онлайн-конференций по актуальным проблемам дошкольного образования. Рекомендации адресованы педагогам дошкольных образовательных организаций.

УДК 373.2
ББК 74.1

ISBN 978-5-6044835-2-7

© Лыкова И.А., Кожевникова В.В., 2020
© ВОО «Воспитатели России», 2020

Уважаемые коллеги!

Одна из главных задач дошкольного образования на современном этапе – это создание благоприятных условий для развития личности ребенка, становления его самостоятельности, целеустремленности, инициативы, ответственности. Поэтому на первый план выходит задача для дошкольного образовательного учреждения – организовать психолого-педагогические, материально-технические, кадровые условия для развития социально-коммуникативных компетенций воспитанников.

Данные материалы в силу своей актуальности могут быть интересны не только руководителям и педагогическим работникам образовательных организаций, реализующим основную образовательную программу дошкольного образования, но и специалистам органов местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования, руководителям и методистам муниципальных методических служб, а также различным работникам сферы образования.

Хочу выразить благодарность нашим экспертам дошкольного образования за представленный богатый практический опыт. Надеюсь, что данные методические рекомендации станут незаменимым подспорьем в работе с детьми дошкольного возраста.

С уважением,
Лариса Николаевна Тутова,
заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию и науке,
руководитель ВОО «Воспитатели России»

Оглавление

Введение.....6

Глава I. Социокультурная образовательная среда для детей раннего возраста: от анализа ключевых понятий к вариативной модели.....8

Глава II. «Портрет» развития ребенка от рождения до трех лет.....34

Глава III. Примерные ориентиры освоения о бразовательной программы детьми младенческого и раннего возраста.....47

Глава IV. Инновационная образовательная программа «Теремок» для детей от 2 месяцев до 3 лет.....62

Глава V. Примеры лучших педагогических практик по реализации программ для детей младенческого и раннего возраста.....88

Список литературы.....100

Об авторах.....109

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольные образовательные организации Российской Федерации столкнулись с повышенным запросом родителей на организацию вариативных групп для детей младенческого и раннего возраста, но оказались не вполне готовыми для решения данной задачи. В поручении президента Российской Федерации Пр–2440, п.3 от 2 декабря 2017 г. четко поставлена задача: «…достижение к 2021 г. 100-процентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет». В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года одним из важнейших направлений определяется создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Мониторинговые исследования, проведенные авторами книги в 32 субъектах Российской Федерации в 2017–2019 гг., показали, что в настоящее время родители все чаще хотят реализовать свои права, предусмотренные № 273-ФЗ ст. 67 «Об образовании в Российской Федерации» в части «получения дошкольного образования в образовательных организациях по достижении детьми возраста двух месяцев». Средняя оценка потребности родителей в организации групп для детей раннего возраста в образовательных организациях составляет 60–70% (преимущественно с 1,5 лет).

Важной задачей современных дошкольных образовательных организаций является создание социокультурной среды, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребенка, позволяющей ему проявить собственную индивидуальность и активность, чтобы наиболее успешно реализовать себя. Образовательная среда понимается при этом как значимая часть социокультурной среды, поэтому с полным правом может позиционироваться как социокультурная по своей сути. В условиях социокультурной образовательной среды

достигаются цели и смыслы современного образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного.

Современная модель образовательной среды должна быть вариативной и иметь гибкую структуру; педагогический потенциал модели определяется вектором амплификации развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи; целевые ориентиры развития детей раннего возраста должны иметь культуросообразный и природосообразный характер.

Моделирование социокультурной образовательной среды в условиях вариативного образования предполагает, с одной стороны, *стратегическое целеполагание*, связанное с амплификацией социокультурного опыта детей (инкультурацию) по оси «ресурсы – цель», а с другой – *адаптацию образовательной среды* под возрастные и индивидуальные возможности детей с учетом образовательного запроса семьи. Ключевым условием гуманизации современного образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного, является осмысление и мотивированное принятие педагогами позиции: «образовательная среда для ребенка, а не ребенок для образовательной среды».

Структура книги

Глава I. Социокультурная образовательная среда для детей раннего возраста: от анализа ключевых понятий к вариативной модели.

Глава II. «Портрет» развития ребенка от рождения до трех лет.

Глава III. Примерные ориентиры освоения образовательной программы

детьми младенческого и раннего возраста.

Глава IV. Инновационная образовательная программа «Теремок» для детей от 2 месяцев до трех лет.

Глава V. Примеры лучших педагогических практик по реализации программ для детей младенческого и раннего возраста.

Глава I
Социокультурная образовательная среда для детей раннего возраста: от анализа ключевых понятий к вариативной модели

1.1. Основные термины и их трактовка

Образование – это система воспитания и обучения личности, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенции (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 13 октября 2013 года [1].). В широком смысле слова, образование – процесс или продукт формирования ума, характера и физических способностей личности. Поскольку в человеческом обществе опыт накапливается, сохраняется, транслируется и развивается, благодаря способности людей к коммуникации, появилось такое явление, как культура. Культура – это опыт общества в целом. Образование – процесс передачи социокультурного опыта новым поколениям. Образование целенаправленно осуществляется обществом через учебные заведения: детские сады, школы, колледжи, университеты и другие заведения, что не исключает возможность и самообразования, особенно в связи с широкой доступностью интернета.

«Культура – это специфической способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» (Большой толковый словарь по культурологии Б.И. Кононенко [18, с. 206]). Иными словами, «культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, которая выражает достигнутый человечеством уровень исторического

развития, а культурный процесс включает в себя способы и методы создания орудий труда, предметов и вещей, потребных человеку». Культура выполняет следующие *функции*: человекотворческую (гуманистическую), информативную, познавательную (гносеологическую), коммуникативную, регулятивную (нормативную), оценочную (аксиологическую), сигнификативную (знаковую), праксиологическую (деятельностную). Человек является *субъектом культуры*: он создает, сохраняет и транслирует (распространяет) созданные им культурные ценности. К основным закономерностям функционирования и развития культуры относятся: преемственность, самобытность и уникальность, единство национального и общечеловеческого (универсального), устойчивость в передаче культурных традиций.

Как связаны культура и образование? В трудах Цицерона (106–43 гг. до н.э.) уже встречается расширительное толкование культуры как «обработка, совершенствование души» (философия – культура духа и ума). С этого времени в романских и других языках слово «культура» начинает употребляться в значении «воспитание», «образование», «умение», «почитание». При этом овладение культурой предполагает освоение умений и знаний, необходимых для труда, общения и познания – главных составляющих жизнедеятельности любого общества, а также интеллектуальное развитие и формирование гуманистического мировоззрения [18, с. 204].

В настоящее время культура и образование рассматриваются как две взаимосвязанные системы, при этом одна из них (образование) входит в состав другой (культуры), но взаимодействие между ними носит более сложный характер, что можно выразить двумя тезисами: 1) образование порождается культурой, необходимость в нем появляется лишь тогда, когда культура сформировалась и достигла достаточно высокого уровня своего развития; 2) культура транслируется, сохраняется и даже отчасти развивается через образование. Вне

культуры образование не может появиться, поскольку в нем не будет необходимости. Без образования культура не будет воспроизводиться и рано или поздно исчезнет. Неслучайно в последние годы появилось такое научное направление, как культурология образования (основатель – Н.Б. Крылова). Чрезвычайно важно расширять взгляд современных руководителей и педагогов образовательных организаций на *культуру как стратегическую цель всего образования*. В самом широком смысле цель образования – введение детей в пространство культуры, создание условий для обретения каждым ребенком социокультурного опыта с учетом его индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, важной задачей современных дошкольных образовательных организаций является создание среды, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребенка, позволяющей ему проявить собственную индивидуальность и активность, чтобы наиболее успешно реализовать себя.

Рассмотрим разные трактовки среды, создаваемой в образовательном пространстве.

Предметно-пространственная среда – совокупность внешних объектов, факторов и условий, находящихся в определенных взаимоотношениях и непосредственно включенных в контекст развития ребенка (Л.М. Кларина, Е.Е. Кравцова, В.А. Петровский, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова и др.).

Развивающая предметно-пространственная среда – система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического облика. Обогащенная среда развития предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка (Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, С.Л. Новоселова, Л.А Парамонова, Н.Н. Поддьяков, А.М. Фонарев и др.).

Образовательное пространство понимается как совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них (А.М. Новиков [41, с. 134]).

Образовательная среда позиционируется в настоящее время как:

1) часть социокультурной среды, в условиях которой достигаются цели и смыслы образования (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова и др.);

2) система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (А.М. Новиков);

3) целенаправленно созданная система взаимовлияний и взаимодействия окружения (социального и пространственно-предметного) с субъектом, в рамках которого происходит формирование личности и открываются возможности для ее развития (В.А. Козырев, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

Образовательная среда включает ***три взаимосвязанных компонента:***

1) пространственно-предметный (мир вещей),

2) социальный (мир отношений),

3) деятельностный (система способов активного освоения и преобразования мира в процессе взаимодействия ребенка с другими людьми).

В современном образовании назрела острая необходимость в осмыслении социокультурного характера образовательной среды. В рамках данной статьи авторы делают попытку анализа социокультурной среды вообще и интерпретации понятия «социокультурная образовательная среда» в частности.

«Социокультурная среда – это совокупность культурных ценностей, общепринятых норм, законов, правил, научных данных и технологий (”ноу-хау”), которыми располагает социум и человек в социуме для эффективных действий

и взаимодействий со всеми компонентами своей жизненной среды, прежде всего, природным, техногенным, информационным и социальным» (Л.Г. Ионин [40]).

Влияние социокультурной среды на общество и личность в обществе трудно переоценить. Вкупе с другими элементами жизненной среды она формирует комплекс эмоционально окрашенных представлений человека об окружающем мире и о своем месте в нем («картину мира»), влияет на морально-нравственные ориентиры, предлагает и формирует программы поведения. Поэтому изучение процессов, связанных с влиянием социокультурной среды на личность и через личность на социально значимые процессы, является важной составляющей социальной диагностики и культурологии образования.

В конце XIX – начале XX в. Дж. Дьюи (J. Dewey) обосновал социальную среду как «предпосылку, основу и условие существования, функционирования и развития образования». Кроме того, Дж. Дьюи выделил компоненты, которые необходимы при организации образовательной среды: языковая компетенция, манеры, хороший вкус и эстетическая оценка [34]. По мысли Дж. Дьюи, детский сад должен предоставить ребенку среду, в которой протекает естественная и реальная жизнь, что станет предпосылкой для решения двух взаимосвязанных проблем. С одной стороны, позволит максимально приблизить учебно-воспитательные ситуации к реалиям детской жизни, что поможет личностному принятию их ребенком. С другой стороны, научит ребенка действовать и общаться в ситуациях, максимально приближенных к социальному бытию человека [Там же].

Л.С. Выготский рассматривал среду как социальное явление, «...потому что там, где она (среда. – *Авт*.) выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным

опытом» [28]. Современные американские последователи культурно-исторической теории Л.С. Выготского (Дж. Верч (J. Wertsch), М. Коул (M. Cole), Р. Шведер (R. Shweder) и др.) понятие «социокультурный» рассматривают в тесной взаимосвязи умственного действия с культурной, исторической и общественной обстановкой. Дж Верч пишет: «Социокультурный подход к разуму начинается с предположения, что действие опосредуется, и что его нельзя отделить от среды, в которой оно совершается» [41].

В.П. Зинченко заметил: «В преддошкольном и дошкольном детстве социокультурный контекст оказывает решающее влияние на овладение простейшими орудиями и предметами. Очень рано обнаруживается в жестах, мимике. В более позднем возрасте социокультурный контекст оказывает влияние на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти… вплоть до общего стиля поведения и деятельности. Программы обучения должны быть наполнены культурными традициями и историческими контекстами и параллелями». Следует задуматься, не является ли то, что Выготский называл социокультурным контекстом развития, *духовным укладом*, который начинает усваиваться в раннем детстве. Духовный уклад вполне соотносим и с тем, что К. Юнг называет архетипом» [41, с. 414].

Закономерно возникает вопрос о необходимости разработки такого содержания образования, которое вбирало бы в себя целостный образ культуры, исторически заданный через всеобщие формы познания и нравственности на основе художественного освоения действительности (В.Т. Кудрявцев [45]). В истории дошкольной педагогики известны педагогические системы, построенные на универсальном содержании или всеобщем методе, выведенном из социокультурной среды. Такова дидактическая система Ф. Фрёбеля (F. Fröbel), который видел предназначение детского сада не в передаче

детям «большего или меньшего количества разнообразных – внешних – сведений», а в создании условий для постижения ими внутренней – универсальной развивающейся общности вещей (J. Dewey [34]).

По мысли В.Т. Кудрявцева, «движущей силой психического развития ребенка является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематизация. Это особое действие (взрослого и ребенка) по приданию формы незавершенности, неопределенности различным компонентам развивающегося содержания социокультурного опыта: самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений по поводу них» [46]. Это происходит в рамках исконно «детских видов деятельности» (А.В. Запорожец) – игры, учения, различных видов детского художественно-эстетического творчества – и в доступных для ребенка формах [45].

1.2. Моделирование социокультурной образовательной среды

Понимание сущности и структуры социокультурной среды позволяет обосновать модель организации социокультурной среды, направленной на развитие детей дошкольного возраста в условиях вариативного образования.

Научное моделирование – процесс изучения реального мира посредством разработки и анализа научных моделей. При этом модель (фр. modèle, от лат. modulus – мера, аналог, образец) понимается в науке как «система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе; представление некоторого реального процесса, устройства или концепции» (А.И. Уемов [41]).

Авторы рассматривают ***модель*** как специально созданную знаково-символическую систему, в которой отображены сущностные свойства реальной образовательной систе-

мы (прототипа), что позволяет получить новую информацию о социокультурной образовательной среде в изменяющихся условиях (отсюда необходимость принципа вариативности (И.А. Лыкова [53]).

В исследованиях вопросов философии, психологии и педагогики начала XX в. можно найти соединение двух парадигм: естественного развития и средовой теории. Так, Н.Н. Иорданский представил среду не как «мертвый или даже живой объект наблюдения», а как «процесс воздействия на нее, изменения ее именно людьми» [41]. Также он поставил вопросы, поиск ответов на которые помогает осмыслить содержание компонентов образовательной среды: «1) что представляет из себя ребенок, подвергающийся влиянию организующей среды; 2) кто и что его организует, какова роль руководителя и педагога в этой организации; 3) какова среда, где складывается социальная жизнь ребенка?» [41, с. 3–8].

Для понимания структуры образовательной среды важна идея Л.С. Выготского о взаимовлиянии природного и культурного факторов в процессе развития ребенка: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности» [28]. Этот тезис позволяет выделить *социальный компонент*, который обусловливает характер отношений в образовательной среде.

Антропологo-психологическая модель образовательной среды предложена В.И. Слободчиковым. «Образовательная среда – это те социокультурные формы предметности, которые входят или могут входить в содержание образования» [69, с. 89]. Свойствами образовательной среды являются насыщенность и структурированность образовательных ресурсов. Под образовательными ресурсами

понимается превращение наличного социокультурного содержания в средство и содержание образования, т.е. в саму суть образовательной среды. В.И. Слободчиков обосновывает принцип вариативности: «...среда, организованная по принципу вариативности (как единство многообразия); здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; показатель структурированности стремится к оптимуму» [69, с. 91].

Важным является положение В.И. Слободчикова о содержании образования, которое рассматривается как единый и одновременный процесс становления человека как культуросообразного существа и процесс творения им новых предметных форм культуры. Чем насыщенней содержание образовательной среды, тем больше возможностей раскрыть внутренний потенциал ребенка [69, с. 105].

1.3. Модель социокультурной образовательной среды для развития детей младенческого и раннего возраста

Модель социокультурной образовательной среды для развития детей младенческого и раннего возраста в условиях вариативного образования (см. рисунок 1), разработанная В.В. Кожевниковой и И.А. Лыковой, включает следующие компоненты:

1) ребенок (субъект);

2) социокультурный опыт как целевой ориентир образования;

3) взрослые (родители и педагоги) как трансляторы социокультурного опыта;

4) «умные» предметы в пространстве (игрушки, бытовые предметы, вещи, различные материалы, дидактические пособия и др.);

5) культуросообразные способы разных видов деятельности; дополнительные ресурсы;

6) социокультурная ситуация развития; система взаимодействия с другими субъектами и объектами в образовательной среде (в графической модели векторы коммуникации обозначены стрелками).

Эти компоненты рассматриваются как необходимые и достаточные для моделирования образовательной среды на основе дидактических принципов антропоцентризма, вариативности, инициирования субъектности, интеграции, культуросообразности и природосообразности.

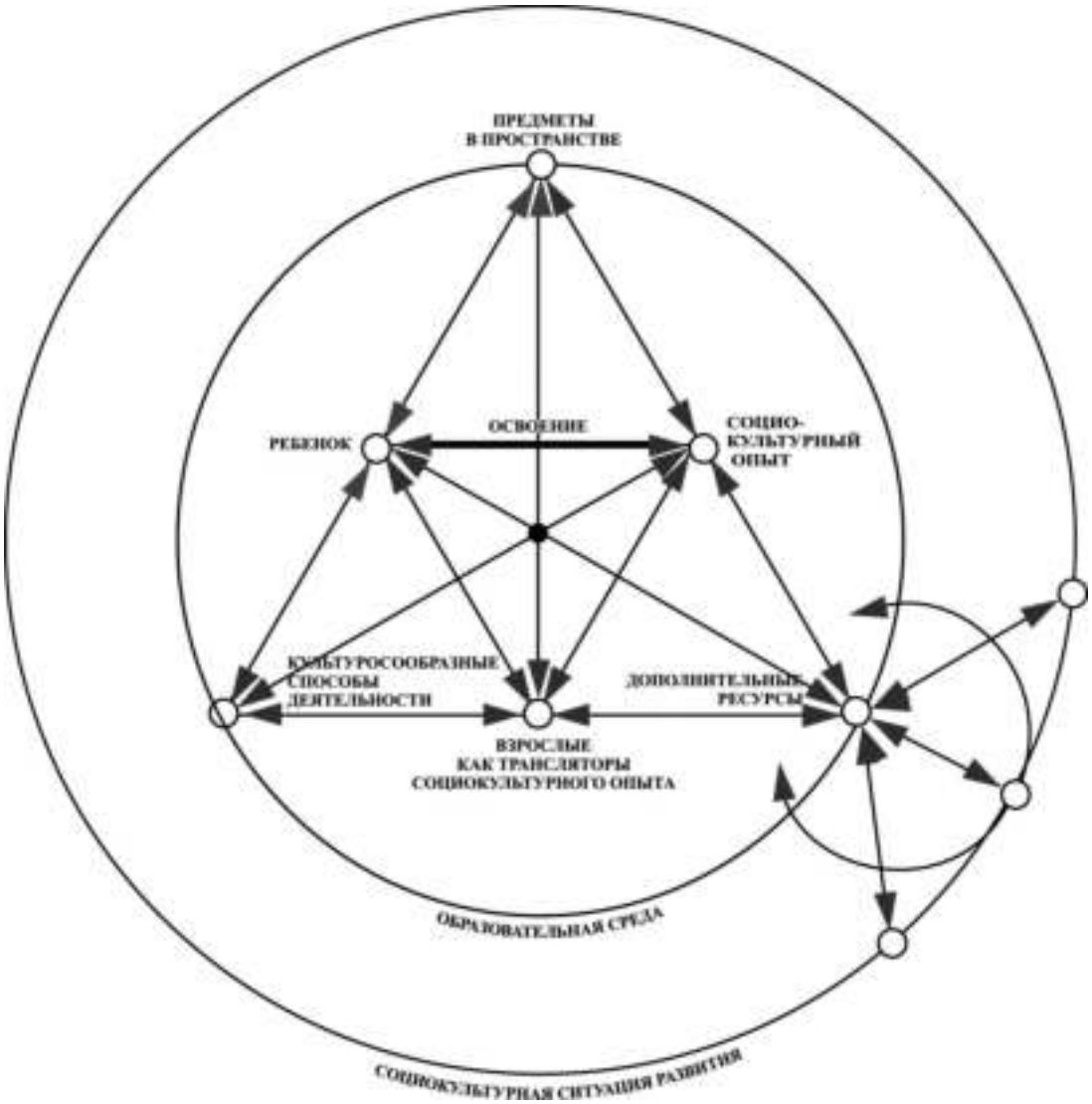

Рисунок 1. Модель социокультурной образовательной среды для детей младенческого и раннего возраста (В.В. Кожевникова)

Вариативная модель социокультурной образовательной среды дает понимание, что в структуре деятельности ребенка по освоению социокультурного опыта важна не столько внешняя сторона процесса, сколько внутреннее содержание.

По мысли Л.С. Выготского, содержанием такой деятельности является создание или преобразование материального объекта, в котором отражены все «страсти» деятельности (отношения между людьми) и «сгустки» культуры, воплощенные в объекте – амплификаторе развития [29]. Эти концептуальные идеи позволили рассмотреть развитие ребенка в образовательной среде как направленное на постепенное освоение социокультурного опыта ребенком по вектору амплификации.

Л.С. Выготский разработал теорию, показывающую, как «через других мы становимся самими собой» [29, с. 144], и сформулировал чрезвычайно важный тезис о том, что развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей». Людей связывает деятельность, в недрах которой формируются отношения. При этом в деятельности важна не столько внешняя сторона процесса, сколько внутреннее содержание. По мысли Л.С. Выготского, содержанием образовательной деятельности является создание или преобразование материального объекта, в котором отражены все «страсти» деятельности (отношения между людьми) и «сгустки» культуры, воплощенные в объекте – амплификаторе развития. Если результат создания или преобразования амплификатора эффективен, то и внутренние изменения в личности также эффективны.

Эти концептуальные идеи Л.С. Выготского позволяют увидеть образовательную среду как динамичное явление, изменяющееся по мере изменения образовательных целей и направленное на становление социокультурного опыта детей по вектору амплификации (обогащения, расширения) развития.

Амплификация предполагает постепенное и последовательное расширение круга освоенных объектов и явлений в разнообразии их свойств, функций, взаимосвязей, поэтому основывается на апперцепции.

В.Т. Кудрявцев под амплификацией понимает содействие в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самодеятельность, направленную на их творческое переосмысление (трансформацию, переконструирование). Главным результатом этого становится порождение нового образа себя и своих возможностей, благодаря чему сама деятельность (в ее многообразных видах) из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации своего субъекта – ребенка [47].

Апперцепция (от *лат. ad* – к и лат. *perceptio* – восприятие) – одно из фундаментальных свойств психики, позволяющее сознанию человека становиться все более ясным, системным, отчетливым. Помимо этого, апперцепция обусловливает зависимость восприятия от предыдущего опыта человека, запаса его знаний и умений, а также конкретного состояния личности в момент восприятия.

Вектор амплификации как ведущая педагогическая линия, интегрирующая основные направления развития ребенка в образовательной среде и связанная с расширением социокультурного опыта детей.

Социокультурный опыт понимается при этом как ведущее условие социализации личности в повседневных практиках жизни в обществе. Социализация – интегрированный результат постоянно разворачивающегося процесса взаимодействия человека с окружающим миром во всех его гранях и проявлениях. Социализация – процесс и результат формирования социальных качеств личности.

Социокультурный опыт складывается на основе многоуровневой интеграции индивидуального и социального в процессе вхождения «растущего человека» в культуру и общество.

Поэтому ***образовательная среда*** рассматривается нами как гибкая система специально организованных в пространстве и времени условий взаимодействия субъектов образования, направленных на трансляцию социокультурного опыта ребенку с учетом его индивидуальных особенностей и запросов семьи (общества).

Организация образовательной среды строится на интегративной основе системы принципов, выделенных для построения вариативных моделей образовательной среды:

- диалектического единства интеграции и дифференциации;
- анропоцентризма;
- культуросообразности;
- природосообразности.

Эти принципы применимы к построению и функционированию модели образовательной среды: с одной стороны, они обеспечивают ее целостность, с другой – позволяют отдельным ее компонентам функционировать. Целесообразность использования данных принципов при моделировании образовательной среды обусловлена целостностью (единством, синкретичностью) сознания ребенка раннего и дошкольного возраста. Сложная образовательная система, состоящая из множества разрозненных элементов, воспринимается им как нечто изначально и принципиально целостное. Знание ребенка о мире и его отношение к этому миру, сформированное в процессе культуросообразного образования, также целостно и гармонично.

В модели образовательной среды выделены компоненты в их совокупности и взаимосвязи:

- деятельностный;
- социальный;
- предметно-пространственный.

За основу построения модели образовательной среды взят разработанный в рамках деятельностного подхода «треугольник опосредования», дополненный Ю. Энгестрёмом [41].

Основная цель данного подхода заключается в единстве социальной и общественной природы человеческой деятельности, включая проблемную сферу общения, которую часто отделяют и противопоставляют орудийному и предметному аспектам деятельности [41, с. 76].

Модель организации деятельности ребенка по освоению им социокультурного опыта в образовательной среде (рисунок 2) включает следующие элементы: ребенок, социокультурный опыт, предметы в пространстве (игрушки, вещи, материалы, дидактические пособия и др.), культуросообразные способы разных видов деятельности, дополнительные ресурсы, социокультурная ситуация развития, коммуникации с другими субъектами и объектами (в графической модели обозначены стрелками).

1.4. Технология моделирования образовательной среды по вектору амплификации развития детей раннего возраста

Результаты, полученные при моделировании образовательной среды для детей раннего возраста, позволили разработать технологию моделирования образовательной среды и предложить ее педагогам раннего детства в качестве «профессионального инструмента».

Технология имеет гибкую структуру, что позволяет избежать трудностей, которые описывает В.И. Загвязинский: «В педагогике очень трудно давать жесткие предписания, алгоритмы педагогической деятельности, всегда возникают практические задачи адаптации, конкретизации, которые необходимо учитывать при реализации теоретической модели» [41, с. 73].

Технология моделирования образовательной среды имеет гибкую структуру и включает следующие компоненты:

• *факторы: внешние* (потребности участников образовательных отношений или их представителей) и *внутренние*

(возможности для реализации возникающих потребностей у всех участников образовательных отношений);

• *структура* (социальный, пространственно-предметный и деятельностный компоненты);

• *наполнение*;

• *механизмы* (вектор амплификации развития детей раннего возраста в образовательной среде, алгоритм моделирования образовательной среды);

• *этапы* (подготовительный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный);

• *критерии и соответствующие им показатели* (поиск возможностей для реализации (ресурсный потенциал), освоение социокультурного опыта).

Технология моделирования образовательной среды представлена в графической форме (см. рисунок 2).

В процессе апробации модели образовательной среды по вектору амплификации произошли позитивные изменения не только у детей, но и у педагогов и родителей. Освоение педагогами стратегического моделирования дало возможность управлять процессом организации образовательной среды через поэтапное расширение и обогащение всех направлений развития ребенка, позволило избежать кризисов (симптомов) перехода с одного этапа развития на другой.

Представленная модель социокультурной образовательной среды и алгоритм ее организации в условиях вариативного образования были апробированы в группах для детей раннего возраста.

Проведенный экспертный анализ организационных форм (типов групп, образовательных организаций) позволил выделить три типичных варианта организации образовательной среды для детей раннего возраста: 1) группа «Вместе с мамой»; 2) группа кратковременного пребывания; 3) группа полного дня.

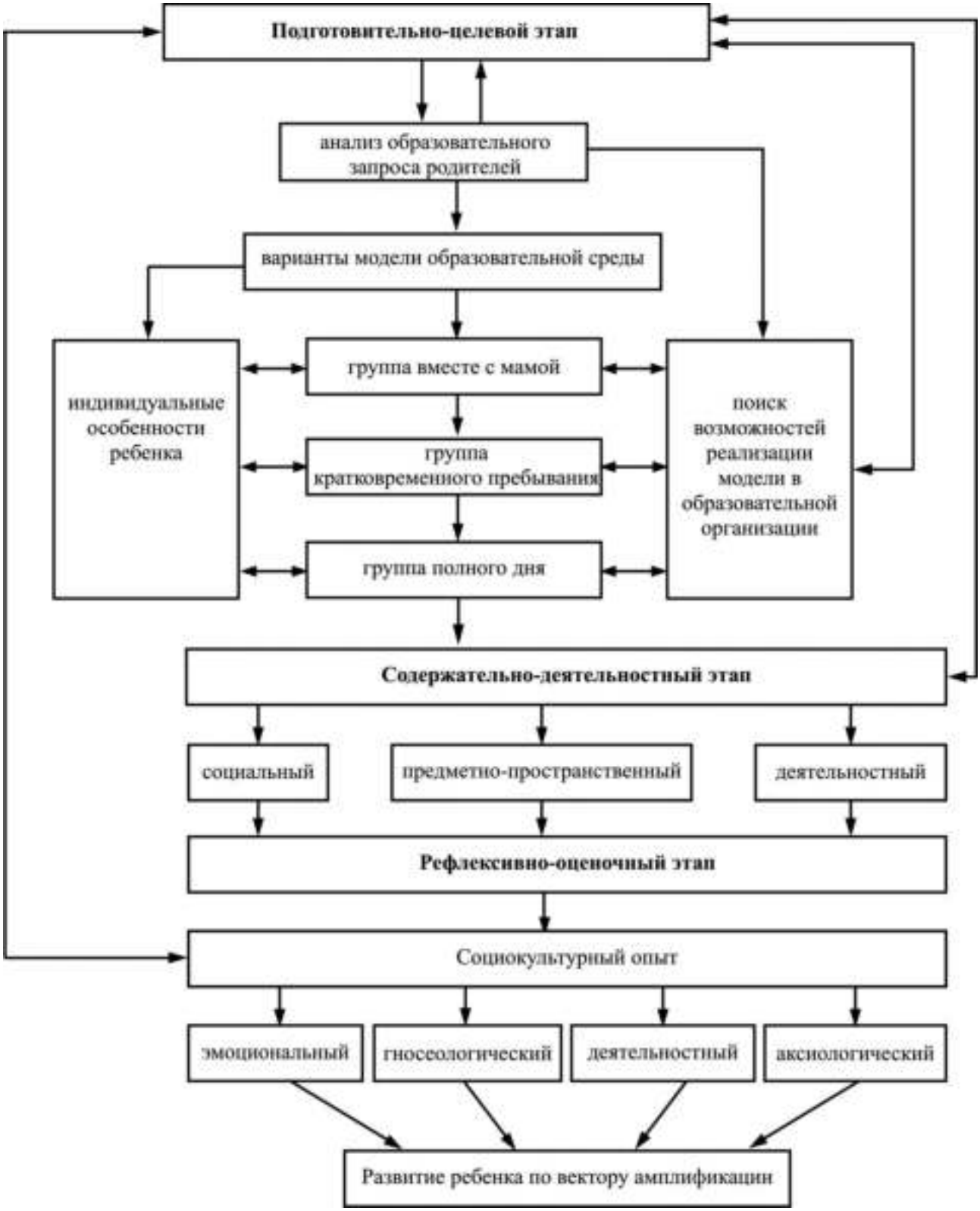

Рисунок 2. Алгоритм моделирования образовательной среды по вектору амплификации развития для успешного освоения социокультурного опыта детьми раннего возраста (В.В. Кожевникова, И.А. Лыкова)

С помощью SWOT-анализа были выявлены сильные и слабые стороны каждого варианта модели для организации условий трансляции социокультурного опыта по вектору амплификации развития детей раннего возраста: к сильным сторонам всех вариантов модели можно отнести учебно-методический компонент, к слабым – кадровый и материально-технический.

SWOT-анализ – определение сильных и слабых сторон выбранной модели, а также возможностей и угроз, исходящих из ближайшего окружения (внешней среды). Отличительная особенность данного метода связана, с одной стороны, с его простотой, универсальностью и доступностью, с другой – целостностью взгляда на ситуацию.

• *Силы* (Strength) – сильная сторона: внутренняя характеристика модели, которая выгодно отличает данную модель от других.

• *Слабости* (Weakness) – слабая сторона: внутренняя характеристика модели, которая по отношению к другим выглядит слабой и которую можно улучшить с привлечением внешних ресурсов.

• *Возможность* (Opportunit) – характеристики модели по наличию ресурсов, которые данная модель может предложить субъектам образовательных отношений.

• *Риски* (Threat) – характеристики модели, которые снижают привлекательность данной модели со стороны субъектов образовательных отношений.

Процедура проведения SWOT-анализа в общем виде сводится к заполнению матрицы, в которой отражаются и затем сопоставляются сильные и слабые стороны модели, а также определяются ее возможности и риски. Это позволяет осмыслить возможности каждой модели и определить круг вопросов, на которые необходимо будет обратить внимание при реализации модели в реальном образовательном процессе. Результаты экспертизы представлены в таблице 1.

Таблица 1

SWOT-анализ модели образовательной среды

ГВМ	ГВМ	ГВМ
1. Внутренняя сторона организации		
1.1. Нормативно-правовое обеспечение		
Сильные стороны		
		Есть все нормативные акты
Слабые стороны		
Нормативные акты отсутствуют или разработаны на уровне локальных актов. Отсутствуют положения СанПиН о возможности присутствия родителей в группах	Нормативные акты разработаны частично	
1.2. Мониторинг и информационное обеспечение		
Отсутствует мониторинг современных систем		
Отсутствует превентивное информирование родителей о формах и видах		
2. Кадровое обеспечение		
Сильные стороны		
		Кадры согласно штатному расписанию укомплектованы во многих организациях
Слабые стороны		
Специально подготовленные кадры, как правило, присутствуют только в специализированных частных центрах	Специально подготовленные кадры, как правило, присутствуют только в специализированных частных центрах	

3. Учебно-методическое обеспечение		
Сильные стороны		
Хорошо представлены отдельные компоненты	Разрабатывается на уровне локальных актов, нет согласования с основной образовательной программой образовательной организации	Присутствует
Слабые стороны		
Отсутствует целостный подход	Существует в небольших разновидностях	Без учета вектора амплификации
4. Материально-техническая база		
Сильные стороны		
Представлена в частных центрах		
Слабые стороны		
Официально отсутствует в государственных образовательных организациях	Наполнение частичное	Наполнение полное, но не всегда учитывается вектор амплификации развития
Внешняя среда: ресурсы и риски		
Соответствие потребностям ребенка раннего возраста		
Соответствие запросам и ожиданиям родителей		
Компетентность педагогов		

Для уточнения образовательной цели и области применения вариантов модели образовательной среды были выявлены запросы семьи. В процессе обработки запросов родителей обнаружилась зависимость между выбором родителями того или иного варианта модели образовательной среды для своих детей и стилем семейного воспитания (жизненными стратегиями родителей).

В таблице 2 и на рисунке 3 приведены результаты анализа запроса (выбора, пожеланий) родителей.

Таблица 2

Результаты анализа запроса родителей на посещение ребенком образовательной организации

Вариативные модели	Выбор родителей (в %)
Группа «вместе с мамой»	24
Группа кратковременного пребывания	22
Группа полного дня	54

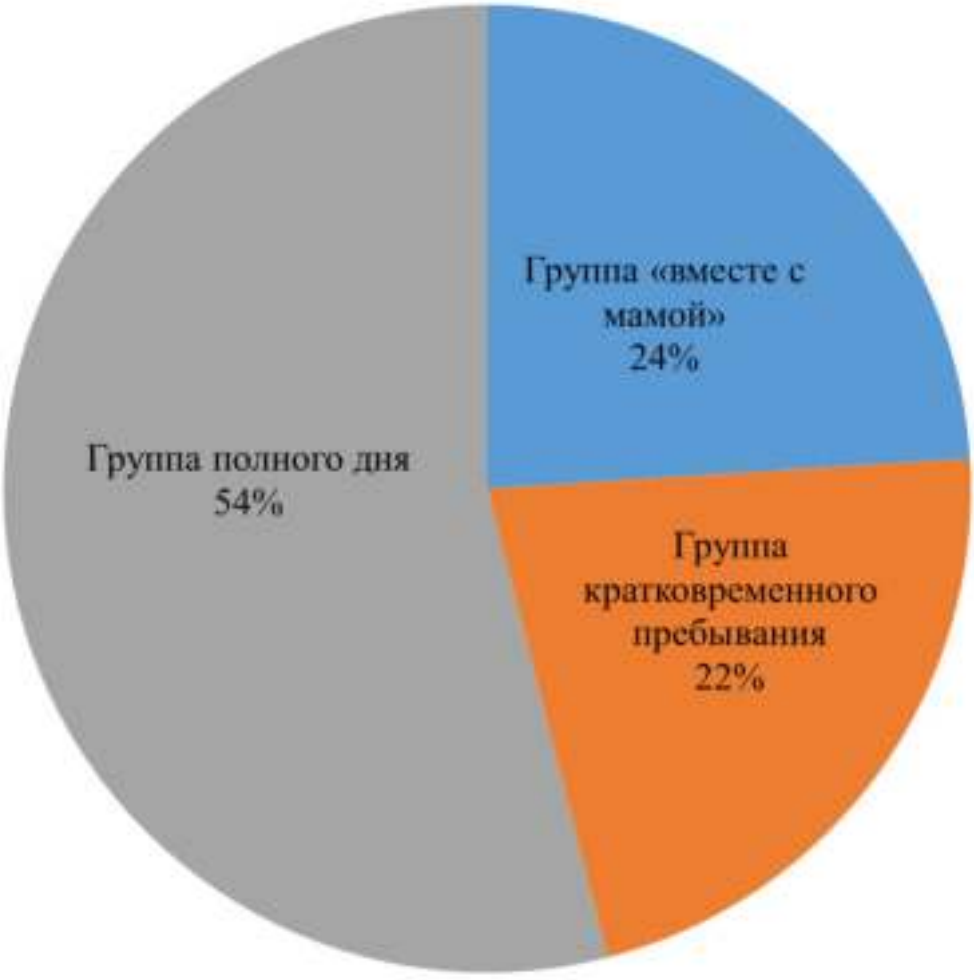

Рисунок 3. Выбор родителями вариантов групп для детей до трех лет

В процессе первичного сбора информации о выборе того или иного варианта модели образовательной среды родители часто обосновывали свой выбор различного рода комментариями, которые можно было распределить по степени эмоциональной близости, привязанности к ребенку и адекватностью предъявляемых требований к ребенку в соответствии с возрастом (рисунок 4). В качестве инструмента оценивания стиля родительского воспитания нами были выделены два критерия:

• ***теплота – холодность*** (данный критерий определяется уровнем отзывчивости родителей на естественные потребности детей);

• ***контроль – отсутствие контроля*** (данный критерий связан с уровнем требований, адекватных возрастным особенностям детей).

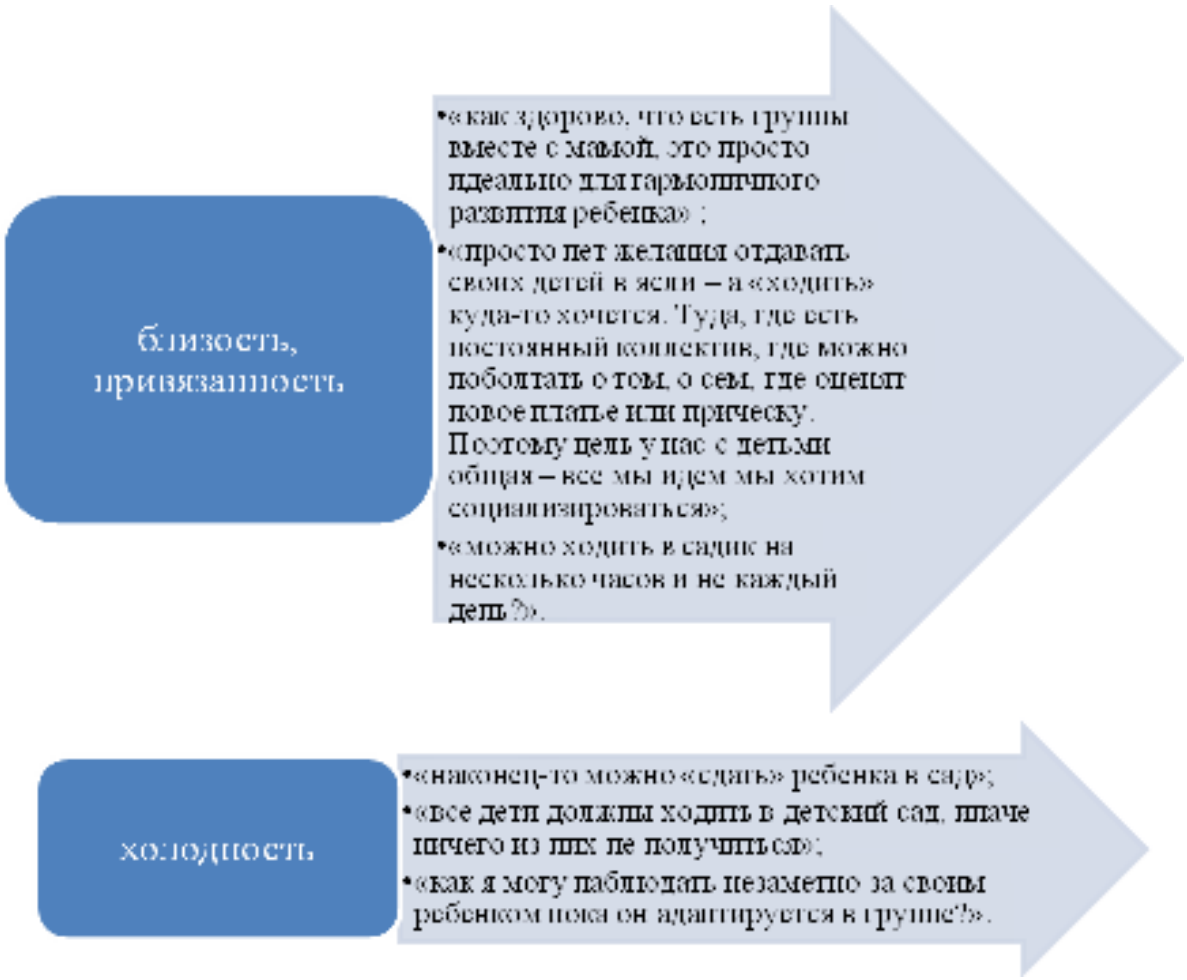

Рисунок 4. Комментарии родителей к выбору модели образовательной среды для детей раннего возраста

Под готовностью педагога к инновационной деятельности нами понимается совокупность личностно-профессиональных качеств, способствующих эффективному решению профессиональных задач, связанных с моделированием образовательной среды по вектору амплификации развития детей раннего возраста. Наличие высокого уровня готовности у педагогов рассматривается как ресурс при внедрении вариантов модели образовательной среды для детей раннего возраста по вектору амплификации. Низкая готовность оценивается как риск.

В качестве структурных компонентов готовности педагогов к моделированию образовательной среды были выделены ***мотивационный***, ***личностный*** и ***когнитивный*** в их взаимосвязи и совокупности.

Показатели каждого компонента и диагностический инструментарий представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка психолого-педагогического ресурса для успешного внедрения вариативной модели образовательной среды для детей раннего возраста

Компоненты	**Показатели**	**Диагностический инструментарий**
Мотивационный	Включение в профессиональную деятельность результатов работы других специалистов; работа в личностно-ориентированной парадигме, готовность к работе с ребенком в соответствии с его индивидуальными особенностями, построению индивидуальных маршрутов развития каждого ребенка, принятие партнерской позиции сотрудничества с родителями воспитанников, готовность осваивать новые и творчески применять их в своей непосредственной деятельности	Опросник «Самооценка профессиональной деятельности» (на основе теста А.А. Майера) «Экспресс-анкета целей» (разработчики: Н.Г Осухова, В.В. Кожевникова)

Окончание табл. 3

Личностный	Адекватная оценка себя как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса, готовность к профессиональному и личностному росту; потребность в повышении квалификации, рефлексивные способности как возможность осмысления анализа собственной педагогической деятельности	Опросник «Дифференцированная самооценка состояний» (САН) Опросник «Самооценка профессиональной деятельности»
Когнитивный	Умение оперировать основными понятиями и категориями, связанными с развитием детей раннего возраста, владение технологиями личностно-ориентированого взаимодействия с воспитанниками и их близкими взрослыми	Опросник «Самооценка профессиональных компетенций работника дошкольного образования»

Статистическая оценка уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации проверялась с помощью критерия Н-Краскала-Уоллеса. Данный критерий позволяет проверить уровень выраженности каждого компонента в структуре готовности педагогов. Выраженность каждого компонента оценивалась при уровне значимости $p \leq 0,01$ (таблица 4).

Таблица 4

Уровень готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации

Компонент готовности	Выраженность признака Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
Мотивационный	427,3	$p \leq 0,01$
Личностный	456,7	$p \leq 0,001$
Когнитивный	417,4	$p \leq 0,01$

Высокая значимость каждого компонента позволяет сделать вывод о наличии высокого уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации.

Уровень готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации в исследовании оценивается по трем уровням (высокий, средний низкий) и складывается из оценки трех компонентов (мотивационного, личностного, когнитивного). Распределение по уровням готовности представлено на основании распределения частоты встречающегося признака, полученного при анализе ответов педагогов, участвующих в мониторинге. В качестве меры центральной тенденции было определено среднее значение для каждого уровня. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Среднее значение распределения уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации

Уровень готовности	Баллы в %
высокий	от 73 до 100
средний	от 36 до 72
низкий	от 0 до 35

Мониторинг уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации в образовательных организациях, участвующих в апробации, представлен на рисунке 5.

Всего в мониторинге принимало участие 86 педагогов.

Результаты мониторинга позволили подтвердить промежуточную гипотезу исследования о том, что готовность педагогов к инновационной деятельности можно рассматривать как наличие готовности к овладению алгоритмом моделирования образовательной среды по вектору амплификации, который они будут компетентно применять в конкретных условиях.

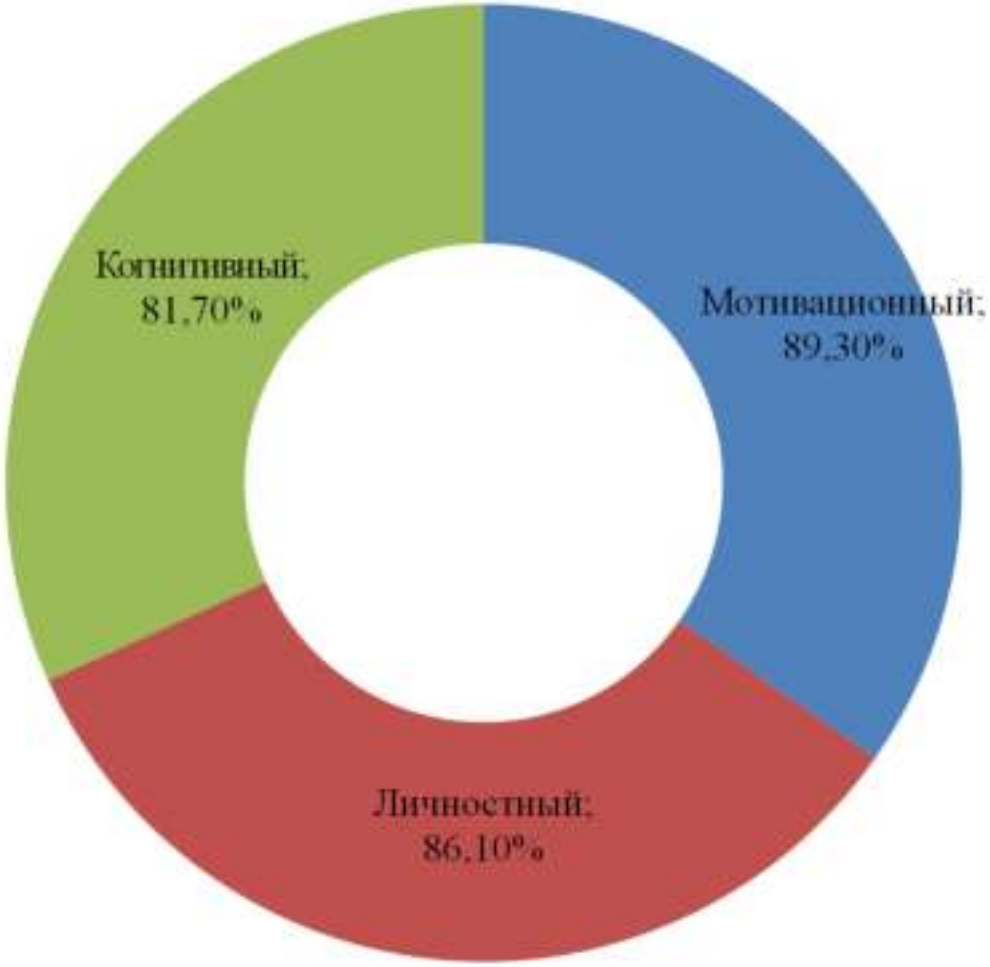

Рисунок 5. Уровень готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации

Высокий уровень готовности педагогов к освоению алгоритма организации социокультурной образовательной среды рассматривается как *ресурс* успешного внедрения вариантов модели образовательной среды для детей раннего возраста по вектору амплификации развития; *средний уровень* интерпретируется как *ресурс* повышения профессиональных компетенций педагогов (при условии выявления «дефицитов» и способов их преодоления); *низкий уровень* позиционируется как *риск*, связанный с неготовностью педагогов к организации социокультурной образовательной среды.

Обобщенные результаты экспериментальной работы показали, что во всех трех вариантах модели образовательной среды (группа «Вместе с мамой», группа кратковремен-

ного пребывания и группа полного дня), апробированных в 25 детских садах, выявлен общеразвивающий эффект. Дети экспериментальных групп адаптировались в дошкольной образовательной организации быстрее, чем их сверстники, не посещающие такие группы (68,4%). Проведенные сравнительные исследования показывают, что дети опережают своих сверстников на один (в группах кратковременного пребывания) или два (в группах «Вместе с мамой») эпикризных срока. Это позволяет говорить о стабильной объективности вектора амплификации развития детей в вариативной модели социокультурной образовательной среды.

Глава II
«Портрет» развития ребенка от рождения до трех лет: возрастные особенности и показатели развития

Великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях». Беря на себя величайшую ответственность воспитания ребенка раннего возраста, постараемся узнать его «во всех отношениях» и для начала составим своеобразный «портрет» – образ, обобщающий знания физиологии, педиатрии, возрастной психологии и педагогики раннего детства.

Различная терминология и разная логика структурирования информации в физиологических, медицинских, психологических и педагогических исследованиях затрудняет систематизацию и обобщение результатов, на основе которых можно комплексно описать особенности развития детей раннего возраста. Нами были выбраны только те критерии и характеристики развития, которые позволяют понять динамику развития ребенка раннего возраста по вектору амплификации.

Описание особенностей ребенка раннего возраста дается через понятие «портрет» (фр. *portrait*), одно из значений которого – общая характеристика, характерные черты кого-либо, чего-либо [41].

Понятие «портрет» дает возможность описать направления развития ребенка на основе холистического подхода (*холизм* от греч. ὅλος – целый, весь), разработанного Я. Смэтсом (J. Smuts, 1926). Холизм опирается на принцип «целое всегда есть нечто большее, чем простая сумма его частей». В соответствии с данным постулатом, гносеологический принцип утверждает: познание целого должно предшествовать познанию его частей [41].

Холический подход (holistik approuch) в отношении ребенка раннего возраста понимается нами не в абсолютном, а в относительном смысле, поскольку ребенок обладает множеством связей со средой и существует лишь в единстве с ней. Кроме того, представления о целостности развития ребенка обусловлены накопленной системой научных данных, изучающей его особенности [41].

Первый год жизни

Особенности физического и психического развития

На первом году жизни закладывается фундамент здоровья человека. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровый ребенок рождается с массой тела от 2,5 до 4 кг, хотя показатель массы тела при рождении может варьироваться от 1,5 кг (и менее) до 5 кг (и более). Длина тела новорожденных обычно варьируется в пределах 48–58 см. В первом полугодии нормально развивающийся ребенок ежемесячно прибавляет в весе от 600–700 г до 1 кг; во втором – 400–500 г; к концу года вес ребенка составляет 10–10,5 кг. Длина тела каждый месяц увеличивается в среднем на 3 см и к концу года в норме составляет 84–94 см.

К одному году масса мозга увеличивается в 2–2,5 раза. В первые 5–6 мес. жизни отмечается лавинообразное нарастание количества синапсов в коре больших полушарий [58], интенсивная дифференцировка нервных клеток мозга. Необходимое условие развития мозга – активное функционирование анализаторов. (Если ребенок попадает в условия сенсорной изоляции – недостатка или отсутствия зрительной, слуховой, осязательной и др. видов информации, темп его развития резко замедляется.) В условиях развивающей среды нервная система быстро развивается, однако она еще очень слаба, поэтому ребенок быстро утомляется и нуждается в длительном сне (см. режимы в Организационном разде-

ле). Характерна высокая потребность в активном освоении окружающего мира, вследствие чего ребенок постепенно научается держать голову, переворачиваться на живот, ползать, садиться, подниматься (принимать вертикальное положение), ходить, брать в руки предметы и обследовать их с помощью разных анализаторов.

Отмечаются три «пика» двигательной активности. Первый (3–4 мес.) – «комплекс оживления»; развитие движений, обусловленных морфофункциональными изменениями проекционной зрительной зоны (удерживание и повороты головы и др.). Второй (7–8 мес.) – активация ползания, формирование бинокулярного зрения, развитие функций рук. Третий пик – 11–12 мес. – начало ходьбы и овладение пространством.

Идет процесс интенсивного сенсорно-моторного развития. Ребенок смотрит, слушает, пробует на вкус, узнает, действует. Быстро развиваются движения рук. В 8 мес. ребенок берет предмет всей кистью (кистевой захват), в 9–10 мес. может взять предмет тремя пальцами – большим, средним и указательным (пинцетный захват, который начинает формироваться с 6 мес.), к 11–12 мес. формируется способ захвата предмета с помощью двух пальцев – большого и указательного (щипковый захват). Сначала все движения недостаточно координированы, но постепенно, после многократных проб и ошибок, они уточняются, сообразуясь с формой и размером предмета, его назначением и положением в пространстве. К концу года ребенок не только разнообразно и увлеченно манипулирует предметами (трясет, постукивает, бросает, сжимает и др.), но и выполняет более сложные соотносящие действия: собирает пирамидку, открывает и закрывает коробки и т.п. Активно осваивает орудийные (инструментальные) действия: ест ложкой, пользуется расческой, стучит игрушечным молоточком, насыпает и пересыпает песок совочком и др. В процессе действий ребенок знакомится

с разнообразными свойствами материалов и предметов. Это приводит к тому, что среди быстро сменяющихся и мало связанных впечатлений ребенку открывается мир устойчивых понятий (приобретающих черты элементарных обобщений, а впоследствии – знаков).

Восприятие – ведущий психический процесс, который определяет своеобразие других психических процессов (например, память проявляется в форме узнавания, мышление – наглядно-действенное) и активности ребенка. К концу года восприятие приобретает предметность и константность, формируется осознанное восприятие, включающее оценку значимости стимула, его классификацию. В реакциях ребенка появляются элементы произвольности и внутренней регуляции, которые проявляются во внимании к заинтересовавшим объектам. Вместе с тем, поведение определяется конкретной ситуацией (ситуативно). Отчетливо проявляется потребность в новых впечатлениях. Эмоции ребенка разнообразны (радость, удивление, страх, тревога, огорчение, обида) и направлены на человека, предметы, объекты и явления природы, различные действия, осуществляемые самостоятельно или вместе с близким взрослым.

Большую роль в психическом развитии играет «связывание» зрительного и слухового восприятия объектов со словами – названиями предметов – и конкретными действиями («дай…», «покажи…», «принеси…»). К концу первого года жизни ребенок хорошо понимает обращенную к нему речь и начинает произносить первые слова. Активный словарь может насчитывать до 10–15 слов.

Первый год жизни – период важнейших функциональных «приобретений» в перцептивно-когнитивно-эмоциональной сфере, которая базируется на развитии восприятия, обеспечивающего начальное освоение окружающего мира и накопление индивидуального опыта.

Особенности социальной ситуации развития

Все потребности ребенка удовлетворяются через взрослого, поэтому социальную ситуацию развития называют ситуацией «пра-мы» (М.И. Лисина). Отношения между ребенком и взрослым формируются и реализуются в ведущем виде деятельности – *непосредственно-эмоциональном общении*. В первом полугодии жизни важно обеспечить *ситуативно-личностное общение*, во втором полугодии – создать условия для *ситуативно-делового общения* в разных видах активности. Чувство базового доверия к окружающему миру и предпосылки становления образа «Я» формируются только в эмоционально позитивном и содержательно насыщенном общении. Содержание общения разнообразно: гигиенические процедуры, действия с игрушками и бытовыми предметами, наблюдения в природе, подвижные игры, экспериментирование с различными материалами (бумагой, тканью, песком, снегом, тестом и др.). Способы общения: тактильные (поглаживание, прикосновение), мимика (улыбка, доброжелательный взгляд), жесты, вокализации, ситуационный разговор, совместные действия.

Основные «достижения» первого года жизни (ходьба и речь) изменяют социальную ситуацию развития: прежняя ситуация «мы» как единство взрослого и ребенка распадается, ребенок начинает «отделяться» и «отдаляться» от взрослого (выражает свои желания, стремится к автономии), что приводит к кризису первого года жизни – противоречию между стремлением ребенка к независимости и объективной зависимостью от близкого взрослого. Выход из этого кризиса состоит в изменении взаимоотношений, к переходу на новый уровень, связанный с признанием автономии и поддержкой самостоятельности ребенка (в ситуациях, безопасных для жизни и здоровья).

Зарождается начальная форма самосознания: у ребенка складывается представление о себе самом как источнике собственных действий (предпосылки появления субъектной позиции); он начинает выделять себя как субъекта общения и обращений к нему взрослого, чувствует отношение к себе, что является основой зарождающейся самооценки (Е.О. Смирнова).

Возможность свободного передвижения и освоения пространства, наличие развивающей предметно-пространственной среды, эмоционально позитивное и содержательно насыщенное общение с близкими взрослыми, поддержка активности и самостоятельности ребенка – основные условия полноценного развития ребенка на первом году жизни.

Позитивная динамика в физическом, познавательном, речевом, социально-коммуникативном и художественно-эстетическом развитии возможна лишь в процессе эмоционального общения ребенка и взрослого в развивающей предметно-пространственной среде.

Второй год жизни

Особенности физического и психического развития

На втором году жизни ребенок продолжает быстро расти и развиваться. Вес его тела ежемесячно увеличивается на 200–250 г, длина тела – на 1 см. К концу года рост ребенка варьируется в пределах 83–91 см, а вес – 11–13 кг (приведены средние показатели по данным ВОЗ). Ребенок окреп физически, стал более свободно владеть своим телом и пространством. Он много и разнообразно двигается (ходит, бегает, прыгает, поднимается по ступенькам и др.). Трудности и преграды вызывают у малыша желание их преодолевать и позитивные эмоции. Изменения функциональной организации мозга связаны с дальнейшим прогрессивным созреванием коры больших полушарий. Формируется ансамблевая

организация нейронов, что обеспечивает усложнение процессов восприятия и переработки информации, поступающей через разные анализаторы. Повышается работоспособность центральной нервной системы. На втором году жизни периоды бодрствования составляют 4–4,5 часа, в течение которых ребенок активно познает окружающий мир и самого себя. Постепенно совершенствуются все системы организма и все психические процессы, в первую очередь – зрительное восприятие, а во взаимосвязи с ним – память, наглядно-действенное мышление и предпосылки наглядно-образного мышления.

Характерная особенность этого периода жизни – высокая познавательная активность, развитие инициативных предметных действий. Каждый предмет обладает для ребенка огромной притягательной силой (повышенный интерес к миру предметов психологи называют «предметным фетишизмом»). Ребенок активно познает не только разнообразные предметы, но и их основные свойства – форму, цвет, величину, фактуру, вес, назначение, способы использования и др. Кинестезия (ощущение положения и движения отдельных частей тела, сопротивления и тяжести внешних предметов) становится мерой расстояния, величины и пространственного положения предметов: далеко или близко, высоко или низко, большой или маленький, тяжелый или легкий. Это достигается интеграцией функций разных органов чувств. Свобода перемещения в пространстве открывает ребенку большие возможности познания и освоения различных предметов, открытия новых свойств и связей между ними. Он начинает постигать зафиксированные в культуре значения предметов (чашка, чтобы пить; ложка, чтобы есть; полотенце, чтобы вытираться и др.). На этой основе может сопоставить реальный предмет с его изображением на картинке и названием (звучащим словом), что становится основой формирования знаковой функции мышления.

Формируются сенсорно-моторные ориентировки, от которых зависит успешность предметной деятельности и наглядно-действенного познания. Обследование хорошо знакомых предметов начинает выполняться не только зрительно-двигательным, но и зрительным способом. Ребенок активно использует «инструментальные движения» (орудийные действия) – ест ложкой, расчесывается, оставляет «след» на бумаге карандашом и кистью, действует с дидактическими игрушками и др. Освоение орудийных действий на основе подражания действиям взрослого и в результате самостоятельного экспериментирования происходит постепенно. Сначала ребенок опытным путем выделяет функцию предмета (открывает смысл действия), а затем его операционально-техническую сторону. Двухлетний ребенок способен к обобщению предметов по функции (действию, способу, назначению) и к переносу действия в новые условия. Многие действия может выполнять двумя руками одновременно (экспериментирование с песком, снегом, тестом, тканью, бумагой, красками). Проявляет интерес к разным видам художественной деятельности, основанной на ассоциациях и подражании взрослому. Но движения зачатую нестабильны, спонтанны. Ребенок быстро переключается с одного предмета или вида занятий на другой, привлекший его внимание в данный момент. В этот период жизни поведение и вся психическая жизнь ребенка ситуативны, т.е. зависят от конкретной жизненной ситуации.

Особенности социальной ситуации развития

Расширяются возможности вхождения ребенка в социум, поэтому событийная общность «взрослый – ребенок» преобразуется. Усиливается стремление к автономности и самостоятельности, но ребенок по-прежнему нуждается в участии взрослого в его жизни и деятельности. Появляется потребность в поддержке, признании, одобрении, похвале.

Противоречие между стремлением к самостоятельности и объективной зависимостью от взрослого разрешается в совместной деятельности ребенка и взрослого. Форма взаимодействия – сотрудничество, которое активно развивается в предметной деятельности как ведущей в этом возрасте и в складывающемся «ансамбле» других видов деятельности (познание, исследование, конструирование и др.).

Предметная деятельность зарождается в ситуативно-деловом общении еще в младенчестве и становится ведущей на втором году жизни. Содержание предметной деятельности – передача взрослым и освоение ребенком культурных норм и образцов (способов) употребления предметов. Мотив предметной деятельности ребенка – интерес к миру людей и миру вещей.

Речь становится средством познания окружающего мира и общения. Быстро развивается понимание речи других людей и связная речь самого ребенка. К концу второго года жизни дети уже воспринимают все звуки родного языка, у них активно развивается слуховое восприятие и фонематический слух. Двухлетний ребенок владеет активным словарным запасом из 300 слов, может строить предложения из 3–4 и более слов, начинает задавать свои первые вопросы, обращается к близким взрослым за помощью.

Ребенок выражает разные эмоции и чувства – радость, удивление, огорчение, тревогу, страх, обиду, смущение, удовлетворение собой и своими «успехами». На основе складывающегося представления о себе начинает формироваться отношение к себе самому (самой), что в последующем станет основной образа «Я». Ребенок начинает осваивать элементарные правила поведения в социуме и позитивных взаимоотношений с другими людьми. Проявляет чувство привязанности и доброжелательности к близким людям, выражает их разными способами: мимикой (сопереживание, нежность, сочувствие, сострадание); жестом (заглядывает в глаза, гладит по голове, обнимает); словом, фразой или даже во-

просом («хороший», «не надо плакать», «тебе больно?»). К концу второго года жизни появляется интерес ребенка к другим детям. Он стремится привлечь к себе внимание, выражает желание играть такой же игрушкой, выполнять такие же действия. Наблюдаются элементарные взаимодействия (обмен игрушками, подражание действиям), но это деятельность «рядом». Социальная ситуация развития расширяется, переходит на новый уровень взаимодействия с близкими взрослыми и обогащается зарождающимися отношениями в детском сообществе.

Третий год жизни

Особенности физического и психического развития

Рост трехлетнего ребенка обычно достигает 99–102 см, а вес – 14–16 кг (средние показатели по данным ВОЗ). За год ребенок вырастает на 7–8 см и прибавляет в весе от 2,5 до 3 кг. Это уже не пухлый карапуз: исчезает округлость тела, ноги и руки становятся более длинными, а все тело – более стройным. Ребенок много и разнообразно двигается, продолжает активно осваивать пространство доступными способами (ходит, бегает, прыгает, переползает через предмет или подлезает под ним и др.), уверенно владеет своим телом. Он может активно бодрствовать 6–6,5 часов, но все еще нуждается в полноценном дневном сне, чередовании активности и отдыха.

Ребенок продолжает с увлечением открывать мир предметов, людей, природных объектов и явлений. Он владеет многими предметными действиями – соотносящими и орудийными. *Соотносящие действия* позволяют ему привести в определенные пространственные отношения несколько предметов или их частей (закрыть банку или коробку подходящей крышкой, насыпав туда крупу или положив предмет; собрать и разобрать пирамидку). Ребенок уверенно перехо-

дит к зрительному соотнесению свойств, которые начинают выступать в качестве постоянных признаков предметов, от которых зависят возможные или невозможные способы действий. *Орудийные действия* открывают ребенку возможность воздействовать одним предметом (орудием) на другой предмет или материал и тем самым расширять спектр действий, осуществляемых руками. При этом рука начинает выполнять роль «орудия орудий», становится более умелой. Орудийные действия – опосредованные, позволяющие ставить и достигать цели (достать предмет с помощью палочки, нарисовать картинку карандашом). Благодаря этому ребенок приобретает начальный опыт организации своей деятельности, начинает переносить освоенные способы в новые условия, применять их для решения новых практических задач.

На третьем году жизни процесс освоения действий трансформируется: от совместного с взрослым к самостоятельному. Появляются предпосылки позиции субъекта предметной деятельности: инициативное целеполагание на основе собственной мотивации, умение выполнять действие на основе сенсорной ориентировки, достижение результата при элементарном самоконтроле, установление с помощью взрослых связей между результатом и способом действия. Ребенок становится все более активным, самостоятельным и умелым. Проявляется особая направленность на результат деятельности, настойчивость в поиске способа его достижения.

Наряду с развитием восприятия и памяти формируются основные компоненты мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного. Развитие образных форм мышления связано с формированием первых обобщений. Умение обобщать сначала возникает в действии (эмпирически), а затем закрепляется в слове. Начинается интенсивное накопление разнообразных представлений. Формируются первые целостные представления об окружающем мире и наглядно проявляемых связях в нем. Зарождается знаковая (символиче-

ская) функция сознания, которая наиболее ярко проявляется в игре (при использовании предметов-заместителей), речи и художественной деятельности. Ребенок овладевает разными функциями речи: сигнальной, атрибутивной, номинативной (наименование предметов, качеств, действий), коммуникативной, информативной (в т.ч. обобщающей). Для него становится значимым содержание высказывания, диалога, литературного произведения. Появляются индивидуальные предпочтения в эстетическом восприятии мира (любимые игры и игрушки, книги с картинками, музыкальные произведения, красивые бытовые вещи). Ребенок способен эмоционально откликаться на содержание художественного образа, эстетические качества предметов и выражать свои впечатления в доступных видах художественного творчества. Расширяется и становится более избирательной сфера интересов.

Социальная ситуация развития

Отношения ребенка с другими людьми расширяются и усложняются. Роль взрослого остается ведущей во взаимодействии, но при этом появляется потребность в самостоятельности и независимости, которая интенсивно развивается, достигая к концу третьего года жизни позиции «Я сам» Складывается «система Я», которая проявляется в стремлении к утверждению и реализации собственного «Я»: «Я сам(а)», «Я хочу», «Я могу». Наступает кризис третьего года жизни. Стремясь к самостоятельности и независимости, ребенок в то же время хочет соответствовать требованиям значимых для него взрослых. Центром внимания ребенка становятся близкие взрослые и их отношение к нему, к результатам его деятельности. Повышается потребность в признании близкими взрослыми новой позиции ребенка, что ведет к изменению сложившихся отношений. Позитивный образ «Я» формируется в зависимости от успешности ребенка в деятельности и поддержки со стороны окружающих. Формируются навы-

ки самообслуживания и личностные качества: самостоятельность в действиях, целенаправленность, инициативность в познании окружающего мира и общении.

Общение обогащается по содержанию, способам, участникам, становится одним из средств реализации совместной деятельности. Ребенок начинает интересоваться правилами отношений, принятыми в обществе (можно, нельзя, правильно), и следовать им в своем поведении. Проявляет доброжелательность. Осваивает разные способы общения (преимущественно вербальные). По своей инициативе вступает в диалог, может составить совместно с взрослым небольшой рассказ-описание, рассказ-повествование. Охотно вступает в общение и совместную деятельность с детьми. При этом взрослый остается главным мотивом общения для ребенка третьего года жизни.

Глава III
Примерные ориентиры освоения образовательной программы детьми младенческого и раннего возраста

3.1. Первый год жизни
Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

• Стремится к инициативному общению со взрослым, используя разные способы: мимику, жесты, движения, вокализации, первые слова.

• Охотно включается в ситуацию непосредственно-эмоционального общения со взрослым.

• Играет в простые совместные игры со взрослым («Полетели-полетели птички», «Сорока-белобока» и пр.).

• Ярко выражена потребность в положительном отношении взрослых.

• Пытается строить свои действия на основе образца при позитивной оценке и поддержке взрослого (собирает башенки из кубиков, пирамидки и т.п.).

• Выполняет элементарные действия по просьбе взрослого (подать шапочку, принести игрушку).

• Начинает проявлять стремление к независимости, протестовать против управления собой, отстаивать свою автономность.

• Начинает ощущать свою субъектность, т.е. обнаруживает яркую эмоциональную реакцию на результаты собственных действий, демонстрирует их.

Образовательная область «Познавательное развитие»

• Активно исследует окружающее пространство (ползание, ходьба) и предметы (мелкая моторика).

• Активно инициирует общение со взрослым для решения собственных задач (привлекает внимание к заинтересовавшему объекту, показывает жестом, что ему нужно, куда его нести, что он хочет и т.п.).

• Узнает самых близких родственников, постоянно осуществляющих уход (маму, папу, бабушку).

• На вопрос взрослого («А где наши ручки? А где Машенькина головка?») показывает основные части своего тела (ручки, ножки, головка).

• Некоторые орудийные действия начинает выполнять самостоятельно (пытается сам есть ложкой, пить из чашки).

• Выполняет (по просьбе или самостоятельно) некоторые простые результативные действия (открывает и закрывает коробки, нанизывает и снимает кольца пирамидки, ставит кубик на кубик, вкладывает полые формы одну в другую и т.п.).

Образовательная область
«Речевое развитие»

• Стремится к инициативному общению со взрослым, используя разные способы: мимику, жесты, движения, вокализации, первые слова.

• Начинает понимать речь близких взрослых.

• Подражая взрослым, произносит первые слова (автономная, ситуативная, эмоционально окрашенная речь, понятная только близким).

• Начинает понимать связь между предметом и обозначающим его словом.

• Адекватно реагирует на вербальные просьбы, запреты и поощрения (слово приобретает регуляторную функцию).

Образовательная область
«Художественно-эстетическое развитие»

• Эмоционально реагирует на яркие произведения искусства (предметы народного творчества, народные игрушки, книжные иллюстрации).

• С интересом слушает произведения малых фольклорных жанров (потешки), стихи, сопряженные с игровыми действиями). Реагирует при этом на интонацию, ритм, рифму.

• Реализует манипулятивные, орудийные действия с изобразительным материалом.

• Эмоционально выполняет под музыку элементарные плясовые и игровые движения (хлопки, топание ножкой, легкое приседание и т.п.).

• С удовольствием слушает пение взрослого, выделяет отдельные интонации.

• С интересом воспринимает действия с музыкальными и народными динамичными игрушками (богородские курочки, медведи и др.).

Образовательная область
«Физическое развитие»

• Имеет хороший аппетит, сон, болеет не чаще 3 раз в год.

• Позитивно относится к гигиеническим процедурам, режимным моментам; устойчиво активное эмоционально-положительное, комфортное состояние.

• Ходит или пытается ходить (самостоятельно или с поддержкой).

• Активно перемещается в пространстве (садится и встает, ползает, ходит), действует предметами (хватает, держит, бросает, воздействует одним на другой).

3.2. Второй год жизни

Образовательная область
«Социально-коммуникативное развитие»

• Открыт, в общении преобладает положительный эмоциональный фон, проявляет разнообразные эмоции.

• Проявляет доброжелательное отношение к близким взрослым, к домашним животным, выражает сопереживание, сочувствие.

• Ярко проявляет потребность во взаимодействии с другими.

• Привлекает взрослого к сотрудничеству в предметной деятельности. Активность в деятельности возрастает при получении позитивной оценки (одобрения и похвалы) со стороны взрослых.

• Активно взаимодействует со взрослым. Стремится подражать его действиям, быть успешным в деятельности, ожидает доброжелательное внимание и со стороны окружающих.

• Инициативен в привлечении взрослого для выполнения нужных действий (не просто плачет, обнаруживая проблему, а дает взрослому понять, что именно ему требуется). Если взрослый не понимает сразу, использует разные средства для объяснения, добиваясь понимания и решения своей задачи.

• Привлекает взрослого к сотрудничеству в предметной деятельности. Становится еще более активным в деятельности при получении позитивной оценки (одобрения и похвалы) со стороны взрослых.

• Самостоятельно выполняет действия не только по предложению взрослого, но и по собственной инициативе.

• Начинает элементарно взаимодействовать с другими детьми по поводу игрового материала или отдельных предметов.

• Адекватно реагирует на слова «можно», «не мешай», «нельзя». Следует правилам поведения (однако навыки неустойчивы, несовершенны).

Выполняет элементарные поручения из 2–3 действий: сядь на стул, посмотри книжку (речевая регуляция деятельности).

Образовательная область «Познавательное развитие»

• Активно исследует окружающее пространство, обследует предметы и материалы, применяя разные способы (трогает, гладит, трясет, стучит, заглядывает внутрь и др.).

• Узнает членов своей семьи, а также близких взрослых, с которыми часто общается (воспитателя, помощника воспитателя), называет их.

• Называет и показывает части своего тела (голова, животик, ручки, ножки, глазки, ушки, рот и пр.).

• Различает возраст, пол окружающих (малыш, тетя, бабушка; тетя и дядя, мальчик и девочка).

• Осуществляет разнообразные предметные действия с дидактическим материалом, дидактическими игрушками, предметами, орудиями, ориентируясь на сенсорные свойства предметов: форму, величину, фактуру (мягкие, гладкие, шершавые и т.п.), а также реализует различные результативные действия: вкладывание, перекладывание, скатывание, нанизывание, подтягивание, перемещение каталки с помощью рукоятки; действия с сачком, совочком, лопаткой и т.п.

• Переносит способ действия на новый предмет.

• Может продолжительное время (до 3–5 минут, иногда и дольше) заниматься увлекшей его задачей (выкладывание предметов в коробочку, рассматривание, обнаружение свойств и деятельность с новым предметом, набирание и высыпание песка, сосредоточенное катание машинки (вперед-назад) и т.п.).

Образовательная область «Речевое развитие»

• Охотно включается в речевое общение с близкими взрослыми.

• Вступает в диалоги, используя разные средства коммуникации (слово, жест, мимику).

• Начинает использовать речь как инициативное средство коммуникации.

• Активно расширяет словарный запас названиями знакомых предметов, игрушек и действий с ними.

• Осмысленно связывает слова с предметами и их изображениями на картинках.

• Пользуется словами-заменителями, повторяет за взрослым облегченные слова.

• Задает вопросы: «Что это? Кто это?»

• Выражает заинтересованность (сосредоточение, слушание, повтор отдельных слов, окончаний фраз) при слушании знакомых стихов, потешек, с удовольствием слушает чтение и рассказывание, рассматривает иллюстрации и называет изображения.

Образовательная область
«Художественно-эстетическое развитие»

• Выражает заинтересованность при чтении доступных по возрасту художественных произведений (сосредоточение, слушание, повтор отдельных слов, окончаний фраз в знакомых стихах, потешках), с удовольствием слушает сказки, рассматривает иллюстрации (мало-сюжетные, предметные изображения).

• Проявляет инициативу, когда хочет слушать художественное произведение (ведет взрослого к книжной полке, подает книжки для чтения, рассматривает иллюстрации по собственной инициативе).

• Реализует разнообразные сенсорно-моторные действия с изобразительными материалами, свободно меняя ритм, темп, амплитуду движения. В процессе рисования пытается подчинять движения руки величине, формату бумаги.

• В лепке отрывает кусочки глины, пластилина, разминает, скатывает круговыми и прямыми движениями ладоней и т.п.

• Выполняет простые танцевальные движения (хлопает в ладоши, делает упражнения «фонарики», покачивается с ноги на ногу). В музыкальных играх выполняет простые движения игрового характера: летает как птичка, ищет игрушку и т.п.

• Проявляет музыкальную активность в пении, движении, играх, эмоционально откликается на различный характер музыки и отдельные певческие интонации (радость, грусть, вопрос, ответ).

Образовательная область «Физическое развитие»

• Имеет хороший аппетит, сон, болеет не чаще 4 раз в год.

• Активно участвует в режимных процессах в соответствии с возрастными возможностями и выражает положительное к ним отношение.

• Владеет начальными культурно-гигиеническими навыками (моет руки с помощью взрослого; ест ложкой жидкую и густую пищу; обращает внимание на грязные руки, лицо, нос, дает знать взрослым об этом, пытается сам вытереть нос платком, вымыть руки).

• Ходит самостоятельно. Преодолевает незначительные препятствия, меняет направления при ходьбе по зрительным ориентирам.

• Часто экспериментирует в двигательной деятельности (преодолевает препятствия, залезает в различные емкости, обследует малознакомое пространство и т.д.).

• Участвует в подвижных играх, выполняя разнообразные движения по показу и самостоятельно, имитируя действия животных, движения растений и т.п.

• Бросает мяч двумя руками вдаль, попадает в цель с расстояния 60–70 см.

• Перелезает через предметы, влезает на стремянку приставным или переменным шагом.

3.3. Третий год жизни

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

• Открыт, в общении преобладает положительный эмоциональный фон, не проявляет необоснованной агрессии по отношению к окружающим и себе).

• Регулирует свое поведение, ориентируясь на речевые высказывания окружающих: поощрение, похвала сти-

мулируют инициативные движения; неодобрение, осуждение тормозят нежелательные действия и поступки.

• Испытывает потребность в общении и инициирует общение. Может быть инициатором общения, ведущим в диалоге со взрослым, даже мало знакомым (задает вопросы, призывает к действию и т.п.).

• Со сверстниками в основном играет рядом, но может сотрудничать в предметной, игровой деятельности, может обмениваться игрушками и т.п.

• Стремится к самостоятельности при выполнении привлекательных или хорошо освоенных движений.

• Пытается сдерживать действия, не одобряемые детьми и взрослыми.

• Проявляет стремление к независимости, свободе, перестройке отношений со взрослыми (выбор движения, материала, места, партнеров, длительности деятельности и т.п.).

• К концу третьего года жизни проявляет позицию «Я сам».

• Разыгрывает с помощью взрослых простые игровые сюжеты, понятные ребенку по его непосредственному опыту.

• Может использовать в игре предметы-заместители.

• Узнает и называет членов своей семьи.

• Дает себе характеристику самостоятельно (Миша (или я) – хороший), не соглашается с отрицательной характеристикой (на вопрос «Миша плакса (грязнуля, непослушный и т.п.)? Или не плакса? (грязнуля, непослушный и т.п.)» отвечает отрицательно или мотает головой, не принимая по отношению к себе отрицательные характеристики).

• Ориентируется в отношении гендерных представлений о людях и себе (мальчик, девочка, тетя, дядя) и возраста людей (дедушка, бабушка, тетя, дядя, дети).

Образовательная область «Познавательное развитие»

• Активно приобретает информацию с помощью вопросов: «Где? Куда? Почему?», слушает разъяснения.

• Может достаточно долгое время (до 5 минут и более) сосредотачиваться на интересующем его занятии.

• Активно привлекает взрослого для решения задач, которые не может выполнить сам (достать игрушку, надеть курточку и т.п.); в случае непонимания взрослым, что именно требуется, пытается объяснять это иначе.

• Может вариативно менять свои действия на пути достижения цели (просто просит заинтересовавшую игрушку, предлагает другую взамен, наблюдает, когда другой ребенок ее оставит, чтобы взять и т.п.)

• Имеет первые представления о профессиях (продавец, воспитатель, врач, водитель).

• Способен к переносу действия на новые предметы (например, вместо совочка использует кусок фанеры или картона и т.п.), при этом приспосабливает движение руки к свойствам нового материала.

• Опирается в деятельности на простейшие сенсорные эталоны (различает основные формы, цвета, относительные размеры).

• Экспериментирует с новыми предметами, использует в деятельности их свойства.

• Различает и использует по назначению основные строительные детали (кубик, кирпичик, пластина); в сотворчестве со взрослым, а затем самостоятельно создаёт и увлечённо обыгрывает простейшие постройки (дорожка, башенка, мостик, диванчик, стол, домик и др.) из 2–7 деталей.

Образовательная область «Речевое развитие»

• Инициативно осваивает язык, в т.ч. и через активное словотворчество.

• Испытывает потребность в общении и инициирует общение, в т.ч. с малознакомым взрослым (задает вопросы, призывает к действию).

• Активно выражает словами свои представления, чувства, настроение.

• Строит высказывания, используя все части речи (кроме причастий и деепричастий): существительные, глаголы (в настоящем, прошедшем и будущем времени), прилагательные, местоимения (я, мы, ты, он, она, они, мой, твой, мне, тебе), наречия (вверху, внизу, быстро, медленно). Понимает и точно использует многие обобщающие слова (игрушки, посуда, овощи, одежда и др.).

• Строит высказывание, используя все части речи, кроме причастия и деепричастия.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

• С удовольствием повторяет знакомые стихи, фрагменты сказок, по собственной инициативе «читает» знакомые сказки, стихи, с интересом воспринимает новые книжки, появившиеся в детском саду и в семье.

• Выделяет любимые произведения, проявляет инициативу в их повторном слушании.

• Владеет (с разной степенью освоенности) изобразительной и пластической деятельностью.

• Получает и выражает разными способами яркие эмоциональные впечатления при ознакомлении с предметами, природными явлениями как объектами предстоящей изобразительной деятельности (яркие игрушки на елке, одуванчики на лугу, шумный дождь и т.д.).

• Испытывает чувство радости от процесса и результата художественной деятельности, стремится поделиться радостью со взрослыми и детьми.

• Участвует в несложных танцах, хороводах под музыку, некоторые движения может выполнять в паре с другим ребенком. Может двигаться в соответствии с характером музыки (веселая – грустная, плавная – ритмичная). Охотно включается в совместное пение.

• С удовольствием повторяет знакомые стихи, фрагменты сказок, по собственной инициативе «читает» знакомые сказки, стихи, с интересом воспринимает новые книжки, появившиеся в детском саду и в семье.

• Сопереживает герою литературного произведения, мультфильма.

Образовательная область
«Физическое развитие»

• Весел, энергичен, имеет хороший аппетит, сон, болеет не чаще 4 раз в год.

• Самостоятельно ест (пользуется ложкой, чашкой), пытается правильно использовать салфетку.

• Регулирует физиологические потребности (садится на горшок).

• Легко принимает установленный режим (активен утром и на прогулках, легко засыпает и просыпается, охотно ест).

• Активно двигается по собственной инициативе (беготня со сверстниками, подвижные игры, выражение радости через прыжки и активное движение).

• Ходит уверенно, меняя направление и хорошо ориентируясь в пространстве. Меняет высоту и ширину шага в зависимости от препятствия. Меняет темп ходьбы.

• Легко переходит от ходьбы к бегу и наоборот.

• Бросает большой мяч двумя руками способом снизу, сверху. Ловит мяч от взрослого. Прокатывает мячи в ворота, по дорожке.

• Подпрыгивает на месте, прыгает с продвижением вперед. Перепрыгивает через ручеек (15–35 см).

• Самостоятельно (без напоминаний) идет мыть руки после прогулки, перед едой (иногда может забывать).

• Пытается использовать приобретенные двигательные навыки в новых неожиданных условиях (преодоление препятствий, расстояний в изменившихся условиях).

3.4. Индивидуальная карта развития ребенка раннего возраста в дошкольной образовательной организации

(модифицированный вариант оценки нервно-психического развития ребенка раннего возраста)

Карта возможных достижений ребенка служит для опосредованного исследования его развития. Она заполняется в течение учебного года по мере того, как педагог набирает информацию о ребенке, наблюдая за ним. Данные карты используются для выявления динамики развития ребенка и служат для планирования педагогической деятельности относительно каждого человека в группе.

В соответствии с направлениями ФГОС и образовательной программой дошкольной образовательной организации карта содержит 5 разделов анализа и оценки развития ребенка: а) социально-коммуникативное; б) речевое; в) художественно-эстетическое; г) познавательное; д) физическое (двигательное).

В данной карте используется трехуровневая шкала педагогической оценки:

1 этап. Оценка умений в соответствии с календарным возрастом: 0 – умение отсутствует у ребенка; 1 – ребенок проявляет это умение с помощью взрослого; 2 – ребенок проявляет это умение уверенно/инициативно/самостоятельно.

2 этап. Обогащение образовательной среды: 0 – умение не проявилось; 1 – ребенок начал проявлять это умение с помощью взрослого; 2 – ребенок проявляет это умение уверенно/инициативно/самостоятельно.

Таблица 6

Индивидуальная карта развития ребенка раннего возраста в образовательной организации

(модифицированный вариант оценки нервно-психического развития ребенка раннего возраста)

Линии развития	Целевые ориентиры					
	1 г. 3 мес.	1 г. 6 мес.	1 г. 9 мес.	2 года	2 г. 6 мес.	3 года
	Познавательное					
Сенсорное развитие	Играя, различает два разных по величине предмета	Из предметов разной формы (3–4) по предлагаемому образцу и слову подбирает предмет такой же формы	Играя, различает три разных по величине предмета	По предлагаемому образцу и просьбе взрослого находит предмет того же цвета	Подбирает по образцу разнообразные предметы четырех цветов	Называет четыре основных цвета
	Физическое					
Общие движения	Ходит длительно, меняет положения (приседает, наклоняется и др.)	Движения более координированны – перешагивает через препятствия приставным шагом	Умеет ходить по поверхности шириной 15–20 см на высоте 15–20 см от пола	Преодолевает препятствия, чередуя шаг	«Приставным» шагом перешагивает через несколько препятствий, лежащих на полу (палку, веревку, кубик) при расстоянии между ними около 20 см	Переступает через препятствия высотой 10–15 см чередующимся шагом
	Речевое					
Понимание речи взрослых	Значительно увеличился запас понимаемых слов	Находит по слову среди нескольких внешне сходных предметов - два одинаковых по значению, но разных по цвету или величине	Отвечает на вопросы взрослого при рассмотрении сюжетной картинки	Понимает короткий рассказ о событиях, знакомых ему по опыту		
Активная речь	Пользуется лепетом и облегченным словом	В момент удивления, радости или сильной заинтересованности называет предмет	Пользуется двухсловными предложениями	Пользуется двух-трехсловными предложениями при общении со взрослыми	Строит предложения из трех и более слов	Начинает употреблять сложные предложения

Окончание табл. 6

Социально-коммуникативное						
Игра и действия с предметами	Умеет воспроизводить в игре разученные действия	Умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия	Строит элементарные игровые атрибуты	В игре воспроизводит ряд логически связанных действий	В играх действует взаимосвязанно и последовательно	В играх «исполняет» роль
Навыки	Самостоятельно ест густую пищу ложкой	Самостоятельно ест жидкую пищу ложкой	Умеет частично раздеваться с небольшой помощью взрослого	Умеет частично надевать одежду с небольшой помощью взрослого	Сам одевается с небольшой помощью взрослого	Одевается самостоятельно
	Художественно-эстетическое					
Конструирование	Накладывает один кубик на другой, воспроизводит действия взрослых	Воспроизводит действия взрослых	Воспроизводит несложные постройки	Воспроизводит постройки (типа стол, стул, ворота)	Самостоятельно создает простые сюжетные постройки и называет их	Рисует горизонтальные, вертикальные линии, связывая их с конкретными образами, знакомится с материалом лепки, пытается овладеть методом раскатывания
Изобразительная деятельность	Оставляет карандашом след на бумаге	Действуя карандашом, пытается целенаправленно оставить след на бумаге	Оставляет карандашом след на бумаге, не выходя за пределы листа	Подражая взрослому, рисует вертикальные и горизонтальные линии, может проявлять интерес к созданию взрослым объемных фигур	Делает сложные постройки	С помощью, карандаша, красок изображает простые предметы и называет их

Таблица 7

Схема-матрица карты развития ребенка раннего возраста на основе амплификации

(горизонтальный принцип)

Образовательные области (направления развития)*	Воздействие. Деятельность тесно-совместная (ребенок все делает вместе со взрослым)	Содействие. Деятельность совместно-разделенная (взрослый демонстрирует образец действия, контролирует, оценивает и поощряет ребенка к новым пробам)	Сотворчество. Деятельность ребенка осуществляется как самостоятельная ребенка (сам действует, сам себя контролирует и оценивает)	Целевые ориентиры развития ребенка в соответствии с п. 4.6 ФГОС ДО
Физическое				У ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (ходьбу, бег, прыжки, лазанье, перешагивание и пр.)
Речевое	Вектор амплификации			Владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек
Познавательное	Вектор амплификации			Ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий; использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими
Социально-коммуникативное	Вектор амплификации			Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого; проявляет интерес к сверстникам, наблюдает за их действиями и подражает им
Художественно-эстетическое развитие	Вектор амплификации			Проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства

* В качестве возрастных ориентиров использовалась методика оценки нервно-психического развития детей раннего возраста.

Глава IV
Вариативная образовательная программа «Теремок» для детей от 2 месяцев до 3 лет

4.1. Вариативная образовательная программа «Теремок» для детей младенческого и раннего возраста

«Теремок» – это **инновационная** образовательная программа для детей от 2 месяцев до 3 лет, которая «родилась» в ответ на вызовы нового времени, запрос государства и семьи на воспитание ребенка в новом мире. Поэтому в ней представлены пять «портретов»: «Современный ребенок», «Современная семья», «Современный педагог», «Современный детский сад» и «Современный мир».

Программа «Теремок» прошла общественную и научную экспертизу, по результатам которой включена в «Навигатор образовательных программ» ФИРО РАНХиГС РФ.

«Теремок» – это **вариативная** программа, которая изначально нацелена на поддержку образовательного запроса разных семей (в том числе оказавшихся в сложной жизненной ситуации) и реальный учет особенностей разных регионов Российской Федерации (природно-климатических, экономических, культурно-исторических). В ней представлены три наиболее востребованные в России организационные формы (варианты): группа «Вместе с мамой», «Группа кратковременного пребывания ребенка в детском саду», «Группа полного дня». Предусмотрен вариант и для малокомплектных детских садов (по статистике, во многих регионах России их число превышает 50 %).

«Теремок» – это **комплексная образовательная** программа. В ней определены целевые ориентиры, основные педагогические векторы и образовательные задачи в динамике

развития детей от двух месяцев до трех лет. Содержание пяти образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» – спроектировано и системно описано для трех возрастных групп дошкольной образовательной организации:

- первая группа раннего возраста (от 2 до 12 месяцев);
- вторая группа раннего возраста (от 12 до 24 месяцев);
- первая младшая группа (от 24 до 36 месяцев жизни).

Программа предлагает вариант гармоничного сочетания традиций и новаций, **фольклорного и современного материала**, опыта народной (семейной, материнской) педагогики и инновационных образовательных технологий.

Авторы Программы – известные специалисты в области дошкольной педагогики, возрастной психологии и физиологии: М.Е. Богоявленская, А.И. Буренина, Н.Е. Васюкова, Т.В. Волосовец, Л.Н. Волошина, И.А. Дядюнова, Б.Б. Егоров, И.И. Казунина, Е.И. Касаткина, И.Л. Кириллов, В.В. Кожевникова, В.И. Кулаковская, И.А. Лыкова, А.А. Майер, С.Н. Николаева, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина, Е.А. Сагайдачная, Л.В. Суздальцева, А.Х. Сундукова, А.Б. Теплова, Е.В. Трифонова, Г.А. Урунтаева, О.С. Ушакова, Е.Д. Файзуллаева, О.Г. Фатхи, А.Д. Шатова. Научные редакторы: Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов, И.А. Лыкова, О.С. Ушакова. Научный руководитель – И.А. Лыкова.

Авторскому коллективу удалось по-новому взглянуть на современного ребенка и разработать новую образовательную программу, интегрирующую результаты классических и современных научных исследований в области раннего детства (отечественных и зарубежных). Образовательная программа «Теремок» носит инновационный, вариативный и комплексный характер.

Теоретические основы программы «Теремок» представлены концепциями, идеями, ключевыми положения о следующих проблемах:

• психическое развитие ребенка в раннем возрасте (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева, А.М. Фонарев, Н.М. Щелованов и др.);

• сущность социализации (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, А.А. Реан, М.И. Рожков и др.) и особенности организации жизни детей в образовательной организации (Л.Н. Вершинина, Л.М. Волобуева, А.А. Майер, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Ф. Фрёбель и др.);

• амплификация развития детей (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, К.Н. Поливанов, А.А. Пузырей, Д.Б. Эльконин и др.);

• условия выявления и поддержки детской индивидуальности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Б.Д. Эльконин и др.);

• становление и развитие отношений в раннем возрасте (Т.В. Волсовец, Д. Боулби, Д. Винникот, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.);

• особенности воспитания детей раннего возраста (Л.Н. Павлова, В.С. Манова-Томова, К.Л. Печора, С.Н. Теплюк и др.);

• значение культурных практик для становления социокультурного опыта ребенка (Н.Б. Крылова, Л.В. Коломийченко, И.А. Лыкова, Е.Ю. Протасова и др.).

Целевые ориентиры и ключевые задачи Программы

В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования сформулированы базовые принципы современного дошкольного образования: «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором *сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования…*», «содействие и сотрудничество детей и взрослых, *признание ребен-*

ка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений» и *«поддержка инициативы детей* в различных видах деятельности».

Программа «Теремок» строится на основе ***системы следующих дидактических принципов:*** амплификации, антропоцентризма, вариативности, диалогичности, инициирования субъектности, интеграции, культуросообразности, природосообразности, целостности и др.

Основная цель – создание мотивирующей образовательной среды для деятельного освоения детьми социокультурного опыта по вектору амплификации развития с учетом возрастных возможностей, индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи.

Ключевые задачи

1. Создание системы условий для охраны и укрепления здоровья детей по векторам здоровьесбережения и здоровьесозидания.

2. Обеспечение комплексной безопасности детей в образовательной организации (в т.ч. витальной, социальной, экологической, дорожной, пожарной, информационной и др.).

3. Поддержка чувства базового доверия к миру, обеспечение эмоционального комфорта.

4. Содействие становлению социокультурного опыта в соответствии с возрастными особенностями (культурно-гигиенические навыки, самообслуживание, способы деятельности, культурные практики и др.).

5. Амплификация развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи.

6. Формирование опыта общения, поддержка становления языковой личности.

7. Организация условий для освоения детьми разных видов деятельности в их динамике и ансамбле (общение,

предметно-манипулятивная, орудийная, познавательная, художественная, игровая и др.).

8. Поддержка детской инициативы и становления субъекта деятельности.

9. Развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств.

10. Создание условий для становления образа «Я» и картины мира с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Для успешной реализации Программы руководителям и воспитателям дошкольных образовательных учреждений предложены ***следующие профессиональные «инструменты», которые являются вариативными по своему характеру:***

• вариативная модель организации образовательной среды (для групп «вместе с мамой», кратковременного пребывания и полного дня);

• технология организации образовательной среды по вектору амплификации развития детей младенческого и раннего возраста;

• технология проектирования интегрированного содержания образовательной деятельности на основе принципа культуросообразности;

• модель развития взаимоотношений педагога и детей в социокультурной образовательной среде.

Образовательная среда позиционируется в Программе как гибкая система специально организованных в пространстве и времени условий взаимодействия субъектов образовательных отношений, направленных на амплификацию развития каждого ребенка с учетом его особенностей (возрастных, индивидуальных) и образовательного запроса семьи. При этом образовательная среда понимается как система, включающая, во-первых, субъектов образовательных отношений (детей, их родителей и педагогов), во-вторых,

предметно-пространственный компонент (малыши не могут развиваться без умных «игрушек» и подходящего по размеру оборудования, в т.ч. мебели, спортивных сооружений, прогулочных площадок), в-третьих, слаженный «ансамбль» разных видов детской деятельности. Системообразующим элементом выступают целевые ориентиры и задачи развития детей младенческого и раннего возраста.

Модель образовательной среды интерпретируется как образ (прототип, аналог, инвариант) реальной образовательной среды для ее научного исследования и последующего проектирования в дошкольном учреждении. Метод научного моделирования позволяет создавать вариативные модели в условиях постоянно изменяющейся реальности. Эту закономерность отметил Б.Т. Лихачев: «...для того, чтобы педагогическая организация содержания детской деятельности была успешной, педагогу необходимо создать в своем сознании образ, своеобразную идеальную гибкую модель [41, с. 240].

Модель образовательной среды включает следующие компоненты:

• *факторы: внешние и внутренние* (компетенции, возможности участников образовательных отношений);

• *структуру* (социальный, пространственно-предметный и деятельностный компоненты, объединенные по функциональному признаку);

• *механизмы* (вектор амплификации развития детей раннего возраста в образовательной среде, технология моделирования образовательной среды);

• *этапы* (подготовительно-целевой, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный);

• *критерии и соответствующие им показатели* (ресурсы для реализации модели и система условий, необходимых и достаточных для освоения детьми социокультурного опыта).

Метод моделирования дает возможность каждому руководителю и воспитателю современного детского сада дей-

ствовать в конкретных условиях, гибко применять модель в конкретной ситуации и при этом четко видеть цель, стратегию, технологии, эффективно достигать образовательных результатов.

Технология моделирования образовательной среды по вектору амплификации развития детей младенческого и раннего возраста позволяет руководителям дошкольного учреждения, педагогам и родителям:

1) разрабатывать индивидуальные программы развития каждого ребенка;

2) поддерживать содержательное взаимодействие педагогов и родителей (или их законных представителей) для амплификации развития каждого ребенка на основе совместно спроектированных индивидуальных образовательных маршрутов;

3) оценивать потенциал образовательной среды для оптимального развития ребенка в дошкольной образовательной организации и в семье, при необходимости своевременно вносить коррективы.

Амплификация развития ребенка раннего возраста понимается сегодня как всемерное использование потенциала возможностей психического развития личности на каждой возрастной стадии за счет совершенствования содержания, форм и методов воспитания (А.В. Запорожец [59]). Авторы Программы применяют термин «амплификация» в контексте культурно-исторического подхода и рассматривают как всемерное расширение (обогащение) возможностей развития личности растущего человека в процессе деятельного освоения социокультурного опыта.

Моделирование образовательной среды по вектору амплификации развития ребенка предполагает следующее:

1) достижение целевых ориентиров развития ребенка в условиях вариативного образования;

2) получение педагогами компетенций, необходимых для моделирования образовательной среды по вектору амплификации развития детей;

3) разработку и освоение педагогического «инструмента» для анализа и объективной оценки развивающего потенциала образовательной среды, выявления возможностей ее преобразования (адаптации) под индивидуальный «запрос» ребенка.

Программа представляет современную ***модель развития взаимоотношений*** педагога с детьми в образовательном пространстве: ***от воздействия*** (1-й этап) ***к содействию*** (2-й этап) и ***сотворчеству*** (3-й этап). Специфика каждого этапа раскрывается через характер потребности ребёнка в освоении нового социокультурного опыта и динамичную форму взаимодействия с педагогом. Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обусловливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет содействие. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только сотворчество. Вектором перерастания одной формы в другую выступает амплификация (расширение) культурного опыта (И.А. Лыкова [54, с. 35]).

В программе представлена система условий проектирования ***интегрированного содержания образовательной деятельности*** на основе принципа культуросообразности:

• *системности*, основанной на установлении смысловых связей и отношений между предметами и явлениями культуры, а также на закономерностях функционирования самой культуры как целостной системы;

• *аксиологичности*, вырастающей из системы ценностных ориентиров, выраженных словом (например, норм и моделей поведения человека);

• *интегративности*, предполагающей «вписанность» объекта (предмета, вещества, материала) или явления культуры во множество ценностно-смысловых контекстов, что позволяет ребенку осваивать смысл как внеконтекстное явление;

• *познавательной активности*, связанной с мотивами деятельности ребенка (познавательной, речевой, социально-коммуникативной, художественной, исследовательской, двигательной);

• *проективности*, связанной с установлением смысловых и эмоционально-ценностных связей между освоенным и осваиваемым культурным опытом.

Авторы программы «Теремок» убеждены в том, что названные условия проектирования содержания образования детей раннего возраста постепенно начинают играть роль дидактических функций и со временем «перерастают» (трансформируются) в дидактические принципы.

Программа успешно прошла научную и общественную экспертизу. По данным на 1 сентября 2019 года, она апробируется и внедряется в 37 субъектах Российской Федерации, среди которых: Белгородская обл., Бурятия, Владимирская обл., Волгоградская обл., Вологодская обл., Дагестан, Камчатка, Коми, Красноярье, Кубань, Курганская обл., Курская обл., Москва, Московская обл., Мурманская обл., Ненецкий АО, Нижегородская обл., Новгородская обл., Новосибирская обл., Омская обл., Оренбургская обл., Орловская обл., Поморье, Прикамье, Приморье, Ростовская обл., Самарская обл., Сахалинская обл., Свердловская обл., Ставрополье, Томская обл., Тюменская обл., Удмуртия, Ханты-Мансийский АО, Чувашия, Якутия.

3.2. Модель развития взаимоотношений педагога и детей в современной образовательной среде: от воздействия к содействию и сотворчеству

Образовательная программа «Теремок» предлагает руководителям и воспитателям дошкольных образовательных организаций современную модель развития взаимоотношений педагога с детьми в образовательном пространстве: от воздействия (1-й этап) к содействию (2-й этап) и сотворчеству (3-й этап). Специфика каждого этапа раскрывается через характер потребности ребёнка в освоении нового социокультурного опыта и динамичную форму взаимодействия с близким взрослым.

I-й этап. Воздействие (от англ. *impact* – «столкновение, толчок, импульс, влияние»): инициирование процессов освоения социокультурного опыта – возникновение потребности в освоении нового социокультурного опыта.

II-й этап. Содействие (от англ. *promotion* – «стимулирование, поощрение, продвижение»): формирование специфических познавательных мотиваций и «умных эмоций» – изменение и расширение способов освоения социокультурного опыта.

III-й этап. Сотворчество (от англ. *co-creation* – «созидание, творение»): расширение перспектив детского развития – присвоение (интериоризация) социокультурного опыта и получение возможностей применения его в других ситуациях.

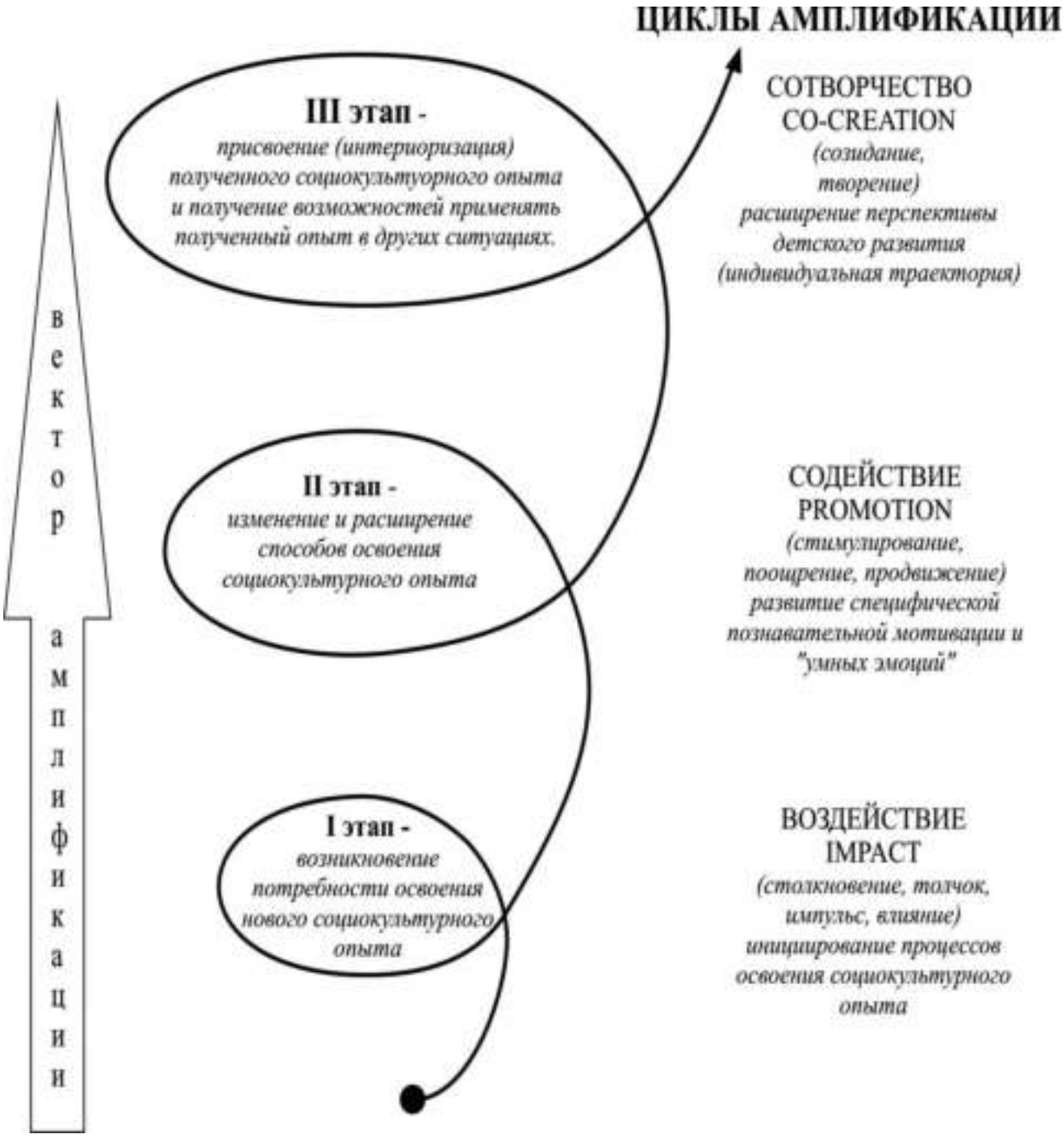

Рисунок 6. Модель организации и развития взаимодействия в образовательной среде по вектору амплификации (авторы В.В. Кожевникова, И.А. Лыкова)

Таблица 8

Модель развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательной среде: от содействия к сотворчеству

(автор И.А. Лыкова)

№ п/п	Система критериев	Формы взаимоотношений (взаимодействий)		
		Содействие	Вектор перехода одной формы в другую	Сотворчество
1	Цель взаимодействия	Открытие ребенком общечеловеческой культуры (освоение и присвоение культурного опыта)	Амплификация культурного опыта, апперцепция	Открытие самого себя через открытие другого человека. Культуротворчество (опыт трансляции и развития культуры)
2	Мотив взаимодействия	Ребенок: «Хочу и могу узнать, испытать, научиться...». Взрослый: «Хочу и призван помочь ребенку узнать, испытать, научиться...»	Образовательная стратегия: от зоны ближайшего развития к горизонтам развития	Ребенок и взрослый: «Хотим вместе узнать и создать что-то новое – интересное, необычное, полезное, красивое»
3	Содержание совместной деятельности	Внешние свойства и функции объектов, способы их выявления и апробации в известных условиях	Развитие мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному	Внутренние (скрытые) свойства, закономерности, причинно-следственные связи и отношения, способы их выявления, осмысления, творческого применения в новых условиях
4	Психические процессы	Восприятие, память, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, репродуктивное воображение	Развитие произвольности	Творческое воображение, наглядно-образное мышление, речь
5	Способы взаимодействия	Взрослый создает ситуации развития и выступает инициатором, образцом, помощником, проводником в мир культуры	Проектирование предметного содержания совместной деятельности	Дети и взрослые выступают равноправными партнерами в общей, увлекательной для обеих сторон деятельности

Окончание табл. 8

6	Эмоциональная сфера	*Ребенок:* «Радость от общения с близким взрослым, удивление, интерес к открытию нового, удовольствие от своих достижений». *Взрослый:* «Радость от общения с ребенком, желание помочь ему сделать открытие, удовлетворение от достижения педагогического результата»	Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, эмпатии	**Со-**радость, **со-**удивление, **со-**переживание, **со-**удовольствие от совместных открытий, достижений, общих результатов, продукта совместной деятельности
7	Психологический механизм развития личности	Социализация, идентификация, «Я – такой(ая) же, как другие»	Гармонизация картины мира на основе принципов инициирования субъектности, целостности	Индивидуализация, обособление, «Я – не такой(ая), как другие», «Я-концепция творца»
8	Культурный медиатор	Действие	Амплификация развития ребенка	Смысл
9	Способы проблематизации предметного содержания деятельности	Перенос сделанного «открытия» в новые смысловые контексты	Обобщение, выведение «открытия» на уровень слова, знака, символа на основе принципа семиотической неоднородности	Открытие новых смыслов
10	Результат взаимодействия (взаимоотношения)	Культурный смысл, актуализация культурного опыта ребенка	Стратегия личностного роста: от развития к саморазвитию	Личностный смысл, самоактуализация каждого участника образовательных отношений

Взаимоотношения – субъективно переживаемые связи и отношения, существующие между людьми в социальных группах. Это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых содержанием совместной деятельности людей и их общения. Взаимоотношения складываются в рамках взаимодействия людей, а затем оказывают влияние на эффективность совместной деятельности, характер

протекания и интенсивность процесса общения (А.Г. Рузская и др.). Взаимоотношения предполагают взаимность, наличие ответных отношений со стороны всех участников взаимодействия, характеризуется избирательностью и обычно окрашены яркими эмоциями и чувствами (радость, симпатия, взаимное притяжение). При этом феномен избирательности обусловлен потребностями, интересами, увлечениями человека. На взаимоотношения оказывают влияние характер, темперамент, возраст, национальная принадлежность, профессиональный статус и другие критерии.

В образовании складывается сложная система межличностных взаимоотношений: «ребенок – педагог», «педагог – дети (группа, класс)», «ребенок – другой ребенок», «ребенок – другие дети-ровесники (группа, класс)», «ребенок – дети другого возраста (разновозрастная группа, дворовое сообщество)», «ребенок – родители», «педагог – родители».

Содействие – это форма взаимоотношений, согласованное взаимодействие двух и более людей с окружающим миром (хотя бы с одним предметом), объединение индивидуальных энергий, компетенций, способностей, опыта для решения конкретной задачи, с определенной целью. Содействие связано с проявлением субъектами своей воли в процессе совместной деятельности, направленной на достижение общего результата. Смысл любого действия и содействия – изменение наличной ситуации, снятие зависимости от конкретных обстоятельств. Но самые важные изменения происходят не в предметном мире, а в субъектах содействия. Каждый из них приобретает индивидуальный опыт управления собой, своим телом, окружающим пространством, в том числе материалами, предметами, инструментами. В содействии этот индивидуальный опыт становится иным, так как обретает форму соуправления: вместе у нас все получится, сообща получается по-другому – лучше, быстрее, интереснее, красивее. Партнеры приобретают опыт взаимодействия на основе развивающихся чувств – доверия,

уважения, интереса друг к другу, симпатии, любви. Субъекты содействия осваивают и изобретают способы совместного решения различных задач – коммуникативных, бытовых, познавательных, художественных и др.

Содействие в образовательной среде – форма детско-взрослых взаимоотношений, содержанием которых является открытие окружающего мира через познание различных объектов (материалов, предметов, явлений), «открытие» их внешних свойств и освоение действий (функций), обусловленных данными свойствами.

Суть взаимодействия в образовательном процессе – совместные «открытия» окружающего мира и самих себя. Педагог создает условия и выступает проводником ребенка в мир природы и человеческой культуры. Но на этом его миссия не завершается. Педагог также «открывает» мир, но уже не своими глазами, а глазами ребенка. И это уже другой мир, наполненный иными красками, звуками, ощущениями... Поэтому для педагога, как и для многодетной мамы, возможность «открытия» мира (именно открытия, а не познания) расширяется безмерно. Кроме того, педагог «открывает» ребенка как новую личность. А это уже сродни творчеству: увидеть личность во всех ее гранях в самом начале развития и бережно поддержать, создать условия для проявления и полноценного разворачивания всех природных «сил», способностей, дарований.

Сотворчество – универсальная форма совместной деятельности людей, целью которой выступает создание новой реальности, в которой выражается отношение к окружающему миру, преломленное через отношение к себе и друг другу. Сотворчество рассматривается сегодня как высшая форма деятельности людей, целью которой является совместное создание продукта в любом виде деятельности (художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной, исследовательской и др.) и в разных формах презентации этого продукта (коллаж, панно, инсталляция, театральная постановка, художественная выставка, портфо-

лио и др.). В сотворчестве самореализация каждого человека как уникальной личности осуществляется в общем продукте.

Цели взаимодействия. Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обусловливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие*. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество*. Вектором перерастания одной формы в другую выступает *амплификация (расширение) культурного опыта*.

Амплификацию мы рассматриваем в педагогическом аспекте ***как вектор развития взаимоотношений детей и взрослых***, направленный на постепенное открытие детьми социокультурного опыта.

Таким образом, ***вектор амплификации*** понимается как ведущая педагогическая линия, интегрирующая основные направления развития ребенка в образовательной среде и связанная с расширением социокультурного опыта детей с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка и образовательного запроса его семьи.

3.3. Примерный перечень материалов и оборудования для создания развивающей предметно-пространственной среды

Программа «Теремок» разработана для реализации в условиях стандартных образовательных организаций, поэтому создание развивающей предметно-пространственной среды не требует значительных финансовых вложений. Предложенный перечень является примерным и может корректироваться (расширяться, заменяться) в зависимости от

возможностей образовательной организаций, приоритетных направлений её деятельности и других условий.

Таблица 9

Младенческий возраст

Социально-коммуникативное развитие	
Образные игрушки	Куклы и игрушки, изображающие животных (собака, кошка, заяц, петух, медведь и т.п.) размером до 35–40 см. Простые куклы (с лепным париком и нарисованными крупными глазами, подвижными руками и ногами) размером 10–20 см
Предметы быта	Соразмерные куклам: мебель, набор посуды (кастрюли с легко открывающимися и закрывающимися крышками; разноцветные чашки и миски диаметром 8–13 см для вкладывания в них различных мелких предметов размером до 4–5 см), мебель, постельные принадлежности; устойчивые и крупные по размеру коляски
Техника, транспорт	Крупного размера машины (из пластмассы) на веревке. Каталки размером не менее 15 см
Познавательное развитие	
Дидактические игрушки и пособия	Погремушки (разного цвета, формы, размера); игрушки для сенсорного развития (разного цвета, формы, фактуры поверхности и пр.), в том числе народные игрушки-вкладыши (бочата, матрешки и пр.); пирамидки; матрешки; неваляшки. Напольные дидактические игры. Сенсорно-дидактическая юбка для педагога. Модульный комод «Фроссия». «Дары Фребеля»
Строительные материалы и конструкторы	Кубики (пластмассовые, мягконабивные), деревянные с предметными картинками. Строительные наборы: кубики, призмы, прямоугольные параллелепипеды (кирпичики) и пр.
Речевое развитие	
Игрушки и оборудование для театрализованной деятельности	Куклы-персонажи театра бибабо (кошка, собака, зайчик, медведь); пальчиковые куклы. Игрушки, приводящиеся в движение (заяц, медведь, курочки).
Художественно-эстетическое развитие	
Материалы и оборудование для изобразительной деятельности	Народные игрушки для рассматривания, игр-забав, обыгрывания потешек (дымковский петушок, городецкая лошадка, семеновская матрешка, богородские курочки и медведь и др.); детские книги с красивыми, крупными иллюстрациями. Пальчиковые краски, восковые мелки, мягкий пластилин (соленое тесто), крупные магниты. Разноцветные, разнофактурные лоскуты ткани размером 40х40 см, 50х50 см. Песочный стол с подсветкой

Окончание табл. 9

Музыкальное оборудование и звучащие игрушки	Фортепиано (в музыкальном зале), погремушки, бубенчики, колокольчики, звуковые мобили
Физическое развитие	
Спортивные атрибуты и оборудование	Мягкие модули, коврики для ползания. Кольца для нанизывания. Разнообразные мячи (для бросания, массажные и т.д.)
Оздоровительное оборудование	Оборудование для воздушных и водных процедур. Плавающие игрушки для бассейна. Оборудование для обеспечения экологической безопасности: фильтры-очистители для воды, очистители-ионизаторы воздуха

Таблица 10

Ранний возраст

Социально-коммуникативное развитие	
Образные игрушки	Среднего размера куклы. Игрушки, изображающие животных (домашних, диких) и их детенышей, в том числе с дополнительными атрибутами (теленок с колокольчиком, поросенок в фартуке и пр.). Игрушки, изображающие сказочных персонажей. Наборы игрушек для режиссерской игры (фигурки животных, куклы-голыши и пр.). Лошадка-качалка с сиденьем для ребенка
Предметы быта	Соразмерные куклам: наборы посуды, мебель, постельные принадлежности; устойчивые и крупные по размеру коляски, бытовая техника (телевизор, утюг, кухонная плита), доска для глажения, умывальник, часы и пр.
Техника, транспорт	Крупного и среднего размера машины (грузовые, легковые) на веревке, заводные машины, автобус, трамвай, крупная машина с сиденьем для ребенка и др.
Бросовые материалы и предметы-заместители	Соразмерные руке ребенка детали строительных наборов (деревянные или пластмассовые круги, кольца, легкие безопасные бруски, дощечки разной формы и размеров и пр.); ткани и пр.
Ролевые атрибуты	Руль, медицинские инструменты, наборы «Продуктовый магазин» и пр.
Атрибуты для ряженья	Цветные косынки, фартуки, шапочки и пр.
Игрушки и оборудование для театрализованной деятельности	Куклы-персонажи театра бибабо (кошка, собака, петух и пр.), пальчиковые куклы; наборы игрушек среднего размера, изображающих знакомых героев сказок для настольного (объемного или плоскостного) театра; карнавальные шапочки (зайцев, птиц, котят, медведей, цыплят и др.)

Продолжение табл. 10

Познавательное развитие	
Дидактические пособия и игрушки	Дидактический стол. Пирамидки, вкладыши (матрешки, стаканчики и пр.), бирюльки, шнуровки. Наборы, включающие «удочки» с магнитами или крючками. Всевозможные игрушки с крючками, замками, задвижками; разнообразные по размеру и форме волчки и пр. Игрушки для решения разных задач: накопление зрительного опыта; схватывание предметов различных форм; нанизывание предметов различных форм, имеющих сквозное отверстие, на стержень; группировка предметов по величине и форме; проталкивание предметов различных форм в соответствующие отверстия; прокатывание. Игрушки различной величины, формы, цвета для сравнения предметов, раскладывания фигур, резко различающихся или близких по форме; для размещения вкладышей, разных по величине и форме, в соответствующие отверстия. Разноцветные кубы, цилиндры, конусы, предназначенные для сортировки и подбора их по цвету, форме, величине. Настольно-печатные игры: разрезные картинки (из 2–4 частей); игры типа «Кому что нужно», «Каких деток потеряла мама?» (курица, корова, лошадь, коза, собака и др.) Наглядные пособия, иллюстрации художников. Напольные дидактические игры. Сенсорно-дидактическая юбка для педагога. Модульный комод «Фроссия». Дары Фребеля
Игрушки и оборудование для экспериментирования	Игрушки и оборудование для экспериментирования с песком, водой и снегом: плавающие игрушки (рыбки, утята) из пластмассы, резины, дерева; сачки, лопатки, совки, различные формы, щетки, грабли, сита. Разноцветные пластиковые мячики, камушки, ракушки и пр. Непромокаемые фартуки. Народные игрушки-забавы (шагающий бычок, клюющие курочки и др.). Динамические игрушки, каталки (в том числе с двигательными и шумовыми эффектами). Песочница в группе из двух емкостей для сухого и сырого песка. Ящик с бумагой, чтобы сминать и разрывать
Строительные материалы и конструкторы	Наборы для конструирования из разных материалов (деревянные, пластмассовые, текстильные); комплект эталонных геометрических форм (куб, призма, сфера, полусфера, цилиндр и пр.).; кубики (пластмассовые, деревянные), конструкторы типа «лего» с крупными деталями. Пирамида «Башня». Коробки и тележки для самостоятельной уборки строительного материала
Средства ИКТ	Интерактивные игрушки с звуковыми и цветовыми эффектами
Речевое развитие	
Библиотека, аудиотека	Детские иллюстрированные книги (с плотными страницами). Аудиозаписи с произведениями фольклора. (Список рекомендуемых произведений представлен в Программе.)

Окончание табл. 10

Художественно-эстетическое развитие	
Материалы и оборудование для художественно-продуктивной деятельности	Изделия народного декоративно-прикладного искусства из разных материалов (дерева, глины, бересты, соломы, шерсти, льна и др.) с разными способами художественной обработки (резьбой, росписью, плетением, валянием и др.). Пирамидки (в т.ч. классическая); матрешки; неваляшки; волчки. Геометрические формы. Наборы муляжей овощей, фруктов; поднос, корзинка, туесок. Мольберты. Бумага разного формата, величины, цвета, фактуры; кисти № 10, 12, штампы, краски (гуашь); цветные карандаши (мягкие), фломастеры с толстым цветным стержнем, черный жировой карандаш, восковые мелки и пр. Глина, пластилин, масса для лепки, соленое тесто, клеенки, салфетки матерчатые; поворотный диск
Музыкальное оборудование и игрушки	Фортепиано (в музыкальном зале), барабаны и бубны, колокольчики, бубенчики, кларнет, металлофон, музыкальные органчики, шкатулки-шарманки. Детская фонотека: записи народной музыки в исполнении оркестра народных инструментов; веселые, подвижные и спокойные; короткие фрагменты записей классической музыки разного характера (спокойного, веселого и др.). Игрушки с голосами животных и птиц
Физическое развитие	
Спортивное оборудование	Спортивный модуль (горка; сухой бассейн, тоннель-«гусеница», качалка, большие игровые арки, большой мат и пр.). Большие мячи, мячи диаметром 25 см для бросания; каталки на длинном стержне; горка с 3–4 пологими ступеньками; лесенка-стремянка; 2–3 пролета гимнастической стенки; валики для перелезания; прозрачный тоннель, обруч для пролезания; ящики-каталки; дуга-воротца для подлезания (высота 60 см); невысокие предметы для влезания и перелезания; корзина, ящик для влезания. Тележки, вожжи с бубенцами, мячи разных размеров, кегли. Трек, шары с воротцами, желоб для прокатывания шаров. Трехколесные велосипеды
Оздоровительное оборудование	Оборудование для воздушных и водных процедур. Оздоровительный модуль (массажные коврики и дорожки, гимнастическая скамейка, резиновые кольца, коврики разной фактуры и пр.). Оборудование для обеспечения экологической безопасности: фильтры-очистители для воды, очистители-ионизаторы воздуха

Процедура экспертизы оценки ресурсного потенциала предметно-пространственного компонента образовательной среды проводилась в трех видах:

1) самооценивание сотрудниками образовательной организации;

2) оценка внешними специалистами в сфере дошкольного образования (экспертом, методистом, педагогом-супервизором);

3) оценка родителями, с которыми была проведена работа по повышению психолого-педагогической грамотности в данном направлении.

Общее экспертное суждение о соответствии наполнения организованных групп для детей раннего возраста обозначенным критериям является основанием для заключения о наличии ресурсов для организации модели образовательной среды по вектору амплификации. При этом выявлены риски, которые необходимо учитывать и/или по возможности устранять для успешной реализации выбранного варианта модели образовательной среды.

В экспертизе принимали участие пять образовательных организаций, в которых планировалось внедрение трех вариантов модели образовательной среды: «группа вместе с мамой» (ГВМ), «группа кратковременного пребывания» (ГКП), «группа полного дня» (ГПД).

1. Дошкольное отделение ГБОУ № 390, г. Москва;

2. Дошкольное отделение ЧУ ОО «Татьянинская школа», г. Москва;

3. МБДОУ «Детский сад № 43 «Колокольчик»», г. Электрогорск Московской области;

4. Детский клуб «Апельсин», д. Аносино Истринского района Московской области;

5. МДОУ № 28 «Калинка», г. Сургут, ХМАО.

В качестве меры центральной тенденции распределения уровня наполненности предметно-прстранственного компонента образовательной среды было определено среднее значение для каждого критерия:

• наполнен (экспертная оценка от 76% до 100%);

• частично наполнен (экспертная оценка от 38% до 75 %);

• отсутствует или не соответствует возрастным особенностям детей раннего возраста (экспертная оценка от 0% до 37%).

Результаты экспертной оценки образовательного потенциала предметно-пространственного компонента образовательной среды приведены в таблице 11.

Таблица 11

Оценка образовательного потенциала предметно-пространственного компонента образовательной среды, %

Критерии для анализа образовательного потенциала предметно-пространственного компонента ДОО	Варианты моделей среды		
	ГВМ	ГКП	ГПД
1. Насыщенность	90,0	89,1	98,1
2. Трансформируемость	87,0	86,1	94,8
3. Полифункциональность	88,0	87,1	95,9
4. Вариативность	84,0	83,2	91,6
5. Доступность	84,3	83,5	91,9
6. Безопасность	94,6	93,7	95,5
7. Условия для развития предметно-пространственных действий	89,9	89,0	98,0
8. Условия для игровой деятельности	85,2	84,3	92,9
9. Условия для развития восприятия	81,3	80,5	88,6
10. Условия для развития мышления	89,1	88,2	97,1
11. Условия для развития речи	85,8	84,9	93,5
12.Условия для развитиея коммуникативных умений	82,7	81,9	90,2
13.Условия художественно-эстетического развития	89,7	88,8	97,7
14. Условия для формирования бытовых навыков	86,6	85,8	94,4
15. Условия для развития двигательной активности	83,6	82,7	91,1

Условные обозначения в таблице:
ГВМ – группа «Вместе с мамой»
ГКП – группа кратковременного пребывания ребенка в ДОО
ГПД – группа полного дня

Данные, полученные в результате процедуры экспертизы, были подвергнуты статистическому анализу. Для этого использовался метод ранговой корреляции r-Спирмена.

Все ответы экспертов сравнивались попарно для определения корреляционной связи.

Данные статистического анализа показали, что во всех образовательных организациях наполнение предметно-пространственного компонента модели образовательной среды представлено полностью (таблица 12).

Таблица 12

Статистическая оценка предметно-пространственных ресурсов образовательной организации для каждого варианта модели образовательной среды

Группа «Вместе с мамой» r_s= **0.668** (p≤0,01)	Группа кратковременного пребывания r_s= **0.781** (p≤0,001)	Группа полного дня r_s= **0.663** (p≤0,01)
В выбранных организациях наполнение предметно-пространственного компонента для данного варианта модели образовательной среды представлено *полностью*	В выбранных организациях наполнение предметно-пространственного компонента для данного варианта модели образовательной среды представлено *полностью*	В выбранных организациях наполнение предметно-пространственного компонента для данного варианта модели образовательной среды представлено *полностью*

Под готовностью педагога к инновационной деятельности понимается совокупность личностно-профессиональных качеств, способствующих эффективному решению профессиональных задач, связанных с моделированием образовательной среды по вектору амплификации развития детей раннего возраста. Наличие высокого уровня готовности у педагогов рассматривается как ресурс при внедрении вариантов модели образовательной среды для детей раннего возраста по вектору амплификации. Низкая готовность оценивается как риск.

В качестве структурных компонентов готовности педагогов к моделированию образовательной среды были выделены мотивационный, личностный и когнитивный в их взаимосвязи

и совокупности в соответствии с холическим подходом, принятым в исследовании. Показатели каждого компонента и диагностический инструментарий представлены в таблице 13.

Таблица 13

Оценка психолого-педагогического ресурса для успешного внедрения вариативной модели образовательной среды для детей раннего возраста

Компоненты	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационный	Включение в профессиональную деятельность результатов работы других специалистов; работа в личностно-ориентированной парадигме, готовность к работе с ребенком в соответствии с его индивидуальными особенностями, построению индивидуальных маршрутов развития каждого ребенка, принятие партнерской позиции сотрудничества с родителями воспитанников, готовность осваивать новые и творчески применять их в своей непосредственной деятельности	Опросник «Самооценка профессиональной деятельности» (на основе теста А.А. Майера) «Экспресс-анкета целей» (разработчики: Н.Г. Осухова, В.В. Кожевникова)
Личностный	Адекватная оценка себя как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса, готовность к профессиональному и личностному росту; потребность в повышении квалификации, рефлексивные способности как возможность осмысления анализа собственной педагогической деятельности	Опросник «Дифференцированная самооценка состояний» (САН) Опросник «Самооценка профессиональной деятельности»
Когнитивный	Умение оперировать основными понятиями и категориями, связанными с развитием детей раннего возраста, владение технологиями личностно-ориентированого взаимодействия с воспитанниками и их близкими взрослыми	Опросник «Самооценка профессиональных компетенций работника дошкольного образования»

Статистическая оценка уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации проверялась с помощью критерия Н-Краскала-Уоллеса. Данный критерий позволяет проверить уровень выраженности каждого компонента в структуре готовности педагогов.

Выраженность каждого компонента оценивалась при уровне значимости p≤0,01 (таблица 14).

Таблица 14

Уровень готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации

Компонент готовности	Выраженность признака Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
Мотивационный	427,3	p≤0,01
Личностный	456,7	p≤0,001
Когнитивный	417,4	p≤0,01

Высокая значимость каждого компонента позволяет сделать вывод о наличии высокого уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации.

Уровень готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации в исследовании оценивается по трем уровням (высокий, средний низкий) и складывается из оценки трех компонентов (мотивационного, личностного, когнитивного). Распределение по уровням готовности представлено на основании распределения частоты встречающегося признака, полученного при анализе ответов педагогов, участвующих в мониторинге. В качестве меры центральной тенденции было определено среднее значение для каждого уровня. Результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15

Среднее значение распределения уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации

Уровень готовности	Баллы в %
высокий	от 73 до 100
средний	от 36 до 72
низкий	от 0 до 35

Мониторинг уровня готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации в образовательных организациях, участвующих в апробации, представлен на рисунке 7.

Всего в мониторинге принимало участие 86 педагогов.

Результаты мониторинга позволили подтвердить промежуточную гипотезу исследования о том, что готовность педагогов к инновационной деятельности можно рассматривать как наличие готовности к овладению алгоритмом моделирования образовательной среды по вектору амплификации, который они будут компетентно применять в конкретных условиях.

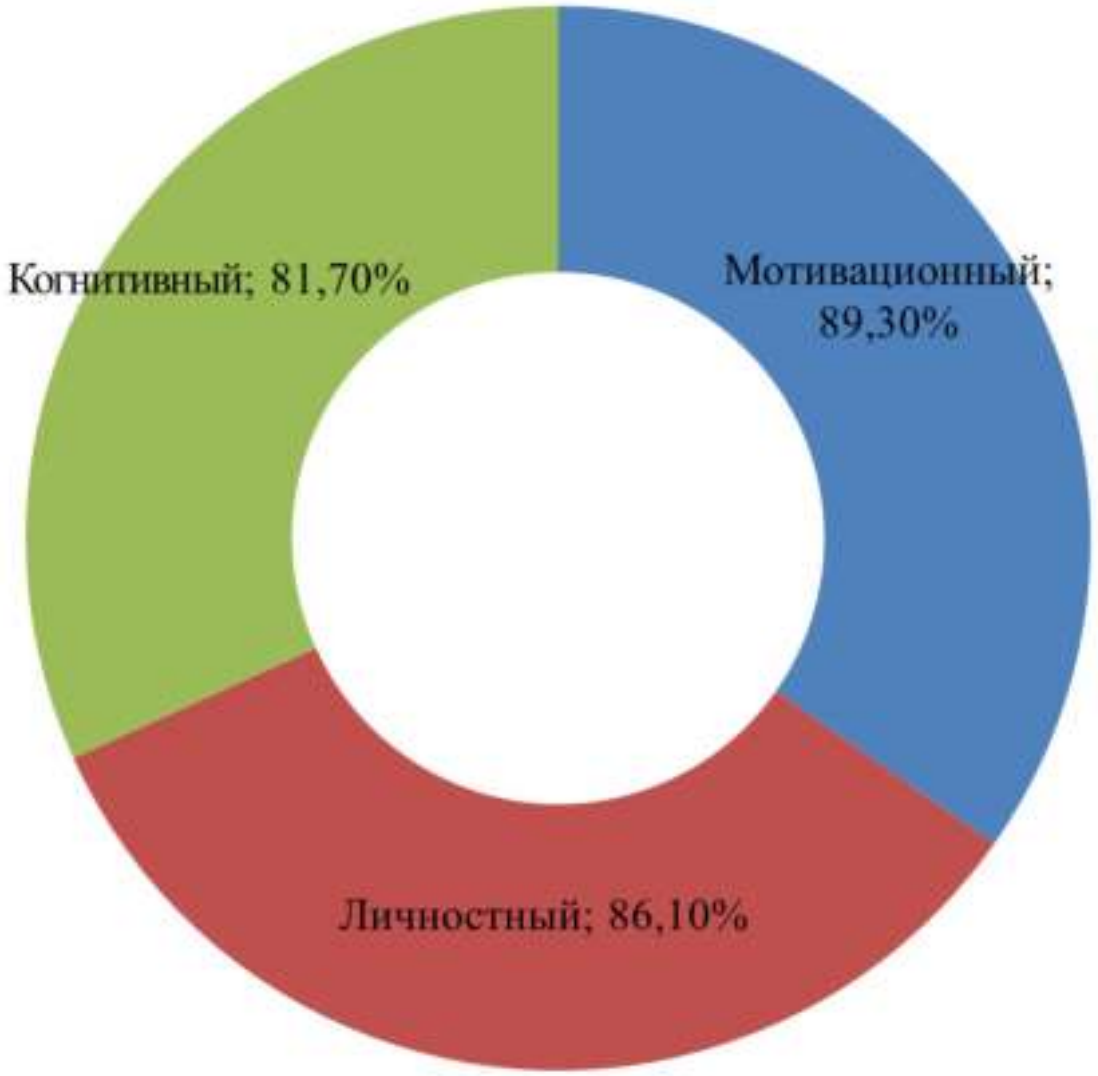

Рисунок 7. Уровень готовности педагогов к моделированию образовательной среды по вектору амплификации

Глава V
Примеры лучших педагогических практик по реализации программ для детей младенческого и раннего возраста

4.1. Модель развивающей предметно-пространственной среды для детей третьего года жизни

(из опыта работы МАДОУ детский сад № 183 г. Тюмени по реализации проекта «Яслеград»)

Катунина Ирина Валерьевна,
заместитель заведующего Муниципальным автономным дошкольным учреждением детский сад № 183 города Тюмени;
Сафина Алла Викторовна,
заведующая Муниципальным автономным дошкольным учреждением детский сад № 183 города Тюмени

В рамках реализации государственных гарантий на получение дошкольного образования детям в возрасте до 3 лет в 2019 году на территории Тюменской области начал свою реализацию проект «Яслеград». Одной из приоритетных задач проекта стало создание предметно-пространственной развивающей среды, соответствующей специфике раннего развития и возрастным особенностям детей.

Первым шагом для осуществления поставленной задачи стал анализ опыта организации предметно-пространственной среды в существующих группах кратковременного пребывания для детей от 2 до 3 лет, организованных в первом и втором корпусах детского сада. Анализ выявил основные проблемы организации образовательной среды:

• необходимость увеличения свободного пространства за счет использования трансформируемой, штабелируемой мебели;

• возможность создания условий для уединения, обеспечивающих комфортное длительное пребывание детей среди большого количества сверстников.

Вторым шагом стала разработка концепции образовательного дизайна с учетом выявленных проблем и рекомендаций Департамента образования и науки Тюменской области.

В основу образовательного дизайна легли ***ключевые принципы обустройства образовательного пространства для детей раннего возраста.***

• Принцип целостности, предполагающий проектирование образовательного пространства как целостного по своему содержанию и структуре: цветовые решения, трансформируемая мебель, организационные элементы среды для двигательной активности.

• Многофункциональность и безопасность помещений и оборудования.

• Развивающий характер предметной наполняемости групп.

• Использование современного здоровьесберегающего оборудования.

• Обустройство прогулочной территории по принципу «Территория-парк».

• Проведение обучающих занятий с родителями в целях формирования навыков обустройства жизненного пространства детей в домашних условиях.

Оснащение групповых помещений осуществлялось с учетом основных направлений образовательной политики региона в части высвобождения максимального места для движения и предметной деятельности детей; использования трансформируемой и безопасной мебели; насыщение предметно-пространственной среды развивающим, безопасным, легкообрабатываемым оборудованием.

Третий шаг – разработка «Модели предметно-пространственной развивающей среды в группе для детей третьего года жизни* (далее – «Модель»), учитывающей результаты анализа и концептуальные идеи образовательного дизайна. В основе создания Модели лежит моделирование социокультурной образовательной среды, описанной в «Образовательной программе дошкольного образования «Теремок» для детей от 2 месяцев до 3 лет» (науч. рук. И.А. Лыкова), согласно которой Модель представляет образовательную среду как динамическое явление, изменяющееся по мере изменения образовательных целей. Таким образом Модель не предусматривает наличие набора жестко регламентированных элементов (центров, зон и пр.).

Основными компонентами Модели являются:

• ***социальный*** (основан на особенностях социальной ситуации развития) подразумевает процессуальную составляющую – развитие через процесс восприятия окружающей обстановки, формирования эмоций, включения адаптивных функций;

• ***предметно-пространственный*** (основан на особенностях физического и психического развития детей третьего года жизни) подразумевает активную составляющую – развитие через взаимодействие с предметами, восприятие явлений и т.д.;

• ***дидактический*** (основан на решении образовательных задач) подразумевает ресурсную составляющую – развитие через приобщение детей к социально-культурному опыту в рамках реализации образовательных траекторий).

Каждый компонент модели является взаимопроникающим и существует в тесной связи, определяющей результат влияния предметно-пространственной среды на ребенка.

Таблица 16

Компонент	Содержание
Социальный Определяет создание уютного и комфортного пространства при помощи натуральных и экологически чистых материалов. Сдержанное оформление стен и мебели светлых оттенков. Выбор цветовых решений, способствующих созданию благоприятного психологического состояния, с учетом назначения помещений и влияния цвета на активность и психику детей	В интерьере доминируют пастельные тона, что благоприятно влияет на психофизическое состояние воспитанников. Оформление стен и текстиля гармонично сочетается с элементами декора и мебелью, что позволяет с раннего возраста формировать культурные и эстетические эталоны. Используется мебель из дерева или ДСП светлых оттенков. Многофункциональные кровати-подиумы с выдвижными штабелируемыми кроватями и бортиками с игровыми элементами экономят место в спальной зоне и подходят для отдыха, уединения, а также познавательной деятельности детей, развития физических способностей с помощью перил, зрительной координации, мелкой моторики. Мягкие пуфы, кресла-мешки, подушки и пледы в свободном доступе детей позволяют создать атмосферу домашнего уюта и комфорта
Предметно-пространственный Определяет наличие многофункциональной, трансформируемой мебели, позволяющей создавать пространство сообразно педагогической ситуации. Соблюдение эргономического подхода в оформлении интерьеров, обеспечивающий наиболее эффективное использование предметно-пространственной среды в части приоритета сохранения здоровья и развития личности ребенка	Простая и удобная мебель: многофункциональные кровати, штабелируемые стулья, шкафы, столы и стулья классической формы из светлого дерева или ДСП. Детская мебель оснащена прозрачными контейнерами с крышками, что позволяет ребенку видеть содержимое контейнера и целенаправленно выбирать материал для игры. Предметная среда насыщена сенсорными эталонами. Все игровое оборудование сделано из безопасных, легкообрабатываемых материалов. Все элементы дизайна надежно закреплены и имеют обтекаемую форму без острых углов, что обеспечивает безопасность детей группы раннего возраста. Использование многофункциональной мебели (круглый стол с игровыми элементами и местом для хранения, стол для воды и песка, логопедические столы) оснащены игровыми модулями для развития сенсорного восприятия ребенка, тактильных ощущений и мелкой моторики, а также ящиками для хранения других видов игрушек, что позволяет экономить место в игровом пространстве. Предусмотрено пространство для стимулирования двигательной активности. Обязательным элементом являются каталки-качалки. Они развивают опорно-двигательный аппарат и координацию движений. Главное условие – конструкция должна быть безопасной и устойчивой

Окончание табл. 16

Дидактический Определяет использование в оформлении групповых помещений доступных для понимания детей сенсорных и культурных эталонов, простых геометрических форм, способствующих развитию пространственного мышления, сенсорного восприятия и формирования представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине. Гармоничные изображения, стимулирующие развитие мыслительных, ориентировочных процессов, речевую активность (мотивируют необходимость сравнивать по форме, цвету, величине, высоте, устанавливать причинно-следственные связи, логические цепочки, классифицировать и обобщать, определять месторасположение и удаленность объектов, предметов и т.п.)	В оформлении стен используются геометрические рисунки, способствующие развитию пространственного мышления. Все элементы декора выполнены в единой цветовой гамме, чтобы позволить воспитателю самому акцентировать внимание детей на отдельных элементах среды. Форма, размеры и конструкция мебели и игровых элементов безопасны для детей даже самого младшего дошкольного возраста. Наличие большого количества игрового материала, направленного на развитие сенсомоторных умений: разного размера пирамидки, кубики, конструкторы, шнуровки, логические кубы, стучалки, сортеры и пр. Для развития предметных умений и стимулирования развития сюжетно-ролевой игры в группе находятся куклы разных размеров, коляски, кроватки, машинки и др. материал. В доступном месте для детей с целью стимулирования творческой и познавательной активности находятся материалы для рисования, лепки, в том числе бросовый материал, а также материалы для экспериментирования

Наиболее значимым компонентом образовательной среды для детей в раннем возрасте остается предметно-пространственный. При формировании предметной среды основное внимание было направлено на соблюдение общих принципов развивающего обучения, безопасности и многофункциональности игрового оборудования. Ниже приведен примерный перечень игрового оборудования для детей третьего года жизни.

1. Стол «Мозаика», сортер-пирамида, игрушка «Веселые кольца», комплекты шнуровок, развивающая игрушка – сортер с молоточком, развивающий модуль «Бизиборд», набор «Стучалка Малышка», набор «Грибочки», набор «Сортировщик», пирамидки, вкладыши, игры со шнуровками и липучками, тактильный короб, фигурные цепочки «Гигант», Суперцепочка «Гулливер», геометрические фигуры на стержнях, малый игровой куб «На лугу», Пять башенок, катящие-

ся шарики с молоточком, Сортировщик «Цвет, форма, счет», стучалка с шарами, пирамида «Великан», лабиринт «Горка», горка-скат 4 уровня с молоточком, шарами (дерево), логический теремок, набор кубиков, юла-карусель, вкладыши, пазлы, игрушки, магнитики (рыбалка), пазлы, матрешки.

2. Мяч-прыгун, комплект мячей «Колобок», мячик (массажный) 7 см, дорожка массажная L 150 см, коврики массажные; набор кеглей.

3. Набор животных, зверюшки-шустрики, игра «Кто где живёт», наборы «Домашние животные» и «Животные леса».

4. Комплект детской посуды, куклы, коляска для кукол, набор «Фрукты-овощи», Карапуз – девочка, куклы Малышка, набор детской посуды с подносом, кроватка кукольная, плита игровая, пупс «Малыши и малышки», «Торговая лавка» с тележкой, с аксессуарами, детский кухонный набор, Развивающий центр «Столярный стол», верстак, игра «Соберу я урожай», игровой набор «Доктор», набор «Мойка кукольной посуды», набор с аксессуарами и утюжком, тележка «Супермаркет»;

5. Игровой набор мини-машинки «Спецтехника», «Веселый трек», (h=36см), автомобили, самосвал, автотрек «Большое путешествие» (свет).

6. Качалка-каталка «Лошадь» с музыкальной панелью, набор каталок на палочке, качалка-лошадка, каталка-автомобиль для девочек, мотоцикл «Моторбайк».

7. Набор мягких кубиков LEGO, конструктор «Домашние животные», набор Полидрон «Супергигант», конструктор «ЭЛТИК» Крупногабаритный, ящик для игрушек на колесиках, напольная мозаика, напольная мозаика-пазл, Лего «Большая стройка», Лего «Домашние животные», Гигантская мозаика. Состав: рама-основа, набор схем, набор фишек.

8. Набор «Персонажи сказки Колобок» (в кор.), игрушки резиновые, ширма для кукольного театра настольная, подставка для кукольного театра (h=30), сказки для кукольного театра; набор сказочных героев для пальчикового театра.

9. Колокольчики на руку (пластиковая ручка) 8х8х4,5 см, Неваляшка малая 1/20, музыкальный набор: маракас, бубен, трещетка, барабан, металлофон, ложки деревянные.

10. Стол «песок-вода» (68х68х43 см), набор «Водный мир», песочная мельница с основанием, набор для песочницы.

4.2. #МыВместе: организация сетевого взаимодействия и сотрудничества в режиме «онлайн» с дошкольными образовательными организациями – инновационными площадками по апробации программы «Теремок»

Хабарова Татьяна Валерьяновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой дошкольного, дополнительного,
специального и инклюзивного образования
ГОУДПО «Коми республиканский институт
развития образования»,
г. Сыктывкар, Республика Коми

В Республике Коми 22 дошкольные образовательные организации имеют статус федеральных инновационных площадок ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (г. Москва) по апробации новых образовательных программ дошкольного образования, среди которых 14 детских садов республики в 2019 году вступили в инновационный режим по апробации новой образовательной программы для детей от 2 месяцев до 3 лет «Теремок» [58].

Возникли вопросы: «Как и где можно организовать эффективное взаимодействие и сотрудничество специалистов всех инновационных площадок, как оказать оперативно методическую, психолого-педагогическую поддержку участников инновационной деятельности, как сделать так, чтобы

каждый детский сад мог видеть деятельность другого детского сада, который также принимает участие в апробации новой программы, новых подходов в организации образовательного процесса с самыми маленькими детьми, мог вступать в диалог с коллегами? И не один раз в месяц, а постоянно, практически каждый день (инновационная деятельность ведь всегда нуждается в постоянном сопровождении). Где должна быть такая коммуникативная площадка, чтобы можно было всем вместе радоваться достижениям друг друга, обсуждать различные проблемные («узкие») места в апробации новых программ? С этой целью для профессионального общения, обсуждения, взаимодействия была создана в одной из социальных сетей официальная группа для инновационных площадок[1]».

Для того, чтобы можно было «вживую» увидеть, как происходят процессы апробации программы «Теремок» в группах для детей раннего возраста во всех 14 детских садах, как меняется предметная среда групп, стили взаимодействия педагогов и детей, как родители воспитанников вовлекаются в образовательный процесс, была предложена идея еженедельных публикаций-репортажей на страницах официальной группы о «жизни» группы с подробными комментариями руководителей творческих групп педагогов. Обычно таким руководителем является старший воспитатель детского сада, который инициирует преобразования в образовательной среде – в группах для детей раннего возраста, апробацию программно-методического комплекса программы «Теремок», обобщает и систематизирует интересные находки педагогов.

И теперь, оглядываясь назад, можно сказать, что наиболее интересными и эффективными формами трансляции того, что происходит в апробационных группах для наших самых

[1] «ТЕРЕМОК. ВДОХНОВЕНИЕ. СТЕМ» – официальная группа для детских садов Республики Коми – инновационных площадок в социальной сети Фейсбук.

маленьких «теремковцев» (мы их так ласково называем – и наших малышей, и наших педагогов, которые апробируют программу «Теремок»), оказались фото- и видеозарисовки с подробными комментариями («репортажи»), которые удачно трансформировались в видеодневники групп.

Видеодневник апробационной группы (группы, которая участвует в апробации новой программы) – это коллекция видеозарисовок-репортажей о жизни детей раннего возраста в детском саду, той жизни, которая построена с учетом рекомендаций авторов программы «Теремок», их интересных предлагаемых педагогических решений. Это коллекция видеозарисовок о том, как малыши первый раз вышли за пределы своей группы, например, в физкультурный зал, как они первый раз взяли в руки тесто для лепки и стали лепить, о том, как они вместе «поют» песенки и потешки, о том, как они первый раз заговорили, как они радуются каждому дню, как они учатся бегать, прыгать, о том, как проходят праздники в этих группах, и о многом другом.

По видеодневникам можно увидеть, как «жила» в течение определенного промежутка времени та или иная группа в том или ином детском саду, как была преобразована предметная среда, как шла апробация различных ситуаций, предложенных авторами программы «Теремок» и т.п. Это удивительно интересные зарисовки, потому что дети в раннем возрасте меняются очень быстро, потому что уникальные находки авторов программы «Теремок» прекрасно воспринимаются и современными детьми, потому что любой человек, который следит за жизнью такой группы, может воочию увидеть все то, что в ней происходит. Это можно обсуждать, это можно анализировать, это можно обобщать и это можно транслировать. Дальше. Для профессионального сообщества.

Кроме видеодневников, которые «фиксировали» процессы апробации содержания программно-методического комплекса «Теремок» в группах для самых маленьких, ин-

тересной идеей оказалась идея трансляции педагогами на страницах официальной группы своих собственных профессиональных решений (так, в группах для детей раннего возраста у нас появились такие элементы предметной среды, как «мягкие подоконники», гамаки, подвесные мягкие люльки), были разработаны интересные большие напольные игры для малышей и др. Все идеи обсуждаются профессиональным сообществом, анализируются на предмет педагогической целесообразности и воспроизводимости в иных условиях.

Ценность такого общения в форматах онлайн и оффлайн на странице официальной группы состоит в том, что в данной группе идут такие же публикации-репортажи от других детских садов, которые апробируют совсем иные новые программы (например, как в нашем случае, программу «Вдохновение»). И «репортажи» апробационных групп разных программ отличаются друг от друга, потому что и концепции программ разные. И очень удивительно видеть, какие разные подходы к развитию детей раннего возраста используются авторами разных программ. И это достаточно наглядно (по фото- и видеозарисовкам, видеодневникам) видно и самим педагогам – участникам инновационной деятельности.

Режим домашней самоизоляции вывел наши инновационные площадки совсем на иной уровень взаимодействия с родителями наших малышей. Наши педагоги записали много обучающих увлекательных и интересных видеороликов для родителей малышей – о том, чем можно заниматься с ребенком дома, во что можно играть, как можно творить, петь, танцевать, делать двигательные разминки, как можно «гулять на балконе», как читать сказки... И все эти материалы любой родитель мог посмотреть или на сайте детского сада, или в официальной группе детского сада. И, конечно же, инновационные площадки щедро делились своими находками с профессиональным сообществом на страницах официальной группы для инновацинных площадок.

Наши семьи, где были дети раннего возраста, принимали участие в прекрасных акциях, флеш-мобах, челленджах, мастерских «от детей» и от «выпускников», от педагогов детского сада, которые были инициированы всеми педагогами детского сада всех семей. Наши старшие воспитатели – руководители творческих групп – записывали прекрасные обучающие собственные мастерские для родителей малышей, где очень интересно наглядно показывали, рассказывали о том, как правильно общаться со своим малышом, как развивать его речь, как рисовать, лепить. И многие обучающие мастерские были построены именно на содержании методических пособий к программе «Теремок».

Родители детей раннего возраста из апробационных групп щедро делились и своими воплощенными инициативами. И теперь у нас в арсенале уникальных находок «от родителей» есть следующее:

• видеозарисовки о том, как те или иные ситуации, предлагаемые авторами программы «Теремок», самостоятельно используются родителями в воспитании и развитии своих детей;

• видеоблоги, которые ведут родители и показывают, как необходимо правильно воспитывать своего ребенка с использованием рекомендаций и разработок программы «Теремок».

Взаимодействие со специалистами инновационных площадок в условиях режима домашней самоизоляции позволило нам перешагнуть за пределы профессионального общения на странице официальной группы в социальной сети и выйти на онлайн-встречи в режиме реального времени в рамках спонтанно возникшего проекта «Детский Сад Онлайн» для того, чтобы предложить профессиональному сообществу кейсы «готовых» эффективных решений по поддержке детей раннего возраста и их семей в условиях домашней самоизоляции. И на таких встречах присутствовали все детские сады – инновационные площадки, которые вели уникальный и профессионально интересный разговор. Со всем професси-

ональным сообществом специалистов системы дошкольного образования Республики Коми.

Нам необходима была профессиональная и общественная экспертиза того, что уже было сделано, а именно то, что апробация программы «Теремок» происходила уже совсем в новых условиях – условиях семьи, когда мама или папа становится тем человеком, который под чутким онлайн-руководством и сопровождением педагога самостоятельно апробирует разработки авторов программы. Обычно это делалось наоборот. Это новый для нас опыт. И он еще подлежит осмыслению.

Онлайн-встречи специалистов инновационных площадок в режиме реального времени успешно были продолжены в течение пяти дней в рамках Первого онлайн-фестиваля «Инновационное дошкольное образование Республики Коми», где была предоставлена возможность трансляции собственного опыта по апробации программы «Теремок» перед профессиональным сообществом. И можно отметить, что онлайн-формат идеально подходит для объединения на одной площадке специалистов из разных городов, из разных детских садов, с разными подходами к развитию детей раннего возраста. Это уникальная возможность профессионального обсуждения тех направлений, которыми сегодня живет современное дошкольное образование.

Список литературы

Нормативно-правовые документы

1. Закон об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 272 ФЗ. М., 2013 // [Электронный ресурс] URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru

2. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // [Электронный ресурс] URL: http://docs.cntd.ru/document/ 420277810 (дата обращения: 01.03.2018).

3. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» от 15.05.2013 г. № 26.

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3147-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда». С изменениями и дополнениями от 14 августа 2015 г.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230 / Приказ № 1155 от17.10.2013г..pdf

6. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образо-

ванию, протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [Электронный ресурс] URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf /

7. Профессиональный стандарт педагога. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Справочная правовая система «Консультант Плюс». [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/

8. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: http://www.garant.ru/news/11 13244/#ixzz 4lV34JHwu

9. Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». От 7 мая 2018 г. [Электронный ресурс] URL: https://riafan.ru/1063577-maiskie-ukazy-prezidenta-rossiiskoi-federacii-vladimira-putina

10. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Москва, 2013.

Научная и методическая литература

11. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста : учебник для отделений мед. сестер дет. учреждений мед. училищ. 3–е изд., испр. и доп. М. : Медицина, 1977.

12. Аксарина Н.М., Кистяковская М.Ю., Ладыгина Н.Ф., Эйгес Н.Р. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / под ред. проф. Н.М. Щелованова. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 1969.

13. Архипов Б.А., Семенович А.В. Онтогенез психических функций ребенка как отражение сенсомоторного пространства [Электронный ресурс]. URL: http://liber.rsuh.ru/Conf/Cult-hist/arkhipov.htm.

14. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М. : Прогресс, 1985.

15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986.

16. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. М., 1990.

17. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека : избр. психол. тр. / под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 210.

18. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. М. : Вече : АСТ, 2003 (ОАО Яросл. полигр. комб.). С. 509.

19. Быков В.Д., Вичев Е., Владимирова Г. Физиология ребенка раннего возраста / доп. и перераб. изд. / под ред. З.И. Коларовой. София: Медицина и физкультура, 1970.

20. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Г.М. Ляминой. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 1976.

21. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М. : Просвещение, 1988.

22. Виноградова Е.М., Котляр И.А. Концепция У. Энгестрема – вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 74–78.

23. Волобуева Л.М. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Москве (1900–1928). Дис. … канд. пед. наук. М., 1994.

24. Волосовец Т.В. Детствосбережение в дошкольном образовании: Концептуальные основы развития образования в интересах детства : монография. М. : ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2018.

25. Винникот Д.В. Ребенок, семья и внешний мир : пер. с англ. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2015.

26. Виноградов Г.С. «Страна детей» : избранные труды по этнографии детства. СПб. : Историческое наследие, 1999.

27. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996.

28. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983.

29. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М. : Смысл, Эксмо, 2004.

30. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста : учебное пособие. М. : ВЛАДОС, 2007.

31. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. М. : Интор, 1996.

32. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998.

33. Голубева Л.Г., Лещенко М.В., Печора К.Л. Развитие и воспитание детей раннего возраста : учебное пособие / под ред. В.А. Доскина, С.А. Козловой. М. : Издательский центр «Академия», 2002.

34. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку : сб. статей / сост. и вступ. ст. Г.Б. Корнетова. М. : Карапуз, 2009.

35. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М. : Педагогика, 1986.

36. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М. : Просвещение, 1988.

37. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт : монография. М. : Языки славянских культур, 2010.

38. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М. : Тривола, 1994.

39. Зуева Т.В. Русский фольклор : словарь-справочник. М. : Просвещение, 2002.

40. Ионин Л.Г. Социология культуры : учебное пособие для вузов. М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004.

41. Кожевникова В.В. Моделирование образовательной среды для детей раннего возраста на основе амплификации развития. Дис. … канд. пед. наук. М. : ИИДСВ РАО, 2018.

42. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). М. : Левъ, 2017.

43. Красногорский Н.И. Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей: статьи, лекции и доклады за период 1907–1934 гг. / проф. Н.И. Красногорский; Инст. охраны здоровья детей и подростков. Л.; М. : Гос. Изд-во биол. и мед. лит. Ленингр. отд., 1935.

44. Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность : сб. статей. М. : Индрик, 2007.

45. Кудрявцев В.Т. А.В. Запорожец: от идеи самоценности детства — к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Науки о детстве и современное образование : матер. междунар. юбил. науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. М. : Центр «Школьная книга», 2005.

46. Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО) [Электронный ресурс] URL: https://tovievich.ru/book/obrazovanie/5567-issledovaniya-detskogo-razvitiya-na-rubezhe-stoletiy-ii.html

47. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. [Электронный ресурс] URL: http://www.tovievich.ru

48. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 14–30.

49. Лехтман–Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве /

под ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аскариной. М. : Изд-во и тип. Медгиза, 1949.

50. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 1974.

51. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009.

52. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт-М, 2001.

53. Лыкова И.А., Кожевникова В.В. Социокультурная образовательная среда: от анализа ключевых понятий к вариативной модели // Детский сад: теория и практика. 2017. № 9. С. 6–24.

54. Лыкова И.А. От содействия к сотворчеству — вектор развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательном пространстве детского сада // Детский сад: теория и практика. 2015. № 12. С. 3–37.

55. Мамардашвили М.К. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий: Информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс] URL: http://gtmarket.ru/encyclopedia.

56. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Вып.1. Младенчество; Детство / сост., вступ. статья и коммент. В.И. Аникина. М. : Художественная литература, 1991.

57. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда : методические рекомендации. М. : Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, 2001.

58. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет / научный руководитель И.А. Лыкова; под общей редакцией Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова, И.А. Лыковой, О.С. Ушаковой. М. : Издательский дом «Цветной мир», 2019. 160 с. (2-е дополненное издание).

59. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М. : Педагогика, 1980.

60. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Питер, 2011.

61. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Л.А. Парамоновой. М. : Новый учебник, 2003.

62. Психология развития. Словарь / под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон // Энциклопедический словарь в шести томах / под общ. ред. А.В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2005.

63. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления : методическое пособие. М. : Мозаика-Синтез, 2000.

64. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / под ред. проф. В.А. Доскина. М. : ВУНМЦ, 1996.

65. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях : кн. для воспитателя дет. сада. / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. М. : Просвещение, 1986.

66. Поддъяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. М. : Сфера; СПб. : Детство, 2014.

67. Развитие речи детей дошкольного возраста / В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова и др.; под ред. Ф.А. Сохина. М. : Просвещение, 1984.

68. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса. Дис. … д-ра пед. наук. Пенза, 2015.

69. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.

70. Смирнова Е.О. Материалы курса «Дети раннего возраста в детском саду»: лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 104 с.

71. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 139–150.

72. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасова-Вукова. М. : Медицина, 1980.

73. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : Просвещение, 2002.

74. Спок Б. Ребенок и уход за ним. Минск : ООО Попурри, 2012.

75. Теплюк С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. М. : Мозаика-синтез, 2010.

76. Титова Н.И. Гуманистические основы воспитания детей в научном наследии А.В. Запорожца. Дис. … канд. пед. наук. Смоленск, 2001.

77. Урунтаева Г.А., Гошева Е.Н. Изучение воспитателем дошкольника: подходы и методы // Современное дошкольное образование: теория и практика. № 5. 2017. С. 18–28.

78. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М. : Творческий центр «Сфера», 2018.

79. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3–19.

80. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М. : Тривола, 1994. 168 с.

81. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 2000.

82. Эриксон Э. Детство и общество : пер. с англ. СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.

83. Dewey J. Froebel’s Educational Principles. Chapter 5 in The School and Society. Chicago: University of Chicago, 1915. – P. 111–127.

84. Lobok A. My educational odyssey to dialogic agency-based probabilistic pedagogy Journal of Russian and East European Psychology, 50 (6), pp. 5–8, DOI: // 10.2753/RPO1061-0405500601

85. Neale, D.&Pino-Pasternak, D. A Review of Reminiscing in Early Childhood Settings and Links to Sustained Shared Thinking (2017) Educational Psychology Review September 2017, Volume 29, Issue 3, pp 641–66529: 641. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://doi.org/10.1007/s10648-016-9376-0

86. Rantavuori J., Engeström Y., Lippone L. Learning actions, objects and types of interaction: a methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers Frontline Learning Research, Vol: 4, Issue: 3, Page: 1-27.

87. White E.J., Peter M., Redder B. (2015) Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative. Early Childhood Research Quarterly 30, pp. 160–173.

88. White E.J., Peter M., Redder B. Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative // Early Childhood Research Quarterly 30 (2015), pp 160–173.

Об авторах

Лыкова Ирина Александровна, доктор педагогических наук, заместитель директора по инновационной деятельности ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО».

Кожевникова Виктория Витальевна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», президент Ассоциации Фребель-педагогов.

Учебное электронное текстовое (символьное) издание

Лыкова Ирина Александровна
Кожевникова Виктория Витальевна

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Методические рекомендации

Электронное издание

Издается в авторской редакции

Корректорская правка *Л.В. Шияновой*
Компьютерная верстка *А.П. Тарасова*

Подписано к использованию 25.06.2020
15,0 Mb, 50 электрон. опт. диск. CD-ROM. Заказ 369.
Систем. требования: ПК 486 или выше; 8 Mb ОЗУ;
Windows95 или выше; 640 × 480; 4-CD-ROM дисковод.

ООО «Вектор»
443023, г. Самара, ул. Промышленности, 278, корп. 47, к. 23

Издательский отдел
Тел.: (846) 246-97-01, 205-31-31
e-mail: knigaasgard@yandex.ru, www.asgard-samara.ru

Всероссийская общественная организация
содействия развитию профессиональной
сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»

VOSPITATELI.ORG

FACEBOOK.COM/VOSPRF

VK.COM/VOSPRF

YOUTUBE-КАНАЛ
«ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

129110, РОССИЯ, МОСКВА, БАННЫЙ ПЕРЕУЛОК, 3

+7 (495) 147-12-07

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
ФОНДА ПРЕЗИДЕНТСКИХ ГРАНТОВ