

Программа «Развитие»

О. М. Дьяченко,
доктор психологических наук, профессор¹

1. Психологические основания работы по программе «Развитие»

Любая целостная программа, в отличие от конкретных приемов, техник и рекомендаций по работе с детьми, базируется на определенном философском и психологическом понимании природы человека и законов становления его сущности. Такое понимание обязательно включает в себя некоторый целостный образ человека, который складывается (образовывается) в процессе развития. Психологическая концепция развития определяет наиболее существенные его стороны, закономерности, причины и условия реализации. Подобное определение позволяет выстроить программное содержание и методы образовательной работы с детьми.

Психическое развитие дошкольника отличается чрезвычайным разнообразием и динамичностью. На протяжении дошкольного детства происходят важные изменения в развитии познания, личности, общения с окружающими, детских деятельностей. Особой задачей является выделение наиболее существенных характеристик подобных изменений, так как это основные единицы, определяющие ключевые направления психического развития ребенка. В качестве одной из таких единиц можно рассмотреть развитие способностей, что и является основной образовательной целью программы «Развитие».

Эта программа рассчитана на работу с детьми от 3 до 7 лет, т. е. предназначена для детских садов. Существует усложненный вариант данной программы для детей от 5 до 7 лет (программа «Одаренный ребенок»).

Полноценное освоение программы «Развитие» воспитателями предполагает не просто следование представленной в ней технологии, но и ясное понимание всего сложного комплекса ее психолого-педагогических оснований. Подобное понимание дает необходимую свободу в обращении с материалом, возможность творческого движения по программе, самостоятельность в организации и проведении занятий наряду с сохранением узловых моментов логики развития способностей дошкольника.

Программа «Развитие» была разработана в лаборатории способностей и творчества РАО под руководством Л. А. Венгера. Она основана на результатах психологических исследований, которые проводились в лаборатории в течение 20 лет. Программа имеет несколько принципиальных теоретических оснований.

Первое из них — психологическая теория Л. С. Выготского, согласно которой наиболее существенной линией в развитии человека является становление его сознания. Именно оно характеризует возможности познания человеком окружающей действительности и самого себя, возможности его саморегуляции, особенности его эмоциональной сферы.

¹ Член-корреспондент РАО, научный руководитель центра им. Л.А. Венгера.

Л. С. Выготский считал, что сознание человека представляет собой особую структуру высших психических функций, таких, как восприятие, мышление, память, воображение. В отличие от подобных процессов, имеющих у животных, у человека высшие психические функции носят опосредствованный характер. К средствам познания Л. С. Выготский относил особые, существующие в человеческой культуре, «орудия ума». Прежде всего, это слова, понятия, которые всегда стоят между человеком и миром, являясь средствами открытия наиболее существенных его сторон.

Сущность развития ребенка заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение подобными средствами, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним.

При этом, как отмечал Л. С. Выготский, такие средства не только изменяют отношения человека с миром, но и воздействуют на него самого. В процессе развития опосредствованности психика ребенка становится осознанной и произвольной. Культурные средства, которые активно присваивает ребенок, дают ему возможность самостоятельно анализировать любую новую ситуацию, организовывать свою деятельность быть свободным в выборе собственных действий.

Но совершенно очевидно, что действия с понятиями, в которых в значительной степени фиксируется человеческий опыт и развитие которых детально анализировал сам Л. С. Выготский, не являются одинаково значимыми для всех возрастных ступеней. Само понятие предполагает наличие специфических для каждой ступени характеристик развития. Это может быть не только специфика различных видов деятельности, но и, если следовать логике концепции Л. С. Выготского, тот тип средств, который ребенок присваивает и использует в своей деятельности.

Второе основание программы «Развитие» — это теория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым, согласно которой основной движущей силой развития являются различные виды деятельности ребенка. Для ребенка-дошкольника наиболее значимы игра и продуктивные виды деятельности: рисование, конструирование, литературно-художественная деятельность и др.

Третьим основанием программы служит теория амплификации детского развития А. В. Запорожца.

Работа в русле амплификации предполагает не ускорение развития ребенка с помощью обучения (подготовка к возможно более раннему переходу к школьным программам и т. д.), а расширение его возможностей именно в дошкольных сферах жизнедеятельности. Ребенок не переходит к решению школьных задач, а решает все более широкий круг задач, которые, прежде всего, появляются в дошкольных видах деятельности. Взрослый помогает ребенку найти культурные способы решения подобных проблем.

И, наконец, **четвертое** основание программы — это концепция развития способностей, разработанная Л. А. Венгером.

В исследованиях А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддякова и других было показано, что для ребенка дошкольного возраста существуют особые формы опосредствования, которые носят образный характер.

Так, было установлено, что основная линия развития восприятия — это усвоение детьми социально выработанных средств: сенсорных эталонов и опосредуемых ими перцептивных действий, т. е. действий восприятия. Подобные исследования позволили Л. А. Венгеру разработать концепцию развития способностей. Согласно этой концепции, одной из существенных сторон развития ребенка является развитие его способностей, понимаемых как универсальные действия ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольника средств. В отличие от знаний, умений и навыков способности имеют непреходящее значение для всей человеческой жизни. При этом существуют особые периоды, когда ребенок наиболее чувствителен к развитию определенных видов способностей.

Дошкольный возраст — это возраст образных форм сознания. Основными средствами, которыми ребенок овладевает в это время, являются образные средства: сенсорные эталоны, различные символы и знаки, носящие образный характер (прежде всего, это разного рода наглядные модели, схемы, планы и т. п.). Уже на уровне образа ребенок как бы удваивает мир, разделяет его на обозначаемое и на обозначающее, учится смотреть на мир сквозь «очки» человеческой культуры. Использование таких обозначений позволяет ему обобщить свой непосредственный опыт, выделить в действительности наиболее существенные для решения задачи стороны.

Но подобное «удвоение» мира, опосредствование взаимодействия с ним, ведет, как мы уже говорили, и к развитию психики ребенка в целом, формируя осознанное и произвольное отношение к реальности.

Построенная на основании изложенных теоретических положений программа нацелена на развитие способностей детей в процессе детских видов деятельности. Таким образом, в программе выдерживается как бы двойная логика развития: с одной стороны, это овладение действиями с такими средствами, как сенсорные эталоны, символы, модели во вполне определенной, отработанной в многочисленных исследованиях последовательности; с другой — это овладение языком каждой деятельности: игры, конструирования, литературно-художественной деятельности и др.

Естественно, что и логику средств, и логику деятельностей ребенок открывает, сотворяет вместе со взрослым. Взрослый организует деятельность детей, в процессе которой передает ребенку опыт в доступных дошкольнику формах обучения.

Хорошо известно, что особое место в жизни дошкольника занимает игра (ведущая деятельность в этом возрасте.) Игра сама по себе имеет важное значение для развития ребенка, и взрослый существенно способствует ее становлению (исследования Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой). Но игра и игровые приемы являются также неотъемлемой формой обучения детей дошкольного возраста.

Любая культурная форма предполагает использование некоторого обобщенного способа действия, что дает возможность применять его к самому широкому классу задач. Это отличает способности от конкретных знаний и умений. Можно знать, какие существуют животные, но быть не в состоянии проанализировать, почему то или иное животное ведет присущий ему образ жизни.

У взрослых и даже у детей школьного возраста подобный анализ может осуществляться в процессе теоретического мышления. В основе развивающего обучения детей школьного возраста как раз и лежит развитие теоретического мышления, для которого характерен выход за пределы чувственного опыта и использование теоретических понятий (В. В. Давыдов). Именно теоретическое мышление дает ребенку возможность самостоятельно анализировать поступающую информацию, осознавать применяемые способы познания.

Для ребенка-дошкольника основной путь развития — эмпирическое обобщение, т. е. обобщение собственного чувственного опыта. Эмпирические обобщения, как указывает В. В. Давыдов, опираются, прежде всего, на наглядные представления ребенка, а осуществляются с помощью образных средств.

Поэтому основное в образовании дошкольника — это организация его собственного опыта, который взрослый помогает обобщить и зафиксировать в таком виде с помощью наглядного средства: эталона, символа, условного заместителя, модели.

Первый вид детского опыта можно назвать познавательным. Основная форма его организации — это наблюдение и экспериментирование. На особую роль экспериментирования в развитии дошкольника обращает внимание Н. Н. Поддьяков. Так, при ознакомлении с природными явлениями, временами года ребенок обязательно сначала получает опыт наблюдения и экспериментирования: например, зимой он действует со снегом и льдом, выявляет некоторые их свойства, наблюдает такие явления, как снегопад, буря, метель и т. п. За-

дача взрослого — создать условия для такого экспериментирования, помочь ребенку увидеть новое в знакомом. Только затем взрослый помогает обобщить этот опыт, выделить то, что наиболее характерно для зимы, и подводит детей к возможному обозначению: зиму можно обозначить кружком, квадратом, пятнышком белого цвета, снежинкой, сосулькой и т. п. Способ обозначения не задается ребенку, он не формален для него, а открывается им как естественное обобщение его опыта с помощью взрослого.

Второй формой организации опыта ребенка является проживание им различных ситуаций. Проживание включает в себя опыт не только беспристрастного анализа действительности, но и своего отношения к ней. Если в первом случае ребенок использует знаковые средства, приводящие его к выявлению объективных, существенных для решения задачи сторон, то во втором он обращается к символическим средствам, которые позволяют ему осмыслить ситуацию, проявить свое отношение к ней. Например, при том же ознакомлении ребят с зимой возможна организация опыта и в форме проживания: дети могут послушать музыку, вызывающую представления о буре, метели; покружиться, как снежинки; подпрыгнуть от холода, как маленькие зайчики, и т. п. В этом случае свои впечатления, отношение к зиме и холоду они выражают «языком» движений. С помощью этого «языка» проявляется тот смысл, который для каждого из них имеет зима. Воспитатель помогает детям уловить разновидности таких смыслов: может быть радостно от веселых зимних игр и сопротивления холодному ветру, грустно от наблюдения за медленно падающими снежинками и т. п. В данном случае важно, что ребенок обобщает и выражает свой эмоциональный опыт также с помощью существующих в культуре символических средств (живописи, танца, выразительного движения, сказочной символики).

При работе с детьми важно различать эти две формы организации опыта, так как если в первом случае мы подводим ребенка к установлению некоторых объективных зависимостей, значений и их фиксации в виде условных знаков, то во втором ориентируем ребенка на выражение своего отношения к этой действительности, на выявление и обозначение смысла ситуации в символической форме. Во взрослой культуре эти две формы опыта в основном представлены в науке, искусстве и разных видах организации жизни (обряды, ритуалы, карнавалы и др.), имеющих свои средства и законы обобщения реальности.

Надо отметить, что в этом случае можно условно выделить как бы две группы способностей: 1) к выявлению и означению существующих в действительности структур, (моделирование); 2) к символическому выражению отношения человека к реальности (символизация). Эти способности можно выявить в любой деятельности ребенка. Так, в игре ребенок, с одной стороны, передает строение, структуру деятельности взрослого (например, врач лечит больного), а с другой — игровая роль и ее строение позволяют ребенку отображать свое понимание этой роли в жизни, выражать в игре свое отношение к роли как к определенной жизненной позиции. К примеру, доктор для него — это не просто последовательность действий лечения больного, но и «изображение» милосердия. Мама — это доброта и забота, мушкетер — это отвага и верность в дружбе и т. п. Можно полагать, что игра рождается из потребности не только жить жизнью взрослых (моделировать эту жизнь, воспроизводить основную структуру действий взрослых), но и осмыслить и понять основные ценности, смыслы отношений человека к действительности и людей друг к другу, т. е. символизировать эту жизнь. Подобное «символическое» отношение особенно явно выступает, когда ребенок в игре передает наиболее эмоционально значимые события, неоднократно демонстрируя страх, радость, горе, победу. Здесь уже главным становится воспроизведение не действий и взаимодействий взрослых, а тех переживаний, которые ребенок связывает с определенными событиями. На этом основаны и возможности использования игры как способа коррекции эмоциональных отклонений в развитии ребенка.

При этом организация как познавательного опыта, так и проживания, безусловно, может осуществляться в форме игры.

Развитие у детей характерных для их возраста способностей имеет существенный обще-развивающий эффект. Эту проблему можно обсуждать особо, но здесь мы отметим, что эффект проявляется главным образом в следующем:

- в возможности самостоятельно анализировать реальную ситуацию (выявлять существенные для решения задачи наглядные свойства объектов и их структуру);
- в развитии децентрации — умения менять свою точку отсчета как при решении наглядных задач (например, в задачах на пространственную ориентировку), так и в ситуациях общения (например, при слушании и обсуждении ответов других детей);
- в развитии замыслов — умения создавать идею будущего продукта (сюжет игры, образ постройки) и план ее реализации.

При центральной направленности программы на общее развитие, и, прежде всего, на развитие способностей, возникают вопросы относительно становления личности ребенка в процессе прохождения программы и роли знаний, умений и навыков выполнения той или иной деятельности. Безусловно, в процессе развития по данной программе ребенок овладевает и конкретными знаниями, умениями и навыками. Они имеют серьезное значение для развития, однако играют подчиненную роль по отношению к способностям. Если способности можно представить как обобщенные способы ориентировки в условиях выполнения действия, предвосхищающие его осуществление, то умения и навыки — как конкретные операции (или системы операций) по реализации способов деятельности. Например, в конструировании главное — это способы анализа образца и соотнесение его с имеющимися деталями. Но при этом немаловажными оказываются умения ребенка обращаться с конструкторским материалом, знание его свойств.

Что же касается развития личности ребенка, то в процессе развития его способностей происходит становление таких важнейших личностных характеристик, как произвольность и осознанность собственных действий. Развитие же у ребенка собственной активной позиции обеспечивается предоставлением ему инициативы в самых разных видах деятельности, и прежде всего в игре. И наконец, в процессе взаимоотношений со взрослыми и другими детьми у него закладываются основы ответственности за себя, близких, свою страну, окружающую среду.

2. Основное содержание программы

Программа для каждого возраста состоит из объяснительной записки, детальной характеристики работы (цели работы, содержание, средства, материал, деятельность детей). К программе прилагаются примерные планы занятий по каждому разделу.

Авторы программы сосредоточили внимание не на содержательной стороне сообщаемого детям материала (конкретных знаниях, умениях и навыках), а на способах овладения этим материалом, организации деятельности детей по его усвоению, что имеет первостепенное значение для развития способностей.

При отборе программного материала в первую очередь учитывалось, какие средства решения познавательных и творческих задач должны быть усвоены детьми и на каком содержании это может дать наибольший эффект.

Центральной задачей развития умственных способностей во второй младшей группе (дети 3—4 лет), с точки зрения авторов программы, является развитие сенсорных способностей (усвоение сенсорных эталонов и действий с ними) и простейших форм символизации.

Программа средней группы (дети 4—5 лет) предполагает продолжение работы, начатой во второй младшей группе детского сада. Она базируется на этой программе и также направлена на развитие умственных и художественных способностей у детей.

Основной задачей развития умственных способностей начиная со средней группы является усиление способности к наглядному моделированию. Эта задача решается путем формирования у детей действий по построению и использованию наглядных моделей различных типов. Основные типы моделей, которыми овладевают дети в средней группе, — это графический план, используемый прежде всего при ознакомлении их с пространственными отношениями, а также графические модели предметов, применяемые при решении конструктивных задач. В средней группе продолжается усвоение различных форм символизации, которое служит основанием для последующего развития познавательных и творческих способностей.

Овладение наглядным моделированием в старшей группе (дети 5—6 лет) проходит по нескольким линиям.

Первая линия — это расширение диапазона моделируемых отношений. В средней группе основное внимание уделялось работе с графическим планом, который дети, решая конструктивные задачи, использовали при ознакомлении с пространственными отношениями и графическими моделями. В старшей группе к моделированию пространственных отношений добавляется моделирование временных отношений (например, при построении моделей сказки), логических и др.

Вторая линия изменений касается степени обобщенности моделируемых отношений внутри каждого типа. Если вначале дети овладевают моделированием единичных конкретных ситуаций, то в старшей группе они учатся строить модели, имеющие обобщенный смысл и отображающие существенные (с точки зрения разрешаемой задачи) черты многих объектов и ситуаций (например, так называемые диаграммы Венна), на занятиях по логике моделируют отношения между самыми разными предметами.

Третья линия характеризуется изменением самих наглядных моделей, с которыми действуют дети. Здесь движение идет от моделей, имеющих «иконический» характер, т. е. сохраняющих известное сходство с моделируемыми объектами (например, изображение тех или иных предметов на плане), к моделям, представляющим собой чисто условные изображения (числовая ось, модель звукового состава слова и т. п.).

В подготовительной группе (дети 6—7 лет) происходит интериоризация действий моделирования, т. е. их перевод во внутренний план. Само овладение построением моделей включает два последовательных этапа: построение модели по наличной ситуации и по собственному замыслу (в соответствии с требованиями задачи). В последнем случае моделирование выступает в функции планирования деятельности, а возможность построения модели и ее особенности свидетельствуют о степени сформированности внутренних, идеальных форм моделирования. Они же и представляют собой ядро умственных способностей ребенка.

Что же касается художественных способностей, то центральную задачу в этом направлении авторы видят в развитии эмоциональной отзывчивости на средства художественной выразительности в литературе, живописи, музыке, а также в использовании этих средств детьми при передаче собственного отношения к действительности.

Длительность занятий, как правило, не превышает 15—20 мин в младшей группе и 20—25 мин — в остальных.

Приведем краткую характеристику основных разделов программы для детей разных возрастов.

Сенсорное воспитание (дети 3—4 лет). Программа сенсорного воспитания в младшей группе предполагает формирование общей сенсорной способности, понимаемой как способность к наиболее элементарной форме опосредствования — использованию сенсорных

эталонов (общепринятых образцов внешних свойств предметов). В программе заложено первоначальное знакомство детей с сенсорными эталонами, являющимися образцами основных разновидностей каждого свойства: 5, затем 7 цветов спектра, 5 геометрических форм, 3 градации величины. Далее происходит более тонкая дифференциация усваиваемых эталонов: знакомство с оттенками цветовых тонов, вариантами геометрических форм, различными пропорциями, отдельными параметрами величины. Появляются четкие представления о разновидностях каждого свойства.

Ознакомление с детской художественной литературой и развитие речи (дети 3—7 лет). Занятия по развитию речи и ознакомлению с детской художественной литературой включают в себя три основных направления работы: 1) ознакомление детей с художественной литературой; 2) освоение специальных средств литературно-речевой деятельности; 3) развитие познавательных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой. К заданиям, направленным на развитие мышления и воображения детей, относятся: отбор заместителей для обозначения персонажей сказки; использование отдельных заместителей персонажей сказки (выбор и показ нужного заместителя) в процессе рассказывания сказки взрослым; использование готовой пространственной модели при пересказе знакомой сказки (модель представляет собой наглядный план сказки); самостоятельное построение и использование пространственных моделей при пересказе; создание образов воображения на основе использования заместителей, предметов и наглядных моделей-планов.

Конструирование (дети 3—7 лет). В программу обучения конструированию включены разные типы конструктивных задач, решение которых опирается на применение средств и способов организации познавательной деятельности. Тематика заданий разнообразна. В качестве средств используются: показ наиболее общих способов построения предметов каждой группы; демонстрация готового наглядного образца постройки и организация его анализа с помощью серии вопросов; словесно и наглядно обозначенные (заданные заранее) требования к будущему продукту конструирования (при так называемом конструировании по заранее заданным условиям); обозначение (словесное и наглядное) условий, стимулирующих возникновение и развитие самостоятельного детского конструктивного творчества. Если дети младших возрастов пользуются готовыми схематическими рисунками — простейшими изображениями на бумаге некоторых особенностей предмета, то уже в средней группе они овладевают умением самостоятельно создавать схематические изображения предметов по готовому образцу конструкции, по названию предмета и словесному описанию требований к его конструкции по собственному замыслу. Дети старших возрастов обучаются действиям построения графических моделей объектов с использованием в работе специальных трафаретов; постепенному переводу действий в умственный план, т. е. их интериоризации. Особое значение в работе с детьми старшего дошкольного возраста (6—7 лет) придается составлению и соотнесению между собой схематических изображений постройки в трех прямоугольных проекциях (вид спереди, сверху и сбоку). Это приучает детей видеть предмет с разных позиций, проделывать ряд сложных интегрирующих операций с проекционными образами в уме.

Изобразительная деятельность (дети 3—7 лет). Основная задача, которая решается с детьми в процессе создания художественного образа средствами живописи (предметной и беспредметной), — это соединение предметного рисунка с цветовой живописной организацией листа. Если в младшем возрасте (дети 3 лет) перед ними ставятся задачи, связанные с освоением простейшей цветовой и предметной композиции, то в средней группе (дети 4 лет) задачей обучения является дальнейшее развитие эмоциональной выразительности художественного образа, создаваемого ребенком, а новой задачей будет развитие предметной стороны детской изобразительной деятельности, которая выделена рядом специально поставленных заданий в рисовании и лепке. Для детей старшего дошкольного возраста (6—

7 лет) основной является художественная задача передать средствами изобразительной деятельности отношения разного типа (между человеком и окружающим его миром живой и неживой природы, между предметами, отношения в мире людей, действенные и эмоциональные). Эта задача решается путем построения выразительной сюжетно-образной композиции, отражающей особенности таких отношений. Подход к решению новых художественных задач усложняется выбором большого количества типов передаваемых отношений, объектов и их связей, большей обобщенностью предлагаемых для изображения тем. Значительная роль отводится сюжету, основообразующему компоненту выражения композиционных отношений.

Ознакомление с пространственными отношениями (дети 4—7 лет). Во всех областях человеческой деятельности существенную роль играет умение ориентироваться в пространстве. Понимание и использование дошкольниками планов разных пространственных ситуаций приводит не только к развитию умственных способностей, но и к полноценной пространственной ориентировке. Дети должны научиться пользоваться разными планами: части групповой комнаты, всей групповой комнаты, участка для прогулок группы, всего участка детского сада, всего помещения детского сада. Для старших дошкольников программа усложняется по ряду параметров: 1) по величине отображаемого планом пространства (предполагается переход от ограниченного пространства к открытому); 2) по последовательности введения разных действий с планом и их сочетанию. После заданий на ориентировку в пространстве по готовому плану вводятся задания на самостоятельное изображение плана с дальнейшей ориентировкой по нему в пространстве; 3) по введению таких заданий, в которых отражаются разные варианты пространственных связей между ребенком (его местоположением) и объектом (пространством). К 7 годам осуществляется переход к «чтению» и составлению планов на основе общепринятых условных обозначений с соблюдением масштаба между частями самого плана, с выбором определенных мерок измерения пространства; знакомство с назначением и устройством компаса, с системой координат.

Подготовка к обучению грамоте и обучение грамоте (дети 3—7 лет). Программа является органической частью общеречевой работы с детьми дошкольного возраста. Значительно расширяется раздел звуковой культуры речи. Основное внимание уделяется переориентировке детей со смысловой стороны речи на звуковую, когда речь становится предметом специального изучения. Дети учатся (в 5 лет) проводить звуковой анализ слов, моделируя на картинках-схемах звуковой состав слов различной конструкции с помощью фишек определенных цветов, выполняющих роль заместителей звуков. Программа для детей 7 лет предусматривает: обучение чтению на материале всего алфавита; членение предложений на слова и составление предложений из букв разрезной азбуки; усвоение некоторых грамматических правил «написания» в русском языке. Углубленная работа в звуковой действительности языка предполагает свободное оперирование звуковыми, графическими моделями слов и предложений.

Развитие элементарных математических представлений (дети 4—7 лет). Программа по математике в средней группе (дети 4 лет) ориентирована на дочисловой период развития элементарных математических представлений. Основной задачей при этом является обучение детей выделению свойств предметов, связанных с величиной и количеством. Занятия проводятся с использованием различных наглядных средств (мерок, наглядных моделей и т. п.). Для детей старшего дошкольного возраста (5—6 лет) программа включает задачи на развитие представлений: о количественных отношениях; о числе как отношении; о числовом ряде и закономерностях образования чисел дочислового ряда. Это происходит на основе построения и использования детьми наглядных моделей (счеты, графическая ось и др.). Программа для детей 6 лет дополняется развитием представлений о составе числа (от 3 до 10) из двух меньших, числах второго десятка, временных отношениях; обучением ре-

шению арифметических задач. Последнее осуществляется на основе построения и использования детьми наглядных моделей.

Развитие элементов логического мышления (дети 5—7 лет). Занятия данного вида впервые вводятся в старшем дошкольном возрасте, так как именно в этом возрасте у ребенка возникают элементы логического мышления. Старшие дошкольники в состоянии «перешагнуть» барьер между наглядно-образным и логическим, понятийным мышлением, если сами понятийные отношения раскрываются для них при помощи наглядных моделей. В качестве моделей используются диаграммы Венна. Эти модели передают отношения между понятиями по объему. На занятиях по развитию элементов логического мышления с детьми 7 лет предполагается дальнейшее освоение детьми сложных отношений, существующих между понятиями разной степени обобщенности. Такое освоение возможно при помощи наглядных моделей. В качестве модели используется «классификационное древо», которое позволяет наглядно представить родовидовую иерархию понятий.

Ознакомление с природой (дети 4—7 лет). В процессе работы по данному разделу дети знакомятся с явлениями живой и неживой природы как на занятиях, так и вне их: на прогулках, в уголке природы и т. д. На занятиях уточняются, расширяются, систематизируются и обобщаются представления детей через усвоение ими специальных условных обозначений тех или иных явлений природы. В старшем школьном возрасте (дети 5—7 лет) в качестве средств обучения применяются условные обозначения и модели, которые в обобщенном и схематизированном виде отражают взаимосвязь живой и неживой природы (прежде всего на материале ознакомления с миром растений). В программе по ознакомлению с природой для подготовительной группы (7 лет) дети выводятся за пределы непосредственного опыта и знакомятся с природными поясами Земли и эволюцией жизни на Земле.

Развитие игровой деятельности (дети 3—7 лет). Игра предоставляет каждому ребенку возможность реализовать свои потребности и интересы и является одним из важных средств развития в дошкольном возрасте. Играя с детьми, воспитатель вызывает у них ощущение эмоциональной общности со взрослым и сверстниками, чувство доверия к ним, развивает у них умения, необходимые для сюжетной игры и игры с правилами — основными видами игровой деятельности дошкольников. Опираясь на специфические особенности этих видов игры, воспитатель развивает у детей умение разворачивать совместную игру в небольших подгруппах, учитывая при этом сюжетные замыслы партнеров или общие правила игры.

Воспитатель создает условия для реализации интересов детей в разных видах игры, в совместной и индивидуальной формах, развивает самостоятельность, инициативу в выборе вида игры, активность при создании и реализации игровых замыслов. Он также развивает у них умение широко использовать игровую роль для разворачивания разнообразных сюжетов, для включения в согласованную со сверстниками игру: совершенствует умения детей регулировать поведение на основе игровых правил. Воспитатель способствует становлению игры как формы организации жизни детского общества, укреплению детских игровых объединений.

3. Условия реализации программы

Успешная реализация программы предполагает осознание ряда вопросов, связанных с организацией образовательной работы. Прежде всего, необходимо не только понимание ее общетеоретических оснований, но и осознание логики ее построения, логики овладения детьми знаковыми и символическими средствами, действия с которыми являются ядром развития детских способностей. Понимание того, какие виды средств, в какой последовательности и на каком содержании даются детям, освобождает воспитателя от буквального «калькирования» программы и планов занятий, дает возможность работать в проектном

режиме, т. е. разрабатывать самим собственные **проекты** развивающих занятия, которые могут проводиться в самой различной форме и на различном материале и гибко варьироваться в зависимости от конкретной ситуации в группе.

Новые образовательные цели программы требуют от взрослого и новых форм организации работы с детьми. Главное условие успешности в выборе формы занятия — это четкое осознание развивающей цели занятия, готовность к **сотрудничеству** с ребенком в совместном решении задач. Воспитатель в той или иной форме задает проблемную ситуацию, вместе с детьми открывая способ ее разрешения. При этом не может быть жесткой, фиксированной формы работы с детьми: различное содержание, различные развивающие задачи могут предъявляться в самых разнообразных формах.

Сотрудничество ребенка со взрослым реализуется в новых формах построения развивающих занятий. Так, на одних занятиях взрослый вместе с детьми находит решения поставленной задачи; на других — помогает в организации совместной деятельности детей (распределение материала, удерживание различных ролевых позиций и т. д.). На некоторых занятиях у детей существует свободный выбор деятельности: одни лепят, другие рисуют, третьи делают аппликации. Организация работы по подгруппам на многих занятиях позволяет уделять необходимое время каждому ребенку, учитывать его возможности. Большинство занятий, особенно в младшей и средней группах, проводятся в достаточно свободной форме: дети могут ходить, работать стоя или сидя за столиками, мольбертами, расположившись на ковре и т. п.

Немаловажно и **сотрудничество детей друг с другом**. Если традиционная программа строилась во многом в режиме монолога взрослого перед детьми, то данная программа ориентирована на совместное решение проблем, где взрослый и дети часто являются партнерами по совместной деятельности. Сотрудничество детей может складываться у детей уже с младшей группы. Развитие игры и других видов деятельности во многом связано с умением детей распределять игрушки, договориться друг с другом, соблюдать элементарные правила по отношению друг к другу. Занятия по программе выстроены таким образом, что в них предусматривается взаимодействие детей, связанное с распределением как материала, так и функций.

Существенное значение для прохождения ребенком данной программы имеет организация окружающей среды. При ориентации на основные принципы ее организации существует определенная специфика построения **развивающей среды**, наиболее тесно связанной с целями и содержанием данной программы.

Работа по программе предусматривает занятия **по выбору**. Подобный выбор (видов деятельности, материалов, возможных вариантов решений задач и т. п.) может осуществляться самими детьми совместно с воспитателем как на занятиях, так и в свободное от занятий время.

Особо отметим, что самое основное — это осознание взрослыми своих возможностей, способов работы с детьми, своего отношения к ребенку, а также понимание того, что реализация программы — это не самоцель, а помощь ребенку в его развитии, реализации его индивидуальных возможностей.

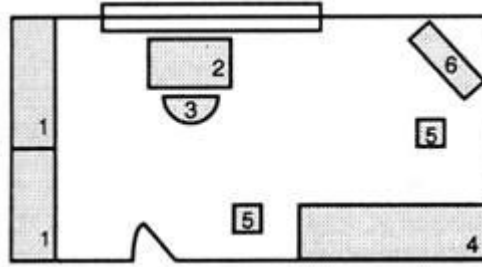
Примеры использования моделей в работе с детьми

Уже в младшей группе на занятиях по конструированию дети используют схематические изображения, которые даются в масштабе постройки, что позволяет в случае затруднений решать задачу путем накладывания деталей на схему. Применение схем в конструировании помогает детям выделять в предметах те свойства, которые должны быть переданы в постройке, лучше представлять строение предмета, отрабатывать технику соединения деталей.



Пример схемы постройки «Ворота»

В средней группе дети начинают пользоваться планами на занятиях по ознакомлению с пространственными отношениями. Например, выполняя задания по поиску спрятанного предмета, дети могут использовать план комнаты.

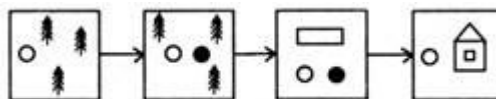


Примерный план комнаты: 1 — двухсекционная стенка; 2 — письменный стол; 3 — кресло; 4 — кушетка; 5 — стул; 6 — телевизор

В старшем дошкольном возрасте дети используют более условные виды моделей, не имеющие сходства с моделируемыми предметами или отношениями между ними. К примеру, на занятиях по логике ребята старшей группы в качестве моделей берут диаграммы Венна.



Кроме того, в старшем дошкольном возрасте дети пользуются моделями в собственном творчестве, например при сочинении сказок.



Пример наглядной модели для сочинения сказки

В подготовительной группе дети создают самостоятельно все более сложные виды моделей предметов и отношений между ними и начинают строить модели по собственным замыслам.