

З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина

**ОЗДОРОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ РОССИИ
КАК ИННОВАЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
(в сфере дошкольного образования)**

**Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»
Институт здоровья и экологии человека**

З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина

**ОЗДОРОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ РОССИИ
КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

(в сфере дошкольного образования)

Монография

*Работа выполнена в рамках государственного задания на оказание услуг
по линии Министерства образования и науки Российской Федерации*

Челябинск

2012

УДК
УДК
ББК

Авторский коллектив:

Тюмасева Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, директор Института здоровья и экологии человека, профессор кафедры валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции, действительный член МА-НЭБ, ПАНИ.

Орехова Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, зам. директора Института здоровья и экологии человека, доцент кафедры валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции, член-корреспондент МАНЭБ.

Кушнина Екатерина Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции

Т

З.И. Тюмасева, И.Л.Орехова, Е.Г. Кушнина. Оздоровление детей России как инновационная педагогическая деятельность (в сфере дошкольного образования): монография. – Челябинск: _____, 2012. –315 с.

JSBN

Проблема оздоровления молодого поколения россиян радикально отличается от традиционных подходов к оздоровлению тем, что она упреждающе соотносится с оздоровлением самого образования. Данное направление трансформации отечественного образования рассматривается как приоритетное Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В данной монографии делается попытка решить эту проблему, начиная с оздоровления образовательной среды в ДОУ и самих детей, как первого звена в непрерывном образовательном процессе. В монографии представлены концепция, модель, программа, педагогическая технология, которые способствуют целенаправленному развитию ребенка, формированию у него потребности, готовности быть благополучным.

Монография предназначена для научных работников в сфере дошкольного образования, а также для студентов педагогических вузов.

Рецензенты:

Л.И. Пономарева, д-р пед. наук, проф., ректор Шадринского гос.пед.ин-та;
Л.В. Трубайчук, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии детства ЧГПУ.

JSBN

© З.И. Тюмасева, И.Л.Орехова, Е.Г. Кушнина

© Изд-во

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	10
1.1. Эколого-валеология как основа оздоровительно-педагогической деятельности: научные предпосылки.....	10
1.2. Характеристика образовательной среды как фактора оздоровления.....	36
ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	72
2.1. Эколого-валеологические особенности детей дошкольного возраста.....	72
2.2. Эколого-валеологическая модель здоровьесберегающей образовательной среды в ДОУ.....	96
ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДО- ЛЮБИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В АСПЕКТЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ О РЕБЕНКЕ.....	106
3.1. Биологические и социальные предпосылки развития перцептивного мира ребенка.....	106
3.2. От природолюбия к оздоровлению природой.....	110
3.3. Недидактические каналы формирования отношений к природе и самому себе	119
3.4. Новая культура отношений ребенка и природы – основа воспитания здорового поколения России.....	128

ГЛАВА IV. КОМПЛЕКСНАЯ ЭКОЛОГО- ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	134
4.1. Пояснительная записка.....	134
4.2. Подпрограмма «Будь здоровым и сильным».....	149
4.3. Подпрограмма «Подари мне музыку».....	151
4.4. Вторая младшая группа детей 3–4 лет.....	169
4.5. Средняя группа детей 4–5 лет.....	195
4.6. Старшая группа детей 5–6 лет.....	220
4.7. Подготовительная группа детей 6–7 лет.....	245
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	273
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ.....	287

ВВЕДЕНИЕ

Проблему оздоровления детей России как инновационную педагогическую деятельность трудно вписать в какие-то четко очерченные рамки, так как здоровье непосредственно связано с образовательным достижением, качеством жизни, экономической производительностью и другими факторами. Исследования, проведенные в развивающихся и развитых странах показали, что образовательные программы здоровья могут лишь уменьшить общие проблемы здоровья субъектов образования, но решить их нельзя, так как само образование является здоровьезатратным. Согласно данным Министерства образования и науки РФ только спустя один учебный год у 60–70% младших школьников возникают пограничные психические нарушения.

По данным Н.О. Беяшиной и других, только от 40 до 65% учащихся справляются со школьной программой. О.М. Филькина и др. установили, что у подростков 15-17 лет с ухудшением соматического здоровья неадекватная самооценка в 50% случаев, высокая тревожность – в 89%, раздражительность – 78%, эмоциональная лабильность – 67%, низкий самоконтроль – в 73%. У 87% этих школьников повышен уровень нейротизма. Неблагоприятно и влияние на здоровье детей их учителей, воспитателей, родителей. Приведенные данные составляют лишь малую долю опубликованных материалов, в которых показано неблагополучие школьников и дошкольников в образовательных учреждениях.

Поэтому не случайно проблема здоровья и оздоровления подрастающего поколения рассматривается в нашей стране (и во всем мире) как приоритетное и стратегическое направление трансформации (модернизации) образования на всех уровнях. Это отражено в международных и федеральных директивах и рекомендательных документах и материалах: «Конвенции о правах ребенка», «Здоровье – 21. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ», «Здоровье для всех: основы политики для Европейского региона ВОЗ», Закон РФ «Об образовании», «Федеральная программа развития образования», «Примерное положение о центре содейст-

вия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения», «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и другие. В названных документах, а также во многих других – международного, государственного и регионального уровней (только в России их насчитывается в настоящий момент более 150) – *оздоровление подрастающего человека и поколения сопряжено с упреждающим оздоровлением самого образования во всех сущностных его проявлениях*. Данное направление трансформации отечественного образования рассматривается как приоритетная, инновационная педагогическая деятельность:

- *во-первых*, именно *здоровьесберегающее образование* является определяющим фактором целенаправленного развития человека;
- *во-вторых*, формирование у ребенка потребности и готовности быть благополучным;
- *в-третьих*, подготовка нового учителя, способного осуществлять оздоровительную деятельность в образовательных учреждениях;
- *в-четвертых*, подготовка педагогов к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья детей.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано: «Родители являются первыми педагогами. Они должны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка... для охраны и укрепления физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития в помощь семье действует сеть образовательных учреждений».

Таким образом, семья – не просто фактор оздоровления ребенка, но один из важнейших таких факторов, а образовательное учреждение – помощник семье. Более того, будучи фактором оздоровления ребенка, семья может иметь желание и достаточное здоровье, потому что никакая антропная система (в нашем случае семья) не может обеспечить здоровьем свою подсистему (конкретно – подрастающего ребенка), если сама не является здоро-

вой – в этом проявляется важнейшая аксиома оздоровления, вытекающая из самого определения интегрированного здоровья.

Семью надо рассматривать как малую социальную группу, или как ячейку общества, которая продуцирует биологические, социальные, экономические, нравственные, идеологические, психологические и педагогические отношения.

К сожалению, в современных условиях крайне неблагоприятная ситуация для ребенка складывается в неполных семьях, в которых проживает каждый четвертый-пятый школьник (22,8–24,4%). Исследования показали, что в приобщении подростков к вредным привычкам, формировании адекватного поведения, в частности наркомании, значительную роль играют не только друзья, но и семья. 31,2% юношей и 26,1% девушек впервые пробовали алкогольные напитки с родителями (Хуснутдинова З.А., 2003).

Поэтому глубокие социально-экономические, экологические перемены определяют новое видение роли современного образования в российском обществе. Высшая школа активно ищет ответы на вопросы, которые поставила современная действительность, в том числе и вопросы, связанные с сохранением и укреплением здоровья всех субъектов образования, от которых зависит будущее страны.

Эта проблема рассматривалась в качестве актуальной еще М.В. Ломоносовым; к её изучению обращались многие выдающиеся исследователи в разных областях знаний (Я.А. Коменский, И. Кант, К. Маркс, С.П. Боткин, И.И. Мечников, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.М. Флоринский, В.И. Вернадский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, И.И. Брехман, В.П. Казначеев, А.И. Субетто и другие).

Устранение названной опасности возможно, как показали исследования ряда ученых, только на основе реализации устойчивого развития человека, общества и природы, которое ориентировано на утверждение жизни и здоровья природных систем (в том числе и человека) в качестве высших ценностей и целей человеческой деятельности.

В связи с этим актуализируется проблема профессиональной подготовки будущих учителей, педагогов к созданию здоровьесберегающей образовательной среды и оздоровлению детей и подростков.

Реализация такой подготовки возможна лишь в процессе формирования у будущих учителей эколого-валеологической подготовленности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья детей.

Целью настоящей монографии является раскрытие теоретических основ оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении как первого звена в непрерывном образовательном процессе. А фундаментом, методологией оздоровительно-педагогической деятельности является эколого-валеология, которая определена нами, как отрасль науки, изучающая человека с другим человеком, социальными группами, природой, природно-социальной средой и с самим собой.

Большое внимание уделено в работе формированию культуры природолюбия как основы нравственного, психического здоровья детей.

Для того, чтобы реализовались принципы экологии и валеологии, экологическое воспитание детей и формирование у них культуры природолюбия должны начинаться с самого раннего детства, то есть восходить к миропредставлению и миропониманию. С этой целью необходимо использовать недидактические каналы формирования отношений к природе и самому себе, а также методику «глубинной экологии».

Смысл этой методики в том, чтобы не просто изменить отношение ребенка к природе, но приблизить его индивидуальные восприятия, чувства к тем, которые переживали наши далекие предки, сливавшиеся с дикой природой. И тем самым изменяется собственное «Я» человека. Уместно вспомнить слова Л. Леонова: «Человек, который понимает природу – благороднее, чище. Он не сделает дурного поступка. Он прошел душевный университет».

Филогенетически отношения человека к окружающей природе строились на основе такого функционального ряда: ощущение, восприятие, пред-

ставление, понятие, суждение, умозаключение, культура, мировоззрение, то есть упреждающим были сенсорные *механизмы познания* и, следовательно, перцептивные отношения. В монографии отражены данные вопросы не случайно.

Один из самых ярких представителей научной школы Л.С. Выготского А.Р. Лурия, характеризуя идею культурно-исторической школы, отметил: чтобы понять внутренние психологические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях организма со средой.

Приоритет перцептивных отношений к природе обуславливает не только целевое овладение знаниями и навыками, но и формирование желаний, «хотений» быть здоровым самому и способствовать здоровью всего живого, что окружает ребенка. Развивать традиции эколого-валеологического образования, обращенное на чувственное, нравственное, эстетическое общение подрастающего ребенка с природой, признаны комплексная эколого-валеологическая программа, педагогическая технолология, разработанные авторами и представлены в монографии.

Современное образование должно проявляться для каждого ребенка как динамический устойчивый процесс, то есть развитие ребенка в процессе образования должно быть устойчивым – природосообразным, здоровьесберегающим.

Идея нашего исследования состоит в том, чтобы вслед за плеядой русских ученых, заложивших основы современной валеологии (С.П. Боткин, И.И. Мечников, В.М. Флоринский, П.Ф. Лесгафт и др.) показать развитие научного направления эколого-валеологии, которое позволит решать вопросы оздоровления детей России как инновационную деятельность – в аспекте реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

1.1. Эколого-валеология как основа оздоровительно-педагогической деятельности: научные предпосылки

*Ничто не может быть сильнее
идей, время которых пришло.*

В. Гюго

*Человека формирует природа,
окружающая среда и он сам.*

По И. Канту

Создание системы эколого-валеологического образования дошкольников актуализируется конкретными проблемами и обуславливается развитием познания, культуры, а также запросов и заказов социума. В этой связи возникает необходимость выявить определенные предпосылки, которые проявлялись в процессе социально-исторического развития или актуализированы происходящими социально-кризисными явлениями. В таком аспекте мы и рассматриваем феномены «эколого-валеология», «эколого-валеологическое образование дошкольников», «эколого-валеологизация дошкольного образования», «эколого-валеологическая подготовки педагогов к оздоровительной деятельности в ДОУ».

Необходимость в настоящем параграфе обуславливается тем, что, во-первых, эколого-валеология понимается как наука о комплексном благополучии, интегрированном здоровье и оздоровлении определенной базовой систе-

мы и ее надсистемы во взаимосвязи названных состояний. В нашем исследовании в качестве такой *системы* рассматриваются *субъекты дошкольного образования*, а в качестве *надсистемы* – *образовательная среда дошкольного образовательного учреждения* во всем многообразии образовательных факторов, воздействующих на детей, педагогов дошкольного образования и родителей. Во-вторых, реализация эколого-валеологического образования (или эколого-валеологизация дошкольного образования, что еще актуальнее и эффективнее в процессе воспитания и развития детей в ДООУ) должна осуществляться *эколого-валеологически подготовленными педагогами* дошкольного образования. В-третьих, эколого-валеологическая подготовка педагогов дошкольного образования к оздоровительной деятельности в ДООУ, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями детей, должна быть упреждена выявлением тех источников и основных положений, которые и послужат базой для ее создания и реализации. В-четвертых, изучение проблемы оздоровления подрастающего человека не может не осуществляться на основе педагогической антропологии, рассматривающей особенности онтогенетического развития ребенка в аспекте филогенеза современного человека и его отношений с окружающим миром.

Обращаясь к эпиграфу в начале параграфа, подчеркнем, развитие подрастающего человека происходит на основе природных, социальных и личностных факторов. Это обуславливает и актуализирует научно-прикладную проблему коадаптации названных выше составляющих в процессе оздоровительно-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Причем важная роль отводится формированию у дошкольников ответственных рациональных взаимоотношений к другим людям, природе, социально-природной среде и самому себе. В этой связи поиск адекватных научно-прикладных средств для решения рассматриваемой проблемы привел к интеграции экологии и валеологии, необходимости развития эколого-валеологического образования на разных его ступенях и уровнях и возникновению нового научного направления – эколого-валеологии.

Общая идея интеграции экологии и валеологии заключается в том, чтобы настоящие и будущие проявления подрастающего человека в природе и обществе соответствовали глубоко взаимосвязанным принципам и законам экологии и валеологии, а также целесообразной человеческой деятельности.

Интеграция экологии и валеологии не существует сама по себе и не является результатом научной «выдумки». Началась эколого-валеология с реальных явлений, отношений человека с материальным миром и самим собой. В этой связи обратимся к научным предпосылкам эколого-валеологии как основы оздоровительно-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Безусловно, начинаются они с научных идей и научных работ, обращенных к взаимосвязи благополучия народа с благополучием природной среды. При этом не стоит забывать, во-первых, о выраженной природосообразности, соотносимой Я.А. Коменским и его последователями с обучением, воспитанием и целенаправленным развитием подрастающего человека, во-вторых, развитие предпосылок эколого-валеологии не исключает возможности этапного развития предпосылок отдельно экологии и валеологии и соответствующих видов образования.

Предпосылки современной эколого-валеологии имеют разную природу, которая обуславливается сущностным различием факторов формирования подрастающего человека, к которым относятся:

- **внутренние объективные факторы**, например, биологические, генетические, физиологические, психические;
- **внешние объективные факторы**, образующие образовательную среду дошкольного учреждения, с помощью которой осуществляется целенаправленное внешнее воздействие на ребенка;
- **субъективные факторы** воздействия подрастающего человека на самого себя, которые основываются на познании ребенком выше названных факторов, познании, которое проходит и в филогенезе, и в онтогенезе следующие этапы: от живого созерцания (ощущения, восприятия, представления) к обобщению, логическому осмыслению (понятиям, суждениям, умо-

заклучениям, доступным дошкольникам).

Анализ различных аспектов практических и научных предпосылок эколого-валеологического обеспечения процесса формирования современного подрастающего человека проводился многими авторами в аспекте не только педагогической, но и других видов антропологии (В.С. Барулин, Б.М. Бимбад, Ю.Г. Емельянов, В.В. Зеньковский, В.Б. Куликов, П.Ф. Лесгафт, А. Подорога, З.И. Тюмасева и др.), а также человековедения (В.П. Алексеев, Б.Г. Ананьев, В.П. Казначеев, А.И. Субетто, И.Т. Фролов и др.). При множественном толковании *педагогической антропологии*, к которой мы обращаемся в монографии, чаще всего она трактуется как наука, дающая процессу воспитания ребенка психобиологическое обеспечение, либо в связи с пониманием антропологии как науки о формах и факторах изменчивости человека. Однако есть и третий подход к определению педагогической антропологии, который разделяется нами. Основывается он, во-первых, на понимании педагогической антропологии как проекции педагогики на антропологию вообще, а во-вторых, на общепринятом толковании антропологии как науки о происхождении и эволюции человека, основанной на антропогенезе, морфологии человека, изучающей закономерности роста и общие для всего человечества вариации в строении тела, и этнической антропологии, то есть расоведении. Именно поэтому мы обращаемся не просто к биологии, морфологии, физиологии и психосоматической вариативности особенностей ребенка дошкольного возраста, но к филогенетическому формированию современного человека, что позволяет понять и оптимизировать социально-биологическую сущность процесса формирования развивающегося в онтогенезе подрастающего человека, придав названному формированию качество оздоровления и гармоничных взаимоотношений внутренней и внешней природы обучаемого, воспитуемого и целенаправленно развиваемого человека.

Отметим теперь основные положения социально-исторического развития научных предпосылок эколого-валеологии как основы профессиональной

подготовки педагогов дошкольного образования к оздоровительной деятельности в ДОУ.

1. Взаимоотношения современного человека с природой, обществом и самим собой целесообразно **рассматривать в соответствии с системогенетическим законом**, согласно которому природные и социально-природные системы повторяют в своем индивидуальном развитии и в сокращенной, а нередко и в закономерно измененной и обобщенной форме, эволюционно-исторический путь развития своей системной структуры и соответствующих функций. Иными словами, онтогенетическое развитие человека соотносится с филогенетическим развитием современного человечества.

2. Историческое **формирование и развитие выраженных и специфических отношений человека** к природе, социальным группам разного уровня организации и к самому себе началось вместе с выделением в мире животных непосредственных предшественников человека и дальнейшим появлением самого человека в виде древнейших людей, древних людей и, наконец, со становлением человека современного типа.

3. Историческое **развитие комплексного отражения человеком отношений** с окружающим миром основывалось сначала на формировании ощущений, восприятий, представлений и фантастических образов, что выражалось в утверждении мифологии, в которой проявлялись попытки объяснения различных явлений природы и общества, а потом и обобщения этих объяснений; затем на основе формирования понятий, суждений, умозаключений, в недрах мифологии зарождались религия, искусство, знания и культура, которые развивались на социально-экономическом фоне.

4. Наряду с **развитием и проявлением реальных взаимоотношений** человека с природой, социальными группами (обществом) происходит личностное и общественное **осознание необходимости целенаправленного формирования** таких отношений сначала в филогенетическом, социально-историческом аспекте, а затем и в онтогенетическом аспекте.

5. *Неформальное*, и в определенном смысле, достаточно целенаправленное обучение, воспитание и развитие отношений подрастающего человека к окружающему миру, и даже к самому себе существовало еще у древних людей в виде семейного, коллективного обучения и воспитания в области обычаев, нравов, наконец, познания и деятельности.

Формальное и во многом разноуровневое и по-своему целесообразное формирование отношений подрастающего человека было осознанно и реализовывалось уже в древние времена (Древний Египет, Древняя Греция, Древний Китай) – в виде храмовых, кастовых, а потом и государственных школ. В то же время появились первые исторические предпосылки профессионального образования (высшей школы), которые возникали и развивались естественным образом как групповое ученичество у выдающихся философов и деятелей (религиозных, военных, государственных). Последующее историческое развитие предпосылок современного профессионального образования было нацелено (в условиях классовых обществ) на формирование у представителей правящих классов познавательных, деятельностных, нравственных, эстетических, чувственных, художественных, культурных, философских, социально-экономических и производственных отношений человека к действительности в соответствии с интересами и заказами правящих классов.

В интересах нашего исследования в области оздоровления детей как инновационной педагогической деятельности и подготовки к ней целесообразно и необходимо соотносить предпосылки выраженной эколого-валеологической направленности дошкольного образования с его новым качественно-количественным уровнем, который обуславливается бурным развитием, углублением и накоплением естественнонаучных знаний, а также знаний о благополучии подрастающего человека и его познавательно-деятельностных отношениях с природой и обществом. Последовательность исторического развития выраженных *научных предпосылок эколого-валеологии* и *научно-прикладных предпосылок эколого-валеологизации* современного образо-

вания (в том числе и дошкольного образования) можно представить в следующем виде.

Первый этап развития научных предпосылок эколого-валеологии необходимо соотносить с научно-прикладной разработкой природосообразного общего образования, выполненной Я.А. Коменским в XVII веке. Конечно, он не мог использовать понятия «экология», «валеология», а тем более «эколого-валеология», потому что в то время они просто не существовали. Однако понял, глубоко осознал и научно обосновал (в меру науки своего времени) систему такого образования, которое нацелено на реализацию эффективного целенаправленного формирования подрастающего человека с учетом внутренней природы ученика и учителя, а также внешней для них природы и даже заимствованных у нее средств и методов обучения, воспитания.

Им не только введено понятие природосообразности, Я.А. Коменский находит, разрабатывает и рекомендует природосообразные методы обучения, соответствующие природному складу детей и юношества и заимствованные у самой природы. Опираясь на анализ исторического педагогического опыта, он подчеркивал особую **значимость природосообразного образования, которое развивает здоровье и природные силы** учеников, уравнивая внешние и внутренние силы (по отношению к ученику); и поэтому для правильного воспитания нет необходимости в принуждении и насильии, а достаточно только легкого возбуждения, вызывающего у учащихся к действию естественные здоровые силы и открытые возможности. Выделив первым из педагогов «природосообразное образование», Я.А. Коменский индуцировал и породил важнейшую педагогическую идею, которая, развиваясь на протяжении более трехсот лет, воплотилась в конце XX века в эколого-валеологическое образование.

Дальнейшее развитие научных предпосылок эколого-валеологии соотносится с энергичным развитием отечественного просвещения и образования в XVIII веке и во многом с активной научной и организационно-образовательной деятельностью М.В. Ломоносова, который, исследуя про-

блемы «человек и природа», «человек и общество», опираясь на принцип природосообразности и изучал названные проблемы с позиций физиологии, психологии и педагогики в их совокупности. В работе «О сохранении и размножении российского народа» М.В. Ломоносов рассмотрел меры по сохранению и увеличению населения для хозяйственной и политической жизни страны и представил социально-экономическую программу, нацеленную на подъем производственных сил страны, на улучшение быта народа, его благосостояния путем распространения культуры, научных и медицинских знаний. Большое значение он придавал анализу *формирования и развития личности* молодого человека, показывая *роль наследственности* в появлении многочисленного и здорового поколения россиян; он *раскрыл влияние среды* на личность, обратился к проблемам нравственности, полового воспитания молодого и взрослого населения России.

Один из самых глубоких и ярких последователей в области человековедения, валеологии и медицины В.П. Казначеев дает рассматриваемому этапу такую оценку: «Ломоносовский период в педагогике и просвещении называют периодом русской образованности. Работа «О сохранении и размножении российского народа», работы о проблемах воспитания юношества позволяют считать Ломоносова первым русским валеологом, изучавшим проблему человека в медико-педагогической совокупности» [52, с. 13]. Таким образом, М.В. Ломоносова можно и нужно назвать *первым русским эколого-валеологом*, потому что, во-первых, он выводил благополучие, здоровье подрастающего человека и поколения за пределы медицины, а во-вторых, здоровье рассматривалось им в тесной взаимосвязи со «средой обитания».

Третий этап развития научных предпосылок эколого-валеологии соотносится с появлением блестящей плеяды русских ученых, заложивших *основы современной нам валеологии* и будущей эколого-валеологии. Одним из первых, кто понял эволюционную функцию здоровья человека, был С.Б. Боткин, который утверждал, что прирожденное свойство приспособления может в значительной степени увеличиваться привычкой организма к тем или дру-

гим колебаниям *окружающей среды*, человек мало-помалу *приспосабливался* к различным колебаниям внешних условий, *передавал* своему потомству постоянно нарастающую способность приспособления, которое в значительной степени увеличивалось с помощью знания и искусства, приобретаемых путем наблюдения. Тем самым С.П. Боткин рассматривал здоровье человека как функцию *эволюции и приспособления* к окружающей среде, а также *воспроизводства* здоровья в потомстве. Названные подходы приблизили С.П. Боткина к эколого-валеологии.

Таким образом, М.В. Ломоносов, а затем (более чем на 100 лет позднее) и С.П. Боткин говорили о близких явлениях: первый – о сохранении и размножении русского народа, а второй – о воспроизводстве, приспособлении и эволюции его. В дальнейшем изучение человека велось и по другим направлениям, которые назывались «экология человека», «биология человека» и «социальная экология».

Практически одновременно (в 80-е годы XIX века) Ф. Гальтон, Г. Мендель и В.М. Флоринский осознали и развивали идеи глобально-популяционной эволюции и поставили вопрос об угрозе выживанию человеческого рода. В это время осознается и реализуется актуальность и необходимость решения комплексной проблемы целенаправленного формирования знаний о человеке, его здоровье, оздоровлении и благополучии на основе активной деятельности педагогов, медиков, семей, педагогических коллективов образовательных учреждений и общественных организаций. Значимым событием в этом плане, в том числе для появления в будущем валеологии и эколого-валеологии, стало открытие в Санкт-Петербурге в 1896 году П.Ф. Лесгафтом Института человека. На него оказали большое влияние глубокие идеи основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, близкого научного предшественника П.Ф. Лесгафта. Эти основополагающие интегрированные идеи заключались в следующем:

– стержнем демократизации системы образования является тесная связь между педагогикой и философией; этот феномен проявляется в том, что в ос-

нове педагогики лежит философия (в развитие идей И. Канта, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, Ж.-Ж. Руссо и др.);

– рациональная педагогика основывается на воспитании подрастающего человека во всех отношениях, для чего необходимо, прежде всего, знать его тоже во всех отношениях; это означает целенаправленное воспитание человека с использованием достижений наук о человеке, которые К.Д. Ушинский называл «антропологическими»: философии, политэкономии, истории, литературы, психологии, анатомии, физиологии и др.;

– гармоническое развитие подрастающего человека основывается на взаимосвязи умственного, нравственного, физического и трудового воспитания подрастающего человека;

– обучение и воспитание находятся в функциональном сопряжении.

Характерной чертой следующего этапа развития научных предпосылок эколого-валеологии является обращение науки о человеке к изучению отношений человека к внешней и внутренней среде, а затем и к субъектам этих отношений. Примерами исследований в отмеченной области знаний могут служить научные работы Н.А. Бердяева, С.Н. Бургакова, В.И. Несмелова, М. Шелера и других ученых. Развитие экологии, в которой понятие биосферы является одним из основополагающих, а также развитие современной научно-технической революции, выдвинули в начале XX века в качестве одной из первоочередных задач проблему воздействия человека на природу. И эти обстоятельства, конечно, не могли не способствовать разработке В.И. Вернадским *учения о биосфере* и ее развитию, которая под влиянием человеческого разума, научных достижений и человеческого труда постепенно переходит в состояние ноосферы. Достижение этой цели возможно только через формирование у подрастающего человека мышления, чувств и деятельности с ноосферной ориентацией, то есть ноосферного мышления. Такое образование еще предстоит создать, но на пути к нему незаменимую роль может сыграть эколого-валеологизированное образование и эколого-валеологическое образование.

До 50-х годов XX века в нашей стране велись дискуссии об определении и содержании экологии, что не способствовало массовому введению экологических учебных курсов в образовательных учреждениях. В этих условиях происходит развитие наук о здоровье. Увеличивается количество научно-популярных изданий, посвященных влиянию на организм человека различных факторов окружающей среды. Находят признание на Западе принципы гармонического развития человеческой личности, природы и общества, которые находят отражение в трудах эмигрировавших российских философов и педагогов, таких как Н.А. Бердяев, С.Н. Бургаков, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и др.

Последующее развитие научных предпосылок эколого-валеологии приходится на 60-е – 90-е годы XX века. Научная и образовательная общественность глубоко осознает необходимость целенаправленного развития экологии и здоровья населения, а также экологического и здоровьесберегающего образования. Это период бурного роста экологических исследований в мире, формируются такие отрасли общей экологии, как экология человека и социальная экология (Э. Берджес, Д. Дункан, Р. Кензил, Р. Парк, Н.Ф. Реймерс, Л. Шуор, А.Л. Яншин и др.). В своем историческом развитии общая экология становится *фундаментальной основой* для решения ряда научных и прикладных проблем. Все более прочные позиции в системе отечественных воспитательных и образовательных учреждений начинают занимать гигиенические аспекты здорового образа жизни, что обуславливается объективной необходимостью в оздоровлении образовательной среды.

Развивается сеть учреждений, нацеленных на гигиеническое воспитание подрастающего человека. Осуществляются многочисленные исследования по вопросам гигиенического воспитания, охраны здоровья детей, гигиеническому обеспечению организации учебного и воспитательного процесса, а также воспитанию здорового ребенка. В конце XX века качественно меняются проблемы, которым посвящены исследования здоровья и здорового образа жизни: изучается детская преступность, табакокурение, детская нарко-

мания, алкоголизм, болезни беспризорных и неустроенных людей, то есть те явления жизни, которые еще недавно считались не характерными для советского образа жизни. Тем самым возникает реальная потребность в новой междисциплинарной науке, которая изучала бы формирование здорового человека – в комплексном (интегрированном) понимании здоровья. Такая наука, индуцирующая новые идеи и новые научные парадигмы, была названа в 1980 году И.И. Брехманом валеологией. Новизна этих идей обусловила необходимость сначала переосмысления функционального состояния человека, которое называется здоровьем, а затем – формирования понятия интегрированного здоровья, которое соотносится не только с человеком, но поколением, популяцией, экологической системой и даже с динамическими самоорганизующимися системами.

В самом конце XX века и по настоящее время в России сложилась тяжелая ситуация со здоровьем детей, и тому есть подтверждение: до 70% рожденных детей появляются на свет недоношенными, не менее 40% поступающих в первый класс – это хронически больные дети. Немалая доля вины в таком положении со здоровьем ложится на дошкольное образование и образовательные учреждения. Тем более что и сами педагоги дошкольного образования находятся (по состоянию здоровья) не в лучшем положении, чем их воспитанники. Ни один из названных факторов сам не может изменить нынешнюю общечеловеческую и общепланетарную ситуацию, которая называется комплексным, системным кризисом. Исходить же надо из того, что (как было подчеркнуто еще И. Кантом) человека формирует внешняя и внутренняя (по отношению к нему самому) природа, а также сам себя человек. Названная концептуальная установка складывается в экологию-валеологию как фундаментальная идея. Именно открытие, сделанное названными ранее учеными, вывело здоровье за границы медицины и целесообразно привело к необходимости рассматривать здоровье природных систем в виде «пирамиды здоровья», следовательно, и здоровья образования, образовательной среды, процесса образования и т.д.

Современные взгляды на экологическое образование сделали возможным говорить и строго научно выстраивать образовательную среду и образовательные отношения, а также субъект-субъектные отношения в широком их понимании. С появлением валеологии и интегрированного понимания здоровья пришло строгое и глубокое понимание здоровья поколения, нации и даже таких явлений как экономика, экологическая среда; стали целесообразными, строгими, глубокими и более того деятельностьюными понятия – оздоровление ученика (человека) и оздоровление образования (образовательной среды), здоровый образ жизни, оздоравливающее образование, здоровьесберегающее образование, здоровье окружающей среды, здоровье как одно из условий качества образования и т.д.

Помимо того, что внимание ученых все более концентрировалось на реальных явлениях, имеющих экологические, и валеологические проявления, а сами «классические» экология и валеология стали расширяться до уровней общей (системной) экологии и общей (системной) валеологии, актуализировалась необходимость расширить эти общности до уровня сопряжения и возможной интеграции этих наук – на пути к эколого-валеологии. Понято это было не только в области науки, но и в области образования. Так, проблемами эколого-валеологического образования, в том числе и дошкольного, а также эколого-валеологизации образования занимается коллектив Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета. Научно-прикладная работа ведется сразу по четырем взаимосвязанным направлениям: 1) разработка эколого-валеологии как науки; 2) теория и практика эколого-валеологического образования и эколого-валеологизации общего образования, в том числе и дошкольного; 3) теория и практика эколого-валеологической подготовки педагогов и педагогических коллективов образовательных учреждений; 4) эколого-валеологизация семейного образования, нацеленного на формирование отношений подрастающего человека к другому человеку (членам семьи), социальным группам, к природным и социально-природным явлениям ближнего окружения и к са-

тому себе и как фактору благополучия (здоровья в интегрированном понимании) подрастающего человека и окружающей среды.

Таким образом, в силу исторически сложившихся прикладных и научных обстоятельств эколого-валеология как наука и эколого-валеологическое образование (расширяющееся до уровня эколого-валеологизации образования) развивались параллельно. При этом эколого-валеологический феномен ни в коем случае не противопоставлялся экологии и валеологии, которые упреждающе развивались как науки и образование разных уровней.

Образование призвано к *целенаправленному формированию* у субъектов его *рациональных* взаимоотношений с другим человеком, социальными группами (обществом), социально-природной средой и с самим собой в аспекте комплексного благополучия, здоровья. Следовательно, если речь идет об «отношениях» – значит экологический аспект; а вот рациональность может пониматься только как комплексное благополучие, или интегрированное здоровье не только субъектов образования, а именно образовательных отношений. Следовательно, благополучным и здоровым, а лучше оздоравливающим, должно быть все, к чему имеют «отношения» субъекты образования, то есть образовательная среда, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие. Подчеркнуть это тем более важно, что современное образование является здоровьезатратным, и поэтому оно резко снижает уровень здоровья обучаемых за годы пребывания в образовательном учреждении.

Выделенные и названные нами обстоятельства в виде необходимости в оздоровлении самого образования и обуславливают внедрение идей валеологии, как науки о здоровье и оздоровлении, к образованию, особенно к дошкольному. Речь здесь идет не только о валеологии человека, но общей (системной) валеологии, приложенной к благополучным, здоровым отношениям динамических саморегулируемых систем, в том числе образовательной среды, образовательного процесса и образования в целом. Так на почве рационализации и оздоровления образования как среды, процесса и образовательных отношений, происходит предметно-методологическая интеграция общей

экологии и общей валеологии. Эта интеграция, не отрицающая отдельности экологии и валеологии, должна основываться на адекватности выбранных для этого уровней экологии и валеологии.

Качественно характеризовать взаимоотношения подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, природно-социальной средой и с самим собой в связи с существующими областями знаний можно следующим образом:

– поскольку отношения человека с окружающим миром и с самим собой могут быть самыми разными, в этой «разности» они, во-первых, изучаются по отдельным областям знаний, а во-вторых, этим отношениям дается определенная качественная оценка в аспектах субъект-объектной и субъект-субъектной активности отношений; к изучению таких отношений, в общем, обращены **философия и человековедение, системная экология**;

– взаимоотношения человека с природно-социальной средой относятся по своей предметности и методологии к области **экологии**, точнее, **экологии человека**;

– отношения человека с другим человеком как научно-прикладная проблема изучаются в таких науках, как **психология, педагогика, медицина** и др.;

– отношения человека с природой являются предметом разных областей познавательной, хозяйственной, потребительской, культурной деятельности и, соответственно, разных наук в зависимости от того, какие проявления природы являются объектом или субъектом этих отношений – **общая экология** и даже **физика, геология, география** и т.д.;

– отношения человека с самим собой – предмет **валеологии** в разных проявлениях и на разных уровнях ее;

– отношения человека с социальными группами людей изучают, в разных аспектах, **социология, социальная экология и общая валеология**.

В ряду названных выше видов отношений человека с окружающим миром и самим собой, а также соответствующих им наук, выделим философию, человековедение, системную экологию и системную валеологию, потому что:

– **системная (общая) экология** рассматривает взаимоотношения любой системы и ее надсистемы; в качестве базовой системы может быть выбран не только организм или группа организмов (как определено в классической экологии), и в частности, ребенок или группа детей, но и отдельное дошкольное образовательное учреждение, а в качестве соответствующей надсистемы тогда рассматриваются система (районная, городская или региональная) дошкольного образования; необходимо только достаточно четко и конкретно понимать, что называют системой, отличая ее от множества – пусть даже соответствующего;

– **системная (общая) валеология** изучает устойчивое равновесие взаимоотношений динамически саморегулирующихся систем, одна из которых является надсистемой для другой, например, ребенок (группа детей) и окружающая его природно-социальная среда, или образовательная среда дошкольного учреждения в виде совокупности образовательных факторов, воздействующих на них, или региональная система дошкольного образования и федеральная система образования;

– **человековедение** (по В.П. Казначееву) имеет объектами изучения человека и человечество, выделенные нашим сознанием, обобщенные в этом сознании, заложенные представления об этих объектах и мысли о том, что кто-то должен управлять этими объектами (прежде всего, имеются в виду волевые уровни, волевые усилия людей, народов); названные объектные факторы имеют чрезвычайную значимость в нашем исследовании, обращенном к отношениям человека с окружающим миром во всем многообразии его проявлений и самим собой;

– **философия**, перерабатывая многообразные данные разных наук, дает общие и определенные истолкования и осмысления.

Рассматривая предпосылки эколого-валеологизации дошкольного образования и подготовки педагогов к оздоровительной деятельности в ДОУ, мы имеем в виду *отправные положения* определенного рассуждения. Для нашего исследования выделены среди целого ряда таких положений те, кото-

рые нуждаются в уточнении, хотя бы потому, что они имеют множественное толкование, а для нас они должны иметь и достаточную общность. В этой связи прежде всего обратимся к определению понятия здоровья.

При большом разнообразии представлений, понятий и определений здоровья, прилагаемых к динамическим саморегулирующимся системам разного уровня, подходы к здоровью, чаще всего, обуславливаются спецификой тех наук или иной области знаний и даже культуры, с позиций которых ведётся обсуждение проблемы благополучия, следовательно, и устойчивости этих систем. Ведь говорят и о здоровье человека, и физическом, духовном и социальном здоровье его, точнее, соответствующих составляющих здоровья, и о здоровье семьи, поколения, населения, общества, и о здоровье экономики, региона, конкретной реки или леса, и о здоровье экологических систем, биосферы. Именно все это многообразие подвигнуло исследователей к комплексному подходу к здоровью и к формированию интегрированной науки об интегрированном здоровье, а в итоге – к *валеологии*.

Наряду с валеологией, ее комплексным, межпредметным, интегрированным, системным отношением к здоровью существуют и развиваются частные представления о здоровье – в аспекте конкретных областей знаний: биологии, социологии, экологии, гигиены, физиологии, психологии, педагогики, медицины и даже философии. И хотя таких определений набирается более сотни, обратимся к тем из них, которые индуцируют идеи здоровья и оздоровления всех природных, социальных и природно-социальных систем. Прежде всего, к таким системам относятся человек, общество и разнообразные явления, обуславливающие формирования человека – в формальном и неформальном проявлениях обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Анализируя понятие здоровья, будем придерживаться мысли В.И. Вернадского, что развитие знаний «происходит не по наукам, но по проблемам». Поэтому отберем из многих десятков определений здоровья только те, которые прикасаются к глубоким проблемам человека и факторам, обеспечивающим его благополучие.

Так *гигиенисты* считают, что здоровье это оптимальное взаимодействие организма с окружающей средой; *физиологи* полагают, что здоровье – это способность организма поддерживать гомеостаз, то есть относительное постоянство внутренней среды; *философы* и *социологи* дают такое определение: здоровье – это состояние оптимального функционирования организма, позволяющее ему наилучшим образом выполнять свои видоспецифические социальные функции (Г.И. Царегородцев, 1973); или здоровье – это нечто большее, чем отсутствие болезней и повреждений, это возможность полноценно трудиться, отдыхать, выполнять присущие человеку функции, свободно и радостно жить (Ю.П. Лисицын, 1985).

Однако здоровье – комплексное, интегрированное понятие и нет особого смысла описывать его по отдельным наукам.

Поэтому обратимся теперь к тем определениям здоровья, которые сыграли заметную роль в человековедении – общей науке о человеке.

Из Устава Всемирной Организации Здравоохранения: здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов. Это извлечение из устава ВОЗ приводится по книге и в переводе В.П. Казначеева. Приведенное определение широко распространено в России.

Однако известен и другой перевод, принадлежащий российскому исследователю, экологу Н.Ф. Реймерсу. «Здоровье (человека) – объективное состояние и субъективное чувство полного физического, психического и социального комфорта. Сравнивая эти два перевода, отметим, что в определении здоровья по ВОЗ, подчеркивается объективная составляющая, а в дефиниции Н.Ф. Реймерса сделан акцент на субъективное чувство. Таким образом, если даже человек имеет физические недостатки, а социально он адаптирован, то его можно считать здоровым.

Сказанное о здоровье имеет большую значимость потому, что, во-первых, говоря о здоровье на научном и бытовом уровнях, имеют в виду не только человека, но и организм человека; во-вторых, имеет немалый смысл

говорить о здоровье этноса, общества, населения региона, биосферы, образования и т.д.

Один перевод (по В.П. Казначееву) выражает отношение человека к своему благополучию, другой (по Н.Ф. Реймерсу) – к комфорту. При этом под благополучием понимается исключение неприятностей, нарушений, и в более широком смысле – довольство, обеспеченность, счастье; а под комфортом понимается совокупность бытовых удобств, уют. Таким образом, имея в виду именно физическое, духовное и социальное благополучие и аналогичные виды комфорта, необходимо признать, что благополучие имеет более широкий, полный и исчерпывающий смысл, нежели комфорт, обращённый «всего лишь» к бытовым аспектам.

Рассматриваемые выше определения здоровья, построенные по принципу родового-видового соподчинения используемых понятий, содержат общее понятие «состояние». Причем в определении по Н.Ф. Реймерсу говорится об объективном состоянии и субъективном чувстве.

Нередко «состояние» понимают почему-то как «статическое состояние»; и тогда в качестве недостатка ВОЗовского определения здоровья называют отсутствие в нём какой-либо характеристики достижения такого состояния. Такая трактовка «состояния» не может быть приемлемой, потому что оно используется для обозначения «положения, в котором кто- или что-либо находится» и при этом вовсе не подразумевается некая статичность такого положения и, следовательно, здоровье допускается понимать как процесс, проходящий разные состояния.

Таким образом, *состояние* – это положение, которое, в принципе, может быть стабильным и динамическим, объективным и субъективным.

Но поскольку «объективный» означает существующий вне сознания и независимо от него, а «субъективный» – относящийся к субъекту, человеку, личности, его мыслям и переживаниям, то рассмотрение этих свойств в приводимых выше определениях здоровья (да еще в сопряжении с физическим, духовным (психическим), социальным благополучием и комфортом) неми-

нуемо нацеливает на здоровье именно человека.

Здоровье человека есть система, некоторая целостность, комплекс благополучий или комфортностей разных видов (физических, духовных (психических и социальных); или, по-другому, физическое благополучие (комфортность), духовное благополучие (комфортность) и социальное благополучие (комфортность) являются составляющими здоровья.

Следовательно, словосочетания «физическое здоровье», «духовное (психическое) здоровье» и «социальное здоровье» лишены строгого научного смысла здоровья и допустимы только в обиходе. Что и происходит в действительности. В то же время физическое благополучие, духовное (психическое) благополучие и социальное благополучие, являясь компонентами, подсистемами здоровья, имеют глубокий смысл и значимость. Однако проблему «состояние» в определении здоровья можно решить и другим способом, более радикальным, заменив «состояние» на «гомеостаз» – понятие, которое было введено У. Кенноном для характеристики состояний и процессов, обеспечивающих устойчивость организма, – и это весьма значимо в аспекте определение И.И. Брехмана.

Если исходить из того, что осмысление проблемы здоровья ориентировано на системный подход, ибо этим термином целесообразно обозначать сложное, многофакторное биосоциальное явление, заведомо имеющее системную и даже синергетическую природу, то под состоянием системы следует понимать не столько статическую, но более того, динамическую характеристику системы или даже устойчивость динамической системы. Именно поэтому целесообразно описание здоровья на языке устойчивости – как это сделал основоположник валеологии И.И. Брехман.

Обратимся к тем определениям здоровья, которые основываются на наиболее глубоких, принципиальных и даже радикальных идеях.

В настоящее время широкое распространение получило не противопоставление здоровья и болезней, но их объединение в единый процесс и качественная характеристика его составных частей. Такое понимание и привело к

принципиально новому пониманию здоровья и выделению новой интегрированной науки – валеологии.

В связи с этим приведем соответствующие представления о здоровье.

- Обыденное представление: здоровье человека – это такое состояние его (как организма, личности и формы жизнедеятельности), которое обеспечивает приемлемую длительность жизни, необходимое ее качество (физическое, психическое, социальное) и достаточную социальную дееспособность (на работе и в быту).

- В.В. Колбанов: «Здоровье может быть хорошим или плохим, максимальным или минимальным, но неправомерно суждение о его наличии или отсутствии у живого человека... становлению единой науки (точнее, мета-науки) о здоровье человека препятствует противопоставление двух понятий: здоровья и болезни... Одна из сложностей заключается в двусмысленности понятия «здоровье». В широком смысле оно представляет собой общее понятие, включающее в себя все возможные частные варианты жизнедеятельности целого организма (вплоть до наличия болезней), предусматривающее возможность его интегративной количественной оценки... Здоровье в узком смысле конкретизируемое терминами «практическое здоровье», «абсолютное здоровье» – это всего лишь конвенциональное понятие, условность...»

- Г.Л. Апанасенко: здоровье является более общей категорией в сравнении с болезнью, а предболезнь и болезнь – частные случаи здоровья, когда уровень его снижается или имеются его дефекты.

- А.А. Остроумова: здоровье – состояние равновесия между требованиями среды и силами организма. (Однако как в этом случае понимаются «требования» и «силы» – вопрос остается открытым).

- Малая медицинская энциклопедия: здоровье – естественное состояние организма, являющееся выражением его совершенной саморегуляции, гармонического взаимодействия всех органов и систем и динамического уравнивания с окружающей средой.

- Патологическая физиология. Норма или здоровье – это существова-

ние, допускающее наиболее полноценное участие в различных видах общественной и трудовой деятельности.

- А.Г. Щедрина: Здоровье – это целостное многомерное динамическое состояние (включающее позитивные и негативные стороны), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять свои биологические и социальные функции.

И все-таки приведенные выше представления и определения (при всем разнообразии используемых в них подходов и позиций) характеризуют здоровье человека, именно человека, и не характеризуют (в смысле благополучия и здоровья) другие социальные и экологические системы, к которым на практике и даже в директивных документах стало применяться понятие здоровья. Таким образом, проблема «здоровья» ставится гораздо шире, чем простое расширение этой парадигмы до уровня болезней и третьего состояния человека; потому что она распространяется не только на различные сообщества людей, но даже на неодушевленные системы: экономику, образование и т.д.

Еще в 60-е годы XX столетия И.И. Брехман по необходимости стал изучать у переселенцев, «покорителей Сибири», достаточно распространённую особую форму специфического психо-физиологического состояния, которое он назвал *«ни здоровье и ни болезнь»*, или *«третье состояние»*.

Это состояние, как показали уже первые исследования, имеет потенциал таких характерных особенностей и закономерностей, которые не позволяют отнести это состояние к объектам изучения ни одной из традиционных наук. Образовавшийся вакуум и предстояло заполнить валеологии. Исходя из этого, И.И. Брехман дал понятие здоровья, ориентированное на важнейшее и характернейшее свойство того состояния человека, которое описывается формулой «ни здоровье и ни болезнь» и проявляется в неустойчивости психо-физиологического состояния.

Определение И.И. Брехмана: здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких измене-

ний количественного и качественного потока сенсорной, вербальной и структурной информации. Это понятие здоровья человека «перекликается» с работами В.П. Казначеева и М.Я. Субботина, которые были опубликованы ещё в 70-е годы. Однако при этом необходимо помнить, что, соотнося здоровье с человеком, как биосоциальной системой, общесистемное понятие «устойчивость» целесообразно раскрыть через специфическую природу «устойчивости человека», ибо для каждого конкретного типа систем понятие устойчивости наполняется адекватно-конкретным смыслом, без учёта которого не могут быть построены адекватные модели реальных систем.

Важнейший позитивный новационный аспект определения И.И. Брехмана видится в соотнесении устойчивости с возрастом человека, ибо за этим стоят специфические возрастные адаптивные возможности и особенности человека, а следовательно, и развитие его.

Вопрос о самой природе устойчивости, отображающей принципиальные возрастные особенности человека, во многом и все еще, остается открытым. Это проявляется, в частности, в том, что современная валеология использует в равной степени понятия «устойчивость организма» и «устойчивость человека», которые, однако, отличаются настолько же, насколько организм, как биологическая система, отличается от человека, как социальной, точнее, биосоциальной системы.

Согласно «новой концепции» онтологическая сущность здоровья характеризуется на основе адаптивных возможностей организма. Именно в связи с этим В.П. Петленко приводит такое определение: «здоровье – это состояние равновесия (баланс) между адаптивными возможностями (потенциал здоровья) организма и условиями среды, постоянно меняющиеся». В приведенном определении здоровье описывается на языке адаптации, адаптивных возможностей организма – именно организма человека. А это означает, что в определении имеется в виду адаптация, обращенная прежде всего к биологической сущности индивида, то есть биологическая адаптация; хотя человек есть существо биоэкосоциальное, динамическая самоорганизующаяся гене-

тическая система.

В связи с этим здоровьем динамической самоорганизующейся системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (то есть внутреннего гомеостаза) и экзогомеостаза (то есть внешнего гомеостаза) этой системы (по З.И. Тюмасевой).

А поскольку гомеостазом динамической системы называется динамическое равновесие ее, и ее надсистемами (то есть среды), а системный подход предполагает сущностную взаимосвязь конкретной системы с её надсистемой (внешней средой) и полным набором ее подсистем (внутренней средой), то **здоровье динамической системы** представляется как гомеостаз между эндогомеостазом и экзогомеостазом, то есть здоровье этой системы является гомеостазом второго порядка. Это и есть **интегрированное определение здоровья**, которое позволяет наполнять глубоким конкретным смыслом производные понятия такие, как «здоровье образования», «здоровье образовательной среды», «здоровый образ жизни», «здоровье экономики», «здоровье экосистемы», «оздоровление», «здоровьесберегающее образование», «здоровьеразвивающее образование» и другие.

Теперь обратимся к совокупному научному знанию о здоровье.

Рассматривая эти знания в контексте трех возможных состояний человека: «здоровье», «болезнь», «ни здоровье, ни болезнь», – и интегрируя их в обобщенное понятие здоровья (на основе устойчивости), основоположник научных знаний о таком интегрированном понятии И.И. Брехман назвал одну из своих книг «Валеология – наука о здоровье». Используя понятие «устойчивость», он решает вопрос и с семантикой: лат. *valio* – быть, становиться здоровым, сильным, крепким + гр. *logos* – слово, понятие, учение.

Рассматривая валеологию как науку о здоровье, И.И. Брехман допустил, по существу, возможность и целесообразность рассмотрения и активного существования целой иерархии валеологических наук. Значит, если валеология понимается как наука именно о системном здоровье, то и называть ее целесообразно не просто валеологией, но **системной валеологией**.

В связи рассмотрением эколого-валеологии как интеграции валеологии и экологии, обратимся теперь к последней. Еще в начале XX века экология имела несколько неустановившихся названий и разные толкования предметов. На протяжении XX века все более дифференцировалась предметно-методологическая основа экологии, частных видов которой насчитывается несколько десятков. Однако развивалась экология и в направлении обобщения классического понимания экологии. Самые общие экологические проблемы включаются в настоящее время в общую экологию, мегаэкологию, математическую экологию, теоретическую экологию и системную экологию. Обратимся к системной экологии, которая по конкретике своего предмета ближе к теме нашего исследования: *системная экология* изучает взаимоотношения элементов и подсистем некоторой базовой системы (одновременно и под влиянием синергизма) как с этой системой, так и с ее надсистемой. Именно на уровне системных экологии и валеологии целесообразно ставить вопрос об их интеграции, которая проявляется в следующем: во-первых, определения системной экологии и системной валеологии даются на одном языке систем: экологии – систем вообще, а валеологии – динамических саморегулирующихся систем в виде их гомеостазов; во-вторых, предметом системной экологии являются взаимоотношения вообще базовой системы и ее подсистемы, а системной валеологии – тоже взаимоотношения, но специфического – в виде динамического равновесия базовой системы и ее надсистемы, или их гомеостазов.

Отметим еще одно важное обстоятельство: многие проблемы валеологии существенно упростились бы, если пользователи валеологических знаний исходили из глубокого смысла Резолюции Генеральной ассамблеи ООН (№ 34/58 от 29/XI 1979 г.): «Здоровье ... составная часть развития». А так как здоровье соотносится с развитием вообще, которое по своей природе может быть либо достаточно последовательным и непрерывным, либо кризисным, либо переходным от одного состояния в другое, то и общая валеология должна соотноситься с этими периодами, то есть конкретизироваться и диф-

ференцироваться.

Именно в связи с этим проявляется целесообразность рассматривать наряду с общей (системной) валеологией частные ее виды: эмбриональную валеологию, валеологию раннего детства, валеологию дошкольного детства, валеологию отрочества, валеологию юности, валеологию молодости, валеологию зрелости, валеологию старости, а также системные валеологии для разных типов динамических систем.

Несмотря на актуальность дифференциации здоровья и дифференциации общей валеологии и даже валеологии человека, валеология не может не иметь мощного системообразующего, интеграционного потенциала биологических, системологических и экологических наук; именно поэтому валеология едина и целостна. При том что у нее выражено проявляются два основных аспекта: первый – обусловлен необходимостью построить достаточно полные и общие системные знания о здоровье человека и биосоциальных систем, второй – акцентирует, выделяет проблему формирования, развития, укрепления и поддержки здоровья – в связи с возрастными особенностями развития подрастающего человека (по конкретной периодизации такого развития) и специфической типологии эколого-социальных систем.

Рассмотрев эколого-валеологию как интеграцию экологии и валеологии в отдельную область научных знаний и рассчитывая при этом на эффект синергизма, дающий шанс на решение комплексной задачи, актуальной, но недоступной по отдельности экологии и валеологии, опишем предмет эколого-валеологии:

– *предметом системной эколого-валеологии* является устойчивое равновесие (интегрированное здоровье) базовой системы и ее надсистемы, которое рассматривается в аспекте баланса их гомеостазов; изучение этого предмета важно при рассмотрении таких развивающихся динамических саморегулирующихся систем, как образование, социальные, экологические и социально-экологические системы;

– *предметом эколого-валеологии человека* (в контексте системной эколого-валеологии, потому что человек – это биосоциальная система) явля-

ются отношения человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой в устойчивости этих отношений, комплексном благополучии, интегрированном здоровье.

Формирование таких отношений обуславливается целым рядом факторов: природой, социальным окружением, семьей, наследственными задатками человека, но во многом – образованием, реализация которого осуществляется в условиях здоровьесберегающей среды, характеристике которой посвящен следующий параграф.

1.2. Характеристика образовательной среды как фактора оздоровления

Понятие образовательной среды – одно из ключевых для образования психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое.

А.А. Леонтьев

Термин «образовательная среда» обязывает его пользователя к средовому подходу к образовательным объектам. Более того, и образовательные системы, в частности образовательные среды, создаются самим обществом, следовательно, являются искусственными, то есть артефактами, что означает структуры, искусственно сделанные человеком, или неприродные объекты. В случае с образованием и образовательной средой особую значимость приобретает сам характер подобной образовательной искусственности, которая должна соответствовать возрастным возможностям, особенностям, предрасположенностям и способностям субъектов образования. Полную и непротиворечивую систему принципов и законов подобной природосообразности образования должна содержать теория природосообразного образования и теория образовательной среды. Последней из названных теорий и посвящен этот параграф.

Понятия образовательной среды и образовательного пространства стали в последние два десятилетия едва ли ни самыми распространенными в теории и практике образования.

Однако такая широкая распространенность вовсе не говорит о точности рассматриваемых определений к глубине проработки образовательной среды.

Именно поэтому мы обращаемся к более общему понятию среды – окружающей среды, среды жизни, изучаемой в экологии. И на основе соответствующей аналогии строим достаточно строгое системное понятие именно образовательной среды.

Но сначала сделаем обзор подходов к изучению видового понятия «образовательная среда», затем выберем подход, адекватный описанию *родового понятия* среды.

В связи с реализацией в настоящее время модернизации образования и массовой трансформацией общеобразовательных школ в школы здоровья, целесообразно особое внимание уделить разработке теории и практики здоровьесберегающей образовательной среды и здоровьеразвивающих субъект-субъектных образовательных отношений. Тем более, что используемые при этом понятия среды, отношения коадаптации и некоторые другие восходят к самому культурно-историческому развитию человека, которое (как не однажды подчеркивал Л.В. Выготский) находит свое отражение в онтогенетическом, личностном развитии обучаемого. Эти разработки и станут первым шагом в формировании теории и практики системного образования.

1.2.1. Множественный подход к трактовке образовательной среды

Правильно решить проблему наилучшим способом можно тогда, когда люди в состоянии свободно обсудить ее.

Т. Маколей

Обратимся к обзорной работе Г.Ю. Беляева, посвященной различным подходам к изучению образовательной среды. Анализируя использование названного термина, Г.Ю. Беляев «оставляет за скобками историю перехода термина "среда" из сферы биологии и экологии в понятийно-рефлексивную сферу психологии и педагогики» [8, с. 1]. Тем самым признается первичность появления термина в биологии и экологии перед его появлением в педагогике.

Если в статье Г.Ю. Беляева осуществляется (по признанию самого автора) «терминологическая чеканка» образовательной среды, то наша задача заключается в том, чтобы «войти в скобки» (по Г.Ю. Беляеву) и представить эту среду как видовое понятие от родового понятия «окружающая среда» (среда жизни или просто среда). Это позволит рассматривать образовательную среду в четырех проекциях: как системный объект «высокой мерности», как совокупность человеческих взаимоотношений, как специальный педагогический случай окружающей среды в самом общем ее понимании, и, наконец, как способ организации той же образовательной среды, а также оптимизации влияния ее на личность – а это уже методологический подход. При том что в педагогике используется много других видов специальных сред: *школьная среда, семейная среда, обучающая среда, развивающая среда, воспитывающая среда, педагогическая среда, социальная среда* и т.д., обладающих самой разной общностью. Разные виды педагогической среды выделяются за счет акцентирования различных характеристических признаков.

Социальная среда как воспитательный фактор (единственный из возможных для человека) рассматривалась Л.С. Выготским еще в 20-е годы XX века, независимо от принятого в экологии общего понятия среды, окружающей среды. К тому же под социальной средой Л.С. Выготский понимал «совокупность человеческих отношений». Это тем более важно, что К. Маркс говорил о человеке как об ансамбле общественных отношений, продукте и творце общественной среды – от этого совсем близко к культуротворческим развивающим или образовательным технологиям.

В определенных ситуациях есть смысл отдать *предпочтение образовательной среде по отношению к среде социальной*, если иметь в виду, что, во-первых, образование интегрирует обучение, воспитание и целенаправленное развитие человека, а во-вторых, само общество эволюционирует (по В.И. Вернадскому) в направлении к образовательному обществу.

Проанализировав подходы к определению образовательной среды, Г.Ю. Беляев по работам нескольких десятков авторов выявил основные существенные характеристики этой специфической среды.

На начальном этапе работы Г.Ю. Беляева вполне оправдано накопление информации об изучаемом объекте. Однако сугубо научная разработка теории образовательной среды не может быть построена вне базовых принципов окружающей среды вообще, разрабатываемых в энвайронментологии, то есть и в экологии отметить это тем более важно, что большинство исследователей, работы которых анализирует Г.Ю. Беляев, являются психологами, а не экологами как Э. Геккель, А. Конт, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс и др. Хотя исследователи образовательной среды крайне редко снисходят до изучения типов классиков экологии.

Поэтому последующее изложение будет иметь два направления: обзор подходов к разработке понятия «образовательная среда» и построение дедуктивных основ теории этой среды на базе гомологии ее с теорией окружающей среды.

Как подчеркивает Н.Н. Реймерс, понятие «экология» приобретает именно глобальный масштаб [106, с. 8]. Экологизация образования обуславливается не только экологическим наполнением содержания отдельных учебных курсов, но и приведением в соответствие с принципами экологии образовательной среды и взаимоотношениями субъектов образования. При том что образовательная среда рассматривается как «некоторый другой» субъект, а субъект-субъектные образовательные отношения имеют выраженную экологическую природу.

При множественной трактовке образовательной среды, как и любого другого понятия, должны быть обоснованы их взаимоотношения – эквивалентность или широта, узость. В противном случае разные трактовки одного понятия могут стать некорректными или тавтологичными.

Таким образом, если образовательная среда не определена достаточно строго, она не может стать организующим началом образования, как это предполагает изначальная идея. В таком случае понятие этой среды может свести на нет все усилия педагогов.

В статье Г.Ю. Беляева не просто анализируются подходы разных авторов к описанию сущностных характеристик образовательной среды, здесь выделяются психологические типы рассматриваемых понятий.

При этом возникают вопросы:

– насколько полными и исчерпывающими являются типологические характеристики, полученные Г.Ю. Беляевым?

– насколько признаки, относящие понятия к одному и тому же типу, могут быть взаимодополняющими и непротиворечивыми?

Примеры показывают, что ответы на эти вопросы сопряжены с немалыми трудностями, причина которых видится в отсутствии непротиворечивой и полной дедуктивной основы.

Тем не менее обратимся к признакам, которые выделяет Г.Ю. Беляев в поисках определения образовательной среды.

1. Сущностные характеристики образовательной среды:

- исключительная пластичность (Л.С. Выготский, 1926);
- общность (В.В. Рубцов, 1966);
- событийность (В.И. Слободчиков, 1995);
- конфигуративность (В.И. Слободчиков, 1997);
- культуросообразность (Н.Б. Крылова, 1995);
- векторность (С.В. Сергеев, 1995; В.А. Ясвин, 1997);

- сферность (Л.М. Перминова, 1995; В.Е. Радионова, 1996; Л.Л. Редько, 1996; Л.Л. Портнянская, 1997; Е.А. Песковский, 1997; В.И. Просвирнин, 1998; Г.Ю. Беляев, 2000);
- системно-ожидающий характер (В.И. Слободчиков, 1997);
- совокупность условий и развивающая среда отношений вокруг ребенка (Л.И. Новикова, 1989);
- производное средообразующих действий, средство воспитания при надлежащих значениях ее ниш (Ю.С. Мануйлов, 2001);
- тип социально-педагогической практики (В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.А. Орлов, 1997);
- единство образовательного пространства (Н.Ф. Гафурова, 1996);
- специально организованное пространство развития поступков личности (А.А. Тюков, 1993),
- системность (В.А. Ясвин, 1997);
- школа как часть образовательной среды (А.Н. Леонтьев, 1997);
- образовательная среда школы (Т.Г. Ивошина, М.В. Наянова, О.Р. Радионова, 2000),
- образовательная среда урока (Н.Ф. Гафурова, 1996; Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, 2000);
- образовательная среда региона (Л.М. Перминова, 1995; Л.Л. Редько, 1996; Л.Л. Портнянская, 1997 и др.);
- насыщенность образовательной среды (В.И. Слободчиков, 1995);
- структурированность образовательной среды (В.И. Слободчиков, 1997);
- среда развития (обретения) индивидуальности (В.И. Панов, 2003).

Рассмотренные Г.Ю. Беляевым различные сущностные характеристики образовательной среды соотносятся следующим образом с ее разнохарактерными проявлениями:

- по подходам – психологическому, педагогическому, экологическому, социокультурному и их сочетаниям;

– по методологии – средовое проектирование, формирование личности, возможности обучения и воспитания, комплексное влияние, педагогическое взаимодействие;

– по функциональности – системность, социальность, культуросообразность, коммуникативность, рефлексия;

– по степени общности – семейный, школьный, этнический, региональный, предметный, культурный уровень;

Однако многие исследователи, которых называет Г.Ю. Беляев, отмечают достаточно разные характеристики образовательной среды.

Приведем некоторые из типов этих характеристик.

2. Формальные параметры образовательной среды (по В.А. Ясвину):

- широта;
- интенсивность;
- модальность;
- степень осознаваемости;
- устойчивость (принципиальность);
- эмоциональность;
- обобщенность;
- доминантность;
- когерентность;
- активность;
- мобильность.

Поскольку мы нацелены на средовый подход в описании образовательной среды, при этом Ю.С. Мануйлов [по: 9, с. 11–12] видит в средовом подходе перспективу использования при разработке образовательной среды, обратимся к характеристике потенциала этого подхода.

3. Соответствия и соотнесение параметров среды (по Ю.С. Мануйлову):

- соотнесение способов с целями и их соответствие друг другу;
- соотнесение целей со средствами и их соответствие друг другу;
- соотнесение способов и средств достижения целей;

- соотнесение способов со «стихиями» и соответствие им (со «стихиями» заинтересованности, поиска, игры, противоборства, воспроизводства знаний, доброжелательности, целительства, милосердия, труда, творчества);
- соотнесение стихий и ниш как параметров среды и их соответствие друг другу (под нишами подразумевается жилище, семья, телеэкран, природа, двор, музыка, школьный предмет, компания, территория и т.п.);
- соответствие значений ниши их возможностям и наоборот;
- соответствие стихий значениям среды;
- соответствие средообразовательных действий положению дел в среде;
- соотнесение частных действий с общими средообразовательными действиями и соответствие им;
- соответствие действий субъекта управления потребностям и ожиданиям индивидуумов, мыслимых в качестве проводников-исполнителей средообразовательного процесса.

4. Способы организации образовательных сред (по В.И. Слободчикову:

- организация по принципу единообразия (доминируют административно-целевые связи и отношения, показатель структурированности стремится к максимуму);
- организация по принципу разнообразия (связи и отношения носят конкурирующий характер, идет борьба за ресурсы, начинается атомизация образовательных систем, показатель структурированности стремится к минимуму);
- организация по принципу вариативности как единства многообразия (показатель структурированности стремится к оптимуму).

Существуют и другие системы классификации образовательных сред, например по В.А. Ясвину, Г.А. Ковалеву, В.И. Панову, С.Ф. Сергееву.

5. Способы организации образовательных сред (по С.Ф. Сергееву):

- естественные и искусственные;
- предметные и информационно-динамические;
- высокоточные имитационные и абстрактные;

- формирующие, практикуемые под целевые обучающие эффекты.

В статье Г.Ю. Беляева приводится (по обзору разных исследований) не только описание, но и определение образовательной среды, на основе анализа которых он дает общие типологические признаки сред этого вида.

б. Общие типологические признаки образовательных сред:

- образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития обучаемых, обуславливает применение принципов природо- и культуросообразности в непрерывном дидактическом единстве и борьбе противоположностей обучения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиций и развития со-бытийной общности коллектива и общества;

- образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку;

- образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред разного, порой взаимоисключающего качества;

- образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонента, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития образовательных общностей в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни и среды обитания;

- образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (общественного явления), обучения (предмета совместной педагогической деятельности) и развития (индивида – в личности, общности – в обществе).

Завершая анализ представлений, описаний и определений образовательной среды, обратимся к определениям, которые увязываются непосредственно с окружающей средой, или средой обитания.

По А.А. Боденко, объем понятия «образовательная среда» уже объема понятия «окружающая среда», из которого оно выделилось, причем сужение объема понятия происходит в основном за счет представленности в его определении целевой функции образовательной среды.

По В.В. Рубцову, образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста обучаемых характеризуется: а) взаимодействием обучаемого и обучающего; б) такими важнейшими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия; в) такой важнейшей характеристикой, как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось и как оно развивается.

По В.В. Авдееву и В.А. Ясвину, школьная и семейная среда сопряжены со средой обитания, окружающей средой.

По Н.Б. Крыловой, образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

По Ю.С. Мануйлову, средовый подход открывает перспективу использования среды с надлежащими значениями в качестве инструмента управления и внешних условий ее функционирования.

Такиния воспитательной системой, жизнь и смерть которой зависят от внутреннем образом, определить образовательную среду необходимо таким образом, чтобы все непротиворечивые и полные в своем многообразии рациональные принципы, представленные в этом параграфе, вытекали естественным образом из принятого определения образовательной среды. На пути к решению названной проблемы целесообразно исходить из общих дедуктивных представлений о среде – системности, средовости как специального вида системности, приложения средовости к множеству образовательных элементов.

1.2.2. Образовательная система как тип артесистемы

*Лучше держаться такой гипотезы,
которая со временем может
оказаться неверной, чем никакой.*

Д.И. Менделеев

Понятие среды, или окружающей среды (окружающей кого или что?) соотносится с определенной исходной системой, например организмом, группой организмов, человеком (как организмом и личностью одновременно), группой людей, субъектом образования и группой субъектов образования и т.д.

Понятие образовательной среды как специального вида окружающей среды или даже артесреды соотносится с субъектом образования или группой таких субъектов.

В любом случае и организм, и субъект образования, и любая их система являются одновременно и **элементом, объектом** определенной окружающей среды как базовой системы и **субъектом отношений** с этой средой, выполняющим роль ее подсистемы.

Подобная объект-субъектность обучаемого, воспитуемого по отношению к образовательной среде затрудняет и изучение, и практическую организационно-дидактическую оптимизацию образовательной среды. Это обстоятельство актуализирует необходимость построения системных основ образовательной среды. Тем более что понятие «образовательная среда» индуцирует новационную парадигму, обеспечивающую изучение природосообразного образования, коадаптивного и здоровьесберегающего образования, непрерывного, личностно ориентированного образования, субъект-субъектных отношений в процессе образования и т.п.

Несмотря на то, что понятие образовательной среды достаточно глубоко вошло в теорию и практику образования, чаще всего оно используется как синонимический аналог образовательного пространства. Уже из этого следу-

ет, что и само понятие образовательной среды, и соответствующая ему парадигма, тем более теория и практика образовательной среды, разработаны слабо.

Заметим, кстати: понятия «среда» и «пространство» (вслед за этим понятия «образовательная среда» и образовательное пространство») отображают разную глубинную сущность реального мира, в котором живет человек.

Гомологичность определений «образовательная среда», «окружающая среда»

Для строгого описания и определения образовательной среды (в сравнении с образовательным пространством) воспользуемся общенаучным методом *логической гомологии*, под которой понимается непрямая аналогия.

Рассмотрим гомологию между образовательной средой и окружающей средой. При том что образовательную среду будем рассматривать как специальный, частный случай не только окружающей среды, но и среды антропогенной и артесреды. В понятие «окружающая среда» вложим тот смысл, который привносит в него экология как научное знание о взаимоотношениях организма (группы организмов) и окружающей среды.

Под средой, средой обитания организма, жизненной средой, экологической средой, окружающей средой принято понимать совокупность всех (именно всех!) экологических факторов, которые прямо или косвенно взаимодействуют с организмом.

В этом определении есть ряд аспектов, которые далеко не всегда подчеркиваются, а нередко и упускаются из виду.

Во-первых, что означает «совокупность *всех* факторов»? Нередко говорят просто о совокупности факторов. Но совокупность всех факторов и совокупность факторов – это две большие разницы. Если иметь в виду, что эти факторы экологические, то протяженность их в пространстве и времени может быть как угодно большой или малой.

Во-вторых. Экологические факторы, о которых говорится в определении окружающей среды, *взаимодействуют* с организмом (именно взаимодействуют), то есть организм меняет (или может менять) их своим присутствием.

Чем же или кем определяется характер такого взаимодействия в пространстве и времени? Тем более что взаимодействие может быть и прямым и косвенным. Поддаются ли эти факторы пространственно-временной характеристике?

В-третьих, говоря о среде, среде обитания, нередко подчеркивают «окружающая среда», применяя тем самым некую военно-стратегическую терминологию.

В-четвертых. Наряду со средой жизни имеется в виду эндосфера и экзосфера организма, которые также взаимодействуют между собой. Более того, взаимодействуют в режиме динамического равновесия, баланса, гомеостаза, обеспечивающие организму благополучие, здоровье.

В-пятых. Наряду со средой жизни выделяются и многие другие виды среды: природная, антропогенная, культурная, биотическая, абиотическая, природосообразная, артесреда, образовательная, социальная и т.д.

Для чего нужно такое многообразие сред?

Ответы на приведенные вопросы, возникающие при анализе определения среды жизни, важны для того, чтобы выявить те аспекты взаимодействия человека с окружающим миром, которые позволят охарактеризовать некоторую совокупность материальных проявлений мира как структурно-функциональную целостность, обозначаемую термином «среда», для того, чтобы найти гомологические подходы к характеристике именно образовательной среды, которая проявляет себя как носитель важнейших комплексных факторов, определяющих сущность процесса формирования личности.

Используя логическую гомологию, опишем понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство».

Образовательной средой будем называть совокупность образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на определенную личность (группу субъектов образования) в режиме обучения, воспитания и развития.

Уточним исходные понятия, на языке которых дано определение образовательной среды.

Не обращаясь к обсуждению различных определений личности, будем исходить из того, что **личность** есть интегрированная характеристика наиболее существенных и достаточно постоянных свойств, признаков человека. Сказанное является основанием для следующего определения: личность – это особый вид организации биологических, психических и социальных признаков, определяющих своеобразие человека.

Не углубляясь также в обсуждение различных трактовок обучения, воспитания и развития, будем иметь в виду, что:

- **обучение** – это целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков;
- **воспитание** – целенаправленный процесс формирования личностных качеств, свойств, признаков человека;
- **развитие** – процесс закрепления личностных качеств, которые формируются в процессе воспитания.

Обучение, воспитание и развитие взаимообусловлены, взаимосвязаны и взаимопроникающи; они интегрируются в комплексный процесс образования.

Под образовательными факторами будем понимать объекты, явления, условия, причины, движущие силы обучения, воспитания и развития.

Прямое или **косвенное воздействие** образовательных факторов на личность проявляется в следующем:

- если отдельный выраженный образовательный фактор (или совокупность таких факторов) хорошо коррелирован с определенными результатами

обучения, воспитания или развития, можно говорить о **прямом** воздействии этого фактора (факторов) на личность;

– если отдельный образовательный фактор слабо коррелирован с результатами обучения, воспитания и развития, то говорят о **косвенном** воздействии образовательного фактора (факторов) на личность, имея при этом в виду, что возможно и **коммулятивное** воздействие фактора, и **комплексное** воздействие факторов некоторой совокупности.

Образовательные факторы прямого воздействия на личность характерны для формального образования, косвенного воздействия – для неформального образования.

Таким образом, в образовательной среде как системе можно выделить две подсистемы: в одной из них объединить образовательные факторы, которые **целенаправленно организованы** учителем, педагогическим коллективом, родителями и т.д., а в другой подсистеме объединить образовательные факторы, которые **не подвергнуты выраженной организации**, не имеют организованной взаимосвязи, обусловленной единым целеполаганием.

Здесь возникает вопрос о правилах, принципах формирования организованной учителем (с помощью выраженного целеполагания) образовательной среды как подсистемы некоторой общей образовательной системы.

Определение образовательного пространства предполагает упреждающее описание понятия «пространство».

Если исходить из известных общих трактовок пространства вообще, то **под образовательным пространством** можно понимать одно из двух:

– **максимальную образовательную среду**, в которой формируются, развиваются и реализуются образовательные среды для конкретных личностей и под конкретные задачи и средства;

– **совокупность возможных состояний** определенной образовательной системы, находящейся в состоянии динамического устойчивого развития.

Поскольку максимум, максимальность имеют относительную природу, обусловленную определенными условиями, оговорим их особо.

В строгом определении максимума относительность его подчеркивается окрестностным, локальным характером того множества, на котором рассматривается некоторая величина, функция, для которой определяется максимум.

В случае с максимальной образовательной средой такая окрестность обуславливается, во-первых, самим субъектом или группой субъектов образования, во-вторых, образовательными запросами (прямыми или косвенными) субъектов. Например, образовательное пространство для некоторой изолированной этнической группы, стремящейся сохранить свои образовательные традиции, традиции воспитания подрастающего поколения, это пространство может быть одним, а для отдельного представителя этой же этнической группы, желающего «выйти в цивилизованный мир», – совсем другим.

Совокупность возможных состояний определенной образовательной системы обуславливается рядом факторов, прежде всего нормативно-правовыми актами, возможностью реализовывать вариативное, диверсифицированное образование, а также возможностью вести и реализовывать инновационный поиск в области образования.

Таким образом, следуя первому определению образовательного пространства, общеобразовательную школу должно рассматривать в качестве носителя определенной образовательной среды, можно сказать сильнее: она является образовательной средой. А образовательная система отдельного государства и национальная образовательная система могут быть примерами образовательного пространства. С другой стороны, если иметь в виду общеобразовательные школы (во всем многообразии их типов и проявлений), то совокупность их возможных состояний, то есть система диверсификации общеобразовательных школ, может быть отнесена к специальному виду образовательного пространства.

Обратимся к системному описанию образовательной среды.

Гомологичность подхода к изучению образовательной среды

и окружающей среды

Образовательная среда как социальный вид среды вообще не может не обладать свойствами, признаками, *общими* для всех объектов, объединенных понятием «среда»; как специальный случай антропогенной среды и артесреды, образовательная среда не может не иметь и тех *специфических* признаков, которые характерны именно для антропогенных сред, и более того, для таких специфических антропогенных сред, как артесреда и образовательная среда.

Таким образом, *теория образовательной среды* должна быть ориентирована на иерархию методологий: методологию *общэкологической* энвайронментологии (изучающей законы функционирования окружающей среды вообще), методологию *антропогенной энвайронментологии* (изучающей законы функционирования и принципы формирования антропогенных сред), методологию *артэнвайронментологии* (изучающей законы организации и устойчивого функционирования, развития искусственных сред, к типу которых относится, безусловно, и образовательная среда) и, наконец, методологию *педагогической энвайронментологии* (которая изучает законы функционирования и принципы формирования образовательных сред).

Педагогическая энвайронментология находится в самом начале своего становления, и в этих условиях немалую методологическую услугу ей может оказать логическая гомология с общэкологической энвайронментологией и антропологической энвайронментологией, которые, в свою очередь, являются достаточно молодыми областями научного знания.

Комментируя сетования И.И. Дедю на «неспособность экологов мыслить аксиоматически, то есть строго теоретически», Н.Ф. Реймерс замечает: «Хотя этот упрек вполне справедлив, я бы не стал его адресовать одним лишь экологам. Порок этот распространен значительно шире, охватывает многие естественные науки, а у нас в стране и общественные области знаний» [106, с. 41].

От себя добавим: «порок», обсуждаемый И.И. Дедю и Н.Ф. Реймерсом, относится в большой степени и к исследованиям в области экологического и валеологического образования, или экологизации и валеологизации образования. Судить об этом можно по тем многочисленным диссертациям и авторефератам, которые нам пришлось рецензировать в последние четыре года и в которых наличествуют, как правило, эмпирические обобщения разной широты и глубины, но отсутствуют чаще всего общие закономерности и законы, которые и являются гносеологической основой теоретического мышления.

К тому же *эмпирические обобщения* тем и отличаются от законов, что для них всегда существуют исключения, ибо наблюдения могут охватывать и объяснять только часть доступного для них мира и редко являются основой для предсказания новых фактов.

Особо необходимо остановиться на ставшей «модной» в последнее время *словарной форме обобщений*, которая чаще всего не разрешает проблему теоретизации эмпирических знаний, а лишь усугубляет ее, ибо вводит знания в круг широких эмпирических обобщений, которые «всегда имеют неизбежные исключения, а потому они объясняют только часть наблюдаемого мира и крайне редко представляют новые факты» [там же, с. 42].

В приведенной мысли Н.Ф. Реймерса выражена общая истина, высказанная в разных формах крупнейшими учеными современности: Ф.Х. Криком, Р.П. Макинтошем, Ю. Одумом, В. Олли, Т. Парком и другими.

Имея в виду средовой подход к образованию, то есть выделяя в теории образования общую проблему образовательной среды, парадигму которой можно рассматривать как самостоятельное педагогическое знание, которое целесообразно обозначить как «педагогическую энвайронментологию», выделим ряд частных или специальных проблем:

- пространственно-временная характеристика образовательной среды;
- формирование образовательной среды, отвечающей валеологическому типу субъектов образования;
- адаптация, точнее, коадаптация обучаемого и образовательной среды;

- соотношение, взаимодействие функциональных образовательных сред и соответствующих образовательных пространств;
- факторы интеграции и дифференциации образовательной среды.

Поскольку в современной науке доминирует системная парадигма, необходимо рассматривать теоретические основы образовательной среды. При этом под системой будем понимать совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих, взаимообусловленных элементов и подсистем, которые именно на этой основе представляют единое целое и должны рассматриваться в таком качестве. Или по-другому: системой называется совокупность элементов и их свойств.

Из самого определения системы следует, что взаимосвязь, взаимодействие между элементами и подсистемами базовой системы (то есть внутреннее взаимодействие) гораздо сильнее, чем внешнее по отношению к системе воздействия на образующие ее элементы и подсистемы. В противном случае система просто бы прекратила свое существование под влиянием внешних факторов. Тем самым каждая материальная система (в наших исследованиях это образовательная система) имеет структурные (морфологические) и функциональные пределы, границы.

Используя принцип родового-видового соподчинения понятий, определим: **образовательной системой** называется такая система, элементы и подсистемы которой имеют выраженные структурно-функциональные образовательные признаки.

Если обратиться к логической гомологии образовательных систем и экологических систем, то можно дать и такое определение образовательной системы, эквивалентное приведенному выше: образовательной системой называется структурно-функциональная целостность субъектов образования и образовательной среды.

При этом заметим: во-первых, понятие образовательной среды в этих определениях является исходным, описанным выше; во-вторых, эквивалентность приведенных здесь определений образовательной системы сле-

дует из содержательного наполнения понятий «система» и «образование» и, наконец, в-третьих, каждая образовательная среда является подсистемой определенной образовательной системы. При том что образовательная система характеризуется определенными пространственно-временными признаками и обеспечивает в конкретном пространственно-временном образовательном пространстве некоторую специфическую локализацию образовательных взаимоотношений, взаимодействий субъектов образования между собой и между ними и окружающим миром через подходящую образовательную среду.

Изучая образование (образовательные структуры и функции), мало сказать слово «система» (как, например, система контроля, система самостоятельной работы, система методической работы и т.д.), необходимо большее: понятие «система» должно работать на системное образование, системное обучение, системное воспитание и системное развитие через эффективное использование методологии теории систем. К сожалению, нередко в педагогических исследованиях системный подход сводится лишь к использованию, к тому же неадекватному («для удобства»), термина «система».

Поэтому приложим здесь общие законы, принципы, аксиомы общей теории систем к образованию.

Образовательные системы относятся к типу открытых, саморазвивающихся, саморегулирующихся (подчеркнем: саморазвивающихся) систем.

Образовательные системы, имеющие комплексную природу, требуют разностороннего, разноаспектного рассмотрения, например, в качестве социальных систем или антропо-экологических систем, или информационно-энергетических, самоуправляющихся, саморазвивающихся систем.

Образовательные системы выстраиваются в определенный иерархический образовательно-системный ряд, который начинается с субъекта как биосоциальной системы «нижнего уровня», и продолжается к различным дискретным системам образовательного воздействия на субъектов образования: класс, поток классов одного года обучения, учебная школьная смена,

ученический коллектив школы, ученическо-педагогический коллектив школы, образовательная система района, города и т.д.

Однако такая иерархическая система не должна создавать впечатление линейности иерархии: может быть целесообразно введение системы контроля, системы воспитания и обучения, системы «образовательная среда» и т.д. Причем целесообразность выделения таких систем обуславливается объективно существующими взаимосвязями между разными образовательными факторами; а многофакторность побуждает исследователя, или учителя, или организатора образования к дифференцированию конкретного типа взаимосвязей, которые в конкретных условиях, обстоятельствах, ситуациях представляются наиболее значимыми, приоритетными. Такие конкретные условия и определяют необходимость в образовательных системах специального типа. В результате естественным образом формируется «система образовательных систем», которая, вообще говоря, не выстраивается в линейную иерархию: реальные явления не могут быть линейными, следовательно, и их модели как адекватные системы научного знания об этих явлениях.

Системно-энвайронментологические принципы формирования и развития образовательной среды

Научный подход к изучению и формированию артесреды (в частности, образовательной среды) не может не основываться, с одной стороны, на общей теории систем, а с другой стороны, на теории устойчивого развития природной, экологической и антропогенной среды. Проблема в том, что образовательная среда не относится, строго говоря, ни к одному из достаточно изученных видов сред; более того, она не является ни квазиприродной средой, которая представляет собой модификацию природной среды, ни даже артесредой в буквальном ее понимании как искусственной среды: она есть комбинация этих сред.

Образовательная среда – промежуточный тип названных видов сред в их иерархии, или диссипативный тип сред, обладающих свойствами одновременно природной, квазиприродной среды, а также артесреды, культурной

и духовной среды [119, с. 163]. Мы отдадим предпочтение артесреде, гомологичной экологической среде.

Изучение и формирование образовательной среды целесообразно упредить поиском того *типа гомологии* с известными типами сред, на основе которого можно строить гомологичную теорию самой образовательной среды.

В этом параграфе реализуется задача гомологического приложения подходов, методологии, принципов и законов общей теории систем и экологической энвайронментологии к области знаний, изучающих именно образовательную среду, что позволяет *сформировать научные основы педагогической энвайронментологии*.

Структура и функции образовательной среды

Понятие среды, или окружающей среды соотносится с определенной системой, например организмом, группой организмов, человеком (как организмом и личностью), группой людей, учеником, группой учеников и т.д.

Понятие образовательной среды как специального вида окружающей среды и артесреды соотносится с субъектами образования или группами субъектов.

В любом случае организм, субъект образования или другая система являются одновременно и *элементом, объектом* окружающей среды как базовой системы, и *субъектом отношений* с ней как надсистемой. Подобная объект-субъектность обучаемого по отношению к образовательной среде затрудняет изучение и практическую организационную оптимизацию образовательной среды. Это обстоятельство актуализирует необходимость построения *системных основ образовательной среды*. Тем более что парадигма «образовательная среда» разработана весьма слабо.

Опишем основные свойства образовательной среды, используя гомологичные признаки окружающей среды, приведенные в книге Н.Ф. Реймерса [106].

Принцип образовательной комплементарности (дополнительности): никакая функционально значимая подсистема образовательной среды (как базовой системы) не может выполнить самостоятельно комплексные образовательные функции без других подсистем, дополняющих ее в структурно-функциональном единстве образовательной среды и в функциональной специфичности, незаменимости и даже, может быть, противоположности.

Этот принцип является следствием целого комплекса *общесистемных* постулатов: общего системного принципа дополнительности, закона необходимого разнообразия, закона полноты составляющих и правила конструктивной эмерджентности, приложенных к образовательной среде.

Примеры

1. Системы «ученик» и «учитель» не могут существовать вне глубокой взаимосвязи в процессе образования и вне основных организационно-дидактических систем.

2. Система субъект-субъектных отношений в процессе образования функционально отличается от системы «образовательная среда» и любых дидактических систем – общих, частных, специальных.

Принцип образовательной, конгруэнтности (соответствия), дополняющий вышеназванный принцип образовательной комплементарности: функционально дополняя друг друга, подсистемы одной и той же образовательной среды подвержены образовательному взаимодействию между собой и с надсистемой заданной образовательной среды или с сопряженным образовательным пространством.

Тем самым принцип образовательной конгруэнтности утверждает принципиальную функциональную значимость для образования в целом каждой подсистемы образовательной среды, а также формального и неформального образования. При этом внутреннее (со стороны образовательной среды) образовательное воздействие на субъекта образования может согласовываться или, наоборот, не согласовываться с внешними (по отношению к заданной образовательной среде) образовательными воздействиями. В ре-

зультате общий образовательный эффект обуславливается характером (соответствием или несоответствием) формальной и неформальной составляющей образования – опять же по отношению к конкретной образовательной среде.

Принцип (закон) формирования образовательной среды: устойчивость образовательной среды как системы возможна лишь в условиях сбалансированности, взаимоприспособленности, дополняемости ее подсистем.

Этот принцип в частных проявлениях знаком давно и используется теоретиками и практиками образования, например, в таком виде: никакое образовательное средство не является ни плохим, ни хорошим вне конкретной образовательной системы (образовательной среды). Любая совокупность таких средств всего лишь арсенал, как бы «мешок», наполненный средствами; из этих средств предстоит выстроить образовательный алгоритм под конкретные условия образовательного процесса и образовательной среды.

Поскольку в процессе образования меняются (обучаются, воспитываются, развиваются) все субъекты образования, то, согласно обсуждаемому принципу, не может не меняться и образовательная среда. В противном случае она будет неадекватной, неадаптивной, то есть, в конечном счете, неэффективной.

Закон внутреннего динамического равновесия в образовательной среде: подсистемы любой образовательной среды связаны настолько, что любое изменение одной из подсистем должно сопровождаться структурно-функциональными, качественно-количественными изменениями в других подсистемах.

Следствия из закона внутреннего динамического равновесия в образовательной среде:

1. Любое внешнее изменение образовательной среды неизбежно приводит в действие «внутрисистемные» взаимосвязи ее подсистем, которые выполняют роль механизмов нейтрализации внешних воздействий, стремящихся изменить образовательную среду или сформировать на ее основе некий обновленный или новый вариант такой среды.

В качестве примера заметим: педагогическим коллективам, работающим в новационном режиме, известно нередкое явление противодействия новационным идеям, которое имеет количественное выражение: в среднем не более 7% учителей общеобразовательных учреждений предрасположены к систематическому новационному поиску.

2. Взаимодействие между элементами, подсистемами образовательной среды имеет природу «некорректных», количественно нелинейных явлений, когда слабое изменение одного или нескольких параметров взаимодействия может вызвать сильные изменения во взаимоотношениях других подсистем.

Например: оплошность учителя в адекватной оценке знаний одного из учеников может стать бурей негодования класса в целом, ведущей к глубокому конфликту между учителем и учениками. В этом проявляется некий антипод третьему закону Ньютона в механике, согласно которому действие равно противодействию. Проявляется антипод в следующем виде: действие многократно усиливает противодействие. Этот закон характерен не только для образовательных систем, но и для социальных систем в целом.

3. Происходящие изменения в образовательной среде, или ее развитие, имеют характер необратимых процессов, переводящих образовательную среду в ее развитии на новый эволюционный уровень.

Например, невозможна эффективная организация образовательной среды в старших классах на основе принципов, принятых для организации среди такого типа в начальных классах или даже в основной школе, потому что развитие субъектов образования имеет спонтанную тенденцию «вперед и дальше» – иначе теряется интерес к процессу образования, и он, по существу, разрушается.

4. Любое «локальное» изменение образовательной среды, то есть изменение ее подсистем, приводит к изменениям в более крупных подсистемах и в самой образовательной среде.

Иллюстрирующий пример. Снижение успеваемости в одном из классов школы вызывает естественную необходимость в анализе причин этого явле-

ния. Если такие причины будут оценены как адекватные определенным педагогическим явлениям, то будут сделаны и адекватные «оргвыводы» по стабилизации ситуации на основе затухания экстремального процесса. Но если анализ покажет существенные просчеты учителя или учителей, работающих с этим классом, оргвыводы необходимо делать обобщающего характера, то есть касающиеся всего педагогического коллектива школы. Вслед за чем потребуются адекватные изменения в организации образовательного процесса в школе или школьной образовательной среды.

Возможны и другие варианты, например: все силы педагогического коллектива школы бросаются на устранение недостатков по одному из направлений работы педагогического коллектива, в результате упускается работа по другим направлениям.

Закон образовательной коррекции: поскольку все элементы и подсистемы образовательной среды функционально соответствуют друг другу и глубоко взаимосвязаны, то выпадание одного или нескольких элементов, подсистем образовательной среды или внедрение в нее нового элемента или подсистемы ведет к скачкообразному изменению развития образовательной среды или к нарушению ее устойчивости: при достижении порога изменения функциональной целостности исходной образовательной системы происходит неожиданный срыв: образовательная среда теряет устойчивость развития и начинает разрушаться как бы изнутри.

Следствие из закона образовательной корреляции, или правило оптимальной компонентной дополнительности: никакая образовательная среда не может существовать при искусственно созданном избытке или недостатке образовательных факторов, являющихся характерными признаками этой среды и обусловленных самой природой образовательной среды.

Нормой изменения образовательного фактора следует считать совокупность его состояний, которые обеспечивают устойчивость образовательной среды в структурно-функциональном развитии.

Однако образовательная среда как открытая система имеет тенденцию к обусловленному развитию. Поэтому в результате длительного, последовательного и целенаправленного изменения одного или нескольких ее элементов, образовательных факторов этой среды, происходит эволюционное «перерождение» ее в другую среду в режиме устойчивого развития.

Принцип устойчивости развития образовательной среды: эффективность образовательной среды как комплексного образовательного средства, ее способность к саморегуляции (в определенных пределах), самоорганизации и саморазвитию зависит от положения этой среды в иерархии образовательных сред, степени взаимодействия ее элементов и подсистем, а также от частных образовательных адаптаций ее **факторов** и **субъектов образования**, находящихся в режиме коадаптации.

Как же влияет на устойчивое развитие образовательной системы «сложность» или «простота», большее или меньшее разнообразие?

Количественная характеристика здесь вряд ли возможна. Общий же вывод такой: динамично, последовательно, природосообразно развивающиеся образовательные системы оказываются надежнее, устойчивее в своем развитии, чем системы, развивающиеся в режиме климакса, то есть в режиме повышенной устойчивости к внешним воздействиям.

Обратимся к тем аспектам образовательной среды, которые имеют системный характер и важны с точки зрения именно системного образования.

Основные законы функционирования системы «образовательная среда – субъект образования»

Поскольку никакая материальная система не может существовать вне определенной среды, или надсистемы, человек в состоянии «субъект образования» может находиться только в условиях образовательной среды.

Система «образовательная среда – субъект образования» является динамической: в ней развиваются все основные подсистемы – образовательная среда и субъекты образования (ученик, учитель и родители). Отметим: в широком смысле слова образовательная среда (по гомологии с экологической

средой) также является субъектом образования, это особенно важно иметь в виду, когда речь идет о коадаптации образовательной среды и субъектов образования.

Взаимодействие образовательной среды и субъектов образования обусловливается их динамической целостностью и устойчивым развитием, так как именно образовательная система имеет тенденцию целенаправленного альтернативного развития.

В качестве *первого основного закона функционирования системы* «образовательная среда – субъект образования» рассмотрим гомологию закона В.И. Вернадского о единстве среды и организма, который формулируется следующим образом: жизнь развивается в результате постоянного обмена вещества и информации на базе потока энергии в совокупном единстве среды и населяющих ее организмов.

Гомологичный закону В.И. Вернадского *закон единства субъектов образования и образовательной среды* сформулируем так: образовательная деятельность субъекта образования развивается на основе постоянной взаимосвязи, взаимовлияния субъекта образования и образовательной среды таким образом, что взаимосвязь и взаимовлияние обеспечивают устойчивое развитие единой и целостной системы «образовательная среда – субъект образования», отвечающей основным постулатам открытой, саморегулирующейся, самоуправляющейся системы.

Особо подчеркнем: гомология, как метод непрямой аналогии, дает возможность для построения, вообще говоря, не одного, а многих гомологичных вариантов некоторого исходного положения. Адекватность каждого из таких вариантов, как модели некоторого реального явления, оценивается на основе полноты и непротиворечивости теории, построенной с помощью метода гомологии, в нашем случае – это теория образовательной среды.

Закон максимума образовательного взаимодействия (гомология закона В.И. Вернадского – Э.С. Бауэра): любой субъект образования, находясь

в состоянии динамического равновесия с образовательной средой, увеличивает свое воздействие на нее.

Словосочетания «динамическое равновесие» и «увеличивает воздействие» означают соответственно, что субъект образования и образовательная среда развиваются согласованно, то есть в режиме адаптации друг к другу или, как принято говорить, коадаптации.

В процессе коадаптации возможно прохождение трех различных фаз:

- образовательная среда в своем развитии опережает субъекта (или субъектов) образования; опережение возможно под влиянием как внешних, так и внутренних факторов;

- субъект (или субъекты) образования опережает в своем развитии образовательную среду за счет индивидуальных, «нестандартных» качеств субъекта;

- наконец, субъекты образования и образовательная среда развиваются параллельно, согласованно, в режиме коадаптации.

В первом и во втором случаях возникают *противоречия, или конфликты* между образовательной средой и субъектами образования, которые могут привести к следующим исходам:

- разрушение базовой системы «образовательная среда – субъекты образования», если подсистемы «субъекты образования» или/и «образовательная среда» окажутся настолько консервативными, что не проявят достаточной адаптивности, направленной на встречную адаптацию, то есть на коадаптацию;

- все возрастающее давление образовательной среды на субъектов образования становится столь сильным и неприродосообразным, что развитие субъектов образования практически прекращается, в результате базовая система «образовательная среда – субъекты образования» разрушается под влиянием инициатив субъектов образования или образовательной среды или и того и другого вместе;

– в условиях предыдущего режима взаимодействия образовательной среды и субъектов образования, когда возрастает давление образовательной среды на субъектов, она, не переходя критической точки давления, меняет тактику взаимоотношений, возвращаясь постепенно к режиму коадаптации; тогда базовая система «образовательная среда – субъекты образования» возвращается к режиму устойчивого развития;

– все возрастающее давление субъекта (или субъектов) образования на образовательную среду становится столь сильным, что либо образовательная среда переходит с эволюционного режима коадаптации в режим радикального, но адекватного функционального изменения, который приводит базовую систему в режим устойчивого развития, либо субъект образования меняет тактику возрастающего давления на образовательную среду, возвращаясь к режиму коадаптации, либо, наконец, происходит разрушение базовой системы, инициированное субъектом образования и образовательной средой или одновременно этими подсистемами.

Какие же механизмы могут противостоять разрушению базовой системы «образовательная среда – субъект образования»?

На этот вопрос отвечает *закон давления образовательной среды* (гомология закона давления среды жизни Ч. Дарвина): взаимодействие образовательных факторов и их взаимное усиление или ослабление определяют их же воздействие на субъектов образования и успешность образовательного процесса.

Закон совокупного действия образовательных факторов (гомология закона Б. Бауле – А. Тинемана): образовательная среда (или совокупность ее образовательных факторов) сильнее всего воздействует на *те характеристики (или фазы)* обучения, воспитания, развития субъектов образования, по которым проявляются наименьшие способности субъекта образования к образовательной адаптации.

При этом большую роль играет не только комплексное воздействие на субъекта образования, но и исходное состояние, готовность, адаптивно-

образовательная пластичность субъекта образования. Такими специфическими фазами развития являются возрастные кризисы развития подрастающего человека как субъекта образования.

Закон минимизирующего воздействия образовательных факторов (гомология закона Ф. Блэкмана или закона толерантности В. Шелфорда): факторы образовательной среды, имеющие в конкретных условиях пессимальное значение, затрудняют, ограничивают образовательные возможности группы субъектов образования, вопреки и несмотря на оптимальное сочетание других отдельных условий.

Этому закону может быть дана и другая, эквивалентная формулировка: лимитирующим фактором образовательной успешности субъекта может быть как **минимум**, так и **максимум** образовательного воздействия, диапазон между которыми определяют величину образовательной адаптивности (образовательной толерантности) субъекта образования к определенному фактору.

Образовательная адаптивность субъектов образования зависит от многих условий: подготовленности, предрасположенности, наклонностей, способностей, возможностей и других субъективных и объективных факторов.

При дефиците влияния на субъекта образования некоторого образовательного фактора именно этот дефицит может оказаться определяющим для успешности образования. В целом же любой из основных факторов образовательной среды может оказаться в минимуме, поэтому только **оптимальная совокупность образовательных факторов**, на основе которых сформирована образовательная среда, **обеспечивает успешность образования**.

Это явление можно представить в виде **закона равнозначности факторов образования** (гомология закона равнозначности условий жизни): факторы образовательной среды, необходимые для успешности образования, играют равнозначную роль.

Подчеркнем: говоря об образовательных факторах, необходимо иметь в виду условия не только формального, но и неформального образования, а также социально-экологические условия среды жизни.

Закономерности устойчивого функционирования системы «образовательная среда – субъекты образования»

Классический закон равнозначности условий жизни обобщает законы минимума Ю. Либиха, которые, однако, имеют большое значение в частных, конкретных случаях.

Сформулируем образовательно-гомологические аналоги законов Ю. Либиха.

В предыдущем параграфе были рассмотрены законы минимизирующего воздействия образовательных факторов их равнозначности, то есть законы, обращенные к *внешним* условиям по отношению к субъекту образования.

Обратимся к *закону минимума в его «внутреннем» варианте: толерантность*, потенциальная адаптивность субъекта образования к воздействию образовательной среды определяется самым слабым звеном в образовательных потребностях, или, по-другому, образовательные возможности субъекта образования лимитируются образовательными факторами, количество и качество которых близко к минимуму, необходимому субъекту.

Снижение и ухудшение лимитирующих образовательных факторов ведет к формированию неадекватной личности по отношению к требованиям общества.

Именно этим обстоятельством, на которое ссылаются авторы образовательного стандарта, может быть объяснена целесообразность минимума содержания обучения или минимальные требования к подготовленности учеников, которые предусмотрены образовательным стандартом.

Правило воздействия образовательных факторов: развивающийся интеллект субъекта образования потенциально способен заменить, в определенной мере, дефицитный для него образовательный фактор функционально близким фактором.

Например. При изучении нового материала ученику подается информация, не адекватная его стартовой подготовленности; тогда ученик может

идти к усвоению этой информации через механическое запоминание или образные, наглядные представления, или мнемонику, или логические гомологии и т.д.

Закон относительности действия лимитирующих образовательных факторов (гомология закона Лундегарда – Полетаева): эффективность образовательного процесса при групповом образовании зависит не только от одного лимитирующего образовательного фактора, но и от комплекса лимитирующих факторов, наличествующих в образовательной среде.

Важным дополнением к этому закону служит **закон неоднозначного (селективного) действия образовательного фактора на личностные качества субъекта образования**: каждый образовательный фактор с разной силой и эффективностью влияет на личностные качества субъекта образования.

Например, интенсификация обучения, улучшая предметную подготовленность, может пойти во вред физическому и нравственному развитию ученика, а ранее профильное обучение иметь серьезные негативные последствия для общего развития ребенка, которые проявляются, например, в депривации.

Возможны и позитивные проявления обсуждаемого закона. Пример: повышенный интерес к математике может привести ученика к углубленному изучению биологии, физики, экологии, экономики в связи с интереснейшей проблемой математического моделирования явлений из названных областей знаний.

Закон компенсации взаимозаменяемости образовательных факторов (гомология закона Э. Рюбеля): отсутствие или недостаток некоторых образовательных факторов может быть компенсирован другим или другими образовательными факторами.

Например, недостаток наглядного материала в процессе обучения может быть компенсирован образностью его изложения и гомологической методологией. Более того, недостаток знаний по определенному вопросу, теме ученик может компенсировать за счет своих индивидуальных возможностей проводить самостоятельный поиск.

Наконец, широко известный факт, который является наглядной комплексной иллюстрацией обсуждаемого закона: недостатки школьного образования компенсируются за счет репетиторства или семейного (домашнего) образования, или внешкольной кружковой работы и т.д.

Закон компенсации взаимозаменяемости образовательных факторов требует дополнения в виде **закона незаменимости фундаментальных образовательных факторов**: полное отсутствие в образовательной среде базовых, основных, фундаментальных образовательных факторов не может быть заменено другими образовательными факторами.

Например, при нехватке школ, отвечающих современным требованиям к образовательным системам и процессам, при недостатке финансирования образования или при нехватке квалифицированных учителей в школе не может быть обеспечено качественное образование и, более того, развитие подрастающего поколения. Недостатки природосообразного воспитания в раннем детстве, недостатки сенсорного развития детей в этом возрасте ведут к необратимым процессам, примером которых может служить эффект Маугли.

Закон фазовых образовательных реакций (гомология закона фазовых реакций («польза – вред»): малые негативные воспитательные, обучающие, образовательные воздействия на субъектов образования действуют на этих субъектов в направлении усиления образовательных функций, их стимулирования. Или: малые негативные воспитательно-обучающие-образовательные воздействия на субъекта образования вызывают благоприятный образовательный эффект, результат, который можно назвать образовательным гормоном.

Например, роль такого негативного фактора может выполнить дозированное порицание, наказание ученика за нерадивое отношение к учебе, которое является одним из традиционных стимулов к заинтересованному образованию. Подобные дозированные воздействия на ученика следует применять достаточно осторожно и только в том случае, когда исчерпаны возможности для позитивно-эмоционального воздействия на обучаемого и воспитуемого.

Закон «все или ничего»: малые образовательные воздействия на субъекта образования не вызывают ощутимого образовательного эффекта, результата, то есть наличествует эффект «ничего»; но достаточно сильные образовательные воздействия на того же субъекта или накопившееся суммирование малых образовательных воздействий создает условия для формирования максимального образовательного эффекта, результата, то есть наличествует эффект «все».

Закон субъективной количественной оценки образовательного воздействия на субъекта образования (гомология закона Э. Вебера – Г. Фехнера): Несмотря на то, что слабые образовательные воздействия на субъекта образования по принципу «ничего» не дают ощутимого образовательного результата, тем не менее чем сильнее такое воздействие, тем труднее субъективно оценивать его количественно.

Пример. Рассмотрим двух учеников, которые заметно различаются по своей стартовой подготовленности. Тогда при одном и том же слабом образовательном воздействии на них результат воздействия легче оценить для «слабого» ученика, чем для «сильного», потому что проявляется относительность понятия «слабое воздействие» по отношению к различной подготовленности учеников. Меняя же силу такого «слабого воздействия», трудно корректировать вызванный им образовательный эффект с подготовленностью учеников, тем более невозможно дать абсолютную количественную оценку эффективности слабого образовательного воздействия по мере возрастания его силы.

Характеризуя выше образовательную среду и субъекты образования, по отношению к которым и рассматривается, собственно, такая среда, отметим, что:

– системное формирование взаимоотношений факторов-элементов и подсистем образовательной среды возможно только на основе полной и непротиворечивой дедуктивной основы, описанной в предшествующих параграфах;

- системное развитие дедуктивной основы приведет к теории образовательной среды;
- необходимо специальное изучение системных взаимодействий, взаимосвязей факторов-элементов и подсистем образовательной среды;
- образовательная среда и субъект образования находятся в субъект-субъектных коадаптивных взаимоотношениях.

Представленная выше система общих принципов законов теории образовательной среды является непротиворечивой, хотя, возможно, неполной. При установлении последнего обстоятельства потребуется соответствующее пополнение этой системы, что обеспечивается образовательной практикой.

В любом случае описанная система аксиом теории образовательной среды представляет не только теоретический, но и практический интерес, ибо позволяет упорядочить эмпирическую деятельность педагогических коллективов, которые формируют и/или развивают образовательную среду в своих образовательных учреждениях. Кроме того, система аксиом позволяет перейти к построению дедуктивной основы теории субъект-субъектных отношений в процессе образования.

Наибольший интерес и одновременно наибольшую сложность представляет изучение субъект-субъектных отношений в качественном и функциональном многообразии субъектов образования.

ГЛАВА II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Наука не только начинается
с удивления, но и заканчивается
удивлением.*

А. Маслоу

*Теория без практики мертва,
Да вечно зеленеет древо жизни.*

И. Гете

2.1. Эколого-валеологические особенности детей дошкольного возраста

Односторонняя направленность дошкольного образования на сферу знания и интеллектуального развития личности, проявляющаяся достаточно часто в деятельности дошкольных образовательных учреждений, отражается на общем развитии ребенка-дошкольника. По данным исследований 45% детей слабо адаптируются в школе, треть всех поступающих в первый класс приобретает неврозы. Одной из причин такого состояния здоровья детей является то, что решение вопроса гармоничного развития здорового ребенка находится на уровне логических рассуждений и умозаключений о необходимости совершенствования, в основном, факторов социальной адаптации детей. В дошкольных образовательных учреждениях необходимо большое внимание уделять повышению резервов биологической адаптации ребенка, помня, что ребенок-дошкольник – это, прежде всего, существо биологическое.

До сих пор физическое воспитание и закаливание не стало естественным навыком образа жизни ребенка, что является результатом сложившегося непонимания сущности организма, как экологической системы. В опти-

мальный для гармоничного развития конституции период из-за недостаточной двигательной активности не полностью реализуются генетические потенциалы ребенка. В возрасте 6–7 лет заканчивают свое становление большинство физиологических функций организма. В настоящее время до 70% детей в школе с нарушениями осанки, и все потому, что в дошкольном возрасте было нарушено формирование мышечно-суставного аппарата позвоночника, что является причиной огромного количества функциональных нарушений и дистрофических поражений различных органов.

В оздоровлении детей дошкольного возраста необходимо различать два основополагающих аспекта: во-первых, гармонизация взаимоотношений ребенка с окружающей природной средой, другим человеком, социальными группами, а также с самим собой, во-вторых, внутренняя гармонизация организма. Переходить к внутренней гармонизации бесполезно, если не отработан первый аспект оздоровления.

Таким образом, рассматривая оздоровление детей в дошкольных образовательных учреждениях как инновационную педагогическую деятельность, необходимо прежде всего обратиться к характеристике личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей развивающегося человека. Учитывая основную задачу эколого-валеологического образования дошкольников как формирование *гармоничных отношений* ребенка с природой, самим собой, близкими и родными ему людьми, понятие «*отношение*», в частности «*отношение к природе*», «*отношение к здоровью*», (а также их развитие) необходимо рассматривать как одно из центральных в нашем исследовании. Этому и посвящен настоящий параграф.

Педагог ДОУ должен знать и понимать объективные характеристики детей на каждом возрастном этапе и то, каким фактически приходит он в дошкольное учреждение – какие у него адаптивные возможности, здоровье, благополучие или проблемы, что он умеет, усвоил, к чему подготовлен. Не зная этого, вряд ли можно определить цели, содержание, организацию и методы эффективного формирования у ребенка в условиях ДОУ рациональных

взаимоотношений с окружающим миром и самим собой, его комплексного благополучия.

Обратимся теперь непосредственно к характеристике этапных личностно-возрастных особенностей развития дошкольников, которые весьма специфически проявляют себя в виде объективных оснований достаточно нетрадиционного понимания обучения, воспитания и развития ребенка.

В одной из своих работ Л.С. Выготский приводит очень глубокий, убедительный, точный и обобщающий пример, «который заключается в том, что, если пчелу в период ее онтогенетического развития кормить определенного рода пищей – царской травой, из этой пчелы получится матка, но это бывает только в том случае, если это кормление начинается и продолжается в определенный период ее развития. Если этот период развития пропущен, то тоже самое кормление уже не дает соответствующего результата» [26, с. 126]. Этот пример замечателен не только своей яркой образностью, но прежде всего тем, что, обращаясь к развитию пчел, Л.С. Выготский (как до него это делал Я.А. Коменский) проводит затем гомологию между развитием пчелы и ранним развитием человека: «в самом развитии заложены известные периоды, особо чувствительные к известным внешним воздействиям, и это было положено Монтессори в основу изучения развития и обучения в дошкольном возрасте» [там же, с. 126].

Такую специфику обучения и воспитания на разных периодах развития человека подчеркивал Л.С. Выготский [там же, с. 123–134]. Более того, он отмечал, что между воспитанием и обучением существуют различные отношения на разных периодах развития ребенка. До трех лет ребенок обучается «по своей собственной программе», а «последовательность стадий, которые проходит ребенок, длительность каждого этапа, на котором он задерживается, определяется не программой матери, а в основном тем, что ребенок сам берет из окружающей среды ... дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой».

И при этом Л.С. Выготский говорит о «новом типе обучения», о том, что ребенок в своем развитии должен достигнуть известной степени зрелости, он должен приобрести в ходе развития известные предпосылки для того, чтобы самое обучение сделать возможным», об особой чувствительности по отношению к средовым влияниям определенного рода, о специфическом воздействии среды, которые имеют решающее значение для направления развития в ту или другую сторону, а в самом развитии заложены периоды особой чувствительности к определенным внешним воздействиям.

*Личность ребенка дошкольного возраста
как система отношений*

Толковый словарь русского языка определяет «отношение» как взаимную связь разных предметов, действий, явлений, касательство между кем – чем-нибудь. Еще в начале XX века теоретические основы анализа отношений человека к различным сторонам действительности разрабатывались А.Ф. Лазурским, В.М. Бехтеревым и другими учеными. Рассматривая личность как биосоциальный организм, А.Ф. Лазурский подчеркивал в качестве ее главной основы нервно-психическую организацию. Другой важной стороной он считал отношение личности к окружающей среде (природе, людям, духовным ценностям и др.). По его мнению, отношения динамичны, подвержены изменениям, они развиваются в онтогенезе в соответствии с филогенезом.

В концепции В.Н. Мясищева была сделана глубокая разработка категории «отношение», которая определяется как избирательная, осознанная связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности. Он подчеркивает обусловленность характера отношений данной личности как ее индивидуальным жизненным опытом, так и влиянием общественно-исторического опыта. Таким образом, поведение человека определяется сформированным у него отношением к данному конкретному природному объекту. С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и другие психологи также отмечали детерминированность действий и поступков человека сло-

жившейся у него системой субъективных отношений. По мнению Б.Ф. Ломова, эффективность воспитательной деятельности характеризуется, именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности.

С.Д. Дерябо рассматривает отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей всех его потребностей с объектами и явлениями окружающего мира, служащее фактором, обуславливающим поведение человека. Причем основой субъективного отношения становится запечатленность в объектах или явлениях мира потребности личности. Не все отношения, в которые включена личность объективно, приобретают для нее субъективную окраску, а только те, которые связаны с удовлетворением тех или иных ее потребностей. Те отношения, в которые личность не включена в процессе деятельности, ею и не выделяются, не значимы для нее.

Запечатленность потребностей личности в объектах или явлениях окружающего мира – основа субъективного отношения – может характеризоваться тремя параметрами (В.А. Ясвин [143]):

- структурно-содержательным – *широтой*: в каких объектах и явлениях запечатлены потребности;
- структурно-динамическим – *интенсивностью*: в каких сферах и в какой степени проявляется субъективное отношение;
- *степенью осознанности*: в какой мере личностью осознается эта запечатленность потребностей в объектах и явлениях окружающего мира.

Для психолого-педагогической характеристики субъективного отношения дошкольников наибольшее значение имеют показатели такого параметра как *интенсивность*. Данный параметр имеет следующие компоненты: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный. Три компонента (перцептивно-аффективный, когнитивный и практический) соответствуют классической триаде, используемой еще со времен античности: эмоциональная, познавательная, практическая сферы.

При проведении исследований в сфере формирования у дошкольников отношения к природе нами не был выделен как самостоятельный поступоч-

ный компонент. Объясняется это тем, что поступок, определяемый как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к природе, не свойственен несформировавшейся личности.

Обращаясь к определению понятия «отношение к природе», необходимо отметить, что разные исследователи используют самые разнообразные определения, характеризующие то или иное отношение к природе и особенности развития этого отношения. Приведем примеры.

- На ранних стадиях онтогенеза мир природы как специфический объект отношения не может быть дифференцирован: «в младенчестве ребенок отождествляет себя с миром: я – мир». На основе жизненного опыта, который появляется у него в дошкольном возрасте, начинает развиваться субъективное отношение к природе. Опыт складывается из непосредственных контактов с животными и растениями и из общения с взрослыми, в процессе которого ребенок познает определенные объекты и явления в мире природы и свойственные взрослым экологические установки. Исследования показали, что старший дошкольный возраст характеризуется особой ориентацией ребенка на мир природы.

- Дошкольнику свойственен антропоморфический способ восприятия и осмысления мира природы и размытость границ между человеческим и «нечеловеческим». Это приводит к формированию у него субъектного характера отношения к природе, в основе которого лежит «субъектная установка», возникающая в результате отнесения дошкольником всего природного к сфере «человеческого», но не к сфере равного в своей самоценности. Чем выше уровень сформированности представлений о живом у детей, тем спокойнее, деловитее и радостнее их отношение к животному (Д.Ф. Петяева [96]).

Таким образом, уровень развития познавательной сферы определяет у дошкольников и характер взаимодействия с природными объектами, и отношение к ним.

- Данные экспериментальных исследований А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича, А.П. Усовой говорят о том, что развитие эмоциональной сферы ре-

бенка происходит именно в процессе его познавательной деятельности. Высокая степень развития представлений о живом, о мире природы, о себе и других людях может выступить в качестве интеллектуальной основы формирования таких эмоционально детерминированных проявлений отношения к природным объектам, как сочувствие, сопереживание, соучастие.

Практический компонент интенсивности отношения к природе у дошкольников чаще всего развит достаточно низко из-за отсутствия технологической вооруженности, т. е. наличия соответствующих умений и навыков взаимодействия с природой.

- В.А. Ясвин отмечает, что на развитие отношений к природе у дошкольников влияет собственный опыт непосредственных контактов ребенка с природными объектами и особенности общения с взрослыми.

- И.Д. Зверев, В.Н. Сенкевич, Е.С. Сластенина и другие ученые утверждают, что дошкольникам свойственно преимущественно созерцательное утилитарное отношение к природе, любование ее красотой, интерес к неизведанному, новому. Они остро реагируют на негативные отношения окружающих к природе, однако, в целом для дошкольников характерно противоречие между высказанным и действенным отношением к природе. Анализ теорий по психологическим основам экологического отношения показывает, что методы и приемы обучения и воспитания должны быть по возможности направлены на перевод во внутренний план ребенка необходимых социальных экологических ориентиров: знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде.

В психологической и эстетической литературе особое значение в сфере отношений уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок. И.Ф. Гончаров утверждает, что если явления действительности не затрагивают душу человека, общение с ними не дает должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребенка к природе ее освоение имеет рассудочный, схематический характер, то есть вне чувственно-эмоционального контакта с природой, все задачи экологического воспитания остаются

нереализованными. Эмоции помогают становлению и углублению нравственно-эколого-валеологических чувств, входят в сферу мотивов поведения и деятельности.

С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин отмечают, что положительные эмоции могут быть показателем ценностного (эстетического, этического, познавательного) отношения к объекту природы. Ценностные отношения могут переходить во взаимодействие, порождать новые ценности, в том числе и сверхценную идею человечества как единого целого со средой обитания.

Мы же выделяем следующие аспекты отношения ребенка к окружающему миру: познавательный, чувственно-эстетический, рационально-потребительский, которые в своей совокупности и гармонии только и могут характеризовать адекватную гармонию взаимоотношений подрастающего человека с природой, самим собой, другим человеком. Практика показывает, что развитие одного из названных аспектов отношения к окружающему миру и себе (без адекватного гармоничного развития других) приводит не только к ущербному воспитанию личности, но даже к патологическим проявлениям такого однобокого воспитания. Задача развития в ребенке гармоничности познавательного, чувственно-эстетического и рационально-потребительского отношения к природе, другому человеку, близким и родным, самому себе является проблемой и мировоззренческой, и нравственной, и общекультурной.

*Эколого-валеологические и педагогические аспекты
природосообразного образования детей дошкольного возраста*

Изучение природы развивающегося ребенка в ее физическом, душевном и духовном развитии, понимание этой природы и использование ее для целей правильного воспитания и целенаправленного развития, составляет, по мнению К.Д. Ушинского, сущность воспитания подрастающего человека.

В средние века появились работы гуманистов, в которых раскрывается принцип природосообразности в воспитании и подчеркивается роль физического развития в становлении и развитии здорового ребенка. Согласно положению Я.А. Коменского, человек – дитя природы, и поэтому все педагогиче-

ские средства должны быть природосообразными. Он был убежден: каждому этапу жизни ребенка должно соответствовать определенное соотношение физического и нравственного воспитания.

Идеи принципа природосообразности красной нитью проходят через все прогрессивные, гуманистические педагогические учения Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Песталоцци, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и других ученых-педагогов. Данный принцип определяет положение ребенка в воспитательном процессе с точки зрения отношения к нему как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с ней, создание экологизированной окружающей ребенка среды, в том числе образовательной. Принцип природосообразности предписывает также беречь детскую индивидуальность, не стремиться ее переделывать, принимать, воспитывать и учить каждого ребенка таким, какой он есть, создавая доступные ему зоны развития, признавать ребенка активным субъектом собственного развития.

Для нашего исследования важен факт, подчеркнутый Б. Саймоном: чтобы совершенствовать настоящее, необходимо очень хорошо знать прошлое. Таким настоящим для нас являются не только отношения человека с окружающим миром, которые изучает философская антропология, и даже не такие специальные типы этих отношений, которые становятся предметами изучения физической, культурной, психологической, педагогической, религиозной и некоторых других разновидностей общей антропологии, но такой интегрированный тип ее, как *эколого-валеологическая антропология*, изучающая генезис отношений человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой [98]. Более того, эколого-валеологическая антропология рассматривает генезис названных типов отношений в аспекте либо филогенетического формирования их, и тогда говорят о ее экологической составляющей, называя ее педагогической антропологией, либо онтогенетического формирования, называя эту составляющую эколого-валеологической педагогикой и выделяя в

ней *эколого-валеологическое образование*. При этом, конечно, онтогенетическое формирование названных типов отношений человека гомологично филогенетическому формированию их.

Все виды антропологии в большей или меньшей степени отражаются в педагогической антропологии, ранние предпосылки которой проявляются в трудах Аристотеля, Конфуция, Платона, Сократа и других философов, обращенных к обучению и воспитанию, а также некоторым особенностям человека. Философские и педагогические основы антропологии в аспекте природосообразности педагогики и образования рассматривали в новое время Ф. Гегель, И. Кант, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо. Еще в 1856 году Н.И. Пирогов, обсуждая в своей статье «Вопросы жизни» научные основы благополучия человеческого бытия, ставит вопрос об актуальности разработки «педагогической антропологии». С тех пор многие исследователи разрабатывали и методологию, и содержание педагогической антропологии. Со второй половины XIX века педагогическая антропология была выделена в отдельную область и развивалась в трудах М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, К.К. Сент-Илера, К.Д. Ушинского и других. В 1915 году появляется фундаментальный труд Г.Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей».

Антропологический подход к дошкольнику как предмету воспитания и познания распространяется полностью на характер, направление, содержание процесса воспитания, его организационные формы, систему и методы.

Подчеркнем еще раз, что ребенок – это существо, прежде всего, биологическое, и поэтому остановимся на следующих аспектах организации воспитания дошкольников.

Во-первых, основным законом детской природы является то, что ребенок постоянно требует деятельности и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью: губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении.

Во-вторых, обеспечение достаточного, физиологичного сна для ребенка, необходимость организации отдыха в соответствии с биоритмологическим профилем организма – это важный фактор гармоничного развития подрастающего человека и его здоровья. Недостаток сна ослабляет организм ребенка, вызывает развитие неврозов, но и избыточный сон делает его вялым, «тупым», ленивым, увеличивает объем его тела. В этой связи необходимо управлять сном ребенка.

В-третьих, это знание о возрастных особенностях нервной системы развивающегося ребенка. В теории и практике воспитания широко известно о возможностях сознательного, волевого влияния человека на свое физическое состояние. Анализируя влияние волевого воспитания ребенка на его здоровье, нельзя не согласиться со словами К.Д. Ушинского, утверждавшего, что в воле человека медицина может найти «живую воду» если не против всех, то против многих болезней и в той же воле человека – упорнейшую соперницу своих внешних лечебных средств. Власть сознания над нервной системой приобретает постепенно, а не сразу, и эту привычку надо приобретать с детства. Слишком ранняя умственная деятельность приводит нервную систему ребенка в раздражительное, возбужденное состояние. Исходя из особенностей психофизического развития, начало учения не должно быть слишком ранним, но нельзя с ним и затягивать. При этом умственное воспитание должно идти рука об руку с физическим развитием и воспитанием воли. В противном случае дети, подававшие самые блестящие надежды в раннем возрасте, нередко оказываются потом людьми заурядными, мало к чему приспособленными.

Важное значение для сохранения здоровья имеет правильное распределение занятий в течение дня и необходимость более или менее продолжительных перерывов в учебных занятиях. Говоря о психофизиологических закономерностях образования привычек, необходимо помнить, что для укоренения ее требуется время, как требуется оно для возрастания семени, посаженного в землю. Эти слова еще раз подтверждают, привычку вести здоро-

вый образ жизни, невозможно сформировать, если в практической деятельности дети не реализуют вместе с взрослыми знания, полученные ими на занятиях.

Природосообразность воспитания означает знание, в каком порядке и какой последовательности следует осуществлять формирование качеств личности: какие новые возможности возникают в различных возрастных периодах жизни развивающегося человека. В хорошо организованном, соответствующем природе ребенка воспитательном процессе должны найти себе место и серьезное учение, и посильный физический труд, и игра. Все они предназначены для удовлетворения потребности ребенка в деятельности.

Для детей дошкольного возраста игра – это деятельность серьезная и основной ее вид. В игре формируются качества личности, она связана с антропогенными потребностями организма ребенка. Это могучее воспитательное средство выработано самим человечеством, в играх выражается настоящая, неподдельная потребность человеческой природы. Потому на дошкольных отделениях педагогических учебных заведений теоретическое и практическое изучение детских игр – одна из главных дисциплин.

С особенностями психофизического понимания природосообразности мы связываем необходимость наглядного обучения детей. Весь мыслительный процесс дошкольника состоит только из элементов, которые восприняты им из внешнего мира. В этом суть общефилософской позиции – познание внешнего мира не может происходить вне его воздействия на нашу нервную систему через органы чувств. Потому выработке активного внимания детей надо уделить особое внимание педагога. Подчеркнем: активное внимание у ребенка формируется через наблюдения. При первоначальном обучении наблюдение наиболее легко осуществлять над предметами внешнего мира, то есть над природой. «Трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук, способный развивать умственные способности и укреплять их силу в ребенка», – писал К.Д. Ушинский. Словесно-книжная система обучения не способствует правильному развитию и воспитанию де-

тей. Дети должны иметь дело с реальными вещами окружающего их мира, а не только с их словесными символам.

Идеи современного интерактивного обучения почерпнуты также из идей К.Д. Ушинского. В правильно поставленном учении сочетаются, с одной стороны, строго продуманная деятельность воспитателя, поставляющего материал для учения и направляющего труд ребенка, с другой – активная деятельность самого ребенка на основе собственного опыта.

*Основные принципы формирования здоровья дошкольников
с позиции эколого-валеологического образования*

К основному аспекту физической составляющей здоровья можно отнести, прежде всего, формирование оптимальной, гармоничной конституции путем постоянного контроля над системогенезом и управления им путем наилучшего раскрытия потенций, заложенных в биологической структуре ребенка с помощью соответствующих воздействий и создания условий, предупреждающих проявления патологических процессов. Отсюда вытекают высокие требования к среде обитания ребенка и к образу его жизни.

Формирование исходной соматической конституции заканчивается в основном в 5–6-летнем возрасте. В течение этого времени возможны какие-либо корректирующие влияния на процесс формирования за счет создания условий (или препятствий) для раскрытия потенций различных зародышевых листков. Известно, что из эктодермального листка развивается кожа и часть слизистых оболочек, нервная система и органы чувств. Из мезодермы формируется опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистая, выделительная и половая системы. Эндодерма дает начало пищеварительной и большинству элементов дыхательной системы. Потому для эктодермального типа (астеническая конституция) целесообразна тренировка пищеварительной, дыхательной систем и опорно-двигательного аппарата. За счет ранней стимуляции сенсорного звена это укрепит психические функции, предотвратит развитие неврозов, столь частых у этого типа конституции. Ребенку с задатками эндодермальной (близкой к пикнической) конституции следует ограничивать пи-

тание, в частности углеводами, чтобы не спровоцировать излишнее жиросинтез и размножение жировых клеток. Так как размножение клеток жировой ткани, согласно исследованиям, происходит в первые 1,5–2 года жизни, регуляция пищевого режима важна именно в этом возрасте.

Одним из важнейших моментов в формировании соматической конституции является своевременная коррекция осанки ребенка. Нарушение формирования позвоночника является причиной функциональных нарушений и дистрофических поражений различных органов, болевого синдрома, астении.

По мере роста и развития ребенка встают проблемы его биологической адаптации, и поэтому становится необходимым введение тренирующих воздействий, направляющих системогенез и обеспечивающих постоянное наращивание функционального резерва. Повышение уровня здоровья при этом является неспецифической профилактикой различных соматических заболеваний. Универсальным и наиболее эффективным тренирующим воздействием является движение. Движение активизирует анаболические процессы в системах, обеспечивающих эрготропную стратегию организма, то есть стратегию напряжения, активности. Это дает прирост пластического и энергетического материала в различных мышцах за счет восстановления его с избытком после функционирования. Пластический эффект может проявляться в зависимости от возраста преимущественно в количественных показателях (рост, увеличение массы мышц, тканей), либо в качественных (активизация развития, дифференцировки тканей). Считается, что для мышц скелета – это возраст соответственно до 7 и от 7 до 18 лет. Поэтому физическая тренировка как фактор гармонизации, развития и повышения энергетического потенциала особенно эффективна. Недостаточная двигательная активность приводит к неполному использованию генетических потенциалов, недостаточному физическому развитию, трудновосполнимому в зрелом возрасте даже путем систематической физической тренировки.

Физическая активность считается универсальным адаптогеном, так как она тренирует наибольшее количество органов и систем. Следующими по

универсальности воздействия на организм являются гипоксия и закаливание. Закаливание холодом и теплом тренирует сенсорные системы, гармонизируя и стабилизируя функции центральных нервных структур, прежде всего центра терморегуляции. Считается, что окончательное становление терморегуляции происходит к 7-летнему возрасту. До 7 лет пластичность механизмов терморегуляции позволяет более легко, чем у взрослого человека, управлять этой функцией, «настраивать» ее. Закаливание в этом возрасте особенно эффективно и плодотворно.

Возраст 6–7 лет является критическим в жизни ребенка, когда заканчивают свое становление большинство физиологических функций. Семилетний ребенок уже имеет физические данные для обучения в школе. От него можно требовать усидчивости, ответственности, усвоения информации. У ребенка начинают проявляться признаки социализации.

Целью формирования психической составляющей здоровья является гармоничная, мощная и устойчивая личность, способная к социальной адаптации. Очень важное значение при этом имеет первый психический опыт ребенка. Набор первых опытов – это своеобразная матрица, структурирующая дальнейшую психическую жизнь индивида и определяющая в дальнейшем характер восприятия им подобных ситуаций.

К основным направлениям формирования психической составляющей здоровья относятся:

- формирование оптимальной (в пределах природных данных) психической конституции за счет максимального раскрытия психического потенциала ребенка;
- своевременная правильная психическая адаптация к социуму;
- своевременная профилактика психоэмоциональных стрессов, психосоматических комплексов, неврозов.

Отличительной особенностью эколого-валеологического образования является его ориентация на «включение» каждого ребенка в процесс формирования, сохранения и укрепления собственного здоровья. Основным факто-

ром, определяющим здоровье человека, является его образ жизни. Именно здоровый образ жизни способствует оптимизации обмена веществом, энергией и информацией между организмом человека и окружающей средой, их гармоничных взаимоотношений, что является основным подходом в практике оздоровления. Следовательно, усилия родителей и педагогов должны быть направлены на формирование у детей потребности в здоровом образе жизни.

Учитывая специфику формирующихся у ребенка-дошкольника потребностей, можно определить условия формирования гармоничных взаимоотношений его с окружающей средой в дошкольном образовательном учреждении. Потребность в здоровье и здоровом образе жизни, а также навыки оздоровления не могут быть сформированы на основе только знаний: подчеркнем, что речь идет о внутренней мотивации, имеющей сложную комплексную природу, восходящую к физической, духовной и социальной сущности личности. Потребности в здоровье, здоровом образе жизни у дошкольников формируются на основе знаний особенностей их психофизиологического развития. Знание этих особенностей мы использовали при разработке культуротворческой образовательной технологии, а также при разработке программ оздоровления каждого ребенка, раскрытых в следующей главе.

Для дошкольного возраста характерна разная интенсивность роста отдельных частей тела. Быстро увеличиваются длина конечностей, ширина таза и плеч у детей обоего пола, но имеются индивидуальные различия в этих показателях, а также различия их у мальчиков и девочек.

Антропометрические признаки (масса тела, рост, окружность грудной клетки и т.д.) в разной степени взаимосвязаны, и это влияет на физическую подготовленность детей, развитие их физических качеств. Установлено, что физическая подготовленность может недостаточно выражено коррелироваться с антропометрическими признаками. Это позволяет сделать вывод о том, что в данный период жизни развитие двигательных качеств зависит от индивидуального двигательного опыта и от обучения двигательным навыкам.

Развитие опорно-двигательной системы у детей дошкольного возраста

далеко еще не завершено. Каждая из 206 костей продолжает меняться по размеру, форме, строению, причем у разных костей фазы развития неодинаковы. Между костями черепа сохраняются хрящевые зоны, поэтому рост головного мозга может продолжаться (окружность головы к 6 годам примерно 50 см) и наблюдается чувствительность к деформирующим воздействиям.

Позвоночный столб ребенка также чувствителен к деформирующим воздействиям. Скелетная мускулатура характеризуется слабым развитием сухожилий, фасций, связок. При излишней массе тела, при частом поднятии ребенком тяжестей, недостаточной двигательной активности нарушается осанка, появляется вздутый или отвислый живот, развивается плоскостопие.

Наблюдается и незавершенность строения стопы. Это также необходимо учитывать и предупреждать появление и закрепление у ребенка плоскостопия. При оптимальной двигательной активности у детей хорошо развиваются крупные мышцы туловища и конечностей, но слабо развиты мышцы мелкие, особенно кистей рук (развитие мелкой мускулатуры кистей рук необходимо для успешного обучения в школе).

Человеческий детеныш рождается самым беспомощным среди детенышей всех животных. И это не недостаток, а преимущество, которое выражается в том, что мозг ребенка, не отягощенный рефлексамми, получает неограниченные возможности к обучению, воспитанию, развитию, обретению нравственно-ценностных устоев.

К рождению ребенка созревшим является только продолговатый мозг, где сосредоточены центры дыхания, сердечно-сосудистой системы, пищеварительных органов и некоторых других. В первые годы жизни особенно энергично развиваются органы чувств и корковые зоны анализаторов.

По объективным законам природы мозг человека созревает строго последовательно по трем уровням по вертикали: продолговатый мозг – подкорка – кора. Созревание и совершенствование всех уровней осуществляется по достаточно строгой программе, определенной самой

природой в процессе эволюции, по вполне определенной и последовательной причинно-следственной цепочке: продолговатый мозг стимулирует созревание подкорки, которая в свою очередь и в свое время стимулирует созревание коры.

Из этого следует важный физиолого-педагогический вывод – важный с точки зрения выбора содержания и технологии обучения, воспитания и развития: наиболее оптимальны в каждом возрасте те раздражители мозга, которые приходятся на его области, приоритетные по развитию на данном этапе онтогенеза.

Вот почему немалый вред развитию и здоровью ребенка может нанести как замедление, так и ускорение процесса развития. К сожалению, это обстоятельство учитывается недостаточно при разработке программ интенсивного обучения, воспитания и развития детей.

Обучение, воспитание в существенной части сводятся к передаче информации и жизненного, культурного опыта предшествующих поколений. При этом люди используют несколько информационных каналов, которые могут существовать как самостоятельно, так и во взаимосвязи: язык эмоций, язык жестов, речь, тактильные ощущения и другое.

Функционирование словесного и эмоционально-образного каналов передачи информации обусловлено опять же функциями нашего мозга. Мозг человека состоит из двух половин: правой и левой. Левая половина мозга ответственна за все формы абстрактного логического мышления. Правая половина – это образный мозг, воспринимающий все явления внешнего и внутреннего мира в конкретной, образной форме.

Если воспитание ребенка идет правильно, то до 11-ти лет он является существом эмоциональным, «таламическим», с пока еще слабо развитой корой головного мозга. Способности к оперированию абстрактными понятиями в этом возрасте достаточно ограничены. Именно в дошкольном возрасте, когда у ребенка более развито образное мышление, его мозг особенно сильно страдает от перегрузки абстрактно-логической функции.

Эта функция у дошкольника не сформировавшаяся и маломощная, очень ранима, хрупка и не способна обеспечивать большую пропускную способность информации. Безусловно, абстрактно-логическое мышление надо развивать, но столь же, безусловно, что перегрузка недопустима. Такие перегрузки ведут к развитию многих заболеваний и расстройств детского организма, так как нарушается природосообразность развития ребенка.

Развитие центральной нервной системы характеризуется ускоренным формированием ряда морфологических признаков. Поверхность мозга составляет уже более 90% размера поверхности коры головного мозга взрослого человека. Завершается дифференциация нервных элементов ассоциативных зон, в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий: обобщения, осознания последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирование сложных межанализаторных связей и т.д. У детей данного возраста возможно расширение представлений об основных видах взаимосвязей между живой и неживой природой, между природой и человеком; они способны усваивать систематизированные знания.

На шестом году жизни ребенка совершенствуются основные нервные процессы: возбуждение и торможение. Совершенствование дифференцированного торможения сказывается на соблюдении ребенком правил поведения. Следует учитывать, что выработка тормозных реакций сопровождается изменением частоты сердечных сокращений, дыхания, что свидетельствует о значительной нагрузке на нервную систему.

Свойство нервных процессов – сила, уравновешенность и подвижность также несколько совершенствуются. Дети быстрее отвечают на вопросы, меняют действия, движения, что позволяет увеличить плотность занятий, включать в двигательные упражнения элементы, формирующие силу, скорость, выносливость.

У детей 5–7 лет динамические стереотипы, составляющие биологическую основу навыков и привычек, формируются достаточно быстро, но пере-

стройка их затруднена. С целью совершенствования подвижности нервных процессов и придания гибкости формирующим навыкам надо использовать прием создания нестандартной (частично на время измененной) обстановки при проведении комплексных занятий, режимных процессов, подвижных игр и т.д.

В старшем дошкольном возрасте у детей интенсивно развивается сердечно-сосудистая и дыхательная системы. Формирование сердечной деятельности не завершается даже у подростков. Частота пульса в этом возрасте составляет 92–95 ударов в минуту.

Размеры и строение дыхательных путей старшего дошкольника и взрослого человека имеют отличительные различия. У ребенка они значительно уже, поэтому нарушения температурного режима и влажности воздуха в помещении приводят к заболеваниям органов дыхания. Важна и правильная организация двигательной активности детей. При ее недостаточности число заболеваний органов дыхания увеличивается примерно на 20%.

Жизненная емкость легких у ребенка 6 лет в среднем – 1100–1200 см³, но она зависит и от других факторов (длины тела, типа дыхания и др.). К семи годам у детей ярко выражен грудной тип дыхания. Число вдохов и выдохов в минуту – в среднем 25.

Исследования по определению общей выносливости показали, что резервные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем у детей достаточно высоки. Возраст от 5 до 7 лет физиологи называют «возрастом двигательной расточительности». Отсюда следует вывод, что двигательную активность с учетом индивидуальных особенностей детей, необходимо контролировать и направлять, то есть определить оптимальный двигательный режим каждого ребенка, которого он должен придерживаться.

Рассматривая психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, необходимо отметить появление в психике ребенка принципиально новых образований – это произвольность психических процессов: внимания, восприятия, памяти – и вытекающая отсюда способность управлять

своим поведением, а также изменения в представлениях о себе, в самосознании и самооценках.

Появление произвольности – решающее изменение в деятельности ребенка, когда целью последней становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением. Деятельностью при этом принято называть такую активность, которая побуждается определенным мотивом и направлена на достижение конкретных целей, для чего используются соответствующие способы.

На шестом году жизни у ребенка появляется способность ставить цели, касающиеся его самого, его собственного поведения (раньше они были направлены за пределы его собственной маленькой особы). Это новое изменение в деятельности и ее целях имеет решающее значение для успешного последующего школьного обучения и для всего дальнейшего психического развития. Произвольность поведения и психических процессов, которая интенсивно развивается в период между 5–7 годами, имеет, по справедливому мнению отечественного психолога Л.И. Божович, решающее значение для готовности ребенка к школьному обучению.

Следующее важное изменение в психике ребенка связано с изменениями в его представлениях о себе или, как принято говорить в психологии, в его образе «Я», то есть, кроме имеющихся качеств начинают появляться представления о желательных и нежелательных чертах и особенностях (расщепление образа «Я» на «Я реальное» и «Я потенциальное»). Появление «потенциального Я», то есть того, каким ребенок хочет себя видеть, является психической предпосылкой становления учебной мотивации. Стремление видеть себя более продвинутым и совершенным и тем самым соответствовать своему представлению о том, каким он может и хочет стать, является мощным побудительным мотивом учебной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте происходит еще одно важное изменение в психике ребенка – это изменения в его отношениях со сверстниками (изменение роли взаимоотношений ребенка со сверстниками в эмоциональ-

ной жизни и появление интереса к личности и личным качествам других детей). Примерно у двух третей детей преобладает в целом положительное отношение к сверстникам.

Проблему формирования потребностей у старших дошкольников, формирование гармоничных взаимоотношений с окружающей средой, на основе знания их психофизиологических особенностей можно эффективно решать (как показывает само историческое развитие человека) на основе процесса культуротворчества, реализуемого в развивающейся образовательной среде.

Сама идея культуротворчества заключается в том, что онтогенетически человек становится человеком только в процессе создания, творения культуры: развивая культуру, человек развивает, создает себя. Феномен культуротворчества реализуется на практике через сотрудничество, сотворчество, партнерство того, кто приобщает его к культуре, что предполагает в равной степени активность обучаемого и обучающего, согласованную, партнерскую их деятельность.

Формирование потребностей на основе культуротворчества может базироваться на следующих принципах:

- *принцип природосообразности*: необходимо отказаться от переделки ребенка. Исходная позиция – это доверие к ребенку, выращивание в нем личности с учетом имеющегося потенциала на основе закономерностей внутреннего психофизиологического развития, а также повышение внутренних резервов для обеспечения реализации возможностей, заложенных природой;
- *принцип целостности*: в подходах к ребенку нужно понимать его как неразрывное целое биологического и психического, социального и духовного, сознания и самосознания;
- *деятельностный принцип*: необходимо осознавать, что ребенка воспитывает не только педагог своим воздействием на него, но главный воспитатель – это жизнедеятельность в определенной среде. Помощник в воспитании – живой опыт бытия, отношения членов сообщества, включая образ жизни педагога. Этот опыт выбирает, осваивает ребенок;

- *принцип гуманизма*, который реализуется на основе объективного единства целей при взаимодействии педагога с ребенком;
- *возрастной принцип*: для развития ведущих потребностей ребенка старшего дошкольного возраста необходимо подбирать соответствующие виды, содержание, формы деятельности.

Валеологическая типология индивидуального развития детей

Заключая данный параграф и обобщая все сказанное выше, обратимся к вопросу типологизации возрастных периодов развития ребенка.

При всем разнообразии типологий критериальных характеристик основных этапов индивидуального развития человека (например, по Дж. Брунеру, Л.С. Выготскому, Л. Колбергу, А.В. Петровскому, Ж. Пиаже, Э. Эриксону и другим авторам) З.И. Тюмасева [119] приводит веские аргументы для введения еще одной типологии индивидуальных возрастов человека, которая соотносится с особенностями адаптивных возможностей и адаптивной реактивности человеческого организма и личности, имеющих преадаптивные, собственно адаптивные и инадаптивные проявления. Эта типология индивидуальных возрастов можно названа валеологической, ибо она обращена к комплексной характеристике эндо- и экзогомеостаза организма и среды его жизни – во всем многообразии ее проявлений.

Такую валеологическую типологизацию периодов развития человека, или, по-другому, валеологическую периодизацию человеческой жизни, отличают комплексные основания, критерии, обращенные одновременно к протоэмбриональным, собственно эмбриональным, постэмбриональным и даже танатологическим аспектам онтогенеза.

В результате валеологическая типологизация возрастов человека может быть представлена в виде десяти валеологических периодов онтогенеза (и соответствующих им валеологических возрастов), обуславливаемых десятью объективно существующими, естественными для развития человеческого организма основными онтогенетическими периодами, которые, в свою очередь соотносятся с девятью «кризисами», достаточно радикальными этапными структурно-функциональными

преобразованиями организма, имеющими комплексную преадаптивно-адаптивно-инадаптивную природу, характеризующую биологические особенности дородового, эпигенетического и послеродового развития человека в определенных эндогенетических, экзогенетических и социальных условиях.

Вот эти онтогенетические кризисы:

– оплодотворение, которое обуславливает перевод гаметогенеза в стадию эмбриогенеза;

– выход зародышевого организма из зародышевой оболочки – собственно рождение человека; этот кризис в жизни человека еще можно назвать родовым кризисом, разделяющим внутриутробное развитие и раннее детство;

– кризис трех лет переводит человека из раннего детства в дошкольное детство, для которого характерна игровая деятельность в ближней окружающей среде – как основная форма познания, формирования начальных основ систематического сознания и самосознания дошкольника и особой значимости сенситивных периодов жизни;

– кризис детства открывает перед ребенком новые адаптивные перспективы, которые обуславливаются формированием психологической готовности к систематическому обучению в школе; навыками учебной деятельности и теоретического мышления; становлением системы мировосприятия;

Представленная здесь «валеологическая» периодизация развития детей дошкольного возраста в процессе онтогенеза соотносится с характерными особенностями биосоциальных преадаптивно-адаптивно-инадаптивных возможностей организма и личности, которые закономерно меняются в онтогенезе, обуславливая развитие человека на пути сначала к биологической зрелости, которая позволяет ему продолжить себя в потомстве, а затем и к социально-культурной зрелости, позволяющей человеку внести свой вклад в развитие культуры и социума; а после того, как личность исчерпает свои ресурсы и возможности природа останавливает естественный ход человеческой жизни. Именно такой биосоциально адаптивной направленностью отличается валеологическая периодизация онтогенеза от известных периодизаций – психологической, биологической и физиологической, – которые

обуславливаются возрастными, соответственно психическими, биологическими и физиологическими критериями. И при этом валеологическая периодизация развития человека глубоко взаимосвязана с периодизациями, психологической, биологической и физиологической в той же мере, в какой валеология связана с психологией, биологией и физиологией.

Валеологически глубоко проработанная, обоснованная система периодов развития человека в онтогенезе еще ждет своего исследователя. Однако совершенно очевидно, что большую пользу при этом могут оказать идеи и подходы, предложенные П.Г. Светловым, Р. Гольдшмидтом, разработавшими фенокритические периоды, К. Уоддингтоном, выделившим эпигенетические кризисы, и Р. Тома, изучившим явления, означенные им термином «топологическая катастрофа».

2.2. Эколого-валеологическая модель здоровьесберегающей образовательной среды в ДОУ¹

Оздоровление развивающегося ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения, прежде всего, осуществляется средствами упреждающе оздоровленного дошкольного образования. Наиболее продуктивное решение такой задачи возможно в условиях специальным образом организованной здоровьесберегающей среды в отдельном дошкольном образовательном учреждении, где учитываются возрастные и личностные особенности, возможности и предрасположенности всех субъектов образования. Что такое «образовательная среда», на основе каких законов и принципов она организуется и функционирует рассмотрено в предыдущей главе. Здесь же мы только приведем эколого-валеологическую модель здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении (рис. 1). Причем такая среда рассматривается нами как подсистема целостного здоровьесберегающего образовательного пространства, роль и значение которого определены не только в федеральных нормативных документах, но и в материалах международного уровня. Эффективность и результативность оздоровления детей в ДОУ определяется организацией целенаправленных системных воздей-

¹ Данный параграф монографии написан в совместно с Т.В. Зотовой.

ствий на этот процесс, созданием специальных педагогических условий.

В качестве таковых следует выделить:

– экологизацию и валеологизацию образовательного процесса, предполагающие нацеленность его и всей деятельности дошкольного образовательного учреждения на формирование, сохранение, укрепление и развитие комплексного благополучия ребенка-дошкольника;

– биосоциальную адаптацию ребенка к новым для него условиям в ДОУ, что обеспечивается оптимизацией «жизненного пространства», здоровым образом жизни, культурой взаимоотношений ребенка с другим ребенком, близкими и родными людьми, природой, а также повышением адаптационного потенциала организма как прогностического признака, обеспечивающего здоровье подрастающего человека в будущем;

– субъект-субъектность отношений воспитателя и дошкольника;

– культуротворчество всех субъектов образования (ребенка, родителей, педагогов), что является основным комплексным средством природосообразного развития ребенка; данный принцип деятельности вытекает из закона гомологичности филогенетического становления человечества и онтогенетического развития подрастающего человека;– глубинную технологичность образования в ДОУ в виде природосообразного культуротворчества в процессе воспитания, обучения и целенаправленного развития ребенка.



Рис. Эколого-валеологическая модель здоровьесберегающей образовательной среды в ДОУ

Нельзя не отметить, что формирование у дошкольника рациональных взаимоотношений с окружающим миром и самим собой является педагогическим процессом, который рассматривается как системно организованное, целенаправленное взаимодействие детей, педагогов, психологов, воспитателей родителей, направленное на решение задач эколого-валеологического образования. Выделяют следующие виды взаимодействия в педагогическом процессе (В.А. Сластенин):

1) взаимодействие педагогов с содержанием образования и его средствами (конструирование педагогического процесса);

2) взаимодействие педагогов и дошкольников с содержанием образования и между собой (осуществление педагогического процесса на деловой ос-

нове);

3) взаимодействие педагогов и дошкольников с использованием разнообразных средств не по поводу содержания образования (неформальное общение как фон образовательно-воспитательного процесса);

4) взаимодействие дошкольников с содержанием образования с использованием различных средств (самообразование и самовоспитание).

Здоровьесберегающая образовательная среда в ДООУ не может не быть ориентированной на личность дошкольника. В этой связи, деятельность всех субъектов процесса эколого-валеологического образования осуществляется на основе уважения к личности ребенка, доверия к ней, целостного взгляда на дошкольника и других субъектов воспитательного процесса, концентрации внимания на развитии личности ребенка, создания ситуации успеха. Во-вторых, управлению процессом формирования взаимоотношений дошкольника с окружающим миром и самим собой придается координирующий и мотивационный характер в целом. В-третьих, в процессе эколого-валеологического образования ребенка в ДООУ должно произойти изменение взгляда субъектов образования на свою роль и место в воспитательном процессе и управлении им.

В состав предложенной нами модели входят целевой, процессуальный, результативный компоненты. **Целевой** компонент эколого-валеологической модели отображает необходимость реализации цели создания здоровьесберегающей образовательной среды; **процессуальный** компонент охватывает технологическое обеспечение процесса формирования у дошкольника рациональных взаимоотношений с окружающим миром и самим собой: разработка организационно-педагогических условий, содержания, выбор методов, форм, обеспечивающих эффективность исследуемого феномена; **результативный** компонент отражает динамику и результативность реализуемого процесса в соответствии с выбранными критериями.

Строится модель на основе *принципов* экологического гуманизма, регионализации, индивидуализации, природосообразности, валеологизации, вариативности и культуросообразности.

В структурно-функциональном отношении здоровьесберегающую образовательную среду в ДОУ можно представить как совокупность компонентов природно-социально-предметного окружения (рис. 2), включая:

- общность дошкольников и педагогов (подсистема «Педагог-Дошкольник» в надсистеме «Педагог-Дошкольник – Мир природы»);
- подсистема «Мир природы» (совокупность природных объектов, включая человека, в надсистеме «Педагог-Дошкольник – Мир природы»);
- подсистема «Экологизированное предметное окружение» (экологизированный интерьер, оборудование и т.д.);
- подсистема «Социальное окружение» («человеческий фактор»).

Системообразующим фактором такой среды должно стать взаимодействие воспитанников, педагогов и мира природы, которому присущи специфические психолого-педагогические функции, адекватно сочетающиеся как с эколого-валеолого-образовательными, так и с психологическими и социально-образовательными функциями дошкольных образовательных учреждений.

Приведем примеры этих функций.

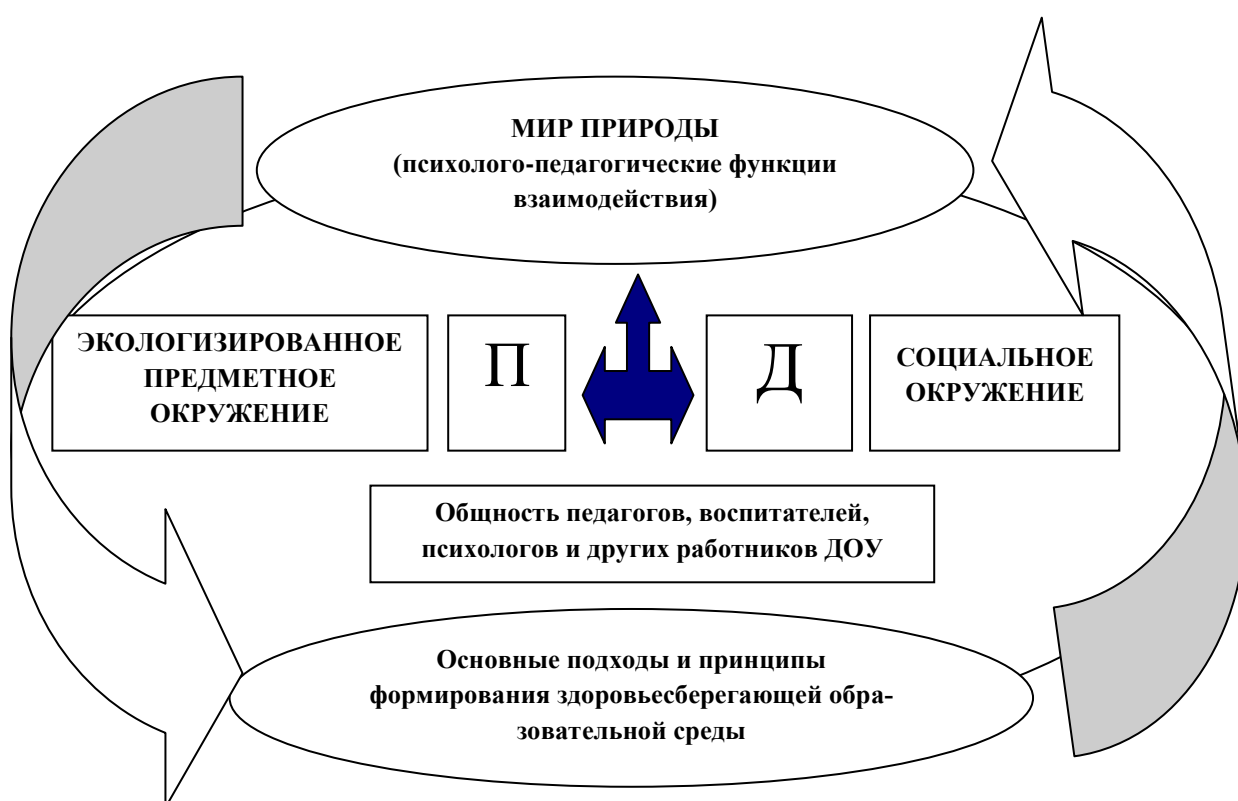


Рис. 2. Структура здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении

- *В сфере коррекции, развития и формирования рациональных взаимоотношений дошкольника с окружающим миром и самим собой:*
 - функция освоения эколого-валеологических представлений; осознание себя как части природы и роли эколого-валеологических представлений и знаний в гармонизации взаимоотношений человека и природы; развитие умения осмысливать экологические и валеологические явления, устанавливать взаимосвязи и взаимозависимости в мире природы и т.д.;
 - функция развития и формирования субъект-субъектного отношения к природе;
 - функция развития и формирования соответствующих личных стратегий и технологий практической эколого-валеологической деятельности;
 - функция формирования эколого-валеологических ценностей; формирование нравственного отношения к природе, чувство долга и ответственности, органично сливающегося с чувством восхищения величием и красотой мира природы; ответственного отношения к своему здоровью и здоровью других людей.
- *В процессе непосредственного контакта с природой, другим человеком и социальными группами в различных видах творческой деятельности:*
 - функции самореализации;
 - реализация творческих способностей и потребностей;
 - реализация познавательных потребностей, возникающих в процессе взаимодействия с природой;
 - реализация потребности в отдыхе и творчестве;
 - реализация потребности в общении, при этом природные объекты выступают в качестве партнеров по общению;
 - реализация эстетических потребностей;

- восстановительно-коррекционные функции;
- психотерапевтическое «снятие стрессовых состояний», «снижение возбуждения»;
- психофизиологическая функция, нормализация межличностных отношений;
- «природотерапевтическая» функция, использование разнообразных природных факторов как оздоровительных;
- воспитывающие функции;
- функция самовоспитания и самодисциплины.

Важную роль при создании здоровьесберегающей образовательной среды играют такие следующие факторы:

- роль педагога в межличностном взаимодействии с детьми (педагог-фасилитатор, педагог-вдохновитель, создающий образовательную среду, способствующую совместному достижению поставленной цели, устраивающий гуманные отношения в коллективе, когда дошкольники научаются понимать свои поступки, где с ребятами все обсуждается);
- учет индивидуальных психологических и возрастных особенностей детей применительно как к процессу формирования рациональных взаимоотношений с окружающим миром и самим собой;
- комфортизация межличностного взаимодействия дошкольников и педагогов (налаживание контактного общения в малых контактных группах, где появляется возможность снять психологическую защиту и возникает желание самообнаружиться; доброжелательность и позитивное настроение в «совместном проживании» детей и педагогов в деятельности и т.д.);
- налаживание гуманистических отношений в детском коллективе, предполагающих возможность для проявления активности как дошкольников, так и педагогов, личностную включенность в деятельность всех субъектов эколого-образовательного процесса, в т.ч. участие в нем родителей детей;
- обеспечение «каналов» для самореализации на индивидуальном личностном потенциале для каждого ребенка и каждого педагога (в частности с

использованием возможностей мира природы);

– регионализация образования. Необходимо отметить, что региональный компонент, представленный в виде специального предмета, сквозного курса или системы взаимосвязанных модулей, имеет большие преимущества. В ходе создания экологизированного предметного окружения, как компонента образовательной среды ДООУ, особое внимание следует обратить на способ функционирования совокупности тех или иных предметных единиц (интерьера, мебели, пособий и т.д.) в конкретной среде. И в этом смысле (наряду с принципом экологизации) необходимо учитывать характеристики, позволяющие рассматривать предметное окружение как фактор развития личности дошкольников.

В этой связи остановимся на тех положениях организации экологизированного предметного окружения дошкольника в ДООУ, которые предлагает В.А. Ясвин и которые интерпретированы нами в целях нашего исследования:

– организация гетерогенной и сложной предметной структуры здоровьесберегающей образовательной среды создает возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами эколого-валеологического образовательного процесса;

– разнообразная и структурно сложная экологоориентированная образовательная среда предоставляет субъектам комплекс максимально разнообразных, в том числе творческих эколого-валеологических возможностей, провоцируя их на проявление самостоятельности и свободной активности;

– организация гибкости и управляемости предметной составляющей здоровьесберегающей образовательной среды обеспечивает субъектам эколого-валеологического образовательного процесса возможность проявления их творческой, преобразующей активности;

– такая среда создает возможности для изменения окружающего экологизированного предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов (создание аквариумного мира и т.д.);

– организация связности различных функциональных зон здоровьесбе-

регающей образовательной среды создает возможность субъектам эколого-валеологического образовательного процесса воспринимать различные виды своей образовательной деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга;

– сущность связности функциональных зон заключается в возможности многофункционального использования тех или иных элементов среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса;

– организация предметной составляющей здоровьесберегающей образовательной среды как носителя символических сообщений обеспечивает субъектам эколого-валеологического образовательного процесса в ДОО дополнительные возможности познавательного, чувственно-эстетического, этического развития, а также может играть важную роль в повышении показателя параметра осознаваемости среды и развития сплоченности и сознательности;

– организация индивидуализированности предметной составляющей здоровьесберегающей образовательной среды обеспечивает субъектам эколого-валеологического образовательного процесса в ДОО возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве;

– наличие такой первичной индивидуализированной территории обеспечивает дошкольнику ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую биологическую потребность, что является необходимым условием его личностного развития;

– организация аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) среды обеспечивает субъектам эколого-валеологического образовательного процесса в ДОО возможность функционирования в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, половым, индивидуальным их особенностям.

Последующие главы более подробно раскрывают направления оздоровления детей в дошкольных образовательных учреждениях средствами уп-

реждающе оздоровленного образовательного процесса. Рассмотрена культуротворческая образовательная технология формирования рациональных взаимоотношений ребенка с другим человеком, социальными группами, природой и самим собой. Приводится комплексная программа эколого-валеологического образования дошкольников в ДОУ.

ГЛАВА III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОЛЮБИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В АСПЕКТЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ О РЕБЕНКЕ

Культура основывается вовсе не на любопытстве, а на любви к совершенству; культура – это познание совершенства.

М. Арнольд

3.1. Биологические и социальные предпосылки развития перцептивного мира ребенка

Биосоциальная природа онтогенетического развития человека обуславливается двумя факторами: во-первых, биосоциальной сущностью его филогенетического развития и, во-вторых, биогенетическим законом Геккеля-Мюллера: онтогенез есть краткое и сокращенное повторение филогенеза (со всеми дальнейшими его поправками А.Н.Северцовым). Тем самым гомология онтогенеза и филогенеза, основанная на конвергенции биогенеза и социогенеза, позволяет представить индивидуальное развитие ребенка как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества. Тем самым эмбрион за время своего внутриутробного развития проходит путь от простейшего двуклеточного организма, зародыша, эмбриона, плода и до выраженного существа с человеческим обликом. Ну а после рождения человека рассматриваются разные типы периодизации развития личности, основанные на разных критериях и признаках таких типологий, например, в одной из них – новорождение, младенчество, раннее детство, первое детство, второе детство и т.д.

С точки зрения целенаправленного воспитания подрастающего человека важны четкие представления о том, что в онтогенетическом развитии предопределяется биологическим фактором, а что социальным.

Под **биологическим фактором** понимается прежде всего наследственность и особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка, обусловленные образом жизни матери во время беременности, характером процесса рождения (избегание родовых травм, своевременность первого вдоха). Наследуются особенности развития центральной нервной системы и прежде всего темперамент и задатки способностей. Однако способности в их развитии зависят не только от задатков: способности развиваются в деятельности, которая играет настолько важную роль, что **собственную активность ребенка** целесообразно рассматривать в качестве третьего фактора психического развития. Проявляется эта активность через взаимоотношения подрастающего человека с окружающим миром, и в частности с его природной составляющей. Характер же этих взаимоотношений обуславливается чувствительностью ребенка к воздействиям определенного рода. При этом четко проявляются **периоды наибольшей чувствительности** к определенному роду воздействиям, получившие название «сензитивные периоды развития». В соответствии с ними и формируется уровень перцептивных отношений детей с природой, а следовательно, различные виды их высших проявлений, терминологически обозначаемые как «любовь к природе».

Наивысшие проявления чувств ребенка, обусловленные сензитивностью периода развития, вызывают глубокие изменения, оказывающие влияние на весь процесс его развития. Собственно, этим обстоятельством и объясняется по-настоящему огромное значение, которое придается формированию культуры природолюбия.

Второй из названных выше факторов развития, называемый **социальным**, точнее было бы назвать средовым, потому что, с одной стороны, совокупность глубоко взаимосвязанных социальных факторов, влияющих на развитие человека, обладает всеми формальными признаками среды, и в связи с этим совокупность называют социальной средой, а с другой стороны, собственно природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно – через традиционные для конкретной природной зоны виды трудовой дея-

тельности и культуру, определяющую систему воспитания детей, тем самым воздействие природной среды на человека социализировано. Д.С. Лихачев вообще настаивал на том, что природная среда, как подсистема окружающей среды, сама по себе социализирована. Именно это обстоятельство и стало основанием для принципа конвергенции социального и биологического факторов. Однако взаимосвязь и единство этих факторов не постоянны во времени и пространстве, не являются раз и навсегда данными свойствами: они изменяются в процессе самого развития человека, дифференцируются и по-новому интегрируются.

Рассматривая процесс формирования природолюбия в аспекте развития основных психических функций человека (восприятия, мышления, речи, памяти, внимания, воображения), происходящего в их глубокой межфункциональной взаимосвязи, необходимо иметь в виду, что, во-первых, психические функции претерпевают возрастные изменения, во-вторых, находятся под воздействием таких личностных образований, как мотивация, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., и, в-третьих, перцептивные отношения человека к природе, и в частности их высшие проявления в виде любви к ней, выступают в роли мощного интегрирующего фактора организации физических, духовных и социальных качеств человека в ту специфическую социально-биологическую ценность, которая, собственно, и называется личность.

Таким образом, любовь ребенка к природе является важным фактором становления личности. Это было понято не только классиками образования, но и многими выдающимися деятелями литературы, искусства, культуры. Проблема здесь в другом – найти пути, формы и средства целенаправленного, последовательного формирования природолюбия у детей. В качестве комплексного из таких средств выделяется культура вообще, и в таком специфическом ее проявлении, как культура любви к природе. В этом, как может показаться, несколько неожиданном ракурсе на самом деле нет ничего удивительного, потому что (как отмечал академик Д.С. Лихачев природа яв-

ляется естественной материальной основой, носителем культуры, более того, по силе и эффективности воспитательного воздействия на человека сравниться с природой не может ни один учитель.

Формирование и развитие *перцептивных отношений детей с природой*, в том числе и любви к ней, должно соотноситься с сензитивными периодами, ибо в противном случае, в силу эффекта Маугли, развитие ребенка может понести потери, компенсировать которые в дальнейшем будет практически невозможно.

Так, например, период с одного года до трех лет является сензитивным периодом развития речи, дающим ребенку стартовый импульс для развития рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений с окружающим миром. В дошкольном возрасте ребенок естественно и легче всего усваивает этнические представления и нормы как морально-нравственную основу развития чувств, мыслительных способностей и навыков трудовой деятельности.

Определенные *сенситивные периоды* обуславливают оптимальные сроки, формы и методы обучения. К сожалению, многие беды неприродосообразности современного российского общего образования как раз и обусловлены игнорированием особенностей сенситивных периодов развития, а оно, в свою очередь, проявляет сложную природу процессов обучения, воспитания и в целом образования детей – природу, которая не является только педагогической. Именно эта идея лежит в основе культурно-исторического развития человечества и человека (по Л.С. Выготскому), ибо продуктом такого развития являются истинно человеческие высшие психические функции.

В контексте нашего исследования важно, что развитие ребенка рассматривается Л.С. Выготским в культурно-историческом аспекте, и не иначе. Именно в этом аспекте необходимо рассматривать и формирование культуры природолюбия, в связи с чем проявляется естественным образом феномен «культура любви к природе».

Если теперь попытаться соотнести выраженное проявление у развивающегося человека чувства любви к природе с этапным развитием высших психических функций, то необходимо прежде всего обратиться к глубоко аргументированному алгоритму Л.С. Выготского: всякая функция (в том числе и высшее чувственное отношение человека к природе) появляется в культурном развитии ребенка дважды и в двух различных планах: сначала – в социальном, то есть между людьми, потом – в психическом, то есть внутри ребенка.

Так, перцептивные отношения ребенка к окружающему миру первоначально является средством общения с ним. И лишь пройдя длительный путь развития, чувства становятся глубокими и высокими переживаниями, терминологически обозначаемыми как «любовь к природе».

3.2. От природолюбия к оздоровлению природой

*Не то, что мните вы, природа:
Не слепок, не бездушный лик –
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык.*

Ф. Тютчев

*Любовь – самое сильное чувство
из всех, потому что она одновременно
завладевает головою, сердцем и телом.*

Ф. Вольтер

Переход от парадигмы «любовь к природе» сначала к парадигме «культура любви к природе», а затем к парадигме «формирование (воспитание) культуры природолюбия не только и не столько последовательно сужает, специализирует, идейно, содержательно и технологически трансформирует, и достаточно радикально, проблемы, стоящие за ними.

В самом деле, **проблема любви к природе является психологической**, точнее, **психоэкологической**, потому что изучение перцептивных отношений

к природе, в сферу которых входит и любовь к природе, является все-таки предметом психологии.

Культура любви к природе как объект научно-прикладной деятельности относится прежде всего к культурологии, так как этот объект является специфическим видом культуры, соотнесенным с конкретным предметом в виде любви к природе.

Наконец, формирование культуры природолюбия относится как научно-прикладная проблема к междисциплинарной области, которая образуется на пересечении познавательных областей «культура», «образование», «психология», «биология», «экология». Уже поэтому эта проблема не является сугубо педагогической. Вспомним при этом, что Л.С. Выготский, да и педология в целом, рассматривали проблемы обучения и воспитания как не только педагогические. Собственно, в контексте этого «как не только» и возникло принципиально отличающееся от педагогики научное знание, названное педологией. Именно в связи с изучением природы процессов обучения и воспитания и их влиянием на развитие ребенка возникла известная формула «развивающее обучение», под которой Л.С. Выготский понимал обучение, которое ведет за собой или опережает развитие, но не настолько, чтобы оторваться от развития ребенка. Заметим, что такое описание развивающего обучения не является, строго говоря, определением. Именно поэтому последователи Л.С. Выготского не однажды «уточняли» и углубляли его позицию. Так, С.Л. Рубинштейн предлагал говорить о *единстве развития и обучения*. Из этого следует, что обучение в той же мере влияет на развитие, в какой развитие предопределяет характер обучения. И в этом есть великий смысл, ибо процессы обучения и развития непрерывны и неразделимы (даже в утробе матери, когда обучение предпочитаем называть научением). Целесообразно ставить вопрос по-другому: об уровнях, циклах, периодах, этапах развития и обучения. Тогда какой-то этап, период обучения может опережать, вести за собой дальнейшее развитие уже завершеного этапа развития. В то же время характер, природа этого завершеного этапа развития не может не обуслов-

ливать природу процесса обучения, которое, таким образом, не может не быть вариативным не только по отношению к личности обучаемого, но и по отношению к тому, уже завершеному периоду развития, через который прошел обучаемый.

Выше мы уже подчеркивали, что проблема любви к природе находится в русле экологических знаний, и это обусловливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда: ведь природа для отдельного человека – это конкретный луг, лес, дерево, река, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне, и каждого из них можно любить определенно, специфически, по-своему.

Трудно представить, какой смысл можно вложить в слова «любовь к окружающей среде», трудно потому, что не может быть одинаковых чувств к безликой «окружающей среде» и к чувственно-конкретной природе. Именно поэтому целесообразно различать взаимоотношения – некие обобщенные – человека с окружающей средой и многофункциональную гамму чувственно-познавательных-потребительских отношений с конкретными природными явлениями и объектами, вызывающими у человека глубокие эмоционально окрашенные чувства. Психологический окрас взаимоотношений человека с природой и придает им такого рода выраженные оздоровительные, лечебные, профилактические, реабилитационные, эстетические, познавательные, коммуникативные, саморегуляционные и рационально-потребительские функции.

Оздоровительные функции перцептивных отношений человека с природой проявляются, например, в том, что общение с животными и растениями может снимать стресс, нормализовывать работу нервной системы и психики в целом. Пример: даже кратковременное созерцание плавающих в аквариуме рыбок является эффективным средством для успокоивания нервной системы, снятия стресса, нормализации давления крови, преодоления синдрома навязчивых состояний, борьбы с бессонницей и т.д.

Психотерапевтическая функция отношений человека с природой. Взаимодействие людей с животными может существенным образом способст-

воват гармонизации межличностных отношений, и в частности взаимоотношений в семье, где имеются, например, собака, кошка, хомяк, попугай и т.д. В таких семьях чаще всего благоприятная обстановка, существенно ниже тревожность и конфликтность.

Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с природой особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации, то есть лишению возможности установить или поддержать жизненно значимые связи с окружающим миром, например при лишении ребенка общения с родителями. Во взаимодействии с любыми животными (а в отдельных случаях и с растениями) депривированный ребенок получает соответствующий коммуникативный опыт, который, порой, другим путем он получить не может. Как показывают наблюдения, ребенок, обладающий каким-либо животным, реально повышает свой статус среди сверстников. А проблемы, возникающие в связи с содержанием животного, становятся катализатором общения с другими детьми и взрослыми, что также способствует реабилитации депривированного ребенка.

Эстетическая функция отношений ребенка с природой. Взаимодействие с природой способствует перцептивному развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее потребностей. Не случайно люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, далеко не всегда приносящих практическую пользу. С XVI века, эпохи великих географических открытий, европейцы начали создавать ботанические сады, содержать в доме декоративные растения и животных.

Познавательная функция. Взаимодействие с природой может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию.

Как показали наблюдения, ученики, имеющие трудности в учебе, которые в конце концов приводили к внутреннему отказу от нее, резкому снижению самооценки и даже личностному кризису, получали возможность решить свои проблемы на основе взаимодействия с природой. Процесс ухода за животными или растениями приводит их к поиску необходимой информации, познанию непонятных явлений, процессов. Все больше и больше увлекаясь, они начинали досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, формировалась общая познавательная мотивация – им открывался смысл слов «радость познания», даже если их «субъективные открытия» происходили на уровне истин, давно известных науке. Изучение природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими использоваться и при изучении других объектов, явлений.

Функция удовлетворения потребностей в компетенции, описываемая когнитивно-мотивационной формулой «Я могу», является одной из важнейших для человека как развивающейся личности. Потому что люди чувствуют себя комфортно в ситуациях, попадающих в сферу их компетентности, и, соответственно, дискомфорта, когда они некомпетентны. Чем больше сфер деятельности «отмечено» компетентностью человека, тем выше самооценка его, благоприятнее образ Я. Не случайно для детей характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное «примеривание» разных видов деятельности в поисках таких, где они могут быть компетентными.

Взаимодействие с природой может являться дополнительным каналом удовлетворения потребностей в компетенции, что позволяет существенно повысить самооценку и тем самым благополучно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

Функция самореализации. Потребность в реализации внутреннего потенциала является одной из важнейших для человека, ибо выражает его значимость для других или достойное представление в своей жизни. Невозможность самореализации приводит к глубокому личностному кризису. Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазипри-

родной форме, когда ребенок создает целостную систему живых организмов, выступая в роли творца, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п. Таким образом, он создает «свой мир», в котором обладает абсолютной властью. Не находя возможности для самореализации в социальном взаимодействии, ребенок реализуется в созданном им «мире». Кроме того, благодаря экологической активности, человек может реально продолжить себя в других людях, остаться в их памяти.

Функция общения. Функция партнеров по общению – одна из важнейших, которые (на удивление!) могут осуществлять не только животные, но даже растения.

Исследования показали, что 98% владельцев собак доверяют животным свои тайны и даже подробности интимной жизни. А около 60% признались, что обсуждают с собаками свои проблемы, как с советчиками или исповедниками. 48% относятся к ним как к судьям или моральным авторитетам. 90% их владельцев уверены, что собака чувствует настроение и прекрасно знает, счастлив ли хозяин в этот момент, или он болен, или грустит о чем-то. Почти 60% людей отмечают день рождения своего подопечного животного, а каждый второй хранит его фотографию.

Приведенные и другие данные исследований позволяют сделать выводы:

- показатель психической близости подрастающего человека с некоторыми природными объектами может быть выше, чем со всеми «значимыми другими» – матерью, отцом, ближайшим другом, не говоря уже об остальных;
- взаимодействие с природой имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без соответствующей внутренней активности человека, без готовности его «видеть и чувствовать» этот потенциал, так и остается потенциалом – не больше, не став осуществившейся возможностью.

Например, животные и растения только тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринять их как субъ-

ектов, в противном случае они остаются элементами окружающей среды, удовлетворяющей прагматические потребности человека;

- формирование культуры чувственных отношений человека с природой, и в частности его любви к природе, становится в контексте экологического образования фактором раскрытия в личности возможностей по реализации потенциала ее внутренней активности.

Рассмотрим объективные и субъективные аспекты формирования культуры природолюбия.

Личность – это то в каждом человеке, что не может рассматриваться как объект.

Э. Мунье

Личность – неизменность в изменениях.

Н. Бердяев

Если исходить из того, что существуют различные типы личностей, то, как следствие этого, необходимо признать существование **различных видов отношений** личности с природой, или, образно говоря, у каждой личности своя субъективная природа, потому что **объективная** одинаковость «снимается» **субъективно** окрашенным, субъективно различным восприятием ее. Тем самым субъективные отношения личности к природе выступают в роли механизма создания, с одной стороны, субъективной окружающей природы, более того, субъективного окружающего мира, а с другой стороны, и субъективной природы, субъективного внутреннего мира самой личности.

Отражая реальные объективные отношения человека с окружающим миром, субъективно обусловленные, или субъективные, отношения личности с миром определяют характер ее предпочтений в различных сферах и через них влияют на чувства, эмоции, эстетику, волю, на все поведение в целом. Именно поэтому, как отмечал А.Н. Леонтьев, «подлинно содержательная, а не

формальная характеристика психического развития ребенка не может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания».

Однако в связи с изучаемой нами проблемой формирования культуры природолюбия важен другой, обратный эффект: только через целенаправленное формирование отношений человека с окружающим миром, и прежде всего с чувственно-конкретной окружающей природой, можно последовательно и целенаправленно формировать саму личность. По-видимому, именно это имел в виду К.Д. Ушинский, когда настаивал на том, что именно природа является лучшим воспитателем и учителем подрастающего человека.

Тем самым подрастающий человек, развиваясь как личность, включается в сложную систему взаимоотношений (именно **взаимо**-отношений, а не просто отношений) с различными объектами и явлениями материального мира. При том что из всей совокупности этих объективных взаимоотношений личность выделяет те, которые **связаны** с удовлетворением тех или иных потребностей и, следовательно, которые являются для нее значимыми. Такое отражение объективных связей с потребностями придает отношениям с объектами и явлениями мира «субъективную окраску». В этом смысле под субъективными отношениями понимается субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями реального мира – потребностей, которые являются определяющим фактором, обуславливающим поведение.

Процесс формирования субъективных ощущений можно представить с помощью следующей модели:

- **на исходном этапе** проявляются: 1) потребность личности; 2) объект или явление реального мира; 3) та или иная объективная связь между ними;
- **на этапе отражения** объективных связей происходит: 1) субъективное отражение объективных связей во внутреннем мире личности; 2) приобрете-

ние объективными отношениями характера субъективности личностных отношений.

Таким образом, субъективное отношение к объектам и явлениям мира определяется тем, какие именно потребности и в какой степени «запечатлены» в них. Если же в данном объекте (или явлении) не запечатлена ни одна потребность, то личность относится к нему «никак», ибо он не охвачен субъективным отношением. Именно за счет этого субъективный мир личности не совпадает с объективным миром.

Отражение связи потребностей с объектами и явлениями мира происходит в различных формах, например в форме «личностного смысла», который раскрывает субъективные отношения через его сравнение с общественно выработанным значением, смыслом или в форме мотивационной установки, или в аффективной форме – с помощью чувств, или в форме ценностных ориентаций – в аспекте общей направленности личности, определяющей субъективную позицию личности к окружающему миру.

Проведенный здесь анализ онтологической сущности субъективных отношений человека к окружающему миру выполнен на основе концептуальных установок и ряда обобщающих исследований Б.Ф. Ломова.

Перцептивные отношения человека к природе являются специальным видом субъективных отношений личности к природе. В связи с этим проблема, обсуждаемая в этой работе, предполагает специализацию тех аспектов изучения ее, которые определены в общем виде при изучении субъективных отношений к материальному миру, а именно:

- базовых параметров чувственных отношений личности к окружающей природе, в частности любви к природе;
- модальности и интенсивности перцептивных отношений личности к окружающей природе;
- типологии перцептивных отношений к природе;
- механизмов формирования комплексных перцептивных отношений к природе;

- механизмов формирования перцептивных отношений к природе по когнитивному каналу;
- механизмов формирования перцептивных отношений к природе по практическому каналу;
- развития перцептивных отношений к природе в процессе социогенеза;
- развития перцептивных отношений к природе в процессе онтогенеза;
- дидактических, технологических и методических основ формирования чувственных отношений к природе на разных этапах общего образования, в его разных формах и видах;
- подготовки педагогического коллектива в области эколого-валеологического образования, рассматриваемого в аспекте формирования перцептивных отношений к природе.

3.3. Недидактические каналы формирования отношений к природе и самому себе

Нашим духовным силам врождены семена добродетелей; если этим семенам дать развиться, то сама природа привела бы нас к счастливой жизни.

Цицерон

Как великий художник, природа умеет и с небольшими средствами достигать великих эффектов.

Г.Гейне

Приведенные слова Цицерона цитирует Я.А. Коменский в «Великой дидактике». Между тем как в этих словах косвенным образом отрицается роль дидактики в деле целенаправленного воспитания, обучения и развития подрастающего человека.

В самом деле, Цицерон, с одной стороны, определяет цель развития подрастающего человека – привести его к «счастливой жизни», с другой сто-

роны, он говорит о том, что сама природа может сделать это, с третьей стороны, Цицерон обуславливает эту возможность условием «если этим семенам дать развиваться», а под семенами он понимает задатки добродетелей, «врожденные» духовным силам.

И Я.А. Коменский не спорит с Цицероном. Нам видится в этом не только пиетет Коменского к Цицерону, но сознательное или подсознательное признание великой роли природы (в широком ее понимании) в деле становления подрастающего человека: наша уверенность основывается на том, что через всю «Великую дидактику» проходит красной нитью идея: нет лучшего воспитателя подрастающего человека, чем природа, его окружающая, идея, которую самоотверженно отстаивал позднее К.Д. Ушинский.

Впрочем, уже в наше время целое научное направление, названное педологией, к которому принадлежал и Л.С. Выготский, основывалось на том, что проблема обучения и воспитания (а следовательно, и образования) является не только педагогической. К сожалению, современная российская педагогика никак не может принять этот безусловный постулат, что подтверждается такой ее областью, как теория и методика обучения.

Рассматриваемая здесь проблема формирования у детей культуры природолюбия является тем самым оселком, с помощью которого можно направить теорию образования в направлении «не только педагогическом» и апперцепции, но и по каналам перцепции.

Остановимся на объективных основаниях и побудительных причинах положительных или отрицательных отношений человека к природным объектам, явлениям.

Рассмотрим онтологические и недидактические основы глубинных образовательных технологий.

Из всей совокупности стимулов, как побудительных причин для определенной реакции в аспекте представленного здесь исследования, важно выделить те, которые имеют естественное, природное происхождение. Среди стимулов есть особая группа так называемых *релизеров* – *ключевых стимулов*.

Сущность их заключается в том, что человек (да и животное вообще) дает на них ту или иную генетически строго определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые. Показательно, что реакция людей на тот или иной релизер часто бывает аналогична реакции эволюционно близких к человеку животных, например человекообразных обезьян: почти все люди испытывают к змеям, в том числе и неядовитым, сильное чувство неприязни, а то и страха.

Действие релизеров играет большую роль в жизни и животных и человека, ибо помогает им ориентироваться в окружающей обстановке. Более того, релизеры могут служить коммуникационным механизмом не только внутри одного вида, но и между различными видами животных. Например, тревожный крик опасности, издаваемый в лесу сороками или дроздами-рябинниками, служит сигналом «для всех», включая оленей, кабанов, хищников, а яркие желтые полосы на теле осы предупреждают практически всех животных о ее опасности.

При формировании у детей перцептивных отношений к природе нельзя не учитывать важную роль релизеров. Например, исследователи отмечают, что форма головы ребенка – важный фактор, вызывающий родительские чувства у взрослого человека. Ее особенности в период младенчества: укороченная лицевая часть, округлая форма, высокий лоб, большие размеры относительно всего тела – являются для человека, в сущности, таким же релизером. Поэтому-то и детеныши животных, голова которых обладает сходной формой, вызывают у людей самые теплые чувства, стремление проявить заботу и т.п.

Воздействие релизеров может способствовать формированию и отрицательных отношений к природным явлениям. Например, «кровожадный» оскал зубов и маленькие глаза гиены, ее «отвратительное» охотничье поведение вызывают у людей сильнейшую неприязнь.

Поскольку представленное здесь исследование обращено к перцептивным отношениям, нас больше интересуют не просто релизеры, но те из них, которые имеют психическую природу, и не только наследственно predetermined, объективные релизеры, но еще субъективные, личностные.

Психологический релизер – это специфический стимул, связанный с природным объектом, определяющий направление и характер формирования субъективного отношения к нему.

Между собственно релизерами и психологическими релизерами существуют два принципиальных отличия.

Во-первых, если на воздействие *собственно релизера* человек (или животное) дает строго определенную реакцию безусловно-рефлекторной природы, то воздействие на человека *психических релизеров* всегда так или иначе опосредовано всем его внутренним миром. Но поскольку личности различаются своим внутренним миром, то одни и те же психологические релизеры действуют несколько по-разному. На одного и того же человека они также могут влиять различным образом – в зависимости от ситуации, настроения в данный момент, контекста деятельности и т.д.

Во-вторых, если собственно релизерами могут являться только непосредственно воспринимаемые стимулы, то есть стимулы, связанные с первой сигнальной системой, то в качестве психических релизеров, определяющих направление и характер формирования субъективного отношения человека к тому или иному природному явлению, объекту, могут выступать и стимулы, получаемые через вторую сигнальную систему (как правило, это вербальная информация).

Психологические релизеры весьма разнообразны по своему характеру и могут оказывать воздействие по всем трем каналам формирования отношений человека с природой: *перцептивному, когнитивному и практическому*.

Приведем пример формирования перцептивных отношений с природой на основе использования психических релизеров. Группе учеников начальной школы зачитываются два небольших рассказа под общим названием «Необычные приключения Коли», в которых описываются встречи мальчика с инопланетными существами – «хорошим» и «плохим». В описании первого существа использовались релизеры, способствующие формированию положительных отношений, в описании второго – отрицательных. Релизеры в

рассказах попарно уравнивались: например, у первого существа «большие голубые глаза», у второго – «узкие стеклянные глаза». Рассказы сконструированы только из психических релизеров и связующих сюжетообразующих элементов: «подошел», «увидел», «побежал» и т.д. Всякие оценочные суждения, характеристики и т.п. исключались. Таким образом, то или иное отношение к существам могло формироваться только под влиянием воздействия релизеров.

После прочтения рассказов ученикам предлагалось с помощью 5-балльной шкалы ответить на четыре вопроса, соответствующих **четырем компонентам интенсивности отношения: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному.**

1. Понравилось ли вам это существо, вызвало ли оно у вас симпатию?
2. Захотели ли вы узнать еще что-нибудь об этом существе?
3. Хотелось ли вам делать что-то вместе с этим существом (играть, работать, учиться и т.п.)?
4. Если кто-то из ваших друзей и знакомых мог бы чем-то ему угрожать, вступили бы вы с ними в конфликт, чтобы защитить это существо?

В результате проведенного эксперимента оказалось, что по каждому вопросу в отдельности и по сумме всех вопросов первое существо получило значительно более высокие оценки, чем второе; иными словами, к первому существу сформировалось значительно более положительное отношение, чем ко второму.

Интересно при этом, что у мальчиков не было обнаружено достоверных различий в стремлении получить информацию об этих существах и практически взаимодействовать с ними, но существовало различие в готовности их защищать. У девочек же, наоборот, фактор «положительности» релизеров оказал значимое воздействие на желание получать информацию о существах и практически взаимодействовать с ними, но не имел решающего значения в плане готовности их защищать: они стали бы это делать и в том и в другом случае.

Таким образом, знак (положительный или отрицательный) психических релизеров, связанных с природным объектом, самым существенным образом определяет направление развития отношения к нему.

Перцептивное отношение к природным объектам начинает формироваться по перцептивному каналу под влиянием естественных психических релизеров, определяющих **направление** и **характер** субъективных отношений к природному объекту, действие которых эволюционно обусловлено и связано с определенными свойствами, присущими самому природному объекту как таковому.

Естественные психические релизеры оказывают свое воздействие непосредственно **в процессе восприятия природного объекта**, то есть независимо от того, получает ли человек о нем какую-либо вербальную информацию и вступает ли с ним в практические взаимодействия. В целом **главным критерием** отнесения каких-либо релизеров к релизерам перцептивного канала является их **связь** именно **с первой сигнальной системой**.

Естественные психологические релизеры классифицируются в зависимости от того, на какие сенсорные системы они воздействуют. В связи с этим выделяются *визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые психологические релизеры*.

Если иметь в виду природосообразное образование, то в основе его должны лежать фундаментальные знания о глубинных физиологических, психологических, биологических явлениях, направляющие образовательный процесс в естественное, природосообразное русло.

Технологизация образования как раз и восходит к формированию релизерных основ образовательного процесса, в отличие от традиционных методических его оснований, обращенных прежде всего к возрастным познавательным особенностям учеников. Рассмотрим это на примере использования в образовательном процессе различных видов релизеров.

Визуальные релизеры формируются с помощью зрительного анализатора и обуславливаются визуальным обликом природного объекта – цветом,

формой, объемом, очертаниями силуэта, симметрией, пропорциями, величиной, размерами, свето-теневыми особенностями.

Очень важно и целесообразно использование наследственно predetermined объективных релизеров и формирование, развитие субъективных, личностных релизеров в период дошкольного и начального школьного детства.

Авторами монографии разработана система глубинных образовательных технологий, основанная на полной гамме психологических релизеров. Это обстоятельство находит отображение не только в содержании, но даже в названии учебников и учебных пособий по «традиционным» учебным курсам, регламентируемым учебными планами, например: «Мир вокруг нас: в красках, звуках и формах», «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Как прекрасен этот мир».

Аудиальные релизеры формируются на основе слухового анализатора и обуславливаются звуковыми характеристиками – тоном, тембром, ритмом, высотой звука, свойственными тем или иным объектам, явлениям.

Важно подчеркнуть, что, поскольку релизеры бывают не только положительные, но и отрицательные, в процессе образования необходимо задействовать и те и другие: каждый из этих видов релизеров имеет свою незаменимую роль и в жизни человека, и в образовательном процессе. Если положительные релизеры способствуют ориентации в окружающем мире с целью удовлетворения жизненных потребностей, то отрицательные релизеры действуют живому организму в борьбе за существование, за жизненное пространство.

К положительным аудиальным релизерам относятся мелодичное пение птиц, журчание ручья, тихий шум листвы («зеленый шум»), кукование кукушки и т.д., которые могут быть эффективно использованы при оздоровлении человека.

К отрицательным аудиальным релизерам относятся «леденящие душу» крики и звуки, например уханье филина, резкие, пронзительные предупреждающие сигналы, рычание хищников, крики о помощи и т.д.

Тактильные релизеры формируются на основе тактильных и температурных рецепторов и связаны с различными свойствами поверхности живого объекта.

Положительным тактильным релизером является, например, мягкая, пушистая, теплая поверхность природного объекта. Это может быть шерсть кролика или кошки, ухо спаниеля и т.д.

Отрицательным тактильным релизером является холодная, скользкая, вязкая, липучая, колючая поверхность. Такими релизерами являются, например, лягушки, репейник и т.д.

Обонятельно-вкусовые релизеры воздействуют на вкусовые и обонятельные рецепторы и связаны с определенными качественными вкусовыми и обонятельными характеристиками природных объектов.

Наличие приятного запаха у многих цветов делает растения желанными объектами для контактов.

В других случаях именно неприятный запах оказывается решающим препятствием для возникновения положительных отношений: «вонючий хорек», ничем не выводимый запах кошачьей мочи.

Релизеры перцептивного канала, воздействуя на органы чувств, вызывают определенные ощущения, которые не только несут информацию о количественных и качественных характеристиках раздражителей, поступающих на внешние рецепторы, но и сопровождаются определенным эмоциональным тоном.

Важная воспитательная задача при целенаправленном развитии объективных и субъективных релизеров заключается в том, чтобы получить комплексный результат в виде сбалансированной системы чувственных, познавательных и потребительских отношений к природным объектам, или к окружающей природе. Собственно проблема как противоречие заключается здесь в том, что при этом возникает множество противоречий как между релизерами разных видов, так и между релизерами, человеческими эстетическими принципами и экологической целесообразностью. Так, например, «кошачий запах»,

как обонятельный релизер, может вызвать у родителей ребенка отрицательное отношение к появлению в квартире кошки, но этот же релизер, нейтрализованный у ребенка поведенческим релизером, формирует у него неколебимое желание завести дома кошку.

Поведенческие (витальные) релизеры занимают особое, специфическое положение среди психологических стимулов, потому что позволяют снимать субъективные противоречия, возникающие между релизерами человека и релизерами окружающих его животных и даже растений, а также между различными личностями или у одной личности при одновременном воздействии на нее амбивалентных, двойственных противоречивых релизеров. Примером такого противоречия может служить соотношение отрицательного релизера «кошачий запах», действующего на взрослого человека-родителя, и комплексного положительного визуально-поведенческого релизера «кошечка», действующего на ребенка, который умиляется ее мордочкой, глазками, пушистостью меха, ласковым поведением.

Или примеры противоречия разнохарактерного воздействия одного и того же релизера на живые объекты различных систематических групп:

- ребенок видит по телевизору документальный фильм, в котором демонстрируется, как в тропическом лесу змея заглатывает красивую африканскую птичку, и воспринимает это действие отрицательно – как коварство убийцы. В то же время для самой змеи это является проявлением позитивного визуально-поведенческого релизера;

- а вот пример разнохарактерного воздействия поведенческого релизера для растения и человека. При нежном прикосновении человека к очаровавшему его цветку мимозы цветок мимозы сжимается, то есть растение явно выражает свое недовольство. В то же время человек получает от этого релизера удовольствие, наслаждение;

- в результате формирования и развития релизеров формируется мир субъективных отношений человека к окружающей природе, внутренний чувственный мир самого человека и внешний по отношению к нему чувствен-

ный мир. Гармония этих миров является сензитивной основой благополучия человека в сбалансированных, гармонических отношениях с природой.

3.4. Новая культура отношений ребенка и природы – основа воспитания здорового поколения России

Самым эффективным является используемый нами подход, базирующийся на тесном контакте детей с природой, на натуралистических наблюдениях, экскурсиях (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.). Нет смысла перегружать детей конкретными знаниями, так как чаще всего усвоению материала отводится так много времени, что не остается на обучение сопереживанию, на эмоциональное включение, на рефлексию своих впечатлений и переживаний, на эстетическое восприятие и т.д.

Методологической базой формирования у детей дошкольного возраста чувства любви к природе, являющегося основой экологического сознания человека, берется теория отражения, которая ставит в единую связь и последовательность чувственное и абстрактно-логическое познание, обращенное в конечном итоге к практике, то есть к чувственной практической деятельности человека.

Новая культура отношений ребенка и природы – это прежде всего сгармонизированность таких аспектов отношений, как познавательное, эстетическое и рационально-потребительское, формирующихся на основе чувственного общения.

Анализ практики *экологического* образования в ДОУ показывает абсолютизацию познавательного аспекта взаимоотношений с природой, что делает неэффективным данный вид образования, так как не происходит развитие способности эстетически-нравственного восприятия природы. «Эстетическое как утверждение существования объекта есть предпосылка этического как утверждение его значения для человека, исходное же – это способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему» (Л.С. Рубинштейн).

В психологической и эстетической литературе особое значение уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок в сфере отношений. Эмоции и чувства возникают в процессе сложного взаимодействия субъекта с объектами и зависят как от особенностей объектов, так и от особенностей личности, ее индивидуальности. Л.П. Печко утверждает, что в дошкольном возрасте имеет большой удельный вес не интеллектуальное, а эмоционально-эстетическое восприятие природы.

И.Ф. Гончаров убежден: если явления действительности не затрагивают душу человека, то общение с ними не дает должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребенка к природе освоение ее имеет рассудочный, схематический характер. Это означает, что, если не возникает чувственно-эмоциональный контакт с природой, то все задачи экологического воспитания являются нереализованными.

Необходимым условием возникновения и развития в душе ребенка чувственно-эмоциональных, познавательных и рационально-потребительских отношений – в их гармонии, что обеспечивает формирование гуманной, экологически ориентированной личности, является целенаправленное руководство детской деятельностью педагогами.

Учить ребенка чувствовать, понимать, наблюдать, изучать природу может только тот педагог, который сам умеет все это. Такое умение дается лишь через целенаправленное самовоспитание, осмысление своего личного взаимоотношения с природой. И только потом у воспитателя появляется возможность для обучения своих воспитанников эмоциональному и познавательному общению с природой.

Прививая детям чувство прекрасного, формируя у них первые нравственные представления, педагог стремится прежде всего сформировать у детей свое отношение к тому или иному явлению, объекту природы. Именно формирование своего отношения к окружающему миру, природе объединяет нравственное и эстетическое воспитание. «Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истин-

ное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе и людях» (Н.А. Ветлугина).

Ребенок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, он тянется к красивому, яркому, испытывает радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Все это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому.

Культура природолюбия формируется при условии, если ребенок, воспринимая красоту окружающей природы, эмоционально откликается на нее, активно наблюдает за природой, замечает изменения, происходящие в ней, и передает их в различных видах художественно-речевой деятельности, проявляет оценочное отношение к эстетическим качествам природы, воплощает явления природы в творчестве, используя выразительные средства художественного слова.

Мы стараемся научить детей видеть красоту родной природы, научить навыкам общения с ней, поэтому используемые нами методы самые разнообразные. Эффективным методом формирования культуры природолюбия являются традиционные наблюдения и целевые прогулки в природу. Наблюдая различные природные явления в естественных условиях, дети приобретают знания, у них развивается восприятие разнообразных красок и звуков родной природы. Любуясь природой, дети вместе с воспитателем вспоминают ее поэтические образы, запечатленные в стихах русских поэтов. Наблюдения за природными явлениями осуществляются во время ежедневных прогулок. При общении с живыми природными объектами мы учим детей по внешнему виду (позе, реакциям, движениям, звукам, мимике) определять его состояние. Познавая «внутренний мир» объекта живой природы, ребенок учится сопереживать, учится понимать эмоциональное состояние его, учится относиться к нему, как к субъекту, имеющему такое же право на жизнь, как и он сам. Потому здесь важнее не уровень знаний, а создание предпосылок, которые в

дальнейшем будут стимулировать детей на самостоятельное желание освоить эти знания.

В настоящее время наблюдается определенное противоречие между естественной потребностью ребенка, как живого существа, в общении с природой, как естественного условия гармоничного развития ребенка, и отчуждением его от природы, играющего негативную роль и мешающего эффективности экологического образования. Потому особо актуален вопрос создания соответствующей среды, окружающей ребенка в детском саду. Частично этот вопрос решается посредством экологизации развивающей предметной среды.

Организация экологизированной развивающей среды в ДОУ предусматривает создание экологических комнат-лабораторий с разнообразными видами животных и растений, дидактических материалов по формированию начал экологической культуры. Небольшая оранжерея, созданная в такой комнате, предоставляет дошкольникам возможность побывать в мире разнообразных растений, ощутить свое единство с природой, преодолеть оторванность от природной среды, что особенно важно для городских детей. В такой «лаборатории природы» дети могут самостоятельно проводить несложные опыты, экспериментировать, познавать свойства и качества природных объектов, любоваться их красотой, испытывать эстетические переживания. Здесь же дети практикуются в применении полученных знаний и умений, взаимодействуя с живыми существами, проявляют свое отношение к ним.

Экологическая комната необходима в детском саду и как оздоровительный фактор, выполняя роль кабинета психофизиологической разгрузки (при оснащении соответствующим оборудованием).

Постигать красоту окружающей природы, формировать культуру природолюбия, а значит решать задачи экологического образования помогает и музыкальное искусство. Хорошая музыка должна сопровождать ребенка в любой его деятельности. Ее ненавязчивое приятное звучание, действуя на подсознание, формирует его внутренний мир, вызывая добрые чувства, а значит любовь и добрые отношения к людям, окружающей природе. Нравст-

венно-эстетическое отношение детей к природе развивается средствами музыкального искусства. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания: чувства радости, грусти, нежности, доброты, педагог воспитывает такое же отношение и к образам реальной природы.

Формирование у ребенка умения эмоционально воспринимать прекрасное в природе, музыке в большой степени зависит от обучения. Опять же главную роль здесь играет сам педагог, помогающий ребенку эстетически воспринимать и оценивать окружающее, познавать природный мир, постигая его красоту и гармонию через красоту и гармонию музыкальных звуков. Педагог развивает у ребенка способность сравнивать и оценивать наблюдаемые явления с эстетических и нравственных позиций. Взрослый влияет на характер эстетических переживаний ребенка, на его отношение ко всему, что тот видит, воспринимает.

Кроме непосредственного наблюдения за природой, педагог организует просмотр диапозитивов, диафильмов, фотографий, репродукций с картин художников, на которых изображены разнообразные картины природы. Этот специально подобранный педагогом материал учит детей видеть красоту и своеобразие природных явлений – сочную зелень лесов, красивый изгиб веток деревьев, красногрудых снегирей, живописно расположившихся на ярко-красной рябине, огромного добродушного лося, выглядывающего из-за деревьев и прислушивающегося к звукам леса... Просмотр этих материалов необходимо сопровождать музыкой, которая усиливает переживания ребенка, его впечатления от увиденного, помогает связать зрительные образы с образами музыкальными. При этом надо помнить о необходимости выразительного и качественного звучания музыки, будь то исполнение на фортепиано или слушание аудиозаписей. Очень внимательно надо подходить к отбору произведений. По своему содержанию они должны соответствовать той зрительной информации, которую получает ребенок. Слушание музыки, ощущение красоты музыкальных звуков вызывает у детей ответное чувство сопереживания и не может не влиять на формирование у них мотивов нравственного

отношения ко всему, что их окружает. Совмещение содержания просматриваемых материалов и естественных звуков природы в конкретной ситуации является еще и оздоровительным моментом, снимающим эмоциональное напряжение.

Большую роль в воспитании у детей эстетического отношения к природе играют комплексные занятия, они являются ведущей формой работы по эколого-валеологическому образованию. Комплексный подход, что лежит в основе данной работы позволяет один и тот же образ выражать различными видами искусства. Передавая образы природы с помощью исполнения песен, стихов, в рисунке, лепке, в танце, дети проявляют свое отношение к различным явлениям природы. Организуя комплексные занятия, педагог создает эмоциональную атмосферу, побуждающую детей к совместной и самостоятельной деятельности. Говоря о формировании осознанного отношения к окружающему миру, нельзя абсолютизировать познавательный аспект, и если это происходит в экологическом образовании, то знания ребенка и его поступки не совпадают, об этом говорят многочисленные примеры конкретного поведения наших детей. Формирование осознанно-правильного отношения возможно лишь при условии, что содержание должно быть как-то пережито ребенком, с включением его эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, воздействуя на чувства ребенка, формируя их при использовании разнообразных методов и форм работы с детьми, главным из которых является непосредственный контакт ребенка с природой, мы идем по пути воспитания гармонически развитой личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, что входит в понятие «экологическая культура» человека. Используемые нами методы и приемы обучения и воспитания культуры природолюбия направлены на перевод во внутренний мир ребенка необходимых социальных экологических ориентиров: знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде.

ГЛАВА IV

КОМПЛЕКСНАЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Культура основывается вовсе
не на любопытстве, а на любви
к совершенству; культура – это
познание совершенства.*

М. Арнольд

4.1. Пояснительная записка

С программой и методическим руководством к ней мы обращаемся не только к воспитателям дошкольных образовательных учреждений, но и ко всем педагогам, потому что комплексный процесс формирования здоровья подрастающего человека соотносится и со здоровым образом жизни, и со здоровой средой жизни, и со здоровьеразвивающей образовательной (обучающей, воспитывающей, развивающей) средой, и с природосообразным образовательным процессом.

Подчеркнем: воспитать здорового подрастающего человека можно только на основе природосообразного воспитательного процесса с помощью такого комплексного воспитательного средства, как здоровьесохраняющая, здоровьеразвивающая образовательная среда.

Природосообразное обучение, воспитание, развитие основывается на знаниях об обучаемом во всех отношениях (по К.Д. Ушинскому). Теперь такие комплексные знания называют педагогической валеологией, или валеологическим сопровождением развития ребенка.

Образовательная среда это не просто совокупность воспитательных, образовательных факторов, это – *совокупность основных глубоко взаимосвязанных образовательных факторов, взаимосвязь которых имеет, во-первых, выраженную экологическую природу, характерную для антропогенных сред*

и артсред, и, во-вторых, здоровьесохраняющую, здоровьеразвивающую сущность.

Таким образом, воспитание здорового ребенка возможно лишь на основе интеграции двух основополагающих идей: природосообразного образовательного процесса, или валеологического сопровождения этого процесса, и здоровьесохраняющей, здоровьеразвивающей сущности образовательной среды.

На основе интеграции этих идей и возникает феномен эколого-валеологического обучения, воспитания, развития, который ориентирован на непрерывное эколого-валеологическое сопровождение развития ребенка. Такое сопровождение обращено, с одной стороны, к психосоматической сущности обучаемого (то есть валеологической составляющей образования), а с другой стороны, к формированию рациональных взаимоотношений обучаемого и окружающей среды (то есть экологической составляющей образования). Тем самым, эколого-валеологическое образование развивает не только ум, умственную деятельность, но прежде всего (в соответствии с последовательным развитием центральной нервной системы) чувственные, эстетические, познавательные и рационально-потребительские отношения с окружающим миром, а следовательно, и физическое, духовное, социальное благополучие подрастающего человека.

Из сказанного следует: эколого-валеологическая составляющая образования обладает мощным интегрирующим потенциалом, реализация которого объединяет отдельные образовательные факторы в целостную валеологизированную образовательную среду, которая, как *комплексное средство*, только и может обеспечить эффективное *решение комплексной задачи* формирования и развития подрастающего человека.

Предлагаемая программа является организационно-методической основой для решения комплексной многоплановой задачи формирования и развития физического, духовного и социального благополучия дошкольника, то есть его здоровья.

По своему целеполаганию эта программа призвана решать сугубо валеологические задачи, а *по тем комплексным средствам*, на которые ориентировано содержание программы, и *по методам* решения валеологических задач, которые предусматривает программа, она является, конечно же экологической.

Программа выдержана в строгом соответствии с психофизиологическими особенностями детей 3–7 лет и ориентирована на современные представления о гармоническом развитии ребенка. Она ориентирует воспитателя не только на традиционные и специфические формы обучения, но и на совместную субъект-субъектную деятельность ребенка и взрослого (педагога, родителя), ребенка и коллектива. При таком подходе личность воспитателя играет особую роль не только в качестве организатора образовательной среды, но и как субъекта обучающе-воспитательной деятельности.

В качестве важнейшей целевой установки программы мы рассматриваем формирование в дошкольном возрасте *личностно-деятельностных проявлений чувства добра, красоты, понимания, сопереживания и помощи, а также целостных представлений о себе и окружающем мире, в основе которых находится главная ценность здоровье, а источник здоровья человека видится в здоровом образе жизни и здоровой окружающей среде.*

Комплексная эколого-валеологическая программа разработана с учетом федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также с ориентацией на региональные особенности (на примере Челябинской области).

Содержание программы направлено на формирование у дошкольников устойчивых потребностей в здоровом образе жизни.

Проведение комплексных занятий эколого-валеологической направленности вполне по силам воспитателю, а не только специалисту предметнику.

В чем же суть проблемы?

Во-первых, во имя *комплексной цели – формирования телесного, духовного и социального здоровья* подрастающего поколения – реализуется

комплексный подход к сопряженным процессам обучения, воспитания и развития, которые интегрируются в понятие «образование».

Во-вторых, поскольку *человек является существом биоэкоосоциальным*, достижение названной цели может быть обеспечено только на пути адаптации подрастающего человека к тем естественным, природным и антропогенным, социальным условиям, в которых ему предстоит жить.

В-третьих, *биоэкоосоциальная адаптация* человека не может быть обеспечена средствами отдельных типов и видов образования и его составных частей. Достижение такой адаптации, как этой цели, возможно лишь комплексными образовательными средствами, объединенными в понятие «образовательная среда».

В-четвертых, *образовательная среда* формируется, организуется с учетом возрастных и индивидуальных психосоматических возможностей ребенка таким образом, чтобы система «дошкольная образовательная среда – образовательная среда в начальной школе – образовательная среда в основной школе – образовательная среда в средней (полной) школе» имела тенденцию к последовательному расширению, которое нацелено на итоговое совпадение со «средой обитания», что позволяет молодому человеку найти и занять в ней свою «нишу».

В-пятых, необходимость в *организованной определенным образом образовательной среде* порождает целый ряд *инновационных задач, проблем*, связанных с ее организацией, содержательным наполнением и практической реализацией.

В-шестых, организация образовательной среды должна вестись на основе, с одной стороны, *законов взаимоотношений человека и окружающей среды*, то есть на основе экологических знаний, в рамках которых решается общая проблема «человек окружающая среда», а с другой стороны, – законов валеологии, экологически чистого развития.

Возникающая таким образом *педагогическая экология* выступает в роли основного комплексного средства для решения главной валеологической

задачи образования – формирования, развития и укрепления телесного, духовного и социального здоровья подрастающего поколения.

В-седьмых, *«инновационная идея»* комплексного решения задач обучения, воспитания и развития имеет глубокие исторические корни, которые давали живительные победы как в старые, так и в новые времена. Последние два-три десятилетия придали этой идее лишь дополнительную экологическую окраску.

В связи с этим целесообразно вспомнить слова К.Д. Ушинского: *«Если мы хотим воспитать человека во всех отношениях, то и знать его мы должны во всех отношениях»*. Это – основная идея ***педагогической антропологии***. Другими примерами комплексного подхода к образованию могут служить ***педология, педагогическая психология*** и некоторые конкретные педагогические системы: Вальдорфская, Монтессори, Френе и другие.

В-восьмых, *педагогическая экология* решает задачу более общую, чем насыщение экологическим материалом отдельных учебных курсов или разработка экологических дисциплин. Педагогическая экология нацелена на *экологизацию всего образовательного процесса* во всех его проявлениях, формах, на всех уровнях организации.

В-девятых, именно такие инновационные процессы, а вслед за ними и такие проблемы как организация и структурирование образовательной среды породили необходимость в *инновационных средствах*, означенных понятиями *«образовательная технология»*, *«таксономия результатов образования»*, *«теория куррикулы»* и т.д.

В-десятых, решение задач экологизации, а точнее, эколого-валеологического обоснования и обеспечения, процесса образования (обучения, воспитания и развития) особенно актуально для *экологически неблагоприятных регионов*, к которым относится и Южный Урал.

В-одиннадцатых, *экологическое образование* (или экологизация общего образования) выступает в качестве *реального интегрирующего фактора отдельных видов обучения, воспитания и развития*, представляя в инновацион-

ном свете идею *межпредметных связей* и решения проблемы слабой коррелирующей отдельных видов образования и общего развития обучаемого.

В-двенадцатых, решение комплексных задач описанных выше, по силам лишь всему педагогическому коллективу, ученым, практическим работникам образования – с последующим тиражированием результатов научно-прикладной работы. В Челябинской области такую роль взял на себя Эколого-валеологический центр Института здоровья и экологии человека при Челябинском государственном педагогическом университете.

Концепция «Непрерывное экологическое образование в Челябинской области», разработанная в этом центре, является содержательной основой для формирования развивающейся эколого-валеологизированной образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях.

Об особенностях комплексного эколого-валеологического (здоровьесберегающего) образования дошкольников

Человеческий детеныш рождается самым беспомощным среди детенышей всех животных. И это не недостаток, а преимущество, которое выражается в том, что мозг ребенка, не отягощенный рефлексом, получает неограниченные возможности к обучению, воспитанию, развитию, обретению нравственно-ценностных устоев.

К рождению ребенка созревшим является только продолговатый мозг, где сосредоточены центры дыхания, сердечно-сосудистой системы, пищеварительных органов и некоторых других.

В первые годы жизни особенно энергично развиваются органы чувств и корковые зоны анализаторов.

По объективным законам природы ***мозг человека созревает строго последовательно по трем уровням*** по вертикали: продолговатый мозг – подкорка – кора. Созревание и совершенствование всех уровней осуществляется по достаточно строгой программе, определенной самой природой в процессе эволюции, по вполне определенной и последовательной причинно-следственной цепочке: продолговатый мозг стимулирует созревание подкор-

ки, которая в свою очередь и в свое время стимулирует созревание коры.

Из этого следует важный физиолого-педагогический вывод – важный с точки зрения выбора содержания и технологии обучения, воспитания и развития: наиболее оптимальны в каждом возрасте те раздражители мозга, которые приходятся на его области, приоритетные по развитию на данном этапе онтогенеза.

Вот почему немалый вред развитию ребенка может нанести как замедление, так и ускорение процесса развития. К сожалению, это обстоятельство учитывается очень слабо при разработке программ опережающего обучения, воспитания и развития детей.

Если воспитание ребенка ведется правильно, то с четырех до одиннадцати лет он является существом эмоциональным, «таламическим», с пока еще слабо развитой корой головного мозга. Способности к оперированию абстрактными понятиями в этом возрасте достаточно ограничены. Такие понятия могут восприниматься ребенком только через посредство игровых форм.

Обучение, воспитание в существенной части сводятся к передаче информации и жизненного, культурного опыта предшествующих поколений. При этом люди используют несколько информационных каналов, которые могут существовать как самостоятельно, так и во взаимосвязи: язык эмоций, язык жестов, слово и речь.

Функционирование когнитивного и перцептивного каналов передачи информации обусловлено опять же функциями вашего мозга. А он, как известно, состоит из двух половин: правой и левой – на первый взгляд как будто совершенно симметричных. Однако исследования показали, что половины эти наделены природой совершенно различными функциями. Левое полушарие мозга ответственно за способность человека логически мыслить, связно говорить и правильно воспринимать логику слов, а в правой половине мозга расположены центры, ответственные за формирование эмоционально-образных свойств речи и за воспроизведение их в голосе другого человека.

Более широкие исследования показали, что левая половина мозга от-

ветственна не только за логику речи, но вообще за все формы абстрактного логического мышления и представления внешнего и внутреннего мира человека. Левая часть нашего мозга, называемая рациональным мозгом, оперирует логикой, знаками, символами и абстракцией.

Правая же половина – это образный мозг, воспринимающий все явления внешнего и внутреннего мира в конкретной, образной и, если угодно, художественной форме.

Однако между полушариями мозга имеется «толстый телефонный кабель» из миллионов нервных волокон, по которому обе половины мозга обмениваются информацией по любому поводу. Вот, собственно, поэтому-то все предметы и явления внешнего мира человек и воспринимает целостно: образно-эмоционально и в то же время логически. Правда, у разных людей преобладает либо образно-эмоциональная, либо рационально-логическая форма мышления и восприятия мира.

Было бы ошибкой думать, что у людей искусства плохо развита абстрактно-логическая функция, а у людей науки полностью пассивны эмоционально-образные функции. Примеров тому – более чем достаточно.

У гармонически развитых людей обе функции их мозга – абстрактно-логическая и эмоционально-образная – развиты в достаточной степени.

А теперь переведем рассмотренный выше вопрос в плоскость развития детей дошкольного возраста, их гармонического развития.

В возрасте до 11–12 лет мозг и здоровье человека особенно сильно страдают от перегрузки абстрактно-логической функции, потому что в этом возрасте эта функция, несформировавшаяся и маломощная, очень ранима, хрупка и неспособна обеспечивать большую пропускную способность информации. Безусловно, ее нужно развивать, но столь же безусловно, что перегрузка ее недопустима. Имеются весомые доказательства того, что такие перегрузки являются причиной многих болезней и расстройств детского организма. Сейчас происходит глубокая реформа дошкольно-школьного образования. Важнейшим ее направлением является перераспределение путей

ввода информации в детский мозг с целью значительно большего использования эмоционально-образных средств обучения. К сожалению, это практически не учитывается авторами многих инновационных программ и даже отдельных образовательных концепций. А чревато это очень серьезными негативными последствиями для здоровья детей.

Именно поэтому основными принципами нашей концепции непрерывного экологического образования являются:

- нацеленность на формирование физического, духовного и социального благополучия ребенка, то есть валеологическая направленность общего образования;
- формирование взаимоотношений ребенка с окружающей средой (во всех, ее проявлениях) на основе единой и целостной образовательной среды, адекватной психо-физиологическим особенностям ребенка на каждом этапе его развития, возрастным особенностям его мозга.

Здоровье является, с одной стороны, ключевым понятием при изучении системы «человек – окружающая среда», а с другой стороны, здоровье – в комплексном, современном его понимании – является целью экологического обучения и воспитания ребенка, потому что общей и основной целью образования является формирование эстетического, познавательного и рационального потребительского общения с окружающим миром, достижение которой невозможно вне телесного, духовного и социального благополучия.

Эколого-валеологическая программа, предназначенная для образования детей младшей, средней, старшей и подготовительной групп ДОУ, нацелена не просто на приобщение детей к различным видам деятельности, но на формирование единой и целостной оздоровительной среды, формирующей гармоничное развитие ребенка в дошкольном возрасте, которое должно соответствовать интегрированному критерию «школьная зрелость».

Названная комплексная эколого-валеологическая программа для дошкольного образования включает в себя образовательные области, которые содержательно обеспечивают комплексный подход к непрерывному освое-

нию ребенком чувственного, эстетического, познавательного и рационального потребительского общения с окружающим миром, к познанию самого себя, явлений коллективной и общественной жизни.

***Подпрограмма «Будь здоровым и сильным»
(образовательная область «Физическая культура»)***

Эта область призвана привить у ребенка начальные навыки физического развития и самосовершенствования, сформировать у детей интерес и ценностное отношение к занятиям физической культуры, развить физические качества (скоростные, силовые, гибкость, выносливость и координацию), овладеть основными движениями, формировать потребность в активной, динамической жизни, в посильных физических нагрузках, гармонии коллективной и индивидуальной деятельности.

***Подпрограмма «Я и мир вокруг нас»
(образовательные области «Здоровье», «Безопасность», «Социализация»)***

Эта подпрограмма состоит из шести отдельных блоков:

- *первый блок* решает важную для организма ребенка дошкольного возраста задачу своевременной и адекватной ориентации в пространстве, во времени, в хронологии основных фенологических явлений;
- *второй блок* нацелен на формирование рациональных навыков обращения с предметами ближнего окружения ребенка: одежда, обувь, предметы туалета, мебель, посуда, игрушки, здания и т.д.;
- *третий блок* призван дать детям начальные систематические представления об окружающих их непосредственно в жизни объектах живой и неживой природы, с которыми дети встречаются в квартире, во дворе дома, при разных возможных жизненных обстоятельствах;
- *четвертый блок* формирует у дошкольников культуру общения в семье и коллективе, потребности к общению, к заботе о взрослых, друзьях на основе традиций, норм и правил;
- *пятый блок* нацелен учитывать правила рационального питания, на

познание самого себя, своих возможностей и личностных проявлений, на сохранение здоровья;

- *шестой блок «Явления общественной жизни и место ребенка в них»* формирует у дошкольников начальные навыки социальной адаптации. Образовательная деятельность с детьми должна проводиться в специфических формах организации, содержательного и методического обеспечения, адекватного их возрастным и индивидуальным возможностям. Одним из важнейших условий этой деятельности является комплексность, что, однако, во все не исключает их целевой направленности на определенные виды: физической, интеллектуальной и т.д.

Создание условий реализации оздоровительных режимов

1. Режим дня ребенка организуется в соответствии с особенностями индивидуального биоритмологического профиля (физическая и, особенно, умственная работоспособность, а также эмоциональная реактивность в динамике дня). Социальные ритмы должны максимально совпадать с биологическими ритмами организма.

2. Основными изменяющимися компонентами являются соотношение периодов сна и бодрствования, а также двигательной активности детей на открытом воздухе и в помещении. Стереотипно повторяющиеся режимные моменты: время приема пищи (четырёхразовое), дневной и ночной сон, общая длительность пребывания ребенка на открытом воздухе и в помещении. Остальные компоненты режима – динамические.

3. Полная реализация (по возможности ежедневная) следующей триады: оптимальная индивидуальная двигательная активность с преобладанием циклических упражнений; достаточная индивидуальная умственная нагрузка и преобладание положительных эмоциональных впечатлений.

4. Достаточный, не укороченный и не излишний по продолжительности дневной и ночной сон детей. Его длительность определяется не возрастом, а индивидуальным проявлением деятельности ряда структур головного мозга.

5. Организация режима дня детей в соответствии с сезонными особенностями.

ностями.

Результативность воспитательно-оздоровительной работы во всех возрастных группах может быть обеспечена только при постоянном медико-педагогическом контроле.

Она оценивается по следующим направлениям:

- перемена группы здоровья на более высокую;
- уровень физического развития по местным стандартам, его гармоничность;
- функциональные возможности: улучшение, ухудшение (по тестам);
- возрастное, нервно-психическое развитие (насколько опережает, отстает);
- выполнение основных движений: качественные и количественные характеристики по возрасту, координированность, согласованность, амплитуда, естественность;
- выполнение стандартных тестов на развитие физических качеств и способностей;
- самоорганизация (по наблюдениям, беседе) занятий, подвижных игр индивидуальных и коллективных;
- выявление индивидуальных особенностей, склонностей, интересов.

Реализация системы эффективного закаливания

Система эффективного закаливания реализуется на основе следующих принципов: постепенность, систематичность, комплексность и учет индивидуальных особенностей детей.

Условия реализации системы эффективного закаливания:

1. Одежда детей (на открытом воздухе и в помещениях) должна соответствовать погоде, температуре воздуха в помещении.

Ребенок, находящийся на открытом воздухе и не двигающийся какое-то время, должен быть одет так, чтобы не испытывать ощущение зябкости.

Температура воздуха в помещении – 18-20°C, однако, в зависимости от

большой или меньшей двигательной активности детей и их числа температура должна изменяться в обратном соотношении.

2. Хождение босиком используется как эффективное закаливающее средство при условии постепенного его использования.

3. Ведущими научно обоснованными методами эффективного закаливания являются контрастные температурные воздействия. Именно эти методы используются для развития и совершенствования системы физической терморегуляции, плохо функционирующей в первые годы жизни ребенка.

4. Выполнение детьми циклических упражнений в свободной, не стесняющей движений одежде в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности и прогулках, особенно на открытом воздухе, способствует хорошему оздоровительному эффекту и закаливанию.

5. Создание оздоровительного комплекса «бассейн, сауна, фитобар» способствует успешному решению задач по формированию и укреплению здоровья детей.

Психогигиенические и психопрофилактические средства и методы

В дошкольном образовательном учреждении необходимо:

1. Создание благоприятного психологического климата.
2. Обеспечение условий для преобладания положительных эмоций в ежедневном распорядке для каждого ребенка.

3. Обучение детей приемам мышечного расслабления – базового условия для аутогенной тренировки.

4. Организация комнаты «психологической разгрузки».

5. Рациональное применение «музыкотерапии» для нормализации эмоционального состояния детей.

6. Применение психолого-педагогических приемов, направленных на купирование и предупреждение нежелательных аффективных проявлений, Их применение начинается с выявления факторов способствующих возникновению и развитию стрессовых невротических состояний у детей.

7. Использование психоаналитических и личностно-ориентированных

бесед с детьми с аффективными и невротическими проявлениями.

Основные разделы воспитательно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении

Успешное выполнение главных задач воспитательно-оздоровительной работы по охране и укреплению соматического, физического, психического и нравственного здоровья детей; по оптимальной двигательной подготовленности, по повышению защитных функций организма и по улучшению физической и умственной работоспособности – возможно лишь при комплексной реализации всех названных видов оздоровления.

Вся воспитательно-оздоровительная работа начинается с диагностики детей на основе комплекса стандартных тестов, включающих определение исходных показателей физического развития, двигательной подготовленности, объективных и субъективных критериев здоровья каждого ребенка.

Организация рациональной двигательной активности

1. Реализация содержания образовательной области «Физическая культура» проводится ежедневно подготовленными специалистами, при участии воспитателей, – преимущественно на открытом воздухе.

2. Общая плотность двигательной активности – до 80% и более, для прогулок – до 60% и более.

3. Обязательное музыкальное сопровождение занятий по физической культуре.

4. Отношение детей к выполнению упражнений должно быть осознанным.

5. Необходимым компонентом двигательной активности должно быть мышечное расслабление.

6. Большое место отводится подвижным играм: они являются важнейшими и основными формами двигательной активности.

В подпрограмму старшей и подготовительной групп включено обучение детей спортивным упражнениям и элементам спортивных игр (баскетбо-

ла, футбола, хоккея, бадминтона, настольного тенниса, игры в городки).

7. Во всех видах двигательной активности детей для тренировки и совершенствования общей выносливости – наиболее ценного оздоровительного качества – должны преобладать циклические, прежде всего, беговые (скорость 1,0-1,2 м/сек) упражнения. Производить частую смену упражнений при достаточной (12-16 р.) повторяемости одного упражнения.

8. Преобладание положительных эмоций во всех видах двигательной активности детей.

Реализация системы эффективного закаливания

Система эффективного закаливания реализуется на основе следующих принципов: постепенность, систематичность, комплексность и учет индивидуальных особенностей детей.

Условия реализации системы эффективного закаливания:

1. Одежда детей (на открытом воздухе и в помещениях) должна соответствовать погоде, температуре воздуха в помещении.

Ребенок, находящийся на открытом воздухе и не двигающийся какое-то время, должен быть одет так, чтобы не испытывать ощущение зябкости.

Температура воздуха в помещении – 18-20°C, однако, в зависимости от большей или меньшей двигательной активности детей и их числа температура должна изменяться в обратном соотношении.

2. Ходение босиком используется как эффективное закаливающее средство при условии постепенного его использования.

3. Ведущими научно обоснованными методами эффективного закаливания являются контрастные температурные воздействия. Именно эти методы используются для развития и совершенствования системы физической терморегуляции, плохо функционирующей в первые годы жизни ребенка.

4. Выполнение детьми циклических упражнений в свободной, не стесняющей движений одежде на занятиях и прогулках, особенно на открытом воздухе, способствует хорошему оздоровительному эффекту и закаливанию.

5. Создание оздоровительного комплекса «бассейн, сауна, фитобар»

способствует успешному решению задач по формированию и укреплению здоровья детей.

4.2. ПОДПРОГРАММА «БУДЬ ЗДОРОВЫМ И СИЛЬНЫМ» (ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»)

С раннего детства происходит приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям физической культуры. Вся деятельность взрослых по уходу и воспитанию ребенка в ДООУ должна быть проникнута материнской заботой о его здоровье. Необходимо организовать жизнь детей так, чтобы каждый день приносил им новое, интересное, был связан с радостью познания мира движений, совершенствованием жизненно важных качеств, возможностей и способностей ребенка.

Воспитательно-оздоровительная работа осуществляется как в процессе специально организованной физкультурной деятельности (фронтально, подгруппой, индивидуально), так и в других организационных формах работы с детьми по физическому воспитанию (подвижные игры, утренняя гимнастика, физкультминутка во время занятий другими видами деятельности); физические упражнения сочетаются с закаливающими процедурами, воздушными ваннами после сна; проводятся физкультурные прогулки (лыжные, пешие, велосипедные), физкультурные досуги и праздники; а также Дни здоровья, Недели здоровья (в период каникул); большое значение приобретает физическое воспитание в семье, секционная работа, а также самостоятельная двигательная деятельность детей в повседневной жизни.

Для детей с функциональными отклонениями в физическом и нервно-психическом здоровье проводятся профилактические и реабилитационные мероприятия (лечебная физкультура, психологическая коррекция, занятия с детьми, ослабленными или часто болеющими и т.д.).

В ДООУ создаются здоровьесберегающие внешнесредовые условия, которые обеспечивают:

- заботливый комплексный уход за детьми;

- оптимальное пребывание на свежем воздухе;
- организуется полноценное питание;
- систематическое проведение утренней гимнастики, закаливающих мероприятий во все времена года;
- укрепление защитных сил организма с помощью природных средств.

Во всех возрастных группах большое внимание уделяется воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков, правильной осанки.

Подпрограмма нацеливает на последовательное обучение детей двигательным умениям и навыкам, воспитание физических качеств (ловкости, быстроты, выносливости), развитие координации движений, пространственной ориентации, равновесия, формирование способности оценивать качество выполнения упражнений, правила подвижной игры.

Рекомендации воспитателю

Воспитателю необходимо постоянно осознавать значимость своей социальной миссии, нести любовь и доброе, нежное отношение к детям: он ведь обеспечивает полноценное природосообразное обучение, воспитание и развитие детей, их психологическую защиту.

Положительный эмоциональный фон должен создаваться не только напрямую – посредством организации жизни ребенка в ДОУ, но и косвенно – работой с родителями.

Общение с детьми осуществляется ориентацией на личностное своеобразие каждого ребенка, на установление доверительных, партнерских отношений. Педагог воспринимает ребенка как равного себе, но со своими проблемами, желаниями, интересами. В работе с детьми он ориентируется на общечеловеческие нравственные ценности, расширяющие кругозор ребенка путем насыщения жизни детей классической и современной музыкой, произведениями изобразительного искусства, использования лучших образцов детской литературы.

Эмоционально увлеченный каким-либо делом, воспитатель является примером для приобщения детей к этому виду деятельности.

Он использует для общения с детьми все подходящие случаи повседневной жизни: шутит, делится своими проблемами, доступными их пониманию. От педагогического мастерства воспитателя, его культурного уровня, нравственных позиций, знаний зависит, какого уровня общего развития достигнет ребенок, какие нравственные качества он приобретет. Воспитатель постоянно ведет работу по преобразованию образовательной среды и жизненного пространства в групповой комнате с целью обеспечения свободной самостоятельной деятельности и творчества детей, в соответствии с их желаниями и склонностями, выбором деятельности и ее формы – совместной со сверстниками или индивидуальной.

Заботясь о здоровье и всестороннем развитии детей, педагоги дошкольных учреждений должны стремиться создать такие условия для их жизни, чтобы они чувствовали себя комфортно, уверенно, приобретали чувство собственного достоинства; имели право выбора; развивали свою индивидуальность; учились культуре общения, взаимодействия с окружающим природным миром.

4.3. ПОДПРОГРАММА «ПОДАРИ МНЕ МУЗЫКУ»

Подпрограмма «Подари мне музыку» является просто очередной программой музыкальных занятий с дошкольниками в системе ДОУ. В концептуальном эколого-валеологическом обеспечении образования музыка, звуки рассматриваются как важная *составляющая образовательной среды*, способная создавать эмоциональный, чувственный, эстетический и даже терапевтический эффект воздействия на ребенка. Именно это обстоятельство и формирует необходимость в специфической музыкальной организации образовательной среды в ДОУ. На такую задачу и нацелена настоящая подпрограмма, которая, таким образом, имеет два адресата, две составляющих: одна адресована непосредственно детям, другая – музыкальным работникам дошкольных образовательных учреждений.

С момента своего рождения ребенок оказывается в мире звуков, среди которых речь и различные шумовые звучания окружают его постоянно. День

за днем учится ребенок воспринимать звуки и воспроизводить их. Однако эти звуковые, «музыкальные» впечатления носят обычно бессистемный, случайный характер.

Ребенок же, выросший на определенной музыкальной продукции радио, телевидения, компьютера в дальнейшем непременно станет невосприимчив и глух к настоящей музыке. Надо ли говорить, насколько беден будет его духовный мир!

Вот почему авторы программы считают, что наиболее эффективный путь эмоционального, эстетического, чувственного воспитания ребенка должен строиться с помощью погружения его в музыкальную среду, мы бы даже сказали, – в своеобразную музыкальную ауру – и с самого раннего возраста.

В настоящей подпрограмме весь воспитательный процесс построен по принципу: слышу – воспроизвожу – осознаю.

Хорошая музыка должна сопровождать ребенка в любой его деятельности, быть постоянным и надежным спутником его и другом. Ее ненавязчивое, приятное звучание, действуя на подсознание, формирует его внутренний мир, вызывая добрые чувства, а значит и доброе отношение к окружающим людям, к природе. А ведь формирование взаимоотношений между человеком и окружающей средой – главная проблема эколого-валеологического образования.

Вот почему музыкальное воспитание может выступать в роли одного из важнейших средств для решения проблем эколого-валеологического образования детей – и особенно в дошкольном возрасте.

Подпрограмма адресована, прежде всего, воспитателям, с которыми дети общаются в течение всего дня. Однако ее реализация предполагает активное участие в этом деле и музыкальных работников. Кроме того, идеи этой программы могут быть предложены вниманию тех родителей, которые заинтересованы в эстетическом, нравственном, патриотическом и общечеловеческом воспитании своих детей.

Подпрограмма не ставит воспитателя в какие-либо жесткие рамки, не

требует выучки от детей. И вообще, она ничего не требует, ибо «всего лишь» предлагает нахождение оптимальных путей общения детей с музыкой.

Не надо, конечно, ждать от такой работы скорых и явных «показательных» результатов, так как процесс воспитания – более долговременный, чем процесс обучения. Но если ребенок станет чутким, творческим человеком, умеющим слушать и слышать, мы можем считать, что наш труд оказался не напрасным.

Воздействие на душу ребенка с целью формирования его эстетического вкуса необходимо начинать с самого раннего возраста: этого требует само психофизиологическое развитие его. Вот почему подпрограмма предлагает буквально с первых же дней жизни ребенка более внимательно относиться к вопросам музыкального воспитания и именно поэтому начальные разделы подпрограммы для детей до трехлетнего возраста адресованы, прежде всего, родителям, хотя последующие разделы – родителям, воспитателям и музыкальным работникам.

Эффективная реализация подпрограммы «Подари мне музыку» предполагает определенную подготовленность воспитателей и музыкальных работников детских садов. Поэтому она состоит из двух частей: в первой выстраивается система музыкальной подготовки воспитателей и музыкальных работников к реализации подпрограммы «Подари мне музыку». Названная система оформлена в виде «Программы музыкальных занятий с музыкальными работниками и воспитателями, осваивающими подпрограмму «Подари мне музыку» – в ней подробно обсуждаются, во-первых, структурные характеристики музыкальной (а более точно звуковой) среды как мощного средства эмоционального, эстетического, чувственного развития ребенка, во-вторых, описываются пути, формы, методы, с помощью которых возможно эффективно формировать музыкальную среду, адекватную, с одной стороны, возрастным психофизиологическим предрасположенностям детей, а с другой стороны, общим задачам гармонического телесного, духовного и социального развития ребенка. Во второй части дана собственно подпрограмма «Подари

ри мне музыку», которая дифференцирована по возрастным группам и потому состоит из восьми разделов.

**Программа музыкальных занятий
с воспитателями и музыкальными работниками, осваивающими
программу «Подари мне музыку» по формированию музыкальной среды
в дошкольных образовательных учреждениях**

Основные идеи подпрограммы «Подари мне музыку» наглядно представлены в нижеследующих таблицах.

Таблица 1

Основные направления музыкального образования детей в ДОУ

I. Слуховое восприятие		II. Детское исполнительское творчество		III. Накопление информации
Подсознательное восприятие	Осознанное пассивное восприятие	Активное воспроизведение музыкальных образов	Импровизация музыкальных образов	Музыкальная азбука
1. Музыка-настроение 2. Музыкальной фон 3. Музыкальный эпиграф	1. «Живая музыка» 2. Сказки с музыкой (в записях) 3. Программная музыка	1. Музыкальные игры 2. Движение под музыку 3. Фольклор 4. Детские песенки 5. Сказки с музыкой 6. Игра на детских музыкальных школьных инструментах	1. Подражание голосам птиц и зверей 2. Импровизация движений под музыку 3. Импровизация на детских музыкальных инструментах 4. Импровизация мелодии на текст и без текста	1. Музыкальные занятия 2. Путешествие в страну музыкальных инструментов 3. «Музыкальный городок» 4. Словарь «музыкального языка» 5. Знакомство с выдающимися музыкантами 6. Азбука музыкальной грамоты

В таблице отображены три основных направления воспитательного процесса.

Первое направление – воспитание слухового восприятия – делится на подсознательное и осознанное пассивное восприятие.

Подсознательное восприятие, которым человек наделен от природы, позволяет нам погрузить ребенка в мир музыки с первых дней жизни и даже еще до появления его на свет (через восприятие матери). В этом направлении

даны три вида работы.

1. **Музыка-настроение** формирует душевное состояние ребенка. Это музыкальные записи, негромко звучащие в то время, когда дети утром приходят в детский сад, общаются друг с другом, играют в тихие игры, готовятся ко сну и т.д.

2. **Музыка-фон** ненавязчиво сопутствует деятельности детей по программе и может звучать во время лепки, рисования, конструирования и других видов. Она также дается в записи, помогая воспитателю создать творческую атмосферу. И совсем не нужно стараться подбирать музыку в соответствии с темой занятия. Она должна соответствовать той атмосфере, которая вам желательна на занятии.

3. Музыкальный эпиграф служит звуковым сигналом к началу прогулки, образовательной деятельности, обеда, сончасы, а потому не должен быть продолжительным

Осознанное пассивное восприятие означает такое состояние, когда ребенок не просто слышит музыку, а сознательно и заинтересованно слушает ее.

1. **«Живая» музыка** – это песенки, прибаутки, сказки, потешки, частушки, игры в исполнении воспитателя, родителей.

2. **Музыкальная сказка** дается в записи и может сопровождать какие-либо виды деятельности (пластинки, магнитофонные записи).

3. **Программная музыка** – это пьесы или отрывки из инструментальных произведений, с которыми дети знакомятся на музыкальных занятиях, которые требуют предварительной беседы. Хорошо, если эту же музыку воспитатель в другое время использует для создания фона или настроения.

Первый раздел второго направления воспитательного процесса – детское исполнительское творчество – включает в себя шесть видов исполнительства.

1. **Музыкальные игры** – в них действие сопровождается пением и движениями, можно использовать и хороводные песни.

2. **Движения под музыку** – здесь основу составляет раздел общеприня-

той программы по музыкальному воспитанию.

3. **Фольклор** – это та же «живая» музыка, но в исполнении детей.

4. **Детские песенки** – это песни, выученные с воспитателем или музыкальным работником на занятиях и исполняемые детьми во время досуга.

5. **Сказка с музыкой** – это игровое исполнение знакомой сказки (не на сцене), когда дети могут перевоплотиться в действующих лиц, а также поиграть в театр картинок, игрушек, петрушек.

6. **Игра на детских инструментах** – это коллективное музицирование, которое проводится на музыкальных занятиях в соответствии с обычной программой, где дети учатся приемам игры на разных инструментах.

Второй раздел данного направления – **импровизация музыкальных образов** – подразумевает только самостоятельные творческие проявления детей.

1. **Подражание голосам птиц и зверей** собственным голосом и на инструментах. Это переходный этап от речевого к вокальному звукоизвлечению (методика В.В. Емельянова).

2. **Импровизация движений под музыку** – вид творчества, очень свойственный детям. Естественная реакция ребенка на звучащую музыку, проявляемая спонтанно в образных движениях, в танце, отражает его внутреннее состояние. Побудителем к такому самовыражению является только звучащая музыка, хотя иногда тему импровизации может предложить и воспитатель.

3. **Импровизация на детских инструментах** – это реакция на звучащую музыку, исполняемая на инструментах из музыкального уголка.

4. **Импровизация мелодий на текст и без текста** – это пропевание читаемого текста или знакомого стихотворения, а также «мурлыкание» без слов придуманных и знакомых интонаций в произвольном сочетании.

Третье направление – накопление информации – это обучающий момент в воспитании, приобретение детьми знаний. Это – сфера деятельности музыкального работника. Воспитатель выступает здесь в роли помощника, время от времени повторяя с детьми то, что они узнали на музыкальном занятии.

1. **Музыкальная деятельность** – психолого-педагогическая работа по освоению детьми образовательной области «Музыка».

2. **Путешествие в страну музыкальных инструментов** – цикл занятий, на которых дети в большем объеме знакомятся с различными инструментами. Цикл является дополнением к обычной программе и проводится по личной инициативе музыкального работника (см. «Приложение»).

3. **«Музыкальный городок»** – это «уголок» в игровой комнате, отведенный для инструментов, музыкальных игр и игрушек, пластинок и проигрывателя, музыкальной литературы и детского творчества на музыкальные темы.

4. **Словарь «музыкального» языка** – это обогащение речи музыкальной терминологией. Следует избегать формулирования понятий, так как все постигается детьми в практическом соприкосновении с музыкой (см. «Приложение»).

5. **Знакомство с выдающимися музыкантами** – это сообщение детям имен и фамилий, а также ярких биографических фактов о тех, кто создает и исполняет музыку, с которой они знакомятся. Эти сведения необходимо время от времени напоминать детям.

6. **Нотная азбука** – дополнительный курс для детей, желающих получить начальное музыкальное образование.

Таблица 2

Распределение основных направлений музыкального образования по возрастам

Возраст	I. Слуховое восприятие		II. Детское исполнительское творчество		III. Накопление информации
	Подсознательное восприятие	Осознанное пассивное восприятие	Активное воспроизведение музыкальных образов	Импровизация музыкальных образов	Музыкальная азбука
от 0 до 1	1. Музыка-настроение	1. «Живая музыка»	–		–
от 1 до 2	1. Музыка-настроение	1. «Живая музыка»	–	1. Подражание голосам птиц и зверей	–
от 2 до 3	1. Музыка-настроение	1. «Живая музыка»	1. Музыкальные игры	1. Подражание голосам птиц и зверей	–

от 3 до 4	1. Музыка-настроение 2. Музыкаль-ный фон	1. «Живая музыка»	1. Музыкальные игры 2. Движение под музыку	1. Подражание голосам птиц и зверей	1. Музыкальные занятия
от 4 до 5	1. Музыка-настроение 2. Музыкаль-ный фон	1. «Живая музыка» 2. Сказки с музыкой (в записях)	1. Музыкальные игры 2. Движение под музыку 3. Фольклор 4. Детские песенки 5. Сказки с музыкой	1. Подражание голосам птиц и зверей 2. Импровизация движений под музыку	1. Музыкальные занятия
от 5 до 6	1. Музыка-настроение 2. Музыкаль-ный фон 3. Музыкаль-ный эпиграф	1. «Живая музыка» 2. Сказки с музыкой (в записях)	1. Музыкальные игры 2. Движение под музыку 3. Фольклор 4. Детские песенки 5. Сказки с музыкой 6. Игра на детских музыкаль-ных инструмен-тах	1. Подражание голосам птиц и зверей 2. Импровизация движений под музыку 3. Импровизация на детских музыкальных инструментах	1. Музыкальные занятия 2. Путешествие в страну музыкальных инструментов 3. Музыкальный «городок» 4. Словарь «музыкального языка»
от 6 до 7	1. Музыка-настроение 2. Музыкаль-ный фон 3. Музыкаль-ный эпиграф	1. «Живая музыка» 2. Сказки с музыкой (в записях) 3. Программ-ная музыка	1. Музыкальные игры 2. Движение под музыку 3. Фольклор 4. Детские песенки 5. Сказки с музыкой 6. Игра на детских музыкаль-ных инструмен-тах	1. Подражание голосам птиц и зверей 2. Импровизация движений под музыку 3. Импровизация на детских музыкальных инструментах 4. Импровизация мелодии на текст и без текста	1. Музыкальные занятия 2. Путешествие в страну музыкальных инструментов 3. Музыкальный «городок» 4. Словарь «музыкального языка» 5. Знакомство с выдающимися музыкантами 6. Азбука музыкальной грамоты

В таблице 2 дается характеристика основных направлений, приведенных в таблице 1 по возрастам: от рождения ребенка до семи лет. Прослеживая схему по горизонтали, можно видеть все содержание работы в течение каждого года. Эта схема основана на возрастных психофизических особенностях ребенка.

С каждым годом формы общения с детьми становятся многообразнее и в 5-летнем возрасте достигают наибольшего объема в соответствии с тем, что данный возраст отличается наиболее активным восприятием.

О музыкальных занятиях с детьми 4-х – 5-х лет

Цели и задачи: продолжать работу по воспитанию внимания и интереса к музыке, поощряя и стимулируя творческие проявления детей продолжать работу по развитию голоса и первоначальных навыков правильного звукоизвлечения (методика В.В. Емельянова), учить игре на детских инструментах.

1. Слушание музыки

Вызывать у детей интерес к звучащей музыке, желание слушать ее, учить их рассказывать о ней своими словами; закреплять восприятие регистров на слух (высокие и низкие звуки), контрастной динамики (тихо и громко), темпов (музыка быстрая и медленная), различать плавное движение вверх или вниз (постепенно).

2. Пение

Продолжать работу по развитию голоса на основе фонетических упражнений В.В. Емельянова учить детей правильному звукоизвлечению, артикуляции, используя упражнения и песни на 2-х – 4-х звуках, в умеренном темпе, с минимальным инструментальным сопровождением или без него; учить их брать дыхание между фразами, четко произносить слова, вместе начинать и заканчивать пение, исполнять песни эмоционально и выразительно, прислушиваясь к голосу музыкального руководителя.

3. Движение под музыку

Продолжать работу по воспитанию чувства ритма и метра, закрепляя навыки предыдущего года на других музыкальных примерах. Учить детей двигаться в умеренном и подвижном темпах, самостоятельно менять движение в соответствии с 2-х и 3-х частной формой музыки. Выполнять танцевальные движения: прыжки, прямой галоп, пружинки, крутиться по одному и

в парах, двигаться по кругу парами, перестраиваться из круга в рассыпную и обратно, ставить ногу на носок и на пятку, выполнять движения с предметами. Инсценировать песни (совместно с воспитателем), выразительно передавать игровые образы (гордого петушка, хитрой лисы и т.д.).

4. Игра на инструментах

Учить детей приемам игры на бубне, барабане, треугольнике, палочках и т.п., исполняя основные доли такта четвертями, а затем, добавляя и восьмые длительности; играть на металлофоне простейшие мелодии на 1-2 звуках, а также приемом «глиссандо»; воспитывать интерес к совместному музицированию.

Приложение

1. Словарь «музыкального» языка

Аkkомпанемент	Запев	Пиано
Аkkорд	Колыбельная	Плясовая
Ансамбль	Композитор	Припев
Балет	Куплет	Солист
Балерина	Мажор	Увертюра
Бас	Марш	Форте
Вальс	Мелодия	Хор
Вступление	Минор	Хоровод
Дирижер	Опера	
Дуэт	Оркестр	

2. Инструменты

Аkkордеон	Металлофон	Тарелки
Балалайка	Орган	Треугольник
Баян	Пианино	Труба
Бубен	Рояль	Флейта
Гитара	Румба	
Ксилофон	Скрипка	

3. Характер музыки

Бодрый	Грустный
Веселый	Задумчивый
Радостный	Напевный
Плясовой	Печальный
Шутливый	Плавный
Игривый	Протяжный
Решительный	Мечтательный
Светлый	Сказочный
Спокойный	

4. Темп

Быстрый

Медленный

Уверенный

«Жили-были трали-вали...» музыка для детей 4-5 лет (средняя группа)

• А мы сегодня слушали сказку про кошку, у которой сгорел дом. И я нарисовал ей новый.

• ...А я слепил ведро для воды, из которого кот тушил пожар...

• ...А я вырезала юбочку и штанишки для котят...

Такими рассказами и подарками могут встретить своих родителей ваши питомцы, если во время их занятий звучала музыкальная сказка С. Александровой на стихи С. Маршака «Кошкин дом».

Сказка разбудила детское воображение. Дети не просто слушали музыку и стихи, они **творили**.

Музыка помогает творить добрые дела, это и будет вашей главной задачей.

Музыкальная сказка – это книжка с яркими, звучащими картинками. И чем больше в ней хорошей музыки, тем она интереснее. Только не заставляйте детей специально слушать такие сказки. Лучше всего, если каждый ребенок

сам найдет себе в это время спокойное занятие. И неважно, что его рисунок или поделка не на тему сказки. А может быть, кто-то совсем ничего не сделает. Но это не значит, что в этот момент в его душе ничего не происходило...

Все чаще у детей появляются специальные занятия: рисование, аппликация, родная речь и другие. Смелее подключайте к ним музыку. Пусть она будоражит детскую фантазию

А если ваше занятие имеет свой музыкальный эпиграф? Прозвучала коротенькая музыкальная заставка – и дети узнают, какое занятие их ждет. Это развивает их музыкальную память и дает эмоциональный настрой.

Не в каждом детском саду можно увидеть детей, танцующих под музыку не на музыкальном занятии. А ведь такие импровизации можно превратить в игру.

Мы предлагаем вам такую игру.

«Магазин музыкальных заводных игрушек»

Каждый ребенок становится какой-то игрушкой. Воспитатель выполняет роль продавца. Дети, не пожелавшие стать игрушкой, – покупатели.

Покупатель выбирает игрушку, продавец «заводит» ее воображаемым ключиком, и как только зазвучала музыка (а она в каждом случае должна соответствовать характеру игрушки), игрушка «оживает». Стихла музыка – и она замерла. Если покупатель выбирает эту игрушку, продавец делает видимость того, что «упаковывает» ее, и игра переходит к следующему участнику.

Ребенок очень хочет понравиться условному покупателю, поэтому старается изо всех сил. Но есть и робкие дети. Им хочется принять участие в игре, но они стесняются. Пусть у вас в «Магазине» иногда «продаются» сразу по две или три игрушки. Тогда таким детям будет легче играть.

На музыкальных занятиях ребятам предлагается разучивание несложных детских песенок. Хорошо, если при желании и по настроению детей воспитатель напевает их вместе с ними. Только не призывайте их петь громко. Петь нужно так, чтобы слышать себя и других.

Все чаще рассказывайте детям русские народные сказки с музыкаль-

ными рефренами. Дети могут слушать их в группе и на прогулке. Особенно нравится им самим принимать участие в таких сказках. Организовать импровизированный театр очень просто. Выберите такую сказку, которую дети уже много раз слышали, например, «Репку». Распределите роли. Кто не захотел участвовать, тот будет зрителем. «Репкой» может стать ребенок, присевший на корточки. Воспитатель – рассказчик, а дети выполняют то, о чем говорится в сказке. Но вот рефрен:

«Тянем, потянем, вытянуть не можем» поют все вместе.

Дети любят выступать, и такие спектакли-игры им понравятся.

Как важно, чтобы наши дети не утратили корней русских народных традиций, в том числе и музыкальных. Ведь в музыкальном народном творчестве отражена вся жизнь наших предков от рождения и до смерти. Оно воспитывало и возвращало, приучало к труду и бережному отношению к природе, ко всему, что окружает человека. По крупиночке, по зернышку вкладывайте в своих ребяташек эти традиции. Начните с самого простого, с детских закличек дождя, солнышка, радуги. А к ним постепенно примкнут трудовые и календарные песни, а также игры, скороговорки, плясовые песни и припевки.

Талантливыми были наши предки. Не только назиданием и укором, сколько мудрым творчеством учили своих детей. И нам завещали.

Таблица 7

**Основные направления музыкального воспитания
детей от 4-х до 5-и лет**

I. Слуховое восприятие		II. Детское исполнительское творчество		III. Накопление информации
Подсознательное восприятие	Осознанное пассивное восприятие	Активное воспроизведение музыкальных образов	Импровизация музыкальных образов	Музыкальная азбука

1. Музыка-настроение 2. Музыкальной фон	1. «Живая музыка» 2. Сказки с музыкой (в записях)	1. Музыкальные игры 2. Движение под музыку 3. Фольклор 4. Детские песенки 5. Сказки с музыкой	1. Подражание голосам птиц и зверей 2. Импровизация движений под музыку	1. Музыкальные занятия
--	--	---	--	------------------------

Рекомендуемый музыкальный материал

I. Музыка-настроение (диски): См. «Музыкальный материал для детей от рождения до пяти лет, а также:

1. П. Чайковский. Симфония № 5, II часть.
2. Е. Дога. «Мой белый город» (песня из одноименного к/ф).
3. М. Глинка. Увертюра из оперы «Руслан и Людмила».
4. Г. Гладков. «Точка, точка, занятая» (музыка из одноименного к/ф).

II. «Живая» музыка (См. «Музыкальный материал для детей от рождения до года»), а также:

1. «Скок-поскок», десять народных песен для детей. Изд-во «Музыка», 1980.
2. «А мы просто сеяли». Русские народные игры, хороводы. Изд-во «Музыка», 1982.

III. Музыкальные игры (возможно использование хороводных песен с движениями):

1. «На горе-то мак, мак...».
2. «Раздувайся, пузырь...».
3. «Золотые ворота».
4. «Во поле береза стояла».
5. «Жаворонушки». Вып. 1-4 (игры).
6. Е. Поплянова. Нотное приложение.

IV. Движения под музыку (см. «Музыкальный материал для музыкальной деятельности»).

V. Музыкальный фон (диски). Возможно использование музыки из

разделов «Музыка-настроение», «Сказки с музыкой (в записях)», «Импровизация движений под музыку», а также:

1. А. Лядов. «Волшебное озеро», «Баба Яга» (симфонические картины).
2. Чюрленис. «В лесу», «Море» (симфонические поэмы).
3. А. Петров. Музыка из балета «Сотворение мира» («Гимн Еве», «Адам, Ева»).
4. Римский-Корсаков. «Три чуда» (из оперы «Сказка о царе Салтане»).
5. Римский-Корсаков. Фрагменты из симфонической сюиты «Шехерезада».
6. Записи классической гитары.

VI. Фольклор (см. «Жаворонушки», 1-4 вып., раздел «Детское творчество»).

VII. Детские песенки (см. «Программу музыкальной деятельности»).

VIII. Авторские сказки с Музыкой (диски):

1. М. Пляцковский. «Приключения кузнечика Кузи».
2. К. Чуковский – М.М. Серович. «Доктор Айболит».
3. А. Толстой – А. Рыбников. «Невероятные приключения Буратино».
4. В. Левшин – З. Ленина. «Кот-хвостун».
5. Н. Носов – Я. Френкель, И. Шахов. «Незнайка-путешественник».
6. С. Маршак – Н. Александрова. «Кошкин дом».
7. Г. Андерсен – Э. Григ, Ю. Никольский. «Дюймовочка», Ю. Эмтин – Г. Гладков. «Голубой щенок».
8. Г. Андерсен – Э. Григ. «Оле-Лукойе».
9. С. Козлов – М. Минков. «В порту».

IX. Народные сказки с музыкой:

1. Русская народная сказка «Колобок».
2. Русская народная сказка «Репка».
3. Русская народная сказка «Теремок».

X. Импровизация движений под музыку (диски).

Темы.

А). Сказка:

1. А. Лядов. «Музыкальная табакерка».
2. А. Вивальди. Времена года. Концерт № 4. «Зима», II часть.
3. П. Чайковский. Сюита из балета «Щелкунчик».
4. Э. Григ. «Шествие гномов», «В пещере горного короля».
5. М. Глинка. «Марш Черномора» (из оперы «Руслан и Людмила»).
6. А. Рыбников. Музыка из к/ф «Приключения Буратино».

Б). Игрушки:

1. П. Чайковский. Пьесы из «Детского альбома».
2. В. Юманс – Д. Шостакович. Оркестровая транскрипция «Таити-трот» (из рукописей разных лет Д. Шостаковича).
3. Д. Шостакович. Оркестровая транскрипция пьесы Д. Скарлатти «Пастораль» (из рукописей разных лет).
4. Г. Гладков. Песня «Точка, точка, запятая» из одноименного к/ф.
5. Р. Бойко. «Звоны» – сюита для оркестра русских народных инструментов: «Большая деревянная пушка», «Марш потешной Семеновской дружины».

В). Природа:

1. П. Чайковский. «Времена года» («Подснежник», «Песня жаворонка», «Осенняя песнь»).
2. П. Чайковский «Вальс снежных хлопьев» из балета «Щелкунчик».
3. К. Сен-Санс. «Карнавал животных».
4. Е. Крылатов. «Лесной олень» (песня из к/ф «Ох уж, эта Настя»).
5. Э. Григ. «Утро» из сюиты «Пер Гюнт».
6. М. Пляцковский. «Утро» (песенка из музыкальной сказки «Про кузнечика Кузю»).

Г). Цирк:

1. Д. Кабалевский. «Клоуны».
2. Герхон. «Воздушная кукуруза».

3. Джаз 30-х годов. «Три поросенка».

4. А. Петров. Музыка из балета «Сотворение мира», «Веселая погоня», «Хоровод ангелов».

5. А. Шаинский. «Цирк».

Д). Свободная импровизация:

1. Оркестр Поля Мориа. Музыка из к/ф.
2. Ф. Гойя, (гитара с оркестром).
3. И. Штраус. «Вальсы».
4. Г. Берлиоз. «Фантастическая симфония», II часть.
5. Е. Дога. «Мой белый город» (из одноименного к/ф).
6. Е. Дога. Вальс из к/ф «Мой ласковый и нежный зверь».
7. Т. Бизе – Р. Щедрин. «Кармен-сюита» (вступление, болеро, хабанера).
8. Г. Свиридов. Романс из музыкальной иллюстрации к повести А.С. Пушкина «Метель».
9. Д. Шостакович. Музыка из к/ф «Овод» («Контраданс», «Праздник», «Вальс», «Галоп», «Вступление», «Романс»).
10. Д. Шостакович. «Сказка о попе и работнике его Балде».
11. И. Штраус – Д. Шостакович. Полька. Поезд удовольствий (из рукописей разных лет Д. Шостаковича).
12. А. Петров. Музыка из балета «Сотворение мира» («Гимн Еве», «Адам, Ева»).
13. М. Глинка. Увертюра из оперы «Руслан и Людмила».

XI. Музыкальный эпиграф:

1. Утренняя гимнастика (физкультурные занятия):
 - а) музыкальное вступление к сказке «Приключения кузнечика Кузи». Музыка М. Пляцковского (несколько тактов, трижды повторенных через паузу).
 - б) песенка из к/ф «Точка, точка, запятая». Музыка Г. Гладкова

(фрагмент «Будьте здоровы»).

в) Д. Львов-Компанейц «Про зарядку».

2. Ритмика:

а) песенка Тарантеллы из музыкальной сказки Е. Адлера «В стране музыкальных волшебников» (фрагмент «Танцград»).

б) Е. Крылатов. «Лесной олень» (Песня из к/ф «Ох уж, эта Настя»). Фрагмент.

3. Рисование:

Г. Гладков. «Точка, точка, запятая» (музыка из одноименного к/ф). Фрагмент.

4. Лепка:

П. Мизраки «Закрытые ставни». (Музыка из к/ф, исполняет оркестр П. Мориа).

5. Аппликация:

К. Боллинг «Песня Борсалино». (Музыка из к/ф, исполняет оркестр П. Мориа). Фрагмент.

6. Конструирование:

Б. Бахарах «Все капли дождя мои». (Музыка из к/ф, исполняет оркестр П. Мориа). Фрагмент.

7. Развитие речи:

А. Чернышев «Песенка о буквах».

8. Чтение:

А. Лядов «Музыкальная табакерка» (фрагмент).

9. Математика:

В. Шаинский «Вместе весело шагать» (фрагмент).

10. Сон час:

а) Э. Григ. Песня «Оле-Лукойе» из одноименной сказки Г. Андерсена. Фрагмент.

б) Моцарт «Колыбельная» (фрагмент).

11. Прогулка:

а) Г. Гладков. Песенка Бременских музыкантов из одноименной сказки. Фрагмент.

б) «Резиновый ежик». Музыка С. Никитина, слова Ю. Мориц (фрагмент).

12. Театр:

а) И. Нетребчук. Песенка «Тише, тише, тише» из музыкальной сказки «Будьте добры».

б) А. Рыбников «Песня про Буратино» (из музыки к к/ф). Фрагмент.

13. Обед: муз. вступление к музыкальной сказке «Будьте добры» (несколько тактов, повторенных трижды через паузу).

14. Музыкальное занятие:

а) муз. вступление к сказке «Новое платье короля» (несколько тактов, повторенных трижды через паузу).

б) Э. Колмановский. Начало к музыкальной сказке «Белоснежка» (повторить трижды).

в) «Сто тысяч песен». (Музыка из к/ф, исполняет оркестр П. Мориа). Фрагмент.

4.4. ВТОРАЯ МЛАДШАЯ ГРУППА ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ БЫТЬ ЗДОРОВЫМ

На четвертом году жизни у детей возрастают физические возможности. В течение года масса тела у ребенка увеличивается на 1,5-2 кг и составляет к концу года 16,5 кг. Рост изменяется на 5–7 см и к концу года достигает 102 см. Окружность грудной клетки становится равной 53 см. Продолжается интенсивное развитие структур и функций головного мозга. Улучшается координация движений. Проявляется неодолимое стремление к самостоятельности: движения все более приобретают преднамеренный характер. Развитие произвольности действий создает благоприятные условия для перехода от обу-

чения, основанного на подражании действиям взрослого, к таким формам, когда взрослый в игре организует самостоятельную деятельность детей, направленную на выполнение задания. Импульсивная двигательная активность постепенно преобразуется в осознанную двигательную деятельность, воспитывается потребность выполнять все более сложные и разнообразные движения.

В этом возрасте уделяется большое внимание формированию, сохранению и укреплению здоровья каждого ребенка посредством использования всего арсенала воздействий, предусмотренных воспитательно-оздоровительной работой:

- 2 раза в год (сентябрь и май) проводится определение исходных показателей физического развития, двигательной подготовленности, объективных и субъективных критериев каждого ребенка (диагностика);
- осуществляется под руководством медицинского персонала комплекс закаливающих процедур с использованием воды, воздуха, солнца (ходьба босиком, воздушные ванны в сочетании с физическими упражнениями, кратковременные контрастные холодные воздействия), купание в бассейне с использованием контрастного душа при этом воспитывается положительное отношение к закаливанию через создание у детей первых представлений о роли его в укреплении здоровья;
- дети приучаются находиться в помещении в облегченной одежде при оптимальной температуре воздуха $+20-22^{\circ}\text{C}$, на занятиях по физической культуре $+17-18^{\circ}\text{C}$, во время сна $+14-18^{\circ}\text{C}$;
- обеспечивается пребывание детей на воздухе в соответствии с режимом дня (не менее 4 часов в холодное время) и вынесение всей жизни на воздух в теплое время, за исключением времени приема пищи и сна;
- ежедневно проводится утренняя гимнастика в игровой форме продолжительностью 6–7 мин. с повторением упражнений до 8–10 раз, в теплое время – на воздухе;
- ежедневно создаются условия для оптимальной индивидуальной двигательной активности каждого ребенка (самостоятельные игры с каталка-

ми, автомобилями, тележками, велосипедами; игры, в которых развиваются навыки лазанья, ползания; игры с мячами, шарами, развивающие ловкость движений и др.);

- приучают детей участвовать в совместных подвижных играх и физических упражнениях на прогулке;
- детей учат пользоваться физкультурным оборудованием вне занятий, давая право выбора при этом;
- организовываются игры со всеми детьми и с подгруппой; постепенно вводятся игры с более сложными правилами и сменой видов движений;
- знакомят детей с народными играми;
- формируют навыки разнообразных движений, развивается ориентировка в пространстве, быстрота, равновесие, координация движений;
- дети приучаются действовать согласованно вместе с другими детьми в разных построениях и перепостроениях одновременно подгруппой и всей группой, но каждый в своем темпе и ритме, а затем и в общем для всех ритме;
- выполняются ритмированные движения, меняется характер движения в соответствии с характером музыки, ударами в бубен и т.д.;
- детей приучают запоминать и находить свое место в строю среди других детей;
- учатся начинать движение по распоряжению воспитателя, по его сигналам – удар в бубен, музыкальный аккорд, взмах флажком и т.д.;
- приучают детей сохранять заданное направление движения;
- знакомят детей со спортивными упражнениями (катание на санках, трехколесном велосипеде, ходьба на лыжах и др.);
- проводится обязательная подготовка к плаванию;
- знакомят детей с некоторыми правилами безопасности на занятиях физическими упражнениями (скатывание с горки на санках, катание на велосипеде, качалках, качелях, каруселях и др.);
- воспитываются умения соблюдать элементарные правила;

- прививаются навыки ухода за физкультурным оборудованием, воспитывается опрятность в отношении к спортивной одежде;
- на лыжных, пешеходных, велосипедных прогулках приучают детей бережно относиться к окружающему миру (природе и предметам окружения);
- способствуют формированию морально-волевых качеств;
- проводят физкультурные досуги 1 раз в месяц, длительностью 15-20 мин.; 2 раза в год – физкультурные праздники;
- проводятся профилактические и реабилитационные мероприятия для детей с функциональными отклонениями в соматическом и нервно-психическом здоровье;
- осуществляется индивидуальный подход при организации продолжительности дневного сна детей;
- применяется «музыкотерапия» для нормализации эмоционального состояния детей;
- воспитываются культурно-гигиенические навыки: опрятность, внимание к внешнему виду (самостоятельно и аккуратно мыть руки, лицо, правильно пользоваться мылом, расческой, сухо вытираться после умывания, вешать полотенце на свое место, своевременно пользоваться носовым платком, чистить зубы, полоскать рот после еды);
- формируются навыки культурной еды: не крошить хлеб, не проливать жидкую пищу, пережевывать пищу с закрытым ртом. Учат правильно пользоваться ложкой, вилок, салфеткой;
- обращается внимание на правильную осанку в положении сидя, стоя и ходьбе.

Вся воспитательно-оздоровительная работа ведется на положительном эмоциональном фоне, обеспечиваются условия для его реализации.

Программный материал для формирования культуры движения детей

Построения и перестроения

Построение стайкой, врассыпную, в колонну по одному, в колонну по два (парами), врассыпную парами, в шеренгу, в круг (с помощью воспитателя, по ориентирам и самостоятельно).

Равнение по линии.

Нахождение своего места в строю.

Перестроение из колонны по одному в колонну по два, по три с места за направляющим по ориентирам.

Размыкание и смыкание при построении и перестроении обычным шагом.

Повороты на месте переступанием направо, налево пересыпанием.

Общеразвивающие упражнения

Упражнения для рук и плечевого пояса.

Упражнения для пальцев и кисти.

Упражнения для туловища и шеи.

Упражнения для ног.

Упражнения для стопы.

Упражнения для всего тела.

Упражнения для формирования правильной осанки.

Позы правильной осанки.

Специфические упражнения с предметами (с мячом, с флажками, с султанчиками и др.).

Упражнения с крупными предметами (шест, большой обруч и др.).

Упражнения подгруппами (в колонне по одному, по два, в кругу), в парах (сверстники, мальчик-девочка),

Основные движения

Ходьба

Ходьба обычная, на носках, мелким и широким шагом, с высоким подниманием колена, приставным шагом вперед и в стороны.

Ходьба стайкой, врассыпную, в колонне по одному, парами (в колонне

по два и в разных направлениях).

Ходьба по прямой, по кругу (взявшись за руки и без сцепления), «змейкой» (по ориентирам, обходя предметы, расставленные на одной линии), в заданном направлении.

Ходьба с выполнением заданий (с остановкой, приседанием, поворотами, собирая мелкие предметы и др.). Ходьба с предметами в руках. Ходьба врассыпную между предметами. Ходьба по ребристой поверхности. Ходьба с изменением темпа, с ускорением и замедлением, с переходом на бег.

Бег обычный, на носках.

Бег стайкой, врассыпную, в колонне по одному, парами.

Бег по прямой, по кругу (взявшись за руки, без сцепления, держась за шнур), «змейкой» (по ориентирам), в заданном направлении.

Бег с выполнением заданий: останавливаться, догонять катящийся предмет, убегать от ловящего, догонять убегающего. Чередовать бег врассыпную с бегом в обусловленное место по сигналу воспитателя.

Бег врассыпную между предметами.

Бег с изменением темпа, с ускорением и замедлением, с переходом на ходьбу. Бег непрерывный в течение 50-60 сек. Бег в медленном темпе до 160 м. Бег в быстром темпе – 10-20 м (на скорость). Бег на месте.

Учат ходить и бегать со свободными, координированными движениями рук и ног, не шаркая ногами, не опуская головы.

Прыжки

Прыжковые движения (ритмитизированные пружинистые полуприседания) на всей ступне; то же, поднимаясь на носки.

Прыжки на 2-х ногах на месте, прыжки с разной силой отталкивания. Прыжки в паре, подгруппой, взявшись за руки и без сцепления.

Прыжки с продвижением вперед (расстояние 2-3 м), из кружка в кружок, вокруг предметов и между предметами.

Прыжки вверх с места, с касанием одной, двумя руками предмета, подвешенного выше поднятой руки ребенка. Прыжки вверх с места с касанием

предмета головой.

Прыжки с высоты (в глубину) 10-15, 10-20 см.

Прыжки в высоту с места: через линию, шнур, предмет высотой 5 см, через 4-6 линий поочередно через каждую.

Прыжки в длину с места через две параллельные линии (расстояние 10-15 см, 15-20 см, 25-30 см), на мягкое покрытие, прыжки до черты, до предмета, на результат (в прыжковую яму).

Учат энергично отталкиваться двумя ногами и правильно приземляться в прыжках с высоты, на месте и с продвижением, принимать исходное положение в прыжках в длину и в высоту с места, правильно приземляться.

Катание, бросание, ловля, метания

Катание мяча двумя руками друг другу, между предметами, под дугу (ширина 50-60 см), катание мяча с попаданием в предметы (расстояние 1,5 м).

Ловля мяча, брошенного воспитателем (расстояние 70-100 см). Бросание мяча двумя руками вверх, вниз об пол и ловля его (2-3 раза подряд). Бросание мяча вперед двумя руками снизу, от груди, из-за головы. Бросание мяча через шнур, натянутый на уровне роста ребенка.

Метание на дальность правой и левой рукой (2,5-5 м) в горизонтальную цель двумя руками снизу, от груди правой и левой рукой (расстояние 1,5-2 м), в вертикальную цель (высота центра мишени 1,2 м), правой и левой рукой (расстояние – 1-1,5 м).

Учат принимать исходное положение в метании предметов.

Познание, лазание

Ползание на четвереньках по прямой (расстояние 3–6 м), «змейкой» между предметами, вокруг них, за катящимся предметом. Ползание по доске, наклонной доске, скату, гимнастической скамейке, по бревну.

Подлезание под препятствия (дугу, воротца, подвешенный шнур и др.), на четвереньках и не касаясь руками пола. Ползание с подлезанием под не-

сколькими подряд расположенными дугами (3–4 предмета на расстоянии 1 м).

Пролезание и проползание на четвереньках через обруч, установленный вертикально на разной высоте.

Пролезание через бревно.

Лазанье по лесенке-стремянке, гимнастической стенке. Учить хвату за перекладину во время лазанья, лазать не пропуская рук (высота 1,5 м).

Упражнения в равновесии и ходьба по прямой между двумя линиями, шнурами (ширина 20 см, длина 2-3 м); то же с перешагиванием через предметы (высота 10-15 см) и рейки лестницы.

Ходьба по гимнастической скамейке, стесанной поверхности бревна (высота 30-35 см), приставляя пятку одной ноги к носку другой. Ходьба по наклонной доске.

Ходьба по гимнастической скамейке на четвереньках. Ходьба по ребристой доске.

Бег в рассыпную между предметами с остановками, приседанием по сигналу. Бег между двумя шнурами (расстояние 25-30 см).

Чередование ходьбы и бега с остановками, подниманием на носки и опусканием на всю ступню, влезанием на табурет, гимнастическую скамейку (руки в стороны, руки вверх),

Кружение в обе стороны, помахивая платочком, ленточкой.

Учат сохранить правильную осанку в положении сидя, стоя и в ходьбе, а также сохранять правильное положение туловища и головы при выполнении упражнений в равновесии.

Катание на качалках, каруселях, качелях. Катание на индивидуальных качалках (лошадка, уточка, петушок), на качелях (весы, подвесные качели), каруселях (вращающиеся кресла).

Упражнения на тренажерах. Танцевальные упражнения

Кружение в парах, попеременное притопывание ногами, повороты кистями рук.

Движение под музыкальное сопровождение с предметами в руках

(флажки, ленточки, платочки), движения в соответствии с характером музыки.

Образные движения под музыку.

Хороводы с песней.

Элементы художественной гимнастики.

Спортивные упражнения

Катание на санках кукол, друг друга.

Передвижение санок, держась за их спинку.

Катание на санках с невысокой горки.

Скольжение. Скользить с разбега по ледяным дорожкам на 2-х ногах с поддержкой воспитателя.

Ходьба на лыжах. Надевать и снимать лыжи, ставить их на место. Передвигаться на лыжах по ровной лыжне ступающим и скользящим шагом; делать повороты на месте направо, налево переступанием.

Катание на велосипеде. Кататься на трехколесном велосипеде по прямой, по кругу, с поворотами налево, направо.

Подготовка к плаванию. Приучать детей к воде и ориентировке в ней. Входить в воду, передвигаться, выполнять разнообразные упражнения в воде, принимать участие в играх «Паровозик», «Карусели», «Смелые ребята», «Кто быстрее», «Поезд в туннеле», «Ну-ка, догони», «Мяч тренеру».

Подвижные игры

Игры с бегом: «Бегите ко мне!», «Птички и птенчики», «Мыши и кот», «Бегите к флажку», «Найди свой цвет», «Трамвай», «Поезд», «Лохматый пес», «Птички в гнездышках» и др.

Игры с прыжками: «По ровненькой дорожке», «Поймай комара», «Воробушки и кот», «С кочки на кочку».

Игры с подлезанием и лазаньем: «Наседка и цыплята», «Мыши в кладовке», «Кролики».

Игры с бросанием и ловлей: «Кто бросит дальше мешочек», «Попади в круг», «Сбей кеглю», «Берем предмет».

Игры на ориентировку в пространстве, на развитие быстроты и ловкости: «Найди свое место», «Угадай, кто где кричит?», «Найди, где спрятано» и др.

Учат детей выполнять правила в подвижных играх, развивать интерес к ним, воспитывать желание заниматься физическими упражнениями.

ПОДПРОГРАММА «Я И МИР ВОКРУГ НАС» (образовательные области «Здоровье», «Безопасность», «Социализация»)

Пока организм человека не достигнет биологической зрелости, а личность не приобретет устойчивые способности психо-физиологической и социальной приспособляемости к условиям жизни, обучение, воспитание и развитие человека (формальное и неформальное) происходит, по существу, как непрерывный процесс адаптации.

Однако всякая биосоциальная адаптация предполагает некую последовательность, этапность, обусловленную возможностями организма, нормой реакции его на постоянно меняющиеся условия.

В возрасте до 11 лет формирование адаптивных возможностей организма происходит особенно энергично, но детский организм в целом и высшая нервная система в частности развиваются при этом таким образом, что как задержка так и ускорение этого процесса чреваты необратимыми негативными последствиями в физическом, духовном и социальном становлении человека.

В дошкольном возрасте большую роль для целостного развития личности играет относящееся именно на этот возрастной период формирование чувственного, эстетического, эмоционального, нравственного освоения окружающего мира, ближнего окружения, того, с чем ребенок встречается постоянно – в аспектах, прежде всего, временной, пространственной, фенологической, физической, чувственно, эмоциональной ориентации.

Именно на решение этой задачи, прежде всего, нацелена предлагаемая подпрограмма «Я и мир вокруг нас», состоящая из шести сквозных блоков для детей, которые воспитываются в системе ДОУ с 3-летнего до 7-летнего

возраста.

Настоящая подпрограмма определяет содержание и объем знаний о явлениях и объектах ближнего к ребенку мира, которыми он овладевает в разные периоды своей дошкольной жизни. Однако отдельные занятия по этой программе должны носить комплексный характер – и по содержанию, и по форме, и по методическому обеспечению. Например, праздники осени, зимы, весны, лета должны проводиться не только в связи с фенологическими характеристиками этих времен года, но и с использованием тех физических упражнений спортивных и народных игр, а также других видов ребячьей деятельности, которые предписываются предыдущей подпрограммой «Будь здоровым и сильным» и остальными специальными подпрограммами.

Конкретные сведения об окружающих предметах, временную, пространственную, фенологическую ориентировку, ознакомление с неживой природой дети легче осваивают в процессе повседневного свободного общения с воспитателем, чтения специально подобранных книг, игровой и практической деятельности.

Решение основной части задач блоков возможно лишь с помощью правильно организованной социальной среды, где дети учатся правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, культуре. Искусственно создаваемая атмосфера таких занятий, при которой получаемые знания заведомо не будут реализовываться в практической жизни, принесет лишь вред личности ребенка, так как у него формируется «двойная» мораль.

Блок I. Ориентация – временная, пространственная и фенологическая

У детей четвертого года жизни поощряют стремление *определять положение предметов относительно себя* с помощью слов – впереди – сзади, справа – слева, вверху – внизу. Учат определять расстояние до предмета, используя глазомер (близко-далеко).

Поощряют стремление *определить взаимное пространственное расположение предметов* (за, перед, между, около, над, под, и др., а также само-

стоятельно ориентироваться в пространстве, свободно владея своим телом).

Развивают у детей желание *получше узнать свой детский сад*. Путешествуют по помещениям ДООУ (медицинский кабинет, зал музыкальных занятий, спортивный зал, бассейн, комната «Радости» и т.д.). Учат делиться со сверстниками полученными впечатлениями.

Развивают *представление о временных последовательностях*: (сначала – потом) о прошедшем, настоящем, будущем – вчера, сегодня, завтра.

Учат воспроизводить фиксированный *порядок следования во времени разных взаимосвязанных событий и процессов*, сюжеты простых знакомых сказок, процесс роста человека, растений, порядок следования дел в течение дня, порядок смены времени года и др.

Приучают *соблюдать элементарные правила поведения* во всех помещениях ДООУ (места для игр, прогулок, сна, занятий, сбора на прогулку, выполнения гигиенических процедур, приема пищи).

Поощряют стремление детей *называть все помещения*, по примеру воспитателя, своими названиями: туалетная комната, раздевальная, спальня, игровая и т.д. Приучают (своим примером) соблюдать порядок и чистоту во всех помещениях и на участке (место для прогулок).

Дома и в ДООУ поощряют *стремление ребенка к самостоятельности*, желание выполнять свои основные обязанности (убирать свои вещи, игрушки, книжки и т.д.). Доводят до понимания детей, что значит «не мешать» окружающим (взрослым и своим товарищам).

Приучают замечать *фенологические изменения* в окружающем мире: осенью листья на деревьях поменяли цвет, пестрый ковер лежит под ногами; птицы собираются в стан и улетают; тихонько плачет в небе серая дождливая туча. Люди стали использовать теплую одежду, так как похолодало, начинают утеплять помещения (дома и в ДООУ). Отмечается первый праздник – *встреча осени* (желательно 21 сентября – это день рождения пресвятой Богородицы).

Приходит зима. Выпал снег. Стало холодно, вода замерзла, преврати-

лась в лед, 7 декабря – Катерина-санница. Первые катания на санках.

Отмечают *зимние праздники*: Новый год, Рождество, Масленица.

Побуждают замечать, что зимой самый короткий день, пониженная температура. Люди используют теплую одежду и обувь.

Первый весенний праздник – 8 марта – отмечают чаепитием вместе с мамами и бабушками, угощение пирогами.

Другие календарные праздники отмечают каждый год примерно одинаково, в одно и то же время. Устраивают еще и свои особые праздники: дни рождения, свадьбы и другие.

Весной наступает таяние снега, солнечное тепло, рост травы. Появляются первые листочки, цветы. Солнце поднимается выше крыш. Птицы громко поют. Появляются бабочки, жуки. Ребята тоже подросли. **Все живое растет.** Отмечают весенний праздник – Веснянка.

Летом отмечают положение солнца «над самой головой». Вода в реке теплая, в ней можно купаться. Листья зеленые, плоды краснеют и желтеют. В саду, лесу, парке поют разные птицы. Взрослые вместе с детьми выезжают на отдых. Постепенно у детей вырабатывается чувство времени, они начинают замечать жизненный ритм всего живого.

Блок II. Предметы ближнего окружения.

Индивидуальная безопасность

Во второй младшей группе взрослые продолжают знакомить детей с предметами ближайшего окружения.

Стимулируют стремление ребенка называть объекты, личные вещи и предметы обстановки (кто? что?); поощряют их желание называть детали и части предметов, их качества и свойства, определять назначение предмета.

Воспитывают умение бережно относиться к предметам, объектам; пользоваться ими по назначению, убирать на место замечать поломанную игрушку, помогать взрослому чинить ее.

Отмечают внешние признаки (цвет, форма, величина, материал).

Назначение предметов (их функцию) дети осваивают только при ак-

тивном участии взрослого, который показывает, объясняет, учит использовать различные предметы по их назначению. При этом целесообразно обращать внимание детей на следующие группы предметов:

1. Одежда ребенка (по сезонам года) – на воздухе и в помещении. Из каких материалов она сшита (мех, ткань, бумага). Уход и бережное отношение к одежде. Хранение одежды.

2. Обувь ребенка (по сезонам, по погоде). Почему мы меняем обувь? Уход за одеждой и обувью как забота о своем здоровье.

Знания об одежде и обуви вместе с примером взрослых побуждают самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности (надевать одежду, снимать, расстегивать и застегивать пуговицы, складывать в шкафчике в определенном порядке).

3. Предметы туалета (расческа, мыло, полотенце, зубная щетка). Зачем нужны эти предметы?

Правила пользования предметами туалета и их хранение.

Предметы туалета как повод ориентировать ребенка на заботу о своем здоровье.

4. Посуда, ее назначение. Уход за посудой, ее хранение, обращение с посудой. Роль посуды в жизни ребенка. Приучают ребенка помогать няне, накрывать стол к обеду (раскладывать ложки, расставлять тарелки, хлебницы).

5. Мебель, окружающая ребенка. Использование предметов мебели и уход за ними.

6. Игрушки в жизни ребенка. Действия с разными игрушками. Уборка игрушек.

Книги. Бережное отношение к книгам и игрушкам.

7. Транспортные средства, на которых дети приехали в ДООУ: автобус, трамвай, грузовая машина, такси, троллейбус, легковая автомашинa. Детей учат называть части автомашин (кабина, руль, кузов, колеса, салон).

Дорога в д/с. Поощряют стремление детей называть проезжую часть дороги, тротуар; отмечают роль светофора – значение зеленого и красного

сигналов.

8. Предметы, используемые в необычных ситуациях (зонт, музыкальные инструменты, оборудование спортивное, для плавания, для занятий изодетельностью и другое). Приучают использовать предметы только по своему назначению.

9. Здания (дом, в котором живет ребенок, детский сад, больница, кино-театр, кукольный театр, цирк). Людям нужны разные здания. У детей 3-4 лет начинают формировать понятие «детский сад – мой дом».

Бережное отношение к предметному содержанию внешнего мира проявляется у детей в умении использовать каждый отдельный предмет по его назначению, в правильном видении его функции.

Созидательное отношение к миру проявляется в творческом, разумном преобразовании окружающей действительности.

Первостепенное значение в воспитании дошкольника имеет поведение взрослых, которые окружают ребенка. В их поступках, как в зеркале, отражается истинное чувство к окружающему. Маленький ребенок, наблюдая за взрослыми, воспринимает их поведение как норму, эталон человеческого отношения к миру.

Взрослые используют стремление ребенка активно включаться в различную деятельность взрослых. Они всячески поддерживают ребенка, осуществляя разумное «разделение труда», предоставляют детям возможность участвовать в реальных делах взрослых. Совместный с ребенком труд должен быть таким, чтобы малыш мог видеть, наблюдать, как результаты его усилий приносят радость другим, используются в жизни.

Жизнь трехлетнего ребенка наполняется различными новыми предметами, объектами, впечатлениями за счет увеличения «территории познания» ребенка, выведения его за пределы группы, участка (прогулки по прилегающим к детскому саду местам, экскурсии по детскому саду и за его пределами).

Блок III. Удивительное рядом

Помогают детям замечать явления и объекты природного окружения.

Формируют доброжелательное отношение к представителям растительного и животного мира.

Дают понятие о живом и неживом (на примерах: Я – живая, и ты живой, так как мы растем, питаемся, дышим, передвигаемся, Ты – человек, хотя и маленький. У взрослых людей рождаются дети и т.д.).

Неживая природа

Солнце и тепло, которое оно дает. Яркость солнечного света в разные сезоны года отмечается с помощью органов чувств. Заметить, что на небе, кроме **солнца**, можно увидеть облака, тучи. Вечером и ночью на небе появляются луна и звезды.

Детей побуждают называть различные **состояния погоды**: холодно, тепло, жарко, пасмурно, солнечно, идет дождь, дует ветер. Всегда ли дует ветер, и как догадались об этом? Откуда падает дождь? Дождь – это хорошо или плохо?

Снег. Откуда он появляется? Какой бывает снег? Наблюдаем таяние снега весной, превращение его в воду.

Лед. Когда он появляется? Где появляется? Лед какой?

Сосульки. Сосульки какие? (Большие и маленькие). На что они похожи? Отмечают, что они блестят, переливаются на солнце. В солнечный день любуются игрой их света на них. Во что превращаются сосульки? Значит ли это, что их можно сосать?

Вода. Вода жидкая, она течет. Для чего нужна вода? Можно ли что-то увидеть в воде (свое отражение, предметы на дне водоема и т.п.)? Она течет: из крана, в весеннем ручейке, в реке, в роднике.

Песок. Отмечают, что влажный песок – темный и лепится, а сухой – светлый и рассыпается.

Глина. Отмечают, что сырая глина – липкая, мягкая, а сухая – жесткая и рассыпается. Уточняют знания о свойствах песка, глины, воды в разных состояниях, в практической деятельности.

Почва. Цвет почвы – темный. Она нужна для жизни растений и животных.

Обучают детей действиям по *обследованию признаков льда, снега, воды, глины, песка и т.п.* (погладить поверхность для определения гладкости, притронуться – для определения температурных особенностей; ударить – для обнаружения прочности или хрупкости).

Знакомят детей с характерными особенностями объектов неживой природы в разные сезоны года.

Живая природа

Приучают детей наблюдать за всем живым и делиться результатами своих наблюдений.

Воспитатель личным примером демонстрирует бережное отношение к живым объектам и свою искреннюю заинтересованность в общении с ними.

Мир растений

Знакомят детей с названиями деревьев группового участка в детском саду, несколькими видами травянистых растений, комнатными растениями с ярко выраженными признаками (форма листа, окраска цветов).

Обращают внимание на лекарственные растения, растущие на участке детсада.

Называют части растений (стебель, лист, цветок); у деревьев (ствол, ветки, листья) и находят эти части. Показывают и называют части лекарственных растений, овощных культур, используемых человеком.

Поощряют стремление различать овощи, фрукты – по цвету, вкусу, величине, форме, запаху.

Различают по внешнему виду и запаху 2-3 вида декоративных растений. Зачем цветы в природе? Учат отличать цветки от листьев, определяя разнообразие запахов.

Личным примером показывают отношение к цветам (ухаживать за ними, не топтать, ходить на участке только по дорожкам, собирать семена для посева на будущий год) показывают и рассказывают, как надо помогать природе (побелка стволов фруктовых деревьев, подвязывание сломанной ветки, уход за культурными растениями в огороде, цветнике).

Помогают детям увидеть красоту окружающей природы в разные времена года.

Мир животных

Продолжают знакомить детей с домашними животными (собака, кошка, корова, коза) и их детенышами. Домашние животные живут рядом с человеком. Он ухаживает за ними. Они дают ему пищу, охраняют его дом, ловят мышей.

Дают представление о животных, живущих в лесу. Заяц, лиса, медведь, волк – дикие животные. У них также есть детеныши. Они заботятся о них.

Называют детям птиц, прилетающих на участок детского сада. Зимой делают для них кормушки и подкармливают ежедневно. Малыши помогают педагогу или родителям в изготовлении кормушек: для маленьких птичек и для больших. Объяснять детям, почему делаются разные кормушки. Совместная забота педагога и детей о птицах продолжается всю зиму. Весной вывешивают скворечники, обращают внимание детей на поведение скворцов. Заводят аквариум в процессе совместной деятельности взрослого и детей, ухаживают за его обитателями. Организация аквариума не самоцель: аквариум – это результат совместной работы педагога и детей, в процессе которой расширяется кругозор каждого ребенка и формируется созидательное и бережное отношение к окружающей действительности.

На основе познавательного, эстетического и рационально-потребительского общения, и через личные практические действия малышей закладывают основы экологического образования, целью которого является здоровье ребенка.

Детей учат наблюдать и помогать всему живому в ближайшем непосредственном окружении. Для этого еженедельно обходят с детьми участок, обращая внимание на:

- поломанную веточку на дереве,
- притоптанный цветок у дорожки,
- росток деревца, выросший в неудачном месте,

- вырванный из земли цветок,
- обессилевшую бабочку и т.п.

Оказывают попавшим в беду посильную помощь. Периодический обход и осмотр участка превращается в гуманную традицию группы, у детей закладывается и крепнет созидательное отношение к окружающему миру.

Поощряют желание детей участвовать в уходе за растениями и животными в уголке природы и на участке.

Уход за обитателями экологической комнаты и уголка природы

Приучают с помощью взрослого кормить животных (рыб, птиц), поливать комнатные растения, вытирать пыль на крупных листьях, сеять крупные семена цветов, сажать лук. Настрой и отношение взрослого к растениям, животным передаются детям, усваиваются малышами. Учитывая желание, привлекают детей к участию в пересадке растений. Весной все растения в группе должны быть пересажены вместе с детьми. Растения в группе являются источником радости и внимания для всех.

Блок IV. Жизнь в коллективе и семье (социализация детей)

Общение детей друг с другом должно доставлять радость. Это достигается высокой культурой общения.

На четвертом году жизни все больший интерес вызывает у малыша сверстник. Но в этом возрасте отсутствует реальная база для полноценного сотрудничества. Ребенок хотя и не вполне осознанно, но начинает сравнивать и сопоставлять себя со сверстниками, заимствовать их игровой опыт, подражать им.

Начинают проявляться индивидуальные симпатии. Дети испытывают потребность в том, чтобы почувствовать свою значимость и компетентность.

Взаимоотношения определяются нормами и традициями, бытующими в данной группе. Они включают как систему запретов, так и непременно добрые традиции. Основная группа запретов касается самых основных принципов совместной жизни – личная неприкосновенность, уважение к деятельно-

сти и ее результатам (ни при каких условиях нельзя бить других детей, нельзя портить их игру, нельзя причинять боль другим живым существам).

Добиваются соблюдения этих правил через формирование убеждений в их целесообразности и правомерности.

Другие правила и ограничения, направленные на упорядочение жизни детей в группе, необходимо разъяснять детям, характеризуя, почему следует соблюдать то или иное правило. Создают в группе атмосферу равных прав. Отмечают дни рождения всех детей, делая именинникам подарки и сюрпризы.

Используют приемы мысленного возвращения к прошедшему дню (рассказывать обо всем хорошем, что за день случилось). Рассказывают о положительных поступках каждого ребенка.

Создают в группе атмосферу взаимного уважения и формируют чувство самоуважения у каждого малыша.

Побуждают проявлять уважение к личной собственности детей (никто не имеет права отбирать у ребенка его игрушки и другие мелочи, которые он приносит из дома).

Создают условия для того, чтобы ребенок мог занимать позиции как помощника, так и защитника (в отношении игрушек).

Способствуют зарождению чувства общности и сопричастности детей к достойному делу, формируют групповое сознание и групповую традицию, откликаться на просьбы о помощи.

Побуждают оказывать помощь и защиту во вполне конкретных и практических действиях (продуктивная деятельность, занятия конструированием, лепкой, рисованием, ручным трудом, хозяйственно-бытовым трудом, трудом в природе).

Формируют представления о правилах взаимодействия с другим человеком:

- уметь слушать партнера по общению, не перебивать его;
- говорить самому только после того, как собеседник закончил говорить;
- пользоваться словами, характерными для вежливого общения (назы-

вать воспитателя, других работников детского сада по имени-отчеству, здороваться, прощаться со взрослыми и детьми, отвечать на приветствие).

Побуждают благодарить взрослого, сверстника за оказанную помощь, выражать просьбу словами, излагать ее понятно, пользоваться словом «пожалуйста».

Начинают формировать у девочки качества, которые помогли бы ей в будущем стать заботливой матерью, умной и нежной женой, расторопной хозяйкой: быть мягкой, нежной, милой, требующей защиты и поклонения.

Побуждают мальчиков защищать девочек, защищаться самому, преодолевать слабость, страх, боль.

Замечают, поддерживают, оценивают любые проявления добрых чувств, даже самых робких.

Побуждают к действиям, направленным на охрану здоровья окружающих (отворачиваться, когда кашляешь, закрываться платком, когда чихаешь).

Обращают внимание детей на то, что разные люди в одних и тех же ситуациях могут испытывать сходные чувства: боль, страх, радость и т.п.

Поощряют желание участвовать в совместной трудовой деятельности. Побуждают детей к самостоятельному выполнению элементарных поручений. Формируют умения, необходимые при дежурстве по столовой: помогать накрывать стол к обеду (расставлять салфетницы, хлебницы, тарелки; раскладывать вилки и ложки).

Поощряют любую полезную деятельность детей.

Рассказывают детям о сотрудниках детского сада, с которыми малыши встречаются (как зовут сотрудника, кем он работает, что делает).

Побуждают детей оказывать внимание этим людям (пригласить в группу, поблагодарить за вкусную запеканку, подарить свой рисунок и т.п.). Советуются с детьми по разным поводам (не пригласить ли гостей, не пойти ли самим в гости, не подклеить ли книги и т.д.). Просят детей посоветовать, как поступить в том или ином случае. Формируют навыки общения с родителями и другими близкими малышами (бабушка, дедушка, брат, сестра).

Воспитывают привычку прощаться с членами семьи перед сном, желать им доброй ночи, приветствовать членов семьи утром и по возвращении из детского сада.

Воспитывают потребность делиться со взрослыми своими наблюдениями, впечатлениями, рассказывать по их просьбе о том, что сделал ребенок для других (помог, пожалел, уступил, заступился и т.п.). Побуждают малышей проявлять заботу о взрослых (поделиться чем-то, помочь бабушке, маме и т.п.).

Блок V. Познай самого себя – навыки здоровья

Знакомят детей с частями тела человека (голова, шея, туловище, руки, ноги).

Вводят понятие Я (человек) – живое существо. Знакомят с признаками живых существ путем изучения своих жизненных проявлений и потребностей.

Даются представления об основных функциях человеческого организма:

- движение (Ты можешь двигаться по-разному: бегать, прыгать, кивать головой, моргать и т.д. Нужно много двигаться, заниматься физкультурой, чтобы быть здоровым и веселым);
- дыхание (Вокруг воздух. Ты им дышишь. Чистый воздух нужен для жизни всех людей. Мы дышим всегда, даже когда спим);
- питание (Ты питаешься, чтобы расти и быть здоровым. Пищу дают нам растения и животные);
- рост и размножение (Ты как и все дети растешь. Тебя родила мама, ты был очень маленьким. Мама кормила тебя своим молоком, когда ты был младенцем. Потом ты подрос, у тебя появились зубы. Ты научился есть разнообразную пищу. Теперь ты дошкольник, потом станешь школьником, взрослым, стареньким. У взрослых людей рождаются дети, родители заботятся о них, когда дети маленькие. Когда родители старятся, выросшие дети ухаживают за своими старенькими родителями).

Сравнивают и находят отличительные признаки разных людей. Ты похож на других людей, но тебя никто ни с кем не путает.

Знакомят ребенка с органами чувств («твои помощники»).

Твои помощники глаза

У тебя, как и у всех людей, есть глаза. Они овальной формы. Цвет глаз бывает различный (голубой, серый, карий, зеленый). Защищают глаза веки, ресницы, брови. Глаза нужно беречь. Люди с плохим зрением носят очки, они помогают лучше видеть. Темные очки защищают от яркого света.

Твой помощник нос

У тебя, как и у всех людей, есть «помощник» – нос. Носы у людей бывают разные: большие и маленькие, курносые и длинные. Все они красивые и хорошие помощники. Носом ты дышишь, чувствуешь запахи. У носа есть крылья и ноздри. Ничего не вкладывай в ноздри, если у тебя насморк, очищай его от слизи, тогда нос будет хорошо дышать и чувствовать запахи. Дышать нужно только носом, тогда не простудишь горло.

Твои помощники уши

Уши у тебя с обеих сторон головы, чтобы ты лучше слышал. У уха есть раковина и слуховой проход (по нему проходят звуки). Уши бывают разной формы, но все они хорошо помогают людям слышать звуки. Уши нужно беречь от громких звуков и держать в чистоте.

Твой помощник язык

Язык у тебя во рту. Он лежит за зубами, когда ты молчишь. Когда ты говоришь или ешь, он движется. Язык знакомит тебя со вкусом пищи (сладким, кислым, соленым, горьким). Грязную, очень горячую и незнакомую пищу пробовать нельзя.

Твой помощник рука

Кожа на руке знакомит тебя с тем, что ты берешь в руку (холодным-горячим, сухим-мокрым, гладким-шершавым, круглым-угловатым). Она чувствует боль и щекотку. Кожа всегда должна быть чистой. Царапины нужно сразу смазывать зеленкой или йодом.

Названные пять помощников человека помогают ему чувствовать природу, людей. Когда другому человеку, животному, растению плохо, ты чувствуешь жалость и печаль. Когда всем хорошо, ты чувствуешь радость.

Разъясняют детям значения сна, правильного питания, гигиенических процедур. Подводят к пониманию необходимости чистоты и аккуратности.

Завершают работу по освоению предметов личной гигиены (полотенце, расческа, носовой платок и т.д.), а также осмысленному их использованию, отработке основных культурно-гигиенических процедур (подготовка ко сну, к еде).

Содействуют тому, чтобы у ребенка начало складываться благоприятное осознанное представление о себе самом, чтобы ребенок осознавал себя существом достойным и заслуживающим уважения и признания:

- поощряют стремление ребенка запомнить и верно воспроизводить свое имя, фамилию;
- учат знать свой пол (девочка, мальчик);
- поощряют родственные отношения (сын, дочка);
- одобряют желание ребенка что-то узнать о себе, сравнивать себя с другими людьми (детьми, взрослыми).

Поддерживают стремление научиться делать что-то и получать радостное ощущение от своей умелости.

Что *я умею*:

- самостоятельно одеваться и раздеваться;
- следить за своим внешним видом;
- пользоваться различными орудиями труда: кистью, карандашом, ложкой, вилкой и др.;
- овладевать приемами работы с различными материалами: бумагой, пластилином, строительными блоками и др.

Чему *хочу научиться*:

- считать до 10;

- пользоваться ножницами;
- использовать сочетание цветов и оттенков для создания выразительного образа;
- играть на металлофоне;
- узнавать птиц по голосам;
- самостоятельно ухаживать за растениями и животными и т.д.

Помогают ребенку овладеть практическими средствами и способами достижения поставленных целей и задач. Способствуют осмыслению им своей работы и накоплению практического опыта: «научи меня».

Помогают ребенку овладевать различными способами достижения поставленных целей. Поощряют за проявление инициативы и самостоятельности в овладении этими способами.

Блок VI. Явления общественной жизни и место ребенка в них

В дни праздников наблюдают красочное оформление ближайших улиц, зданий.

При оформлении помещения группы к праздникам дети присутствуют, принимая посильное участие.

Способствуют возникновению игр на темы явлений общественной жизни. Помогают детям объединяться в маленькие группы (по 2 человека) на основе личных симпатий. Побуждают робких, застенчивых включаться в общую игру.

Воспитывают чувство сопричастности к жизни страны.

Проводят осенний сбор урожая.

Наблюдают и участвуют в совместной деятельности со взрослыми на огороде, в цветнике, на уборке листьев.

Принимают участие в сборе природного материала, корма для птиц и животных для зимней подкормки.

Проводят празднование осени.

В зимнее время наблюдают за уборкой снега на улицах, во дворах. Проводят зимнюю подкормку птиц. Проводят зимние праздники – Новый год, Рождество, Масленицу.

Весной принимают участие в совместной деятельности по подготовке огорода, цветников к посадкам и посеву семян. Проводят весенние праздники – 8 Марта, Веснянка. Наблюдают и принимают посильное участие в развешивании скворечников.

Рекомендуется родителям проводить летний отдых вместе с детьми.

Знакомят детей с трудом взрослых. Проводят организованные наблюдения за профессиональными действиями взрослых (за работой повара, медицинской сестрой, дворника, по благоустройству помещения и участка), обращая внимание на трудовые действия, их результат.

Побуждают детей отражать свои впечатления в сюжетно-ролевых играх «Семья», «Больница», «Парикмахерская», «Автобус». В совместных с воспитателем играх развивают у детей умения: придумывать несложный сюжет, выбирать роль, выполнять в игре несколько взаимосвязанных действий (лечить, готовить обед, накрывать на стол), выполнять роль в совместной игре со сверстниками. Учат взаимодействиям в сюжетах с 2-3 действующими лицами (шофер – пассажир, воспитатель – помощник воспитателя – дети, врач – медицинская сестра – больной, мама – дочка); в индивидуальных играх с партнерами – игрушками (куклами, мишками, зайцами) – выполнять роль за себя и за игрушку.

Поощряют попытку детей самостоятельно подбирать атрибуты для той или иной роли, дополняя игровую обстановку недостающими предметами, игрушками.

Предоставляют ребенку право выбора при организации игр. Поддерживают интерес к разным видам игр при бодром и радостном настроении.

4.5. СРЕДНЯЯ ГРУППА ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ БЫТЬ ЗДОРОВЫМ

Пятый год жизни является периодом интенсивного роста и развития организма, год наиболее благоприятный для качественного скачка в двигательном развитии.

В течение года масса тела увеличивается на 1,5–2 кг и составляет 19 кг, а рост – на 6–7 см и достигает 110 см, окружность грудной клетки – 54 см. Усиленно развивается головной мозг, совершенствуются функции коры больших полушарий.

В этом возрасте начинают развиваться процессы преднамеренного запоминания и припоминания. Дети способны выделять отдельные элементы движений, что обеспечивает более детальное их осознание.

У детей возникает интерес к результатам движения, правильности его выполнения, соответственно, его образцу, качественному исполнению. При выполнении движений у дошкольников проявляется естественность, легкость, ритмичность.

Возрастает уровень самосознания, формируется образ физического Я, связанный с особенностями своего тела, его двигательными возможностями. Появляется самооценка своих движений.

Взрослые, окружающие ребенка в детском саду и семье, призваны формировать, сохранять и укреплять его здоровье, повышать сопротивляемость детского организма к неблагоприятным воздействиям, улучшать физическое развитие, целенаправленно осуществлять гигиеническое воспитание дошкольника:

- 2 раза в год (сентябрь, май) проводят диагностику физического развития;
- осуществляют под руководством медицинского персонала комплекс закаливающих процедур с использованием воды, воздуха, солнца (ходьба босиком, воздушные ванны в сочетании с физическими упражнениями, кратковременные холодные воздействия); купание в бассейне с использованием контрастного душа; продолжают воспитывать положительное отношение к закаливанию;

- формируют некоторые представления об охране здоровья (нельзя есть невымытые фрукты, овощи, сосать ледяные сосульки, есть много сладкого – можно заболеть);

- используют фитотерапию для профилактики и коррекции самочувствия при заболевании;

- обеспечивают пребывание детей на воздухе в соответствии с режимом дня, соответствие одежды температуре воздуха в помещении и разной погоде;

- ежедневно проводят утреннюю гимнастику с преобладанием циклических упражнений продолжительностью 8 минут и с повторением упражнений до 10 раз; в теплое время года – на воздухе;

- ежедневно создают условия для оптимальной индивидуальной двигательной активности каждого ребенка;

- формируют навыки ходьбы на лыжах: катание на санках, скольжение по ледяным дорожкам; в теплый период года катание на велосипеде;

- ведут целенаправленную работу по подготовке детей к самоорганизации в играх, подвижных и самостоятельных занятиях; формируют умения самостоятельно организовывать игры с небольшими подгруппами сверстников;

- поощряют действия с физкультурным инвентарем по собственной инициативе, а также проявление взаимопомощи;

- учат соблюдать определенный интервал и дистанцию во время передвижения в разных построениях, попеременно быть направляющим во время движения в колонне по одному, в ходьбе и беге, ориентироваться в пространстве;

- обучают детей плаванию;

- уделяют особое внимание профилактике детского травматизма, развитию движения, формированию правильного их выполнения, освоению некоторых исходных положений и элементов основных движений, помогающих наиболее экономично и естественно добиваться результатов;

- закрепляют навыки правильной осанки в динамических видах деятельности, формируют образ правильной осанки, самоконтроль за ней на занятиях и в повседневной жизни;
- формируют основы знаний и представлений о физической культуре;
- закрепляют правила безопасности во время занятий физическими упражнениями в физкультурном зале, на спортивной и групповой площадке;
- учат поддерживать чистоту тела, спортивной одежды; порядок хранения физкультурного инвентаря и ухода за ним, использования пособий в самостоятельной деятельности;
- начинают обучать детей приемам мышечного расслабления;
- рационально используют «музыкотерапию» для нормализации эмоционального состояния детей;
- проводят физкультурные досуги один раз в месяц длительностью 20 минут, физкультурные праздники 2 раза в год (зимний и летний, длительностью 45 минут, привлекая родителей);
- воспитываются культурно-гигиенические навыки: самостоятельно умываться, следить за чистотой своих рук, мыть их по мере необходимости и после туалета с мылом. Правильно чистить зубы, причесываться, пользоваться носовым платком, при кашле отворачиваться, прикрывать рот носовым платком; совершенствуются навыки культурной еды: принимать правильную позу за столом и сохранять ее, правильно пользоваться столовыми приборами (ложкой, вилок, ножом), пищу брать понемногу, пережевывать ее бесшумно, по мере необходимости пользоваться салфеткой, полоскать рот после еды, чистить зубы;
- обеспечивают условия для преобладания положительных эмоций каждого ребенка;
- определяют длительность дневного сна по индивидуальным проявлениям детей;
- строят суточный режим так, чтобы социальные ритмы максимально совпадали с биологическими ритмами организма: оптимальное время для ум-

ственной деятельности (время подъема умственной работоспособности) 9-11 часов, 16-18 часов; оптимальное время для физической деятельности (время подъема физической работоспособности) 7-10 часов, 11-13 часов, 17-19 часов;

- поддерживают температуру воздуха в помещении группы: во время игр и занятий +20°-22°С; во время сна +16°-18°С; на занятиях по физической культуре +17°-18°С;

- обеспечивают чистоту воздуха в помещении группы: проводят сквозное проветривание перед приходом детей в детский сад и после ухода, а также во время прогулок.

Формирование культуры движения детей

Построения и перестроения

Построение в колонну по одному, по росту.

Равнение по ориентирам.

Нахождение своего места в колонне по одному, в ходьбе и беге.

Перестроение из колонны по одному в колонну по три, по четыре с места и в движении за направляющим, по ориентирам.

Размыкание на вытянутые руки вперед и в стороны.

Повороты кругом переступанием на месте и в движении.

Общеразвивающие упражнения

Упражнения для рук и плечевого пояса.

Упражнения для пальцев и кисти.

Упражнения для туловища и шеи.

Упражнения для ног.

Упражнения для стопы.

Упражнения для всего тела.

Упражнения для формирования правильной осанки. Специфические упражнения с предметами (с кубиками, с палкой и др.).

Упражнения с крупными предметами (шест, большой обруч, шнур).

Упражнения подгруппами (в колонне по одному, по два, в кругу), в парах.

Основные движения

Ходьба – обычная, на носках, на пятках, с высоким подниманием коленей, в полуприседе, на внешней стороне стопы, мелким шагом, широким шагом, крадучись, с гордой осанкой, оглядываясь назад, с разным положением рук – в стороны, вверх, на поясе, к плечам, перед грудью, крепко прижаты к бокам, с размахиванием в такт музыке руками; в разном темпе – в умеренном, вдвоем, держась за руки, в очень медленном, в быстром; в различных направлениях – прямо, боком, назад; по кругу, змейкой; со сменой направления; в паре – обычно и держась за руки лицом друг к другу, положив руки на плечи или на пояс друг другу, стоя спина к спине; закрыв глаза; идти по плоскостной широкой дорожке; выполнять ходьбу в сочетании с другими движениями, используя самые разнообразные пособия.

Взрослые замечают малейшую новизну в движениях детей, удивляются, радуются.

Закрепляют умение сохранять осанку, нужное направление, координировать движения рук и ног; не шаркать ногами, ставя носки ног с небольшим разворотом в стороны, а стопу с пятки; при ходьбе на носках подниматься повыше, делать очень короткий шаг, почти не сгибая ног в коленях; идти в полуприседе; стараться держать спину прямо; не наталкиваться при ходьбе на предметы, на других детей.

Бег. Бег – легкий, бесшумный на носках, обычный, с подскоками, мелким и широким шагом в различном темпе, в разных направлениях, вдвоем, вдвоем, по ограниченной площади, за предметом, стайкой, друг за другом, с предметом в руках, в рассыпную в сочетании с другими движениями; убегая от водящего, догоняя убегающего, пробегая быстро 10-20 м (за 6-5,5 сек. – к концу года) бегая непрерывно в течение 1-1,5 мин.

Бег в медленном темпе до 240 м по пересеченной местности. Челночный бег – 3 раза по 5 м.

Бег на месте с высоким подниманием бедра (колена).

Закрепляют умение бегать легко, не наталкиваясь друг на друга, обе-

гать предметы; при медленном и среднем беге голову и туловище держать прямо, при быстром – туловище наклонить вперед, координировать движения рук и ног.

Развивают физические качества: быстроту, выносливость.

Прыжки на двух ногах на месте с постепенным поворотом кругом; ноги вместе – ноги врозь; 20 прыжков 2-3 раза в чередовании с ходьбой; прыжки с ноги на ногу, на одной (правой, левой) ноге, прямой галоп.

Прыжки в заданном ритме и темпе. Прыжки из глубокого приседа. Прыжки с продвижением через 4-5 линий на расстоянии 40-50 см.

Прыжки вверх с места с качанием одной, двумя руками предмета, подвешенного выше поднятой руки ребенка (15-20 см).

Прыжки с высоты (20-25 см).

Прыжки в высоту с места: через 2-3 предмета высотой 5-10 см поочередно и через каждый.

Прыжки в длину с места на результат в прыжковую яму (не менее 70 см). Прыжки с короткой скакалкой.

Закрепляют умение прыгать и приземляться на полусогнутые ноги, помогать себе свободными движениями рук сохранить равновесие; при прыжках в длину с места занимать правильное исходное положение (носки ног у линии, ноги на ширине стопы, туловище наклонено вперед, руки отведены немного назад), отталкиваться и приземляться двумя ногами одновременно.

Катание, бросание, ловля, метание

Катание мяча, обруча друг другу между предметами (ширина 50-40 см). Прокатывание мяча из разных исходных положений одной и двумя руками. Бросание мяча вверх, вниз об пол и ловля его двумя руками (3-4 раза подряд).

Отбивание мяча об пол на месте правой и левой рукой (не менее 5 раз подряд).

Бросание мяча друг другу двумя руками снизу из-за головы, и ловля его (расстояние 1,5 м).

Бросание мяча 2 руками из-за головы и одной рукой через препятствия

(расстояние 2 м).

Метание предметов на дальность (расстояние 3,5-6,5 м), в горизонтальную цель (расстояние 2-2,5 м), правой и левой рукой – в вертикальную цель (высота центра мишени 1,5 м, расстояние 1,5-2 метра).

Закрепляют умение метать на дальность, принимая правильное исходное положение (ноги слегка расставлены, одна нога впереди), бросать предмет вперед-вверх; при метании в цель – прицеливаться (смотреть глазами на снаряд и на цель), стараться попасть в цель (Д=50 см).

Ползание, лазанье

Ползание на четвереньках по прямой (расстояние 10 м) с поворотом кругом, «змейкой» между предметами, прокатывая мяч.

Ползание на гимнастической скамейке на животе, подтягиваясь руками (хват руками за края скамейки).

Подлезание под препятствия правым и левым боком вперед. Пролезание между рейками лестницы, поставленной на бок. Перелезание через гимнастическую скамейку.

Передвижение на четвереньках с опорой на стопы и ладони по доске, лестнице, положенной горизонтально, по скату.

Лазанье по гимнастической стенке (высота 2 м), пролезание с одного пролета на другой, вправо, влево; перелезание через верх стремянки, малой башни.

Спортивные упражнения

Катание на велосипеде: кататься на трехколесном и двухколесном велосипедах по прямой, по кругу, «змейкой», с поворотами направо, налево, кругом.

Катание на санках: подниматься с санками в горку, скатываться на санках с горки по одному, тормозить при спуске с горы.

Катать на санках друг друга.

Передвигать санки вокруг предмета, держась за спину санок, по кругу

«змейкой».

Скольжение: скользить с разбегу по ледяным дорожкам на двух ногах самостоятельно.

Ходьба на лыжах. Брать лыжи из стойки, надевать, снимать лыжи, скреплять их и ставить на место.

Переносить лыжи под рукой.

Передвигаться на лыжах по лыжне скользящим шагом.

Выполнять повороты на месте, кругом, переступанием.

Подниматься на горку прямо ступающим шагом, полуелочкой (прямо, наискось).

Ходить на лыжах по слабо пересеченной местности. Проходить на лыжах дистанцию до 500 м без учета времени.

Участвовать в играх на лыжах: «Карусель в лесу», «Чем дальше, тем лучше», «Воротца».

Плавание. Выполнять упражнения в воде: приседая, погружаться в воду до подбородка, до глаз, с головкой, опускать лицо в воду; ходить по дну на руках (ноги вытянуты горизонтально) вперед-назад; сидя на мелком месте в воде выполнять попеременно движения ногами вниз-вверх. Пытаться плавать произвольным способом.

Участвовать в играх в воде: «Цапля», «Дровосек в воде», «Карусель», «Футбол в воде», «Бегом за мячом», «Покажи пятки», «Катание на кругах», «Карлики и великаны», «Жучок-паучок», «Лягушата», «Пятнашки с поплавами».

Упражнения в равновесии (динамические): ходьба с перешагиванием через предметы (5-6 набивных мячей), через рейки поднятой лестницы (20-25 см); прыжки, ползание, ходьба по ограниченной площади (между шнурами 15-10 см), по шнуру (диаметр 1,5 см, длина 10 м), по кругу.

Ходьба по доске, дорожке, бревну с разным положением рук (в стороны, на поясе, с мешочком на ладони вытянутой руки), с заданиями (мешочком на голове, ставя ногу с носка, перешагивая предметы, с поворотом кру-

гом, сходясь вдвоем при встрече, не сходя с доски, скамейки).

Ходьба по доске (приподнятой, наклонной, ребристой), по скамейке, бревну (горизонтальному, наклонному), с выполнением заданий (с поворотом кругом, с перешагиванием через предметы, с разным положением рук, с мешочком на голове и др.).

Упражнения, основанные на быстрой смене положений тела (присесть – встать, лечь – сесть – встать), а также движений (останавливаться на сигнал при беге, подпрыгивать до предмета во время ходьбы), кружение в обе стороны, руки на поясе.

Упражнения в равновесии (статические) стойка на носках, на одной ноге прямо, с наклоном, на ограниченной площади (чурбачок, куб, плоскостный круг, гимнастическая скамейка). Ходьба по неустойчивой поверхности. Общеразвивающие упражнения на ограниченной площади (стоя в маленьком обруче и на любом другом предмете – доске, перевернутом ящике и т.п.).

Упражнения на развитие быстроты движений – общеразвивающие упражнения с предметами и без предметов, требующие быстрого движения (на определенный сигнал быстро спрятать руки за спину или положить на пол предмет, из разных исходных положений; присесть, обхватить колени руками, сделать хлопок и т.п.; езда на «велосипеде» медленная, с убыстрением и замедлением темпа; игры с мячом, обручем (бежать по ровной поверхности, сбегать с горки; игры с игрушками типа стрела, ветрячок); игры на различение темпа ходьбы и бега.

Упражнения на развитие ловкости – общеразвивающие упражнения с мелкими предметами, когда надо перекладывать предмет из одной руки в другую, ходьба по извилистой дорожке и между предметами; движения рассчитанные на осторожность, точность; игры, предусматривающие правилами не наталкиваться друг на друга.

Упражнения на развитие силы – общеразвивающие упражнения с мешочками с песком (вес 200-250 г), ползание на ступнях и ладонях (по-медвежьи) по наклонной доске; влезание на гимнастическую стенку.

Для развития выносливости. Прогулки за пределы детского сада с дозированной нагрузкой, бег в упражнениях типа «Кто быстрее» на определенную дистанцию (она увеличивается постепенно до 20-30 м), медленный бег на заданную дистанцию (250 м – 300 м в конце года).

Упражнения на тренажерах.

Упражнения на дорожке препятствий.

Танцевальные упражнения. Движение парами по кругу; пружинка, постановка ноги на носок, на пятку – попеременно правой, левой; прямой галоп.

Элементы художественной гимнастики (девочки), элементы ритмической гимнастики.

Подвижные игры

Игры с бегом: «Самолеты», «Цветные автомобили», «У медведя во бору», «Птичка и кошка», «Найди себе пару», «Лошадки», «Позвони в погремушку», «Бездомный заяц», «Ловушки».

Игры с прыжками: «Заяц и волк», «Лиса в курятнике», «Зайка серый умывается».

Игры с ползанием и лазаньем: «Пастух и стадо», «Перелет птиц», «Котята и щенята».

Игры с бросанием и ловлей: «Подбрось – поймай», «Сбей булаву», «Мяч через сетку».

Игры на ориентировку в пространстве, на внимание: «Найди, где спрятались», «Найди и промолчи», «Кто ушел?», «Прятки».

Игры на развитие быстроты и ловкости, общей выносливости. Народные игры.

Учат выполнять ведущую роль в подвижной игре, осознанно относиться к выполнению правил игры.

ПОДПРОГРАММА «Я И МИР ВОКРУГ НАС»

Блок I. Ориентация – временная, пространственная и фенологическая

Продолжают учить детей определять и называть местоположение предметов (слева, справа, между, около, рядом, вверху, внизу, впереди, сзади) относительно других предметов, а также устанавливать пространственное расположение частей предметов относительно друг друга. Поощряют стремление самостоятельно определять расстояние до предмета, используя глазомер, показывать и рассказывать по картинке, кто находится на (чем-либо), на, под, за, рядом с..., перед, между, близко, далеко, впереди, позади, внизу, вверху, в середине.

Продолжают учить детей определять направление движения от себя, в заданном направлении (вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево), а также обозначать словами положение предмета по отношению к себе (впереди меня стоит Катя, сзади – стол и т.д.).

Учат определять левую и правую руку.

Закрепляя прежние умения, расширяют возможности ребенка в овладении пространством. Стимулируют желания детей лучше узнать детский сад (все помещения, уголки участка).

Продолжают учить ориентироваться в ближайшем к дому и детскому саду окружении.

Учат ориентироваться в пространстве (кукольная комната, групповая комната детского сада) с помощью элементарного плана, а также соотносить реальное пространство с его планом.

Расширяют у детей представления о времени суток (утро, день, вечер, ночь), их последовательности.

Способствуют четкому разграничению настоящего, прошлого и будущего, беседуя с детьми о том, чем они занимались и где были вчера, в прошлый выходной, в прошедший праздник, прошлым летом; куда хотят пойти и чем заниматься завтра, в следующий выходной день, в ближайшие праздники, будущим летом.

Закрепляют умение воспроизводить фиксированный порядок следования во времени разных взаимосвязанных событий и процессов, в том числе

на наглядном материале.

Поощряют стремление детей замечать фенологические изменения в окружающем мире, отмечать их влияние на жизнь растений и животных, деятельность людей.

Осенью изменяется окраска листьев, они опадают. Исчезают насекомые, меньше становится птиц. На улице холодно, идут частые дожди. В садах и огородах убирают овощи и фрукты.

Соотносят *приход зимы* с выпадением первого снега. *Зимой* частые морозы, снегопад. Реки, озера покрываются льдом. Зимой самый короткий день и самая длинная ночь. Постепенно день удлиняется, а ночь укорачивается. Некоторые птицы (воробьи, синицы и др.) остаются зимовать. Они по-разному ведут себя в разную погоду. Их нужно подкармливать.

Весной удлиняется день, солнце прогревает, становится теплее, тает снег, лед, бегут ручьи. Птиц становится больше, они строят гнезда, поют. Появляются трава, цветы; распускаются листья на деревьях и кустарниках, они цветут.

Летом солнце очень жаркое, день самый длинный. Идут теплые дожди, бывают грозы. Много насекомых (бабочек, жуков). Птицы выводят птенцов. Созревают ягоды, фрукты, овощи. В лесу много грибов, ягод. Вода в реке, озере, море теплая. Люди в облегченной одежде, они загорают, купаются.

Поощряют стремление детей замечать жизненные ритмы всего живого, в том числе на иллюстрированном материале.

Блок II. Предметы ближнего окружения.

Индивидуальная безопасность

У детей среднего возраста закрепляются представления о предметах ближайшего окружения. Они учатся называть объекты, личные вещи и предметы обстановки, детали, из которых состоят предметы, части предметов. Все это способствует умению оперировать в уме представлениями о предметах, обобщенных свойствах этих предметов, связях и отношениях между

предметами. Умения определять качества, свойства и назначение предмета, материал, из которого изготовлена вещь (дерево, металл, бумага, ткань), развивают у ребенка потребность в новых знаниях, способствуя не только практическим действиям с самими предметами, но и «действиям» в уме с представлениями о предметах и знаниями о них.

Конкретизируя представления об обобщенных свойствах предметов (мебель, овощи, фрукты, ягоды, животные), дети учатся обозначать их свойства (сладость, твердость, хрупкость и т.д.).

Их внимание обращается на многообразие предметов одного вида (столы разного размера, разной конструкции, с разными деталями), на возможность группировать их по назначению, цвету, названию и дифференцировать предметы в пределах одного рода.

Закрепляются навыки бережного отношения к предметам ближайшего окружения, обращается внимание детей на примеры разумного их использования для сохранения и укрепления здоровья. Детей учат использовать предметы по назначению, не ломать, не пачкать, аккуратно убирать на место. Внимание детей обращают на следующие группы предметов и их функции:

1. *Одежда по сезонам* (зимняя, летняя и т.д.), по видам деятельности (спортивная, праздничная, рабочая), по признакам и свойствам материалов, из которых она изготавливается.

Обращают внимание детей на **детали одежды** (у платья, пальто, брюк, рубашки; назначение деталей). Учат по внешним признакам определять назначение одежды, ее целесообразность.

Уход за одеждой. Приучают чистить, просушивать в определенном месте, самостоятельно устранять беспорядок в одежде. Воспитывают стремление быть всегда аккуратными, опрятными.

2. *Обувь* (различная обувь по сезонам, по видам деятельности, по признакам и свойствам материалов, из которых она изготовлена. Отмечают признаки разных видов обуви (для чего нужен мех в сапожках и т.п.). Учат уха-

живать за обувью.

3. *Головные уборы.* Отмечают отличительные особенности разных головных уборов, назначение деталей (козырек, «уши» и т.п.).

4. *Предметы туалета.* Учат самостоятельно пользоваться предметами туалета (расческа, носовой платок), мыть руки с мылом перед едой и по мере загрязнения, например, после пользования туалетом. Учат использовать предметы туалета по назначению и хранить в специально отведенном месте. Учат чистить зубы, полоскать рот после еды. Приучают при кашле, чихании отворачиваться, прикрывая рот носовым платком.

5. *Посуда* – разделение ее по назначению (столовая, чайная, кухонная). Посуда из разных материалов: дерева, металла, стекла. Учат детей использовать посуду по назначению, соблюдая правила безопасности.

При выполнении обязанностей дежурных по столовой детей учат правильно сервировать стол: расставлять хлебницы, чашки с блюдцами, глубокие тарелки, ставить салфетницы, раскладывать столовые приборы (ложки, вилки, ножи).

6. *Мебель.* Вариативность мебели (по ее назначению и использованию различных материалов для ее изготовления).

7. *Игрушки.* Использование игрушек и уход за ними (в зависимости от материала, из которого они изготовлены). Игрушки – заместители. Книги – они изготовлены из бумаги. У книги есть обложка, страницы. Детей знакомят со свойствами бумаги (непрочная, быстро размокает, мнется и т.д.), с правилами рассматривания книг. Побуждают к реставрации книг в совместной деятельности с воспитателем.

Приучают детей самостоятельно убирать игрушки, книги в определенное место, в совместной деятельности с воспитателем мыть игрушки, стирать кукольное белье и одежду, протирать пыль с кукольной мебели.

8. *Транспорт.* Учат различать и группировать транспорт по среде передвижения (воздушный, водный, наземный транспорт), по назначению (пассажирский, грузовой). Подводят к пониманию зависимости строения маши-

ны от характера груза и среды передвижения. Отмечают сходство и отличие разных видов транспорта.

Транспорт специального назначения: «скорая помощь», «пожарная машина». Машины, облегчающие труд человека (самосвал, экскаватор, подъемный кран).

Дорога в детский сад. Закрепляют знание правил дорожного движения: улицу переходят в специальных местах (пешеходная дорожка) и только на зеленый сигнал светофора.

9. *Средства связи* (телефон, почта). Показывают их роль в жизни людей (передача важных известий, поздравлений с праздником, с днем рождения, вызов врача к больному, вызов пожарной машины и т.д.).

10. *Предметы*, используемые в необычных ситуациях. Расширять сферу действий детей с этими предметами (спортивное оборудование, музыкальные инструменты, пособия и предметы для занятий, предметы ухода за растениями и животными и т.п.).

Закрепляют правила пользования этими предметами и приемы ухода за ними. Воспитывают бережливость. Со второй половины года учат, под руководством воспитателя, выполнять обязанности дежурных по подготовке материалов к занятиям (раскладывать карандаши, пособия, кисти, краски и убирать их на место после занятий).

11. *Здания общественно-бытового назначения* в ближайшем к детскому саду окружении. Знакомят детей с названиями и назначениями этих зданий. Устанавливают отличительные признаки зданий разного назначения:

А. Формируют понятие «дом», личное отношение к дому как ценности. Продолжают работу по формированию понятия «мой дом – мой друг». Выясняют связь города и людей, живущих в нем.

Б. *Мой город.* Обращают внимание на название города, в котором живут, на название улицы, на которой находится дом ребенка. Начинают знакомить с главной площадью города, рекой, на которой город стоит.

Выясняют связь города и людей, живущих в нем.

Говорят с детьми о своей «малой Родине», необычных зданиях (дом культуры, где работают секции и кружки для детей и взрослых, дом быта и т.п.), уважаемых людях, природном окружении.

Подводят к пониманию высказывания «Мой город – мой дом».

На основе знаний о предметах ближайшего окружения формировать отношение к ним, как к результату труда людей. Воспитывать навыки разумного, безопасного использования всех предметов, аккуратность и бережливость.

Блок III. Удивительное рядом

Уточняют представления детей о природном окружении. Учат наблюдать явления природы и устанавливать простейшие связи между ними. Всячески поощряют стремление детей оказывать конкретную помощь представителям живой природы (выпустили залетевшего шмеля, подвязали поломанную веточку; полили комнатное растение, не стали срывать понравившийся цветок; пошли с мамой гулять и захватили корм для голубей и т.п.).

Закрепляют понятие о живом и неживом (по 5 основным признакам).

Неживая природа

Небо. Отмечают грустное, плачущее небо – осенью, серое в облаках – зимой, голубое чистое – весной, летом – очень высокое, с разными облаками. Когда идет дождь, то земля становится мокрой, на ней появляются лужи. Обращают внимание детей на вечернее и ночное небо, на небо при закате солнца.

Солнце. Отмечают положение солнца на небе утром, в полдень, вечером. Спряталось солнце – стало холоднее. Солнце выглянуло и снова – тепло. Солнце светит – высыхают лужи. Солнце пригрело и начал подтаивать снег и т.п.

Ветер. Ветер бывает разный: сильный (ураган), слабый. Ветер теплый и холодный. Как узнали, что дует ветер и какой он?

Снег и дождь. Закрепляют с детьми свойства снега, дождя (белый, легкий, пушистый, холодный и т.д.). Пытаются выяснить, откуда появляются снег и дождь. Наблюдают, как в тепле снег тает и превращается в воду. Вода на морозе превращается в лед. Для более осознанного понимания наблюдае-

мых явлений проводят опыты по схеме: вода-лед-вода, снег-вода.

Закрепляют с детьми ранее полученные представления: лед холодный, твердый, скользкий; сосульки растут к вечеру, а днем на солнце они плачут. Пытаются выяснить, бывают ли сосульки осенью или зимой.

Определяют свойства воды: вода мокрая, жидкая, можно переливать. Летом в реке, озере она теплая, все купаются (люди, животные, птицы). В воде камешки тонут, а деревянные шарики плавают. Что еще плавает в воде? Побуждают к исследовательским действиям.

Вводят понятие «Водоем – дом для растений и животных».

Продолжают знакомить со свойствами песка, глины, почвы (в процессе практических действий – игры с песком, изготовление глиняных предметов, уход за растениями).

Учат детей определять состояние погоды: солнечно, пасмурно, ветрено, дождливо, активизируя словарь детей.

Продолжат знакомить детей с характерными особенностями объектов неживой природы и сравнивать их в разные сезоны года.

Живая природа

Продолжают учить детей наблюдать и замечать все живое в природе. Приучают определять, нужна ли кому твоя помощь, и оказывать ее.

Мир растений

Продолжают учить замечать все растения своего участка, видеть происходящие с ними изменения.

Называют деревья и кустарники, а также находят и определяют органы растений; учатся различать по листьям, коре, отмечают, какие органы употребляет в пищу человек у овощных растений (у лука – листья, у моркови и свеклы – корень, у капусты – что?).

Побуждают искать ответы на поставленные вопросы, развивая потребность в новых знаниях.

Учат сравнивать листья разных растений: по цвету, форме, размеру, запаху. Знакомят с новыми декоративными растениями (георгины, ноготки,

флоксы). Сравнивают цветы по запаху, цвету. Осенью учат пересаживать растения в цветочные горшки. Устанавливают связь между ростом растений и изменениями в неживой природе.

Узнают на огороде, по внешнему виду, грядки с морковью, петрушкой, свеклой. Сравнивают зрелые плоды (помидоры, огурцы, кабачки) по форме, цвету, поверхности, размеру.

Привлекают к сбору лекарственных трав (одуванчик, подорожник, тысячелистник, ромашка).

Знакомят с несколькими видами лесных ягод и грибов (съедобных и несъедобных).

Помогают понять, что растения – живые существа. Показывают опытным путем 5 жизненных проявлений: питание, дыхание, движение, рост, размножение.

Мир животных

Обогащают представления детей о животных, помогают им понять, что животные (домашние и дикие) могут жить только в определенных условиях.

Расширяют представления детей о домашних животных и их детенышах (особенности поведения, передвижения, о том, что едят, какую пользу приносят человеку; они нуждаются в уходе: их кормят, лечат, выгуливают и т.п.).

Дикие животные могут жить только в природных условиях; многие из них (заяц, белка, еж) имеют защитную окраску или другие способы защиты от врагов. Расширяют представления о передвижении, питании, приспособительных особенностях к жизни в зимних условиях, о помощи диким животным и птицам в холодные зимы.

Поощряют стремление детей узнавать животных, птиц, насекомых и т.п., встречающихся в определенной местности и за ее пределами.

Находят признаки живых существ у всех животных.

Гармоничные взаимоотношения между человеком и природой показывают на наглядных примерах.

Уход за обитателями экологической комнаты

Формируют умение самостоятельно поливать растения по мере необходимости; кормить рыб; мыть поилки; наливать воду в поилки и класть корм в кормушки; поощряют стремление детей проявлять инициативу; общаются к участию в выращивании зелени для корма птиц в уголке природы в зимнее время (посев овса, корнеплодов); привлекают детей к пересадке растений, замене воды в аквариуме, подкормке зимующих птиц (производят только вместе с детьми, с их участием).

Формируют навыки общения с комнатными растениями.

Блок IV. Жизнь в коллективе и семье (социализация детей)

Поддерживают нормы и традиции, бытующие в данной группе.

Продолжают формировать атмосферу равных прав (отмечать дни рождения всех детей, привлекать к изготовлению подарков для именинника. Побуждать к преподнесению приятных сюрпризов).

Продолжают создавать в группе атмосферу взаимного уважения и формируют чувство самоуважения у каждого ребенка. Учат проявлять уважение к личной собственности детей. Формируют у каждого ребенка позиции помощника и защитника. Поощряют добрые взаимоотношения в коллективе. Продолжают формировать умения общаться с детьми и взрослыми.

Приучают детей приветствовать товарищей по группе и знакомых взрослых («Здравствуйте, доброе утро!», «Мы рады вас видеть» и т.п.). Продолжают учить детей встречать гостя, уметь представиться, представить своих сверстников, занять гостя, проводить его к заведующей или в зал.

Подсказывают детям, как лучше обратиться к взрослому, если он занят, упражняют в умении извиняться, благодарить.

Контролируют умение руководствоваться усвоенными правилами и, в частности, применять их в нестандартных ситуациях (на празднике, во время путешествия по детскому саду).

Обсуждают вопросы о том, как бы ребенок поступил в той или иной

ситуации, как вообще принято поступать в подобных ситуациях.

Продолжают воспитывать доброжелательные отношения к окружающим (приветствовать встретившихся соседей, пропустить взрослых вперед, придержать дверь; уметь отвечать по телефону; радоваться подарку и благодарить за него; не вмешиваться в разговор взрослых; извиняться, не стараться быть центром внимания на семейных праздниках).

Продолжают формировать у девочек качества, которые помогли бы им в будущем стать заботливой матерью, умной и нежной женой, расторопной хозяйкой.

Учат мальчиков защищать девочек, защищаться самому, преодолевать слабость, страх, боль («Не хнычь, не жалуйся»).

Учат делиться с другом всем, что имеешь сам.

Помогают ребенку почувствовать изменения в состоянии другого человека в зависимости от собственного поведения и деятельности.

Учат заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих (отвращаться при кашле, закрывать рот платком при чихании).

Учат детей занимать себя полезным делом: проявлять желание оказывать внимание и помощь взрослым.

Формируют сочувствие и сопереживание любому живому существу.

Воспитывают бережное отношение к тем чувствам ребенка, которые формируются под влиянием уклада национальных семей, проживающих в Уральском регионе России.

Поощряют ребенка в стремлении устанавливать родственные связи (бабушка – это мамина мама, я – сын и внук).

Продолжают воспитывать привычку внимательного и заботливого отношения к членам семьи (приветствовать, прощаться, желать доброй ночи и т.п.).

Всячески поддерживают стремление детей рассказывать взрослым о своих наблюдениях, поступках сверстников, переживаниях.

Охотно отвечают на вопросы детей, побуждая их задавать вопросы, самостоятельно искать ответы на некоторые из них («Почему здесь стоят люди,

спрашиваешь? Давай понаблюдаем. Вдруг ты сам сообразишь, в чем дело»).

Поощряют стремление ребенка к общению с детьми, подсказывают разнообразные формы обращений друг к другу; приветствуют попытки детей самостоятельно разобраться в конфликтной ситуации.

Помогают детям вступить в разговор с незнакомыми людьми: подсказывают ребенку, как принято обращаться к незнакомому человеку, представиться ему, проявить внимание, завязать разговор.

Способствуют развитию познавательной деятельности детей, становлению диалогической речи.

Блок V. Познай себя – навыки здоровья

Знакомят детей с частями тела человека (голова, шея, туловище, руки, ноги).

Вводят понятие Я (человек) – живое существо. Знакомят с признаками живых существ путем изучения своих жизненных проявлений и потребностей.

Даются представления об основных функциях человеческого организма:

- движение (Ты можешь двигаться по-разному: бегать, прыгать, кивать головой, моргать и т.д. Нужно много двигаться, заниматься физкультурой, чтобы быть здоровым и веселым);
- дыхание (Вокруг воздух. Ты им дышишь. Чистый воздух нужен для жизни всех людей. Мы дышим всегда, даже когда спим);
- питание (Ты питаешься, чтобы расти и быть здоровым. Пищу дают нам растения и животные);
- рост и размножение (Ты как и все дети растешь. Тебя родила мама, ты был очень маленьким. Мама кормила тебя своим молоком, когда ты был младенцем. Потом ты подрос, у тебя появились зубы. Ты научился есть разнообразную пищу. Теперь ты дошкольник, потом станешь школьником, взрослым, стареньким. У взрослых людей рождаются дети, родители заботятся о них, когда дети маленькие. Когда родители старятся, выросшие дети

ухаживают за своими старенькими родителями).

Сравнивают и находят отличительные признаки разных людей. Ты похож па других людей, но тебя никто ни с кем не путает.

Знакомят ребенка с органами чувств («твои помощники»).

Твои помощники глаза

У тебя, как и у всех людей, есть глаза. Они овальной формы. Цвет глаз бывает различный (голубой, серый, карий, зеленый). Защищают глаза веки, ресницы, брови. Глаза нужно беречь. Люди с плохим зрением носят очки, они помогают лучше видеть. Темные очки защищают от яркого света. Уход за глазами.

Твой помощник нос

У тебя, как и у всех людей, есть «помощник» – нос. Носы у людей бывают разные: большие и маленькие, курносые и длинные. Все они красивые и хорошие помощники. Носом ты дышишь, чувствуешь запахи. У носа есть крылья и ноздри. Ничего не вкладывай в ноздри, если у тебя насморк, очищай его от слизи, тогда нос будет хорошо дышать и чувствовать запахи. Дышать нужно только носом, тогда не простудишь горло.

Твои помощники уши

Уши у тебя с обеих сторон головы, чтобы ты лучше слышал. У уха есть раковина и слуховой проход (по нему проходят звуки). Уши бывают разной формы, но все они хорошо помогают людям слышать звуки. Уши нужно беречь от громких звуков и держать в чистоте.

Твой помощник язык

Язык у тебя во рту. Он лежит за зубами, когда ты молчишь. Когда ты говоришь или ешь, он движется. Язык знакомит тебя со вкусом пищи (сладким, кислым, соленым, горьким). Грязную, очень горячую и незнакомую пищу пробовать нельзя.

Твой помощник рука

Кожа на руке знакомит тебя с тем, что ты берешь в руку (холодным-горячим, сухим-мокрым, гладким-шершавым, круглым-угловатым). Она чув-

ствуется боль и щекотка. Кожа всегда должна быть чистой. Царапины нужно сразу смазывать зеленкой или йодом.

Названные пять помощников человека помогают ему чувствовать природу, людей. Когда другому человеку, животному, растению плохо, ты чувствуешь жалость и печаль. Когда всем хорошо, ты чувствуешь радость.

Разъясняют детям значения сна, правильного питания, гигиенических процедур. Подводят к пониманию необходимости чистоты и аккуратности.

Завершают работу по освоению предметов личной гигиены (полотенце, расческа, носовой платок и т.д.), а также осмысленному их использованию, отработке основных культурно-гигиенических процедур (подготовка ко сну, к еде).

Содействуют тому, чтобы у ребенка начало складываться благоприятное осознанное представление о себе самом, чтобы ребенок осознавал себя существом достойным и заслуживающим уважения и признания:

- поощряют стремление ребенка запомнить и верно воспроизводить свое имя, фамилию;
- учат знать свой пол (девочка, мальчик);
- поощряют родственные отношения (сын, дочка);
- одобряют желание ребенка что-то узнать о себе, сравнивать себя с другими людьми (детьми, взрослыми).

Поддерживают стремление научиться делать что-то и получать радостное ощущение от своей умелости.

Что *я умею*:

- самостоятельно одеваться и раздеваться;
- следить за своим внешним видом;
- пользоваться различными орудиями труда: кистью, карандашом, ложкой, вилкой и др.;
- овладевать приемами работы с различными материалами: бумагой, пластилином, строительными блоками и др.

Чему *хочу научиться*:

- считать до 10;
- пользоваться ножницами;
- использовать сочетание цветов и оттенков для создания выразительного образа;
- играть на металлофоне;
- узнавать птиц по голосам;
- самостоятельно ухаживать за растениями и животными и т.д.

Помогают ребенку овладеть практическими средствами и способами достижения поставленных целей и задач. Способствуют осмыслению им своей работы и накоплению практического опыта: «научи меня».

Помогают ребенку овладевать различными способами достижения поставленных целей. Поощряют за проявление инициативы и самостоятельности в овладении этими способами.

Блок VI. Явления общественной жизни и место ребенка в них

Вовлекают детей во все происходящие события в жизни ДООУ (юбилей, постановка спектакля, выставка рисунков, обсуждение и оформление помещения к празднику и т.п.).

Побуждают и вовлекают детей в игры на темы явлений общественной жизни.

Вместе с родителями принимают участие в детских и общественных мероприятиях, проводимых в городе.

Поощряют попытки детей рассказывать о совместной работе с родителями по благоустройству родного города, по участию в празднике, реставрации памятников старины, участию в сборе урожая или весенних и осенних работах в саду, огороде, летнем отдыхе с родителями.

Принимают активное участие в праздниках, проводимых в детском саду (Осенний карнавал, Новый год, Рождество, Масленица, Праздник мам, приход Весны и встреча птиц, «Здравствуй, Лето», праздник Здоровья).

Продолжают знакомить детей с трудом взрослых, трудовыми буднями воинов. Рассказывают о родной Армии, подвигах ее солдат.

Поддерживают стремление мальчиков стать сильными, смелыми, волевыми защитниками Отечества. В день Победы возлагают цветы к Вечному огню. Уточняют представления детей о труде шофера, почтальона, продавца.

Приобщают к знаниям о труде взрослых, учат отражать в игровой деятельности сюжетно-ролевые игры «Почта», «Магазин» и другие. В совместных с воспитателем играх, где воспитатель выступает в роли игрового партнера, совершенствуют умение объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия в соответствии с общим игровым замыслом.

Учат детей готовить обстановку для игры: подбирать предметы и атрибуты, выбирать удобное место.

Развивают в детях умение использовать в сюжетно-ролевых играх постройки из строительного материала.

Побуждают создавать постройки достаточной конструктивной сложности, пытаясь передать тот образ объекта, который наблюдали в жизни. Продолжают работу по развитию и обогащению сюжетов игр, накапливая впечатления из окружающей действительности.

В ходе всех игр, наблюдений за явлениями общественной жизни и совместной деятельности, за участием в явлениях общественной жизни продолжают развивать психические качества личности ребенка: внимание, наблюдательность, настойчивость.

Все виды образовательной деятельности с детьми проводятся на положительном эмоциональном фоне.

4.6. СТАРШАЯ ГРУППА ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ БЫТЬ ЗДОРОВЫМ

На шестом году жизни в физическом развитии происходят существенные изменения. Масса тела увеличивается на 2,4 кг (к концу года достигает 21,5 кг), рост на 6 см (в конце года в среднем составляет 116 см), окружность

грудной клетки составляет 56–57 см. Совершенствуются процессы высшей нервной деятельности.

Первостепенное значение в работе с детьми 6-го года жизни придается формированию, сохранению и укреплению их здоровья, повышению защитных функций организма от неблагоприятных воздействий, улучшению физического развития дошкольников:

- 2 раза в год (сентябрь и май) проводят определение исходных показателей физического, психического развития, двигательной подготовленности, объективных и субъективных критериев здоровья и общего развития каждого ребенка;

- продолжают под руководством медицинских работников проводить комплекс закаливающих процедур с использованием воды, воздуха, солнца (ходьба босиком, воздушные ванны в сочетании с физическими упражнениями, кратковременные контрастные холодные воздействия; купание в бассейне с использованием контрастного душа и сауны, с применением фитотерапии);

- приучают детей заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих; формируют элементарные представления о том, что полезно, что вредно и почему (учитывая при этом возрастные, индивидуальные особенности детей, экологическую обстановку, конкретные условия);

- ежедневно проводят утреннюю гимнастику продолжительностью 10 мин с преобладанием циклических упражнений и повторяемостью до 12-14 раз;

- приучают детей самостоятельно в течение дня заниматься физическими упражнениями, используя особенности природного окружения в разные сезоны года: зимой кататься на санках, скользить по ледяным дорожкам, ходить на лыжах; в теплый период – ездить на двухколесном велосипеде, на самокате;

- поощряют самостоятельную организацию подвижных, спортивных игр и упражнений, использование физкультурного оборудования, проявление радости по поводу достижений в двигательной деятельности; побуждают со-

ревноваться в выполнении физических упражнений, в играх, проявляя уважение к товарищам, оказывая им при необходимости помощь;

- продолжают обучение детей плаванию в бассейне;
- совершенствуют навыки основных движений, техники спортивных упражнений; учат выполнять движения осознанно, быстро, ловко, красиво;
- учат занимать правильное исходное положение, добиваться точности амплитуды движений, заданного темпа;
- развивают физические качества (ловкость, равновесие, глазомер, гибкость, выносливость, силу), совершенствуют навыки правильной осанки во всех видах деятельности;
- учат детей анализировать свои движения, сопоставляя их с образцом;
- воспитывают организованность и дружеские взаимоотношения, взаимопомощь;
- продолжают формировать навыки по уходу за физкультурным инвентарем и воспитывают бережное отношение к нему;
- продолжают формировать основы знаний и представлений о физической культуре, закрепляют правила безопасности во время занятий в бассейне, на катке, на лыжне, сообщают некоторые знания по охране жизни и профилактике травматизма;
- создают общие представления о пользе занятий физическими упражнениями для укрепления здоровья, о развитии физических качеств; о пользе разнообразных мер закаливания, самоконтроля во время занятия;
- дают знания о подготовке помещений и инвентаря к занятиям физическими упражнениями, о подборе физических упражнений и игр – для самостоятельной деятельности, в семье, в выходные, досуге, о приемах самоорганизации в подвижных играх, о событиях спортивной жизни родного края;
- проводят физкультурные досуги 1 раз в месяц длительностью 30 минут и физкультурные праздники 2 раза в год длительностью до 1 часа с участием родителей;
- продолжают вести коррекционную работу по профилактике наруше-

ний осанки и стопы;

- вводят нетрадиционные методы оздоровления детей;
- продолжают использовать «музыкотерапию» для нормализации эмоционального состояния детей;
- совершенствуют навыки личной гигиены, культурно-гигиенические привычки (мыть руки перед едой, после туалета, по мере загрязнения, своевременно пользоваться носовым платком, салфеткой, самостоятельно чистить зубы, следить за чистотой ногтей, при кашле и чихании закрывать рот платком, отворачиваться в сторону);
- совершенствуют навыки еды: правильно пользоваться столовыми приборами (вилкой, ножом), есть аккуратно, бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом.

Всю воспитательно-оздоровительную работу продолжают вести на положительном эмоциональном фоне, сохраняют условия для его реализации.

Формирование культуры движения у детей

Построения и перестроения

Строевые упражнения. Равнение в колонне по одному в затылок, в шеренге – по носкам. Перестроение из колонны по одному в колонну по два, по три, по четыре в движении, с поворотом налево (направо), в пары – в ходьбе и беге.

Размыкание в колонне, на вытянутые руки вперед; в шеренге, в кругу, на вытянутые руки в стороны. Повороты направо, налево, кругом переступанием и прыжком.

Общеразвивающие упражнения

Упражнения для руки плечевого пояса.

Упражнения для пальцев и кисти.

Упражнения для туловища и шеи.

Упражнения для ног.

Упражнения для стопы.

Упражнения для всего тела.

Упражнения для формирования правильной осанки, позы.

Специфические упражнения с предметами (с обручем, с двумя палками).

Упражнения с крупными предметами (шест, большой обруч, шнур).

Упражнения подгруппами (в колонне по одному, по два, в кругу), в парах.

Основные движения

Ходьба. Ходьба на носках (руки за голову и др.), перекатом с пятки на носок. Ходьба в полуприсяде, с выпадами, окрестным шагом вперед и в стороны. Ходьба гимнастическим шагом. Ходьба спиной вперед.

Ходьба в колонне по одному вдоль границ зала, с поворотами, с выполнением различных заданий воспитателя. Ходьба змейкой (без ориентиров), широкой змейкой (с одной стороны площадки по другую).

Ходьба в колонне по три, по четыре. Чередование разных видов ходьбы, бега, прыжков.

Закрепляют умение детей ходить легко, сохранять правильную осанку.

Бег. Бег обычный на носках, с высоким подниманием колена (бедра), мелким и широким шагом, в колонне по одному, по два.

Бег широкой «змейкой» (с одной стороны площадки по другую). Бег на месте, врассыпную.

Бег с преодолением препятствий: перешагиванием, перепрыгиванием, пролезанием.

Бег непрерывный в течение 1,5-2 мин. Бег со средней скоростью 60-100 м, в чередовании с ходьбой – на 120-200 м (2-3 раза). Бег в медленном темпе до 300 м по пересеченной местности. Челночный бег 3 раза по 10 м. Бег в быстром темпе (на скорость) 20 м за 5,5-5 сек. (к концу года), 30 м – за 8,5-7,5 сек. (к концу года).

Закрепляют умение бегать легко, энергично отталкиваясь от опоры.

Развивать морально-волевые качества: выдержку, настойчивость.

Прыжки. Прыжки на двух ногах на месте, по 30-40 прыжков (2-3 раза) в чередовании с ходьбой. Прыжки одна нога вперед – другая назад, ноги

скрестно – ноги врозь, вперед – назад. Прыжки с разным положением рук (на пояс, к плечам, в стороны, вперед, вверх, вниз), с хлопками (перед собой, над головой, за спиной, справа, слева).

Прыжки на двух ногах с продвижением вперед на расстояние 3-4 метров, по кругу, в сторону (вправо, влево); боковой галоп: прыжки на одной (правой, левой) ноге, продвигаясь вперед по прямой и по кругу. Прыжки вверх с 3-4 шагов, с разбега, с касанием одной, двумя руками предмета, подвешенного выше поднятой руки ребенка (на 20-25 см).

Прыжки с высоты (до 30 см) в обозначенное место.

Прыжки в высоту с места боком (правым, левым), прыжки через 5-6 предметов поочередно через каждый высотой 15-20 см.

Прыжки в высоту с разбега на мягкое покрытие.

Прыжки в длину с места (не менее 80 см), с разбега (не менее 100 см) – в прыжковую яму. Прыжки с места, с нескольких шагов на возвышенное (мягкое) покрытие высотой 20 см.

Прыжки через короткую скакалку, вращая ее вперед и назад. Прыжки через длинную скакалку.

Учат прыгать в длину, в высоту с разбега, правильно разбегаться, отталкиваться и приземляться; при прыжках сохранять равновесие.

Катание, бросание, ловля, метание

Катание набивных мячей (масса 1 кг) по прямой, вокруг предметов, дуг другу.

Бросание мяча вверх, вниз об пол и ловля его двумя руками (10 раз подряд), правой, левой рукой (4-6 раз подряд), то же с хлопками.

Перебрасывание мяча из одной руки в другую.

Отбивание мяча об пол на месте и продвигаясь вперед шагом (расстояние 5-6 м).

Бросание мяча друг другу снизу, из-за головы, от груди; то же с отскоком от пола.

Бросание мячей через сетку двумя руками, одной рукой. Метание

предметов на дальность в горизонтальную цель (центр мишени на высоте 1,8 м, расстояние 3 м).

Учат сочетать замах с броском при метании, подбрасывать, а также ловить мяч одной рукой, отбивать его правой и левой рукой – на месте и вести в ходьбе.

Ползание, лазание

Ползание на четвереньках по прямой и змейкой (расстояние 3-4 метра).

Ползание по гимнастической скамейке, подтягиваясь руками (хват руками за края скамейки), отталкиваясь ногами и без помощи ног.

Пролезание в обруч разными способами (сверху, снизу, прямо, боком).
Пролезание через несколько предметов подряд.

Лазание на четвереньках по наклонной лестнице, держась за боковые брусья, за рейки.

Лазание по гимнастической стенке (высота 2,5 м), ритмичное и с изменением темпа; перелезание с одного предмета на другой по диагонали вправо, влево.

Переход с гимнастической стенки на наклонную доску, ползание по ней и наоборот.

Пролезание между рейками приподнятой и расположенной горизонтально лестницы.

Спортивные упражнения

Катание на велосипеде: кататься на двухколесном велосипеде по прямой, по кругу. Делать повороты направо, налево.

Катание на самокате: кататься на самокате, отталкиваясь левой и правой ногой по прямой, по кругу. Делать повороты направо, налево.

Катание на санках: скатываться с горки на санках, сидя по одному, по двое. При спуске с горки делать повороты налево, направо.

Катать на санках друг друга бегом. Передвигать санки, держась за их спинку, по кругу, змейкой, бегом.

Скольжение: скользить по ледяным дорожкам с разбега на двух ногах, приседая и вставая во время скольжения.

Ходьба на лыжах: переноска лыж в руках, под рукой. Хождение на лыжах попеременным двухшажным ходом. Делать повороты направо, налево, на месте и в движении. Подниматься на горку лесенкой и спускаться с нее в низкой стойке. Передвигаться на лыжах по пересеченной местности. Проходить на лыжах по лыжне дистанцию 1-2 км без учета времени.

Участвовать в играх «Кто первый повернется?», «Догонялки».

Катание на коньках: самому надевать ботинки с коньками. Сохранять равновесие на коньках (на снегу, на льду). Принимать правильное исходное положение (ноги слегка согнуты, туловище наклонить вперед, голову держать прямо, смотреть перед собой). После разбега скользить на двух ногах.

Плавание: выполнять разнообразные движения ногами и руками в воде.

Скользить на груди и на спине, с поворотом туловища, выполнять выдох в воду. Плавать с надувной подушкой, с поддержкой взрослого. Плавать произвольным способом.

Обучение дыханию с поворотом головы и плавание «кролем» на груди. Участвовать в играх на воде: «Фонтан», «Коробочка», «Море волнуется», «Качели», «Поезд в туннеле», «Поймай воду», «Волны на море», «Рекорд», «Волейбол», «Вертушка», «Морской бой», «Рыба и сеть», «Караси и карпы», «Перебрось мяч», самостоятельные прыжки в воду.

Упражнения в равновесии: ходьба по шнуру, по кругу, по наклонной доске, прямо и боком, приставным шагом, на носках.

Ходьба по гимнастической скамейке, перешагивая набивные мячи, приседая к середине, раскладывая и собирая предметы, прокатывая перед собой мяч двумя руками боком с мешочком песка на голове (приставным шагом), сохраняя равновесие, стоя на гимнастической скамейке, на носках, приседая на носках.

Сохранение равновесия после бега и прыжков (приседая на носках, руки в стороны), стоя на одной ноге, руки на поясе.

Ходьба и бег по наклонной доске вверх и вниз на носках, боком приставным шагом.

Кружение в парах, держась за вытянутые руки (переступанием).

Катание на качалках, качелях, каруселях. Катание на многоместных качалках, качелях-весах, подвесных качелях, подвесных многоместных каруселях.

Упражнения на тренажерах.

Упражнения на дорожке препятствий.

Танцевальные упражнения. Стараться выразить характер музыки в движении. Поочередно выставлять ноги на пятки, а потом притопывать. Выполнять приставные шаги с приседаниями. Плавно поднимать и опускать руки вперед и в стороны. Расходиться и сходиться в парах.

Элементы художественной гимнастики.

Подвижные игры

Игры с бегом: «Ловушки», «Уголки», «Парный бег», «Мышеловка», «Мы веселые ребята», «Гуси-лебеди», «Сделай фигуру», «Караси и щука», «Перебежки», «Хитрая лиса», «Встречные перебежки», «Пустое место», «Затейники», «Бездомный заяц».

Игры с прыжками: «Не оставайся на полу», «Кто лучше прыгнет», «Удочка» «С ноги на ногу», «Кто сделает меньше прыжков», «Классы».

Игры с лазаньем и ползанием: «Кто скорее до флажка?», «Медведь и пчелы», «Пожарные на ученье».

Игры с метанием: «Охотники и зайцы», «Брось флажок», «Попади в обруч», «Сбей мяч», «Сбей кеглю», «Мяч водящему», «Школа мяча», «Серсо».

Игры-эстафеты: «Эстафета парами», «Пронеси мяч, не задев кеглю», «Забрось мяч в кольцо», «Дорожка препятствий».

Народные игры

Игры на развитие быстроты и ловкости, общей выносливости. Развивать в играх морально-волевые качества: выдержку, настойчивость.

Элементы спортивных игр

Городки. Бросать биты сбоку, занимая правильное исходное положение. Знать 3-4 фигуры. Выбивать городки с полукона (2-3 м) и кона (5-6 м).

Бадминтон. Правильно держать ракетку. Отбивать волан ракеткой, направляя его в сторону партнера. Играть в паре с воспитателем и ребенком.

Баскетбол. Перебрасывать мяч друг другу двумя руками от груди, вести мяч правой, левой рукой, передвигаясь в разных направлениях. Бросать мяч в корзину двумя руками от груди. Играть в паре с воспитателем и детьми по упрощенным правилам.

Футбол. Вести мяч правой и левой ногой в заданном направлении. Обводить мяч вокруг предметов. Закатывать мяч в лунки, ворота. Передавать мяч ногой друг другу в парах. Останавливать катящийся мяч. Отбивать мяч о стенку несколько раз подряд.

Хоккей. Прокатывать шайбу клюшкой в заданном направлении: прокатывать шайбу клюшкой друг другу – в парах, прокатывать ее в ворота. Задерживать клюшкой шайбу, катящуюся от партнера.

ПОДПРОГРАММА «Я И МИР ВОКРУГ НАС»

Блок I. Ориентация – временная, пространственная и фенологическая

1. Закрепляют и расширяют все умения и навыки пространственной ориентации (слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади, перед, за, между, рядом). Закрепляются навыки различных взаиморасположений, построений, элементарных взаимодействий внутри построений, а также навыки самостоятельного определения левой и правой руки, стороны.

Формируются умения выразить словами местонахождение предмета по отношению к себе, к другим предметам; определять изменения в расположении предметов (впереди, сзади, направо-налево, под, над, посередине, сбоку) показывать предметы, расположенные слева и справа, правую и левую ногу (у себя).

Детей учат показывать предметы, расположенные вне, внутри, снаружи

чего-либо, а также ориентироваться на листе бумаги (слева, справа, вверху, внизу, в середине).

Совершенствуют умение свободно ориентироваться в помещении и на участке д/с, в том числе по элементарному плану.

Поддерживают стремление детей научиться ориентироваться в своем городе, хорошо знать, где что находится и что можно рассказать о том или ином объекте.

2. Учат последовательно называть дни недели, а также различать, какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра.

Закрепляют представление о том, что утро, день, вечер, ночь составляют сутки; учат называть последовательно время суток.

Дают представление о способе узнавания времени по часам. Песочные часы.

3. Закрепляют представления детей о фенологических изменениях в природе.

Осенью дни становятся короче, ночи длиннее. Начинается похолодание, часто идут морозящие дожди, дуют сильные ветры. Листья постепенно меняют окраску, опадают, вянет трава. Исчезают насекомые. Люди собирают урожай овощей, утепляют помещения для домашних животных. Заготавливают овощи и фрукты на зиму.

Зимой короткие дни и длинные ночи. Холодно, мороз, падает снег (снежинками, хлопьями, крупой); водоемы покрываются льдом, земля снегом. Деревья и кусты без листьев, не растут, так как отсутствуют необходимые условия (нет тепла, воды, недостаточно света), но живые. Зимующие птицы питаются семенами, их надо подкармливать. Работники села готовят семена к посеву, ремонтируют технику, проводят снегозадержание.

Весной день удлиняется, ночь укорачивается. Солнце греет сильнее. Тает снег, лед, вскрываются реки, начинается ледоход, бегут ручьи, оттаивает земля. Появляются необходимые условия для роста растений, набухают почки, распускаются листья, начинает расти трава, зацветают цветы (сначала

на солнечных, затем на теневых местах). Появляются насекомые, больше становится птиц, они выют гнезда, откладывают яйца, выводят птенцов. Люди пахут землю, сеют хлеб, сажают овощи.

Летом самые длинные дни и короткие ночи. Жарко, иногда идут ливневые дожди, бывают грозы, радуга. Много зелени, все живое растет. Растения цветут, плодоносят. Люди заготавливают сено, ухаживают за посевами, убирают хлеба (рожь, пшеницу, просо, гречиху).

Необходимо постоянно поощрять детей за стремление замечать жизненный ритм всего живого и отражать это в календаре природы.

Блок II. Предметы ближнего окружения.

Индивидуальная безопасность

Расширяются представления детей о предметах ближайшего окружения, их существенных признаках – на основе умений:

- Различать окружающие предметы, знать их составные части, назначение.
- Характеризовать материалы, из которых они изготовлены.
- Группировать, обобщать по существенным признакам знакомые и незнакомые предметы (по назначению, цвету, материалу).
- Понимать значение обобщающих слов; находить в группе объектов лишний предмет и объяснять ход своего рассуждения.

Взрослые приветствуют попытки детей разобраться в том, что из чего получается, каким образом создан конкретный предмет.

Отвечают на разнообразные вопросы детей, поощряют их стремление самостоятельно получать новые знания, в том числе с помощью простейшего экспериментирования (чтобы получить новый цвет, краски надо смешать) и манипулирования предметом или предметами.

Дают первое представление о деньгах, на которые делаются всевозможные покупки.

Приветствуют хозяйское отношение детей к предметам ближайшего

окружения, рассказывают им о сверстниках, которые обнаружили беспорядок и пытались устранить его самостоятельно.

Воспитывают потребности в новых знаниях.

1. *Одежда, обувь, головные уборы.* Классификация. Изготовление, использование. Закрепляют умения самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности, правильно и аккуратно складывать одежду в шкаф, ставить на место обувь, своевременно сушить мокрые вещи, ухаживать за обувью (мыть, протирать, чистить). Учат замечать и самостоятельно устранять беспорядок в своем внешнем виде, вежливо говорить товарищу о неполадках в его костюме, помогать устранять их.

2. *Предметы туалета,* постельные принадлежности. Учат самостоятельно убирать предметы туалета, постель после сна. Воспитывают привычку следить за чистотой тела, прически, самостоятельно чистить зубы; следить за чистотой ногтей; закрывать рот платком при кашле, чихании, отворачиваясь в сторону. Объясняют целесообразность определенных правил поведения (охрана своего здоровья и окружающих). Напоминают о предметах личного и общего пользования.

3. *Посуда, столовые приборы, продукты.* Учат определять название изделия в зависимости от материала, из которого оно изготовлено (посуда из керамики – керамическая, из стекла – стеклянная, из дерева – деревянная).

Приучают самостоятельно и добросовестно полностью сервировать стол, раздавать второе и третье (ягоды, фрукты) блюда, убирать посуду после еды.

Совершенствуют навыки правильного пользования столовыми приборами (вилкой, ножом). Приучают называть блюда во время приема пищи и продукты (растительные, животные), из которых они приготовлены.

4. *Мебель. Бытовая техника.* Учат самостоятельно ухаживать за мебелью. При посадке за столом сохранять правильную осанку. Показывают роль бытовой техники в жизни человека (картофелечистка, электромясорубка, овощерезка, пылесос и др.).

5. *Игрушки. Книги.* Закрепляются правила обращения с игрушками, книгами. Приучают детей постоянно и своевременно протирать, мыть игрушки, вместе с воспитателем и родителями ремонтировать книги и игрушки. Воспитывают желание улучшать многое в своем втором доме (в детском саду).

При участии в изготовлении игрушек и ремонте книг учат детей экономно и рационально расходовать материалы.

Формируются умения самостоятельно делать игрушки для ролевых игр (бинокли, флажки, сумочки, шапочки, книжки, игрушечную мебель, салфетки и т.п.); в подарок малышам, сотрудникам д/с, родителям; украшения на елку; оформление группы к празднику; атрибутов к играм.

Приучают детей после участия в совместной деятельности, играх убирать игрушки, пособия, книги в определенное место.

6. *Транспорт, техника* (экскаватор, подъемный кран, трактор, комбайн, снегоочистительная машина и др.). Показывают роль транспорта в жизни людей (в городе, сельском хозяйстве и т.д.). Приспособления и механизмы, облегчающие труд работников транспорта (у водителя есть микрофон, автоматическое открывание и закрывание дверей, автозаправочные станции).

Средства связи. Вызов скорой помощи – 03.

Знакомят с трудом работников почты.

Учат соблюдать правила уличного движения (не ходить по мостовой, переходить улицу в указанных местах в соответствии со световыми сигналами). Расширяют представления о правилах пользования общественным транспортом.

7. Продолжают расширять сферу действий с предметами, используемыми в учебной, трудовой деятельности. Обучают самостоятельно пользоваться предметами: готовить пособия и материалы к занятиям, убирать их, мыть кисточки, розетки для красок и т.п.

8. *Мой детский сад. Моя улица. Мой родной город.* Знакомят со зданиями общественно-бытового назначения в городе. Учат систематизировать

знания о детских учреждениях: д/с, школа, детская библиотека, детский «театр», магазин «Детский мир». Формируют у детей опыт посещения детских культурно-просветительных учреждений.

Продолжают воспитывать у ребенка положительное отношение к своему детскому саду.

Знакомят с историей родного города – малой Родиной, Уральским краем, некоторыми достопримечательностями, местами отдыха людей, любимыми уголками отдыха семьи, названием улицы, на которой живет ребенок; главной улицей города. Закрепляют понятие «Мой город – мой дом».

Блок III. Удивительное рядом

Расширяются и уточняются представления детей о растениях, домашних и диких животных, обитателях уголка природы (рыбах, птицах, насекомых и др.), особенностях их содержания.

Детям помогают найти ответы на интересующие их вопросы о живой и неживой природе, о растительном и животном мире своего региона, нашей страны и других стран мира. На доступных примерах показывают взаимосвязь и взаимозависимость живой и неживой природы (температура воздуха, воды и почвы, состояние растений и поведение человека).

Продолжают рассказывать детям о природе родного края; учат правильно вести себя с объектами природы, выражая свое отношение поступками.

Развивают умения предвидеть возможные последствия своих поступков (дежурный забыл полить растения – листья поникли, стали опадать, нераспустившийся бутон засох и т.п.).

Способствуют осознанию ребенком себя как части живой природы, через осознание своей схожести с представителями живой природы, с человеком (есть глаза, уши, рот, сердце, легкие).

Человек и животные живые существа (расширяются представления об общих необходимых для жизни признаках человека и животных (питание, дыхание, движение и др.)), показывают зависимость состояния животного от отношения к нему человека.

Обращают внимание детей на красоту родной природы, помогают им находить необычное в обычном (игра тени и света между деревьями в яркий солнечный день, скромный цветок с удлинёнными листьями необычной окраски, незаметный среди других сучок, напоминающий ящерицу и т.п.).

Закрепляют понятия «Дом» – лес, озеро, луг – для животных и растений.

Неживая природа

Солнце, наблюдения за движением Солнца в течение дня. Взаимосвязь между положением Солнца на небе и состоянием погоды. Изменение высоты Солнца в течение сезона, влияние на растения, животных, деятельность людей.

Подводят к пониманию, что жизнь на Земле зависит от Солнца, все явления природы обусловлены естественными причинами. Побуждают находить взаимосвязи и закономерности во влиянии Солнца на явления природы, жизнь людей. Знакомят детей с мифологией некоторых народов о Солнце.

Отмечают цвет неба в разную погоду и разные времена года, в вечернее и ночное время. Обращают внимание на связь между состоянием неба и изменением погоды. Характер осадков в разные сезоны. Закрепляют представления о свойствах воды, снега (в разную погоду), льда, взаимопревращении этих веществ, условиях, при которых они происходят и др. Уточняют представления детей о свойствах воды с помощью опытов. Сравнивают их со свойствами твердых веществ.

Проводят длительные сравнительные наблюдения, давая детям возможность участвовать в изменении условий, необходимых для перехода воды из одного состояния в другое, в преобразовании ситуации. Выясняют причины образования, падения сосулек. В повседневной жизни привлекают внимание детей к факторам испарения воды (снижился уровень воды, высохла лужа на участке, поднимается пар из-под крышки кастрюли и т.п.).

Побуждают детей к самостоятельным исследовательским действиям. Обогащают знания детей о свойствах песка, глины, почвы в зависимости от степени влажности; учат определять свойства предметов и веществ в зависи-

мости от цвета (влажный песок темнее и тяжелее сухого) и на основе практической деятельности.

У детей формируют представления о пустынях (с помощью иллюстративного материала). Знакомят их с песочными часами.

Дают представление о свойстве «хрупкий» (какие есть хрупкие материалы и предметы из них керамические, фаянсовые, фарфоровые предметы).

Сравнивают частички песка и глины – по разным их качествам.

Проводят во время игр исследовательскую деятельность, определяя пропускную способность песка и глины.

Живая природа

Поощряют стремление детей оберегать живую природу, влиять на поведение окружающих людей.

Мир растений

Закрепляют представления детей о растениях. Расширяют знания о растениях группового участка в детском саду и ближайшего природного окружения (травянистые растения леса, луга, сада), о лесных ягодах и грибах. Закрепляют умение распознавать комнатные растения по форме, окраске листьев, стеблей, сравнивать их, находить общие и отличительные признаки между растениями, между растениями и животными (признаки живого, функции, роль в жизни человека).

Закрепляют обобщенные представления об овощах и фруктах, сравнивая и описывая их внешний вид – цвет, форма, размер, вкус.

Закрепляют и расширяют представления об условиях, необходимых для жизни растений: почва, влага, солнечный свет, тепло. Знакомят детей с выращиванием растений из семян. Ведут опытническую работу с целью уяснения зависимости роста и развития растений от наличия влаги, света, тепла, питательных веществ.

Обращают внимание на внешний вид растений и по нему определяют, чего не хватает им (листья вянут, опускаются – недостаточно воды, листья бледнеют – не хватает света; растение становится слабым, растет медленно –

не хватает питательных веществ).

При наблюдении за растениями подчеркивают связь между явлениями живой и неживой природы (после похолодания, заморозков трава потемнела, цветы завяли, деревья сбросили листву).

При уборке опавших листьев можно рассмотреть спрятавшихся под ними насекомых. Подводят к пониманию того, почему нельзя сжигать опавшую листву.

Дают понятие о выращивании растений в теплицах и оранжереях. Весной, когда изменения в природе происходят очень быстро, ежедневно обходят с детьми участок и находят происходящие изменения. Знакомят с весенней обрезкой деревьев и кустов. Летом побуждают детей любоваться цветущими растениями и без надобности не рвать их. Знакомят с ядовитыми растениями (белена). Закрепляют знания о лекарственных растениях. Учат узнавать растения по коре, листьям, цветам, плодам.

Мир животных

Систематизируют представления детей о домашних животных: живут рядом с человеком, он о них заботится, кормит, создает необходимые условия для жизни, домашние животные приносят пользу человеку и вне дома жить не могут. Домашние птицы (куры, гуси, утки).

Продолжают знакомить детей с дикими животными: их внешним видом, их повадками, образом жизни. Отмечают приспособительные признаки животных к определенной среде обитания. Продолжают рассказывать детям о роли человека в охране животных, птиц. Дают представления о «Красной книге».

Закрепляют знания о зимующих птицах (наблюдаются за ними, заботятся о них), а также других живых существах (насекомые, улитки и т.д.) в естественной среде обитания.

Устанавливают связь между отлетом птиц осенью, прилетом весной, перекочевкой в зимнее время и изменениями в неживой природе (элементарные пищевые цепочки).

Весной вывешивают скворечники и наблюдают за поселившимися жильцами. Прислушиваются к голосам, учатся распознавать некоторых по голосам. Наблюдают за поведением в период размножения (забота о будущем потомстве, друг о друге).

Животные – живые существа. Они, как и человек, заботятся о своем потомстве и продолжении рода.

Уход за обитателями экологической комнаты и уголка природы.

Детей учат самостоятельно и ответственно выполнять обязанности дежурного в уголке природы: поливать комнатные растения, рыхлить почву, мыть кормушки, готовить корм (мыть, резать). Поощряют проявление инициативы и самостоятельности в заботе о живых существах.

Блок IV. Жизнь в коллективе и семье (социализация детей)

Продолжают закреплять умения, которые начали формироваться ранее (поддерживать нормы и традиции группы, поддерживать атмосферу равных прав, отмечать дни рождения всех детей, желание сделать приятное, преподнести сюрприз, подарок, сделанный своими руками; атмосферу взаимного уважения и чувство самоуважения у каждого ребенка, уважение к личной собственности каждого). Развивают стремление замечать и чувствовать чужую боль.

Воспитывают у каждого ребенка правильные взаимоотношения с окружающими:

- создавать эмоционально-положительный климат в группе;
- развивать умения сдерживать свои желания, если они идут вразрез с потребностями и стремлениями других;
- формировать у детей добрые чувства к окружающим, на основе целенаправленной организации педагогических ситуаций;
- воспитывать у детей доброжелательность, оптимизм, вежливость.

Продолжают помогать детям осваивать правила поведения и нормы взаимоотношений с окружающими; не перебивать разговаривающих, вступая

в разговор, извиняться, благодарить, уметь занять гостей – детей и взрослых. Учат вести себя скромно и естественно, не обременяя взрослых своим присутствием. Учат детей интересоваться, не нужна ли взрослым их помощь, без промедления оказывать ее.

Осуществляют разные подходы к воспитанию девочек и мальчиков.

У мальчиков воспитывают сдержанность, немногословие, спокойствие («не болтай лишнего, ты – мужчина»), мужество, смелость, умение постоять за справедливость, защитить и защититься.

Формируют у девочек навыки «женской работы»: шить, накрывать на стол, готовить. Развивают нежность, женственность, утонченность души. Приучают девочек быть приятными, милыми хозяйками.

Продолжают учить детей культуре отношений: пропускать вперед взрослого человека, девочек; контролировать свое поведение в различных ситуациях (оглянись, не закрыл ли ты экран телевизора тому, кто меньше тебя ростом и т.п.).

Воспитывают детей в духе уважения языка и обычаев народов других национальностей, живущих по соседству с ребенком.

Удовлетворяют стремления детей понять родственные отношения (папа – бабушкин сын, дедушка – мамин отец).

Учат знать имя, фамилию, понимать, что у ребенка та же фамилия, что и у отца, матери, деда. Закрепляют привычку нежного, заботливого и уважительного отношения к членам своей семьи.

Способствуют развитию содержательного общения между детьми, поощряя их стремление рассказывать друг другу просмотренные кинофильмы, случаи из жизни, забавные истории.

Поощряют ребенка за употребление нестандартного оборота вежливой речи, привлекая к нему внимание других детей («Не согласишься ли ты поменять местами?», «Мне думается, что ты ошибаешься и т.п.).

Блок V. Познай самого себя – навыки здоровья

Способствуют осознанию себя частью живой природы. Закрепляют

умение сравнивать себя с другими живыми существами (людьми, животными, растениями). Вызывают у ребенка чувство радости от осознания себя живым.

Воспитывают уважительное отношение к жизни. Продолжают формировать представления об общежитальных признаках у человека – чувствительность, движение, питание, дыхание, рост, размножение.

Закрепляют представления детей о своем организме:

- части тела, их значение для организма;
- «что у меня внутри». Внутренние органы (легкие, сердце, мозг).

Знакомят с позвоночником. Вводят понятие «правильная осанка», рассказывают о значении правильной осанки для здоровья человека. Приучают детей следить за своей осанкой, проверять позы «правильной осанки» за столом, во время ходьбы, бега, в процессе выполнения физических упражнений.

Дают представление о плоскостопии и профилактических мерах по предупреждению плоскостопии.

Закрепляют знания детей об органах чувств, которые помогают узнавать окружающий мир (глаза, нос, уши, язык, кожа). Учат заботиться об органах своего тела и организма в целом.

Показывают детям значение кожи. Знакомят с правилами ухода за кожей. Закаливание и роль его в укреплении организма.

Дают понятие о микробах, показывают их с помощью микроскопа.

Учат защищаться от микробов:

- не есть и не пить на улице;
- всегда мыть руки с мылом – вернувшись с улицы, перед едой, после туалета;
- есть только мытые овощи и фрукты;
- есть и пить только из чистой посуды;
- закрывать рот и нос платком, когда чихаешь или кашляешь.

Дают представление о значении мозга для организма. Как беречь и упражнять мозг. Сон – это отдых. Знакомят с правилами отхода ко сну:

- не наедаться;
- не играть в шумные игры;
- не смотреть долго телевизор;
- не ложиться поздно;
- перед сном проветрить комнату;
- умыться, почистить зубы;
- сложить аккуратно одежду;
- задернуть занавески.

Дают представление об органах дыхания: нос, легкие; приучают следить за своим дыханием; закрепляют представления о правильном дыхании (через нос). Знакомят со способами укрепления легких, правилами нераспространения инфекции.

Разъясняют детям значение правильного питания. Показывают значение органов чувств в определении качества пищи и роль зубов. Знакомят с правилами ухода за зубами (утром и вечером чистить зубы, после еды и особенно после сладкого прополоскать рот). Прививаются правила поведения за столом.

Знакомят детей с правилами правильного питания:

- есть каждый день в одно и то же время;
- перед едой вымыть руки с мылом;
- есть продукты, полезные для здоровья;
- есть продукты в определенном порядке;
- есть не быстро и не очень медленно;
- каждый кусочек тщательно пережевывать;
- не объедаться;
- сладости есть только после обеда.

Расширяют представления о животной и растительной пище.

Растительная пища – это овощи, фрукты, хлеб, крупа. Ее дают растения. Люди высаживают их на огородах, в садах, полях и ухаживают за ними.

Мы едим также и лесные дары: ягоды и грибы. Часть лесных ягод и грибов надо оставлять для лесных жителей (зайцев, лосей, птиц, насекомых).

Животная пища – это мясо, молоко, яйца и то, что из них делают (колбаса, сыр, творог, сметана). Такую пищу дают человеку домашние животные (корова, коза, овца, свинья, птицы). Люди хорошо ухаживают за домашними животными; они дают много молока, яиц, мяса.

Пища должна быть чистой, разнообразной и неядовитой.

Детей учат прислушиваться к своему организму. Обращают внимание ребенка на его самочувствие, внутренние ощущения, свидетельствующие об усталости.

Учат самостоятельно устранять дискомфорт, дают представления о том, что надо делать, чтобы быть здоровым и как помогать своему здоровью:

- если ты обжег руку или ногу, надо сразу же подставить обожженное место под струю холодной воды, засыпать чистой питьевой содой;
- если обморозил нос или ухо, надо осторожно растереть обмороженное место мягкой рукавичкой. Дома приложить тряпочку, смоченную холодной водой, и смазать жиром;
- если из носа пошла кровь, нужно прижать ноздрю пальцем с ватой, положить на переносицу мокрый холодный носовой платок и лечь так, чтобы ноги были выше головы;
- если появился кашель или чихание, нужно отворачиваться в сторону и закрывать рот и нос носовым платком;
- если на прогулке замерзли ноги, то побегай, попрыгай;
- если на солнце закружилась голова, то уйди в тень и приляг;
- если промочил ноги и одежду, немедленно переоденься в сухое.

Разъясняют детям правила безопасного поведения:

- на улицах города;
- при возникновении пожара;
- при пользовании разными предметами (ножом, вилкой, молотком и т.д.);
- при общении с растениями, грибами (ядовитыми);

- при общении с домашними животными;
- при общении с незнакомыми людьми.

Формируют осознанное отношение к своему здоровью, понимание «Мое здоровье зависит от меня самого».

Поощряют попытки проявить перед другими свои умения и осведомленность, оценивать себя, проявлять самокритичность и требовательность к себе.

Поощряют стремление сравнивать себя с другими людьми – детьми и взрослыми (моя внешность, что я уже умею делать – запоминать, рассказывать, обдумывать, заучивать трудное стихотворение, припомнить правило в нужный момент, а также в соответствии с этим изменить свое поведение). Учат осознавать и отдавать себе отчет в своих знаниях и умениях, фактах хорошего и плохого поведения, личных качествах (добрый, честный и т.д.). Осознавать и представлять то, каким я хочу стать и каким стать не хочу.

Уметь на основе правил самостоятельно регулировать свое поведение:

- мои обязанности по дому;
- чему я хотел бы научиться;
- кем хочу быть.

Пробуждают в детях стремление видеть себя носителем моральных достоинств и критически относиться к себе в случае возможной утраты этих качеств.

Добиваются того, чтобы ребенку хотелось быть добрым, честным, хорошим другом, чтобы он ценил эти качества и у себя, и у других людей.

Блок VI. Явления общественной жизни и место ребенка в них

Закрепляют представления и умения, которые начали формироваться в младшем и среднем дошкольном возрасте.

Вместе со взрослыми участвуют в подготовке праздников, выставок, родительских собраний, юбилеев и т.п.

Поощряют попытки детей обсудить наиболее значимые новости (в го-

роде начато строительство метро, скоро будет субботник по благоустройству двора, улицы и т.п.).

Объясняют детям, как принято вести себя на улице, в транспорте, кинотеатре; почему необходимо соблюдать те или иные правила. Требуют соблюдения этих правил без исключения в повседневной жизни, играх.

Продолжают знакомить детей с защитниками Отечества (в годы войны они сражались с фашистами. За это наши воины в мирное время получают благодарности и особое внимание).

Поддерживают стремление мальчиков стать военными и служить в разных родах войск.

Продолжают воспитывать чувство сопричастности к жизни родной страны, принимая активное участие совместно с родителями в общественных праздниках, а также праздниках и других мероприятиях в жизни детского сада.

Знакомят детей с событиями, происходящими в нашей стране. Закрепляют представления о содержании и значении труда взрослых.

Воспитывают уважение к людям труда и желание трудиться. На конкретных примерах показывают результаты труда, его общественную значимость (труд строителей – каменщика, маляра, плотника; работников сельского хозяйства – хлебороба, животновода, овощевода; работников швейной фабрики – закройщика, швеи; работников транспорта – шофера, водителя, машиниста).

Продолжают развивать у детей умения самостоятельно выбирать тему для игры, строя сюжет на основе знаний, полученных при ознакомлении с трудом взрослых, при непосредственном восприятии окружающего, из литературных произведений, во время просмотра телепередач.

Воспитатель продолжает выступать в роли игрового партнера, своим примером учит детей до начала игры согласовывать тему, распределять роли, готовить необходимые условия, устанавливать правильные взаимоотношения детей в коллективной игре.

Учат выполнять правила и нормы поведения в совместной игре.

Совершенствуют речевое общение детей в игровой деятельности. Воспитывают справедливость в оценке поступков (своих и сверстников), учат спокойно, в вежливой форме высказывать несогласие с предложениями сверстников, их действиями.

Продолжают развивать основные качества личности.

Поддерживают постоянно бодрое и радостное настроение.

4.7. ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ГРУППА ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ БЫТЬ ЗДОРОВЫМ

У детей старшего дошкольного возраста существенно повышается уровень произвольного управления своими движениями. Развивается способность понимать двигательную задачу, поставленную воспитателем и самостоятельно выполнять его указания. Дети становятся более критичными и объективными в оценке собственных движений и движений сверстников. У них проявляется интерес к качеству выполнения движений и количественным показателям. Детям становится понятной связь между способом движения и полученным результатом.

Важное значение в этом возрасте имеет направленность на достижение коллективного результата при проведении подвижных игр, физических упражнений в соревновательной форме.

В связи с тем, что возрастает самостоятельность, дети охотнее занимаются по своей инициативе физическими упражнениями.

Первостепенное значение в работе с детьми седьмого года жизни придается формированию, сохранению и укреплению их здоровья, повышению защитных функций организма к неблагоприятным воздействиям, улучшению физического развития дошкольников.

Воспитательно-оздоровительная работа, как и в предыдущих группах, начинается с диагностики, то есть реализация комплекса тестов, включающих определение исходных показателей физического и психического развития, двигательной подготовленности, объективных и субъективных критери-

ев здоровья каждого ребенка. На основе такой диагностики выдаются рекомендации каждому ребенку:

- продолжают работу по закаливанию детского организма, укреплению здоровья, используя при этом весь комплекс воспитательно-оздоровительных мероприятий (ходьба босиком, воздушные ванны в сочетании с физическими упражнениями, кратковременные контрастные холодовые воздействия, купания в бассейне с использованием контрастного душа, сауны с применением фитотерапии; соответствие одежды детей температуре воздуха в помещении и на открытом воздухе);

- формируют под руководством медицинских работников устойчивые привычки к различным видам закаливания;

- закрепляют потребности, желание заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих;

- закрепляют представления о вреде и пользе различных факторов (экологических, индивидуальных особенностей и др.) организма;

- ежедневно проводят утреннюю гимнастику продолжительностью 10-20 минут с преобладанием циклических упражнений и повторяемостью до 14-16 раз; проводят по мере необходимости «минутки здоровья» на занятиях (не более 3-х минут);

- приучают самостоятельно в течение дня заниматься физическими упражнениями, используя особенности природного окружения в разные сезоны года: зимой кататься на санках, лыжах, коньках, скользить по ледяным дорожкам, играть в хоккей и т.п., в теплый период – кататься на двухколесном велосипеде, самокате играть в городки, баскетбол, футбол, бадминтон, настольный теннис и др.;

- обеспечивают достаточную, соответствующую возрастным особенностям, двигательную активность детей в течение всего дня, используя подвижные спортивные, народные игры и физические упражнения, развивают потребность в ежедневной двигательной деятельности;

- побуждают соревноваться в выполнении физических упражнений, в иг-

рах, проявляя уважение к товарищам, оказывая им при необходимости помощь;

- продолжают совершенствовать навыки основных движений, техники спортивных упражнений;

- закрепляют умения выполнять движения осознанно, быстро, ловко, красиво; занимать правильное исходное положение, добиваться точности амплитуды движения, заданного темпа и др.;

- уделяют особое внимание развитию физических качеств (ловкость, быстрота, равновесие, глазомер, гибкость, выносливость, сила), совершенствованию навыков правильной осанки при всех видах деятельности;

- закрепляют умения анализировать свои движения, сопоставляя их с образцом;

- совершенствуют навыки плавания в бассейне;

- способствуют поддержанию интереса к занятиям физическими упражнениями, подвижными играми;

- ухаживают за физкультурным инвентарем и бережно относятся к нему;

- закрепляют знания и представления детей о физической культуре, правила безопасности во время занятий в бассейне, на катке, на лыжне; продолжают сообщать некоторые знания по охране жизни и профилактике травматизма;

- продолжают создавать общее представление о пользе занятий физическими упражнениями для укрепления здоровья, развития физических качеств, о разнообразии мер закаливания, самоконтроля во время занятий;

- закрепляют умение выполнять основные виды движений разными способами, многократно их используя в измененных условиях, добиваясь улучшения качественных и количественных показателей;

- развивают и поддерживают интерес к спортивным играм;

- проводят физкультурные досуги 1 раз в месяц длительностью до 40 минут и физкультурные праздники 2 раза в год (зимний и летний) длительностью до 1 часа;

- продолжают вести коррекционную работу;
- по мере необходимости нормализуют эмоциональное состояние детей;
- применяют методы нетрадиционного оздоровления детей;
- правильно распределяют умственную и физическую нагрузку в течение дня;
- особое внимание уделяют охране зрения ребенка;
- продолжают гигиеническое воспитание детей, совершенствуя их навыки личной гигиены (быстро и правильно умываться, сухо вытираться, пользуясь только индивидуальным полотенцем, чистить зубы, рот после еды, мыть ноги перед сном, правильно пользоваться носовым платком, следить за своим внешним видом, пользоваться расческой, быстро раздеваться и одеваться, вешать одежду в определенном порядке и месте, следить за чистотой одежды и обуви).

Формирование культуры движения у детей

Построения и перестроения

Строевые упражнения. Построение (самостоятельно) в колонну по одному, в круг, в шеренгу. Перестроение в колонну по два, по три, по четыре, в движении, из одного круга в несколько (2-3). Перестроение по два, по четыре – дроблением и сведением; в пары – в ходьбе, в беге.

Расчет на первый-второй и перестроение из одной шеренги в две равнение в колонне, шеренге, в кругу; размыкание и смыкание приставным шагом; повороты направо, налево, кругом.

Общеразвивающие упражнения

Упражнения для рук и плечевого пояса.

Упражнения для пальцев и кисти.

Упражнения для туловища и шеи.

Упражнения для ног.

Упражнения для стопы.

Упражнения для всего тела.

Упражнения для формирования правильной осанки.

Позы правильной осанки.

Специфические упражнения с предметами.

Упражнения с крупными предметами (шест, большой обруч, шнур).

Упражнения подгруппами (в колонне по одному, по два, в кругу), в парах (сверстники, мальчик-девочка).

Основные движения

Ходьба. Ходьба на носках (руки за голову и др.) на пятках, на наружных сторонах стоп, с высоким подниманием колена (бедра), мелким и широким шагом, приставным шагом впереди назад.

Ходьба гимнастическим шагом, ходьба спиной вперед. Ходьба окрестным шагом, перекатом с пятки на носок. Ходьба в полуприседе, с выпадами. Ходьба в колонне по одному, по два, по три, по четыре, в шеренге.

Ходьба в разных направлениях: по кругу, по прямой, с поворотами, змейкой, врассыпную.

Ходьба с заданиями, ходьба с предметами. Чередование разных видов ходьбы, бега, прыжков.

Бег обычный, на носках, высоко поднимая колено, сильно сгибая ноги назад, выбрасывая прямые ноги вперед, мелким и широким шагом.

Бег из разных стартовых положений (стоя, стоя на коленях, сидя, лежа и др.). Бег спиной вперед.

Бег широкой «змейкой», бег прыжками.

Бег со скакалкой, с ведением мяча, обруча. Пробегание под вращающейся длинной скакалкой.

Бег с преодолением препятствий: перешагиванием, перепрыгиванием, пролезанием.

Бег по доске, бревну, в чередовании с ходьбой, прыжками, изменением темпа.

Непрерывный бег 2-3 минуты. Бег со средней скоростью на 80-120 м (2-4 раза) в чередовании с ходьбой; челночный бег 3-5 раз по 10 м. Бег на

скорость: 30 м за 7,5-6,5 сек (к концу года).

Воспитывают привычку сохранять правильную осанку.

Закрепляют умения соблюдать в ходьбе и беге заданный темп, совершенствовать технику их выполнения.

Прыжки на 2-х ногах: на месте (разными способами) по 30 прыжков 3-4 раза в чередовании с ходьбой, с поворотом кругом, продвигаясь вперед на 5-6 м, с зажатым между ног мешочком с песком. Прыжки: через 6-8 предметов последовательно через каждый; на одной ноге – через линию, веревку; вперед и назад, вправо и влево, на месте и с продвижением. Прыжки вверх из глубокого приседа, на мягкое покрытие с разбега (высотой до 40 см).

Прыжки: с высоты 40 см, в длину – с места (около 100 см), в длину – с разбега (180-190 см), вверх – с места, с разбега, доставая предмет, подвешенный выше поднятой руки ребенка на 25-30 см, с разбега (не менее 50 см).

Прыжки через короткую скакалку разными способами (на 2-х ногах, с ноги на ногу). Прыжки через длинную скакалку по одному, парами; прыжки через большой обруч.

Учат детей сочетать разбег с отталкиванием в прыжках на мягкое покрытие, в длину и в высоту – с разбега, добиваясь естественности, легкости и точности выполнения движений.

Бросание, ловля, метание

Перебрасывание мяча друг другу снизу, из-за головы (расстояние 3-4 м), из положения сидя – ноги скрестно; через сетку (двумя руками, одной рукой).

Бросание мяча вверх, о землю; ловля его 2-мя руками (не менее 20 раз), одной рукой (не менее 10 раз), с хлопками, поворотами.

Отбивание мяча правой и левой рукой поочередно на месте и в движении. Ведение мяча в разных направлениях.

Перебрасывание набивных мячей (масса 1 кг).

Метание на дальность (6-12 м) левой и правой рукой.

Метание в цель из разных положений (стоя, стоя на коленях, сидя).

Метание в горизонтальную и вертикальную цели (с расстояния 4-5 м),

метание в движущуюся цель.

Развивают у детей **глазомер**, используя разные виды метания, катания, добиваясь активного движения кисти руки при броске.

Ползание, лазанье

Ползание на четвереньках по гимнастической скамейке; по бревну, на животе и на спине; по гимнастической скамейке, подтягиваясь руками и отталкиваясь ногами. Пролезание в обруч разными способами; подлезание под дугу, гимнастическую скамейку, под несколькими пособиями подряд, высота 50-35 см.

Лазание по гимнастической стенке с изменением темпа, сохраняя координацию движений, используя перекрестное и одновременное движение руки ног.

Перелезание с пролета на пролет по диагонали и прямо.

Пролезание между рейками приподнятой и расположенной горизонтально лестницы.

Лазание по веревочной лестнице, канату.

Развивают физические качества – быстроту, ловкость: способствуют проявлению выносливости и силы во время выполнения упражнений.

Спортивные упражнения

Катание на велосипеде. Кататься на двухколесном велосипеде по прямой, по кругу, «змейкой», с ускорением и замедлением, на скорость. Делать повороты направо, налево, кругом: тормозить.

Участвовать в играх: «Достань предмет». «Правила дорожного движения» и др.

Катание на самокате. Кататься на самокате, отталкиваясь правой и левой ногой по прямой, по кругу, «змейкой», с ускорением и замедлением.

Делать повороты направо, налево, кругом.

Катание на санках. Поднимать во время спуска заранее положенный предмет (кегли, флажок и др.).

Выполнять разнообразные игровые задания: проехать в воротца, попасть снежком в цель, сделать поворот.

Участвовать в играх-эстафетах с санками.

Скольжение. Скользить с разбега по ледяным дорожкам, стоя и присев, на одной ноге, с поворотом.

Скольжение с невысокой горки, сидя на ковриках, стоя на ногах.

Ходьба на лыжах. Идти скользящим шагом по лыжне, заложив руки за спину. Ходить попеременным двухшажным ходом. Проходить на лыжах расстояние 600 м в среднем темпе, 2-3 км в медленном темпе. Выполнять повороты переступанием в движении. Подниматься на горку лесенкой, елочкой. Спускаться с горки в низкой и высокой стойках, тормозить.

Участвовать в играх на лыжах: «Шире круг», «Кто самый быстрый», «Встречная эстафета», «Не задень» и др.

Катание на коньках. Самостоятельно надевать ботинки с коньками. Сохранять равновесие на коньках (на снегу, на льду). Принимать правильное исходное положение (ноги слегка согнуты, туловище наклонить вперед, голову держать прямо, смотреть перед собой). Выполнять из исходного положения пружинистые приседания. Скользить на 2-х ногах с разбега. Поворачиваться направо и налево во время скольжения, торможения.

Скользить на правой и левой ноге, попеременно отталкиваясь. Кататься на коньках по прямой, по кругу, сохраняя при этом правильную позу.

Участвовать в играх на льду: «Пружинки», «Фонарики», «Кто дальше?», «Наперегонки», «Пистолетик», «Бег по кругу вдвоем».

Плавание. Выполнять вдох, затем выдох в воду (от 3 до 10 раз подряд). Погружаться в воду с головой, открывать глаза в воде. Скользить на груди и спине, двигая ногами (вверх-вниз).

Передвигаться по дну водоема на руках.

Плавать с надувной игрушкой или кругом в руках.

Выполнять движения руками. Пытаться плавать без поддержки.

Выполнять разнообразные движения в воде.

Участвовать в играх на воде: «На буксире», «Медуза», «Поплавок», «Тюлени», «Лягушки», «Смелые ребята», «Водное поло», «Водолазы», «Морской бой», «Водолазы, кит и рыбки», «Рыбка и сеть», «Рыбак и рыбки», «Рекорд», «Развлечения на воде», «Волейбол», различные эстафеты.

Плывать произвольно 10–15 м.

Упражнения в равновесии

Ходьба по гимнастической скамейке боком, приставным шагом, с набивным мешочком на спине, приседая на одной ноге, а другую махом пронося вперед сбоку скамейки, поднимая прямую ногу и делая под ней хлопок: с остановкой посередине и перешагиванием (полки, веревки), с приседанием и поворотом кругом, с перепрыгиванием через ленточку. Подпрыгивание на 2-х ногах, стоя на скамейке, продвигаясь вперед.

Прыжки на 2-х ногах с продвижением вперед по наклонной поверхности.

Ходьба по узкой рейке гимнастической скамейки, по веревке (диаметр 1,5-3 см) – прямо и боком.

Сохранение равновесия, стоя на скамейке, кубе – на носках, на одной ноге, закрыв глаза, балансируя на большом набивном мяче (вес 3 кг).

Кружение с закрытыми глазами (с остановкой в выполнении фигур), катание на качалках, качелях, каруселях.

Упражнения на тренажерах.

Упражнения на дорожке препятствий.

Танцевальные упражнения. Выразить характер музыки в движении. Выполнять танцевальные движения: шаг с притопом, приставной шаг с приседанием, пружинящий, хороводный шаг, боковой галоп, расходиться и сходиться в парах. Выразительно и ритмично исполнять движения с предметами (шарами, обручами, мячами, палками, цветами).

Творчески использовать знакомые танцевальные действия.

Элементы художественной гимнастики.

Элементы акробатических упражнений.

Подвижные игры

Игры с бегом: «Быстро возьми, быстро положи», «Перемени предмет», «Ловушка, бери ленту», «Совушка», «Чье звено скорее соберется?», «Кто скорее докатит обруч до флажка», «Жмурки», «Два Мороза», «Догони свою пару», «Краски», «Горелки», «Коршун и наседка».

Игры с прыжками: «Лягушки и цапля», «Не попадись», «Волк во рву».

Игры с метанием и ловлей: «Кого назвали, тот ловит мяч», «Стоп», «Кто самый меткий?», «Охотники и звери», «Ловушки с мячом».

Игры с ползанием и лазаньем: «Перелет птиц», «Ловля обезьян».

Игры-эстафеты: «Кто скорее через препятствия к флажку?», «Веселые соревнования», «Чья команда больше мячей забросит в корзину?», «Дорожка препятствий».

Игры на ориентировку в пространстве на развитие физических качеств и способностей.

Народные игры.

Спортивные игры

Городки: бросать биты сбоку, от плеча, занимая правильное исходное положение. Знать 4-5 фигур. Выбивать городки с полукона и кона (5-6 м) при наименьшем количестве бросков бит.

Бадминтон: правильно держать ракетку. Перебрасывать волан ракеткой на сторону партнера без сетки, через сетку. Свободно передвигаться по площадке с целью не пропустить волан.

Элементы баскетбола: передавать мяч друг другу (двумя руками от груди, одной рукой от плеча). Перебрасывать мячи друг другу двумя руками от груди в движении. Ловить мяч, летящий на разной высоте (на уровне груди, над головой сбоку, снизу, у пола и т.п.) и с различных сторон.

Бросать мяч в корзину двумя руками из-за головы, от плеча.

Вести мяч одной рукой, передавая его из одной руки в другую, пере-

двигаясь в разных направлениях, останавливаясь и снова передвигаясь по сигналу. Усвоить основные правила игры.

Элементы футбола: передавать мяч друг другу, отбивая его правой и левой ногой, стоя на месте. Вести мяч змейкой между расставленными предметами, попадать в предметы, забивать мяч в ворота.

Элементы настольного тенниса: правильно держать ракетку. Выполнять подготовительные упражнения с ракеткой и мячом; подбрасывать и ловить мяч одной рукой, ракеткой, с ударом об пол, о стену. Подавать мяч через сетку после отскока от стола.

Малый теннис: выполнять упражнения с мячом (бросание мяча об стенку и ловля его одной и двумя руками, подбрасывание мяча и ловля его, перебрасывание через сетку и др.); разные упражнения с мячом и ракеткой (подкидывание и отбивание мяча ракеткой, направление мяча через сетку партнеру и др.).

Игра в малый теннис в паре с воспитателем и ребенком.

Ручной мяч: стойка игрока, передвижение и остановка. Ловля мяча двумя руками и передача двумя, одной рукой на месте.

Ведение мяча попеременно правой и левой рукой.

Элементы хоккея: вести шайбу клюшкой, не отрывая ее от шайбы. Прокатывать шайбу клюшкой друг другу, задерживать шайбу клюшкой. Вести шайбу клюшкой вокруг предметов и между ними. Забивать шайбу в ворота, держа клюшку двумя руками (справа и слева).

Попадать шайбой в ворота, ударять по ней с места и после ведения. Проводится без коньков.

ПОДПРОГРАММА «Я И МИР ВОКРУГ НАС»

Блок I. Ориентация – временная, пространственная и фенологическая

1. Продолжают закреплять и расширять пространственные представления, умения воспроизводить порядок следования во времени разных взаимосвязанных событий, процессов и явлений, умений определять свое положение

ние в пространстве и положение других людей и вещей, предметов.

Детям необходимо уверенно знать правую (левую) части своего тела; определять эти части у других людей.

У них формируется умение пространственной ориентации с помощью игровых и художественных ситуаций – в фольклорных композициях усложняют пространственное взаимодействие детей: различные формы «змеек», заплетение «плетня», прямо- и криволинейные проходы, движения в «дышащем» круге (одна группа к центру, другая назад), элементарные взаимодействия внутри круга (обход соседа с возвращением на свое место).

Детей знакомят с построением прямолинейных фигур и форм: квадрата, треугольника.

Продолжают учить ориентироваться на листе бумаги в клетку (левее, правее, выше, ниже, от, до, над, под).

Учат ориентироваться на модели Земли – глобусе, карте (север, юг, запад, восток).

Учат определять положение сторон света по солнцу.

2. Закрепляют представления детей о последовательности дней недели. Дается понятие времени, измерения времени (различные часы, секундомер). Детям помогают создавать образ непрерывного времени, движущегося в одном направлении (смена дня и ночи). Колесо времени. Смена дней недели и месяцев года. Движение Земли вокруг Солнца. Четыре времени года.

3. Продолжают закреплять представления детей о фенологических изменениях в природе по сезонам года.

Осенью день укорачивается, становится холоднее, часто идут дожди и дуют холодные ветры. Перелетные птицы улетают в теплые края, насекомые исчезают. Листья деревьев и кустарников меняют окраску и опадают. Трава желтеет, увядает.

Зимой холодно, часто бывают морозы. Земля покрыта снегом, а водоемы льдом. Деревья и кустарники без листьев, но живые. Зимующие птицы приблизились к жилью человека.

Весной увеличивается день, становится теплее, тает снег, реки освобождаются от льда. Набухают почки, появляются листья и цветы. Прилетают птицы, пробуждаются животные от зимней спячки.

Летом наступает жаркая погода. Растут и цветут растения, созревают ягоды, фрукты и овощи, в лесу появляются грибы.

На доступных примерах показывают взаимосвязь и взаимозависимость живой и неживой природы (температура воздуха, воды, почвы, состояния растений и поведения животных и человека). Продолжается обучение наблюдением за сезонными изменениями в природе и труде людей. Делаются зарисовки в календаре природы.

Блок II. Предметы ближнего окружения. Индивидуальная безопасность

Углубляют представления детей о предметах ближайшего окружения, их существенных признаках.

Продолжают учить детей сравнивать, группировать, классифицировать, обобщать предметы по существенным признакам, в том числе и незнакомые предметы (продукты, инструменты, школьные принадлежности и т.п.). Что выращено в поле (саду), а что сделано на заводах и фабриках? Находить в группе объектов лишний предмет и объяснять ход своего рассуждения (ромашка, колокольчик, мак – луговые цветы, а ландыш – лесной цветок и т.п.).

Поощряют познавательные интересы детей, пытающихся разобраться в том, что из чего получается (манная крупа из пшеницы, хлеб из муки и т.п.). Показывают преобразующую роль человека в процессе труда. Создают условия для самостоятельной добычи новых знаний детьми, в том числе путем экспериментов и манипулирования с предметами.

Содействуют попыткам детей производить вычисления, пользоваться деньгами. Привлекают детей к обсуждению семейного бюджета и предстоящих расходов.

Приучают по-хозяйски относиться к предметам ближайшего окружения, поощряя самостоятельность и инициативу детей, пытающихся устранить

обнаруженный беспорядок. Создают условия, при которых ребенок испытывает потребность в новых знаниях.

Продолжают углублять представление детей о предметах ближнего окружения:

1. *Одежда, обувь, головные уборы.* Воспитывают привычку следить за своим внешним видом, умение быстро раздеваться и одеваться, вешать одежду в определенном порядке и месте, следить за чистотой одежды и обуви.

Приучают производить мелкий ремонт одежды (пришивать пуговицу, вешалку).

2. *Предметы туалета, постельные принадлежности.* Закрепляют умение самостоятельно убирать постель после сна. Воспитывают привычку быстро и правильно умываться, сухо вытираться, пользуясь только индивидуальным полотенцем, чистить зубы, полоскать рот после еды, мыть ноги перед сном, правильно пользоваться носовым платком, пользоваться расческой.

3. *Посуда, столовые приборы.* Учат красиво расставлять посуду, раскладывать приборы при сервировке стола к завтраку, обеду, полднику. Называются блюда и продукты, из которых они приготовлены. Закрепляют навыки культурного поведения: бесшумно пить и пережевывать пищу, правильно пользоваться ножом, вилкой, салфеткой.

4. *Мебель. Бытовая техника.* Расширяют представления детей об этих предметах. Закрепляют умение сидеть за столом прямо, не класть локти на стол. Знакомят с правилами пользования бытовой техникой и приборами.

Средства связи, их роль (скорая помощь – 03, пожарная служба – 01) в жизни человека.

5. *Игрушки. Книги.* Знакомят с профессиями людей, принимавших участие в изготовлении книг. Приучают детей производить мелкий ремонт книг, игрушек.

Формируют привычку поддерживать порядок в шкафах с игрушками (протирать пыль, мыть игрушки), стирать и гладить кукольное белье.

Поощряют желание самостоятельно делать игрушки (подбирать необ-

ходимые материалы, детали, делать несложные заготовки). Создавать игрушки-забавы (мишка-физкультурник, клюющий петушок и др.). Продолжают учить детей делать объемные игрушки (на основе цилиндра, конуса, прямоугольника). В процессе ремонта книг и изготовления игрушек учат аккуратно, экономно расходовать материалы. Поощряют фантазию, проявление творчества.

6. *Транспорт. Техника.* Транспорт – наземный, воздушный, водный. Роль технических средств в труде людей. Знакомят с космическим транспортом. Совершенствуют знания о дорожных знаках и их назначении. Учат соблюдать правила дорожного движения, поведения на улицах: ходить только по тротуарам и пешеходным дорожкам, придерживаясь правой стороны, правильно переходить улицу на переходах (идти на зеленый свет, при красном и желтом свете стоять), не играть на проезжей части дороги.

7. *Предметы учебной, трудовой деятельности.* Приучают самостоятельно пользоваться предметами этих видов деятельности, бережно обращаться с ними. Закрепляют умения самостоятельно готовить рабочее место.

8. *Мой родной город. Моя страна.* Продолжают знакомить детей с достопримечательностями своего города и Уральского края. Рассказывают о любимых уголках отдыха семьи; поощряют попытки детей обсудить наиболее значимые новости (начали строительство нового кинотеатра, рядом с моей улицей заложили парк, скоро будет день города и т.п.).

Помогают детям в приобретении знаний и представлений о нашей стране – России. Знакомят с гербом и флагом своей Родины, гимном государства (исполняется во время праздника или другого торжественного события). Знакомят с городами нашей страны, со столицей – Москвой. Воспитывают у детей любовь и чувство гордости за свою Родину. Вводят понятие «Россия – наш общий дом» и «Мой дом – планета Земля».

При расширении знаний и действий с предметами ближайшего окружения создают проблемные и провоцирующие ситуации, намеренно допускают ошибки, приучая детей мыслить самостоятельно и не полагаться слепо

на слова взрослого. Учат детей ставить вопросы.

Блок III. Удивительное рядом

Продолжают формировать у детей элементарные представления о растениях и животных как живых организмах и об их взаимосвязях с окружающей средой, о ценности природы и ответственности за ее сохранение. Обобщают понятие «дом» (экосистема) для растений и животных.

Воспитывают самостоятельность, перерастающую в привычку заботиться о животных и растениях.

Формируют у детей обобщенные представления о каждом сезоне, об изменениях в живой и неживой природе, о зависимости изменений живой природы от изменений, происходящих в неживой природе (показывать на доступных примерах). Продолжают рассказывать и показывать конкретные дела людей в охране природы (в морозы люди пробивают лунки во льду, помогая рыбам перезимовать; подкармливают зимующих птиц и животных в заповедниках и т.п.). Расширяются знания о природных объектах, внесенных в Красную книгу.

Поощряют стремление детей оберегать родную природу, влиять на поведение окружающих людей, рассказывать о своем личном вкладе.

Продолжают формировать у дошкольников знания о проявлениях жизнедеятельности человека животных, растений (питание, рост, развитие и т.д.), добиваясь при этом:

- осознания ребенком своей схожести с представителями живой природы;
- перевода сопереживания, сочувствия, содействия.

На основе сформированных знаний обобщают тему «Растения – живые существа».

Продолжают учить детей видеть красоту окружающей природы, понимать ее, наслаждаться ею, передавать свои впечатления в слове, рисунке.

Активно включают мыслительную деятельность детей в процесс эстетического восприятия.

Неживая природа

Продолжают наблюдать за движением Солнца в течение дня: путь Солнца в определенные сезоны (его высота на небосклоне). Как Солнце освещает землю зимой и летом.

Почему зимой холодно, а летом тепло? Почему в ясный зимний день Солнце светит, но не согревает нас?

Закрепляют представления детей о том, что жизнь на Земле зависит от Солнца. На конкретных примерах самостоятельно находят взаимосвязи и закономерности влияния Солнца на явления природы и жизнь людей. Смена времен года, причины.

Почему за днем всегда приходит ночь, а за ней опять день? («Колесо времени»).

Продолжают отмечать состояние неба и искать причины, от которых это зависит.

Учат детей предсказывать погоду, определяя ее по различным признакам (природные явления, поведение животных, состояние растений). Знакомят со значением слова «погода», дают представление о службе погоды. «Живые барометры». Термометр и определение температуры окружающей среды.

Продолжают наблюдать за осадками в разные сезоны. Виды осадков. Устанавливают связь между видом осадков и изменениями в неживой природе.

Осуществляют постановку опытов для лучшего понимания явлений, происходящих в природе, и выяснения связи между явлениями.

Продолжают организовывать поисковую деятельность для усвоения признаков предметов и свойств веществ, явлений.

Признаки и свойства воды – обобщение знаний, полученных ранее. Превращение воды в твердое и газообразное состояние – связи с температурой окружающей среды.

Отмечают разные условия перехода воды из одного состояния в другое (время замерзания воды в большой и маленькой формочках; воды чистой и подкрашенной; скорость таяния снега, уложенного в стаканы плотно и рыхло, снега и льда, кусочков льда, помещенных в пробирки, опущенных в холодную, теплую, горячую воду).

Дети сами являются участниками преобразования условий и ситуаций. При организации практической деятельности детей, опытов, игр упражнений помогают усваивать знания о превращении воды в газообразное состояние. Ведут обучение на достаточно высоком уровне трудности.

Расширяют и углубляют представления о почве и ее составных частях (песке, глине) – на основе исследовательской деятельности.

Сравнивают свойства песка и глины; используют для их закрепления логические задачи, практическую деятельность, игры «Гончарная мастерская», «Магазин сувениров» и т.п.

Воздух, его свойства. Движение воздуха – ветер. Проводят наблюдения за силой ветра, направлением, устанавливая, откуда дует ветер.

Знакомят с явлением природы – грозой. Наблюдают небо перед грозой, вспышки молний, гул грома, ливневый дождь и форму облаков. Учат детей поведению во время грозы, стараясь избежать опасности.

Продолжают наблюдения за небом после грозы (радуга, цвет), за состоянием земли (ручьи, количество и величина луж).

Живая природа

Мир растений

Закрепляют знания детей о местных растениях, распознавая их по листьям, коре, цветам, плодам, расположению ветвей. Распознают местные первоцветы по листьям и цветкам. Расширяют знания о деревьях, кустарниках, декоративных травянистых растениях, лекарственных и декоративных растениях луга, леса, съедобных и несъедобных ягодах и грибах. Продолжают знакомить с хлебными культурами (рожь, пшеница, кукуруза, овес, рис) с их выращиванием.

В повседневной жизни используют названия «ржаной хлеб», «пшеничный хлеб». Привлекают внимание детей к любой пище, изготовленной из хлебных злаков. Подводят к пониманию, что хлебные культуры – главные кормилицы человека, животных. Учат детей беречь хлеб (своим примером).

Формируют представление о том, что постепенное замирание жизни растений вызвано похолоданием, недостатком тепла, света; весенние изменения связаны с потеплением и появлением необходимых условий для жизни растений и животных.

Дают понятие о светолюбивых и теневыносливых растениях, влаголюбивых и засухоустойчивых (на примере комнатных).

Закрепляют представления о комнатных растениях, знакомя со способами вегетативного размножения (черенкованием, усами, листьями, луковицами) – через практическую деятельность.

Продолжают наблюдать за жизнью растений, уточняя представления о зависимости роста растений от условий внешней среды.

Уход за обитателями экологической комнаты и уголка природы

В практической деятельности закрепляют умения по уходу за растениями: самостоятельно выполнять обязанности дежурного по уголку природы; готовить землю к посеву и посадке овощей, цветов на участке; выращивать рассаду и высаживать ее в грунт; выкапывать луковицы и клубни цветочных растений.

Мир животных

Расширяют и углубляют представления детей о домашних и диких животных (их внешний вид, использование человеком), о насекомых.

Поддерживают в ребенке стремление побольше узнать о насекомом, которое удивило, поразило, порадовало его. При ознакомлении с насекомыми показывают взаимодействие их организмов со средой обитания, особенности поведения, способы приспособления насекомых к среде обитания: приспособления к передвижению, питанию, защите. Привлекают внимание детей к многообразию насекомых по внешнему виду, способам передвижения, фор-

мам, местам обитания.

Подводят детей к осознанию общих признаков, свойственных этому классу животных: тело как бы членится насечками; насекомые имеют три пары конечностей: тело разделяется на голову, грудь, брюшко; ноги у насекомых членистые, поэтому они быстро передвигаются.

Как все насекомые растут, развиваются, размножаются, питаются, передвигаются (раскрыть эти признаки на конкретных примерах). Закрепляют и расширяют представления детей о птицах (зимующие, перелетные). Отлет птиц связан с исчезновением насекомых, которыми они питаются, замерзанием водоемов. Зимующие птицы приближаются к жилью человека.

Учат детей распознавать зимующих птиц (с учетом местных условий) по внешнему виду (окраске, размеру), поведению издаваемым звукам. В течение зимы подкармливают птиц. Продолжают наблюдать за поведением птиц в весеннее время, летнее (в естественной среде обитания).

На конкретных примерах устанавливают зависимость между изменениями в неживой природе и жизнью животных. Показывают взаимосвязь и взаимозависимость всего живого в природе (цепочки питания). Не допускают деления животных на «вредных» и «полезных».

Исчезновение насекомых приведет к катастрофе на земном шаре, ведь они представляют важное звено в пищевой цепочке живой природы.

Блок IV. Жизнь в коллективе и семье (социализация детей)

Деятельностное проявление воспитывающего воздействия на ребенка проявляется в следующем:

1. Во время утреннего приема уделяют персональное внимание каждому ребенку.

2. Проявляют внимание в течение дня к каждому ребенку! Два-три раза в день (не меньше) обнять, потрепать по волосам, улыбнуться только ему: спросить о настроении, о планах на предстоящее время похвалить за игру, хорошее настроение, занятия, труд; обратить внимание на то, чем он занят.

3. Вечером, прощаясь, желают каждому ребенку всего хорошего, передают привет родственникам, хвалят ребенка в присутствии родителей за хорошо проведенный день, советуют ему рассказать дома, что делали в детском саду.

4. Духовный контакт выражается в формуле «Не рядом, а вместе!». Полная искренность с детьми!

5. Внешний вид воспитателя (Подтянутость, аккуратность, элегантность в одежде. Красивая прическа. Отсутствие броских украшений. Туфли, а не стоптанные тапочки).

Соблюдают нормы и традиции данной группы:

- атмосфера равных прав и возможностей;
- отмечать дни рождения всех детей; изготавливать подарки вместе со взрослыми, сохранять в секрете их приготовление;
- стараться сделать приятную неожиданность своим товарищам;
- постоянно поддерживать атмосферу взаимного уважения;
- поддерживать уважение к личной собственности.

Закрепляют навыки правильных взаимоотношений с окружающими. Проявляют сочувствие и сопереживание к каждому человеку и другому живому существу.

Замечают, постоянно поддерживают и оценивают любые проявления добрых чувств у детей. Подводят к пониманию, что проявление внимания приятно всем людям.

Поощряют любую полезную деятельность детей.

Воспитывают потребность проявлять инициативу (заметить беду другого, поинтересоваться, не нужна ли кому помощь).

Продолжают воспитывать в детях доброжелательность, оптимизм, поощряют проявление юмора.

Осуждают любые проявления грубости, нетерпимости, бестактности (в поступке, речи, тоне), не оставляют без внимания случаи жестокого отношения к животным и растениям.

Стараются отвечать на вопросы ребенка, если даже они выходят за пределы понимаемого ими. Воспитывают потребность в новых знаниях, оказании помощи.

Поддерживают желание ребенка делиться со взрослыми своими радостями, открытиями, сомнениями, горестями, обязательно предлагая детям альтернативные решения.

Закрепляют навыки культурных отношений: пропускать вперед взрослого человека, девочку.

Закрепляют умение контролировать свое поведение в различных ситуациях.

Учат уважать язык и обычаи детей других национальностей.

У мальчиков воспитывают мужество, смелость, умение постоять за справедливость, защитить и защититься. Учат их преодолевать слабость, пренебрежение к боли, страху. В случае необходимости проявить инициативу и прийти на помощь девочкам (постирать, накрыть на стол и т.п.). Воспитывать сдержанность, немногословность, спокойствие.

У девочек продолжают формировать черты будущей женщины – мягкость, нежность, умение быть милой, требующей защиты и поклонения. Учат девочек шить, штопать, вышивать, накрывать на стол, готовить.

Рассказывают детям о заслугах их родителей, о героическом прошлом их дедушки (папы) и т.д. Воспитывают интерес к своей родословной.

Рассказывают детям об отношении общества к пожилым людям и детям, о различиях между мужчинами и женщинами, о разделении домашнего труда.

Учат считаться с мнением и интересами других, защищать слабых, помогать товарищам.

Закрепляют умение справедливо оценивать свои поступки и поступки сверстников. Приучают самостоятельно искать выход из конфликтных ситуаций.

Поддерживают желание ребенка поговорить с воспитателем, в частно-

сти, о явлениях и событиях, не находящихся в поле зрения ребенка; обязательно и правдиво отвечать на любые вопросы детей; приветствуют попытки ребенка сопоставлять свою точку зрения по тому или иному вопросу с точкой зрения педагога.

Продолжают учить детей общению с товарищами по группе, подсказывая им разнообразные формы обращения друг к другу и формы вежливой речи.

Продолжают учить вступать в разговор со знакомыми и незнакомыми людьми, проявляя себя как гостеприимные хозяева группы и детского сада.

В разнообразных ситуациях учат поддерживать беседу, поощряя их попытки по-разному ответить на один и тот же вопрос, а также нестандартные по форме и речевому оформлению высказывания, привлекая к ним внимание других детей.

Блок V. Познай самого себя – навыки здоровья

Способствуют осознанию себя частью живой природы. Закрепляют умение сравнивать себя с другими живыми существами (людьми, животными, растениями). Вызывают у ребенка чувство радости от осознания себя живым.

Воспитывают уважительное отношение к жизни. Продолжают формировать представления об общежитальных признаках у человека – чувствительность, движение, питание, дыхание, рост, размножение.

Закрепляют представления детей о своем организме:

- части тела, их значение для организма;
- «что у меня внутри». Внутренние органы (легкие, сердце, мозг).

Знакомят с позвоночником. Вводят понятие «правильная осанка», рассказывают о значении правильной осанки для здоровья человека. Приучают детей следить за своей осанкой, проверять позы «правильной осанки» за столом, во время ходьбы, бега, в процессе выполнения физических упражнений.

Дают представление о плоскостопии и профилактических мерах по предупреждению плоскостопии.

Закрепляют знания детей об органах чувств, которые помогают узна-

вать окружающий мир (глаза, нос, уши, язык, кожа). Учат заботиться об органах своего тела и организма в целом.

Показывают детям значение кожи. Знакомят с правилами ухода за кожей. Закаливание и роль его в укреплении организма.

Дают понятие о микробах, показывают их с помощью микроскопа.

Учат защищаться от микробов:

- не есть и не пить на улице;
- всегда мыть руки с мылом – вернувшись с улицы, перед едой, после туалета;

- есть только мытые овощи и фрукты;
- есть и пить только из чистой посуды;
- закрывать рот и нос платком, когда чихаешь или кашляешь.

Дают представление о значении мозга для организма. Как беречь и упражнять мозг. Сон – это отдых. Знакомят с правилами отхода ко сну:

- не наедаться;
- не играть в шумные игры;
- не смотреть долго телевизор;
- не ложиться поздно;
- перед сном проветрить комнату;
- умыться, почистить зубы;
- сложить аккуратно одежду;
- задернуть занавески.

Дают представление об органах дыхания: нос, легкие; приучают следить за своим дыханием; закрепляют представления о правильном дыхании (через нос). Знакомят со способами укрепления легких, правилами нераспространения инфекции.

Разъясняют детям значение правильного питания. Показывают значение органов чувств в определении качества пищи и роль зубов. Знакомят с правилами ухода за зубами (утром и вечером чистить зубы, после еды и осо-

бенно после сладкого прополоскать рот). Прививаются правила поведения за столом.

Знакомят детей с правилами правильного питания:

- есть каждый день в одно и то же время;
- перед едой вымыть руки с мылом;
- есть продукты, полезные для здоровья;
- есть продукты в определенном порядке;
- есть не быстро и не очень медленно;
- каждый кусочек тщательно пережевывать;
- не объедаться;
- сладости есть только после обеда.

Расширяют представления о животной и растительной пище.

Растительная пища – это овощи, фрукты, хлеб, крупа. Ее дают растения. Люди высаживают их на огородах, в садах, полях и ухаживают за ними. Мы едим также и лесные дары: ягоды и грибы. Часть лесных ягод и грибов надо оставлять для лесных жителей (зайцев, лосей, птиц, насекомых).

Животная пища – это мясо, молоко, яйца и то, что из них делают (колбаса, сыр, творог, сметана). Такую пищу дают человеку домашние животные (корова, коза, овца, свинья, птицы). Люди хорошо ухаживают за домашними животными; они дают много молока, яиц, мяса.

Пища должна быть чистой, разнообразной и неядовитой.

Детей учат прислушиваться к своему организму. Обращают внимание ребенка на его самочувствие, внутренние ощущения, свидетельствующие об усталости.

Учат самостоятельно устранять дискомфорт, дают представления о том, что надо делать, чтобы быть здоровым и как помогать своему здоровью:

- если ты обжег руку или ногу, надо сразу же подставить обожженное место под струю холодной воды, засыпать чистой питьевой содой;
- если обморозил нос или ухо, надо осторожно растереть обмороженное место мягкой рукавичкой. Дома приложить тряпочку, смоченную холод-

ной водой, и смазать жиром;

- если из носа пошла кровь, нужно прижать ноздрю пальцем с ватой, положить на переносицу мокрый холодный носовой платок и лечь так, чтобы ноги были выше головы;

- если появился кашель или чихание, нужно отворачиваться в сторону и закрывать рот и нос носовым платком;

- если на прогулке замерзли ноги, то побегай, попрыгай;
- если на солнце закружилась голова, то уйди в тень и приляг;
- если промочил ноги и одежду, немедленно переоденься в сухое.

Разъясняют детям правила безопасного поведения:

- на улицах города;
- при возникновении пожара;
- при пользовании разными предметами (ножом, вилкой, молотком и т.д.);
- при общении с растениями, грибами (ядовитыми);
- при общении с домашними животными;
- при общении с незнакомыми людьми.

Формируют осознанное отношение к своему здоровью, понимание «Мое здоровье зависит от меня самого».

Поощряют попытки проявить перед другими свои умения и осведомленность, оценивать себя, проявлять самокритичность и требовательность к себе.

Поощряют стремление сравнивать себя с другими людьми – детьми и взрослыми (моя внешность, что я уже умею делать – запоминать, рассказывать, обдумывать, заучивать трудное стихотворение, припомнить правило в нужный момент, а также в соответствии с этим изменить свое поведение). Учат осознавать и отдавать себе отчет в своих знаниях и умениях, фактах хорошего и плохого поведения, личных качествах (добрый, честный и т.д.). Осознавать и представлять то, каким я хочу стать и каким стать не хочу.

Уметь на основе правил самостоятельно регулировать свое поведение:

- мои обязанности по дому;

- чему я хотел бы научиться;
- кем хочу быть.

Пробуждают в детях стремление видеть себя носителем моральных достоинств и критически относиться к себе в случае возможной утраты этих качеств.

Добиваются того, чтобы ребенку хотелось быть добрым, честным, хорошим другом, чтобы он ценил эти качества и у себя, и у других людей.

Блок VI. Явления общественной жизни и место ребенка в них

Углубляют представления детей о явлениях общественной жизни. В совместной деятельности со взрослыми активно участвуют в подготовке детского сада к праздникам (праздничное убранство к осеннему балу, Новому году, Дню защитников Отечества, готовят сувениры и угощения к 8 Марта, встречают птиц), к организации выставок, юбилеев и т.п.

Развивают у детей желания активно участвовать в развлечениях, утренниках.

Расширяют представления детей об общенародных праздниках, развивая чувство сопричастности к жизни родного города, страны. Углубляют знания детей о защитниках Отечества. Воспитывают уважение к воинам. Расширяют знания о мужестве солдат и офицеров в годы Великой Отечественной войны. Приучают чтить память павших бойцов: в День Победы посещать обелиски, памятники и возлагать цветы.

Продолжают приобщать детей к сфере человеческого труда. Раскрывают важнейшую особенность труда – направленность на получение нужного и полезного другим людям или себе результата.

Продолжают расширять представления детей о труде взрослых (строителей и работников сельского хозяйства), о содержании их труда, характере, роли механизации в труде. Знакомят детей с трудом работников родного детского сада, подшефного предприятия. Способствуют появлению у детей интереса к труду их родителей, желания узнать особенности и значимость их

труда для других и себя.

Участвуют со взрослыми во всех видах сезонных работ в саду, огороде, цветнике. Формируются желания выполнять работу, нужную, полезную и доставляющую радость другим людям или самим детям.

Формируют бережное отношение и уважение к результатам любого труда.

Побуждают детей более широко и творчески использовать в игровой деятельности знания о труде взрослых, об окружающей жизни.

Обеспечивают развитие игр, способствующих выявлению и формированию разнообразных интересов и способностей.

Воспитатель, продолжая выступать в роли игрового партнера, своим примером учит детей выполнять различные роли в соответствии с сюжетом игры, используя атрибуты, разные конструкторы, строительный материал.

Развивается творческое воображение, способность совместно разворачивать игру, согласовывая собственный игровой замысел с замыслом сверстников.

Формируются взаимоотношения сотрудничества и взаимопомощи. Воспитывают положительные чувства и привычки.

Дети приобщаются к искусству путем посещения театров, выставок, музеев, через опыт собственного творчества (изобразительная деятельность, художественный труд), а также знакомства с доступными их пониманию классическими и современными произведениями из разных областей искусства. Поддерживается эмоциональная отзывчивость детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»: монография / Н.П. Абаскалова. – Новосибирск, 2001. – 316 с.

2. Айзман, Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования / Р.И. Айзман. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1997. – 27 с.

3. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / П.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 191 с.
4. Ананьев, В.А. Психология здоровья – как новая отрасль человекознания / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 4. – С. 3–18.
5. Арсентьева, В.П. Формирование представлений о биоценозе у детей старшего дошкольного возраста (на примере луга): автореф. дисс. канд. пед. наук / В.П. Арсентьева. – М., 1998. – 17 с.
6. Базарный, В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие / В.И. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
7. Безрукова, Л.В. Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников: дисс. канд. пед. наук / Л.В. Безрукова. – Екатеринбург, 1999. – 164 с.
8. Беляев, Г.Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX начала XXI века (образовательная как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя) / Г.Ю. Беляев // <http://dzd.comunist.ru/Science/be106.htm>.
9. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 145 с.
10. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
11. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
12. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
13. Брехман, И.И. За всенародное движение «Здоровый Мир» / И.И. Брехман // Педагогические вести. – Июнь, 1996. – № 9. – С. 3–6.
14. Брехман, И.И. Проблема обучения человека здоровью / И.И. Брехман // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – Владивосток: Дальнаука, 1996. – Вып. 2. – С. 40–48.

15. Вайнер, Э.Н. Общая валеология / Э.Н. Вайнер. – Липецк, 1998. – 183 с.
16. Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота: в 5 т. / автор и составитель В.П. Петленко // Т. 1. Валеология и мудрость здоровья; Т. 2. Экологическая валеология и питание; Т. 3. Физическое и психическое здоровье; Т. 4. Красота и валеология любви; Т. 5. Гармония чувств и образ жизни. – СПб.: Изд-во «Петровский и К°»; Минск: ООО «Оракул», 1996. – 303 с.; 360 с.; 350 с.; 367 с.; 360 с.
17. Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья: сборник науч. трудов / И.А. Аршавский, И.А. Гундаров, В.А. Полеский и др. – Сиб.: Наука, 1993. – Вып. I. – 267 с.
18. Васильев, С.В. Формирование валеологической культуры профессионально–педагогической деятельности работников детских образовательных учреждений: дисс. канд. пед. наук / С.В. Васильев. – СПб., 1996. – 160 с.
19. Васильева, М.Н. Педагогические условия организации процесса освоения детьми природной среды в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дисс. канд. пед. наук / М.Н. Васильева. – Екатеринбург, 2000. – 220 с.
20. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
21. Вересов, Н.Н. Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников / Н.Н. Вересов // Дошкольное воспитание. 1993. – № 7. – С. 39–43.
22. Вересов, Н.Н. Психологический анализ условий формирования основ экологического сознания (на материал экспериментальной учебной программы по основам экологии для детей 6-ти лет): автореф. дисс. канд. псих. наук / Н.Н. Вересов. – М., 1991. – 18 с.
23. Волосникова, Т.В. Экология и здоровье дошкольников: монография / Т.В. Волосникова. – СПб.: Нива, 2008. – 220 с.

24. Воронцова, В.Г. Педагогическая валеология и гуманизация образования: историко-педагогический аспект / В.Г. Воронцова // История педагогики сегодня / под ред. В.Г. Воронцовой. – СПб., 1998. – С. 120–134.
25. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. – М., 1989. – 96 с.
26. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский – М., 1996. – 359 с.
27. Выготский, Л.С. Развитие эмоционального поведения / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 128–144.
28. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 601 с.
29. Голиков, Н.А. Педагогика оздоровления в условиях функционального образовательного учреждения: монография / Н.А. Голиков. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. – 232 с.
30. Горбушина, С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: дисс. докт. пед. наук / С.Н. Горбушина. – Ижевск, 2005. – 374 с.
31. Горячев, В. Здоровье – категория педагогическая / В. Горячев // Народное образование, – 1999. – № 9. – С. 219–231.
32. Грецова, В.Г. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к природе / В.Г. Грецова // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1971. – Т. 447.
33. Гришкина, Л.И. Формирование культуры здоровья педагога как инновационная деятельность школы: дисс. канд. пед. наук / Л.И. Гришкина. – СПб, 2004. – 188 с.
34. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
35. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. –

С. 55–60.

36. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 477 с.

37. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология. Уч. пособие для студентов пед. вузов / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2005. – 528 с.

38. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: монография / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Макет, 1995. – 296 с.

39. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы здоровья человека в системе образования: автореф. дисс. докт. пед. наук / Г.К. Зайцев. – СПб., 1998. – 36 с.

40. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 9-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.

41. Захлебный, А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации: автореф. дисс. докт. пед. наук / А.Н. Захлебный. – М., 1986. – 31 с.

42. Здоровье для всех: основы политики для европейского региона ВОЗ. Обновление 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shp.by.ru/health/dos/who/fs0303r.pdf>

43. Здоровьесберегающее обучение и воспитание / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 267 с.

44. Змановский, Ю.Ф. Здоровый дошкольник / Ю.Ф. Змановский // Дошкольное воспитание. 1993. – № 6. – С. 11–17.

45. Золотова, Е.И. Роль сравнения в умственном развитии детей / Е.И. Золотова // Знакомим дошкольников с миром животных. – М., 1988. – 96 с.

46. Игнаткина, Л.С. Формирование у дошкольников представлений о росте и развитии животных: автореф. дисс. канд. пед. наук / Л.С. Игнаткина. – М., 1988. – 17 с.

47. Ильюшенков, В.В. Здоровье и образование: теория, опыт, практика / В.В. Ильюшенков, Т.А. Берсенева. – СПб.: Питер Ком, 1993. – 121 с.

48. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция / Под редакцией С.Л. Новоселовой, Л.Ф. Обуховой, Л.А. Парамоновой, К.В. Тарасовой. – М., 1995.

49. История зарубежной дошкольной педагогики // Сост. Н.Б. Мчелидзе и другие. – М.: Просвещение, 2 изд., доп., 1986. – 464 с.

50. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

51. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В.П. Казначеев. – М.-Кострома: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.

52. Казначеев, В.П. Основы общей валеологии: учебное пособие / В.П. Казначеев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 48 с.

53. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения. Послеслов. А.И. Субетто / В.П. Казначеев. – М. – Новосибирск: Исследоват. центр проблем качества под-ки спец-ов, 1997. – 349 с.

54. Казначеев, В.П. Экологическое знание и сознание: особенности формирования / В.П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1987. – 221 с.

55. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 336 с.

56. Козлова, С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром / С.А. Козлова. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.

57. Колбанов, В.В. О взаимосвязи наук в системе непрерывного валеологического образования / В.В. Колбанов, В.И. Баев // Сб. «Здоровье и образование: концептуальные основы педагогической валеологии. Материалы всеросс. науч. практ. семинара, СПб. 7–9 декабря 1993 г. – СПб., 1994. – С. 7–9.

58. Комарова, И.А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: автореф. дисс.

канд. пед. наук / И.А. Комарова. – М., 1991. – 17 с.

59. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.

60. Кондратьева, Н.Н. Программа экологического образования дошкольников «Мы» / Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленок, Т.А. Маркова, Т.А. Виноградова. – СПб., 1996.

61. Кондратьева, Н.Н. Теоретические основы программы экологического воспитания дошкольников / Н.Н. Кондратьева // Теоретические основы программы воспитания в детском саду. – СПб., 1992. – С. 45–58.

62. Кондратьева, Н.Н. Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.Н. Кондратьева. – Л., 1986. – 17 с.

63. Концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях / автор-составитель В.В. Колбанов. – СПб.: ГУПМ, 2003. – 124 с.

64. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г.: распоряжение // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468–7478.

65. Куинжи, Н.Н. Валеология: пути формирования здоровья школьников: методическое пособие / Н.Н. Куинжи. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.

66. Кушнина, Е.Г. Возможности комплексных занятий с детьми дошкольного возраста по формированию начальной экологической культуры / Е.Г. Кушнина // Проблемы экологии и экологического образования Челябинской области: материалы конф. Челябинск, 1999. С. 37–39.

67. Кушнина, Е.Г. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной образовательной школе / Е.Г. Кушнина, И.Л. Орехова и др. // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия. – Челябинск, 2001. – № 5. – С. 115–130.

68. Кушнина, Е.Г. Теоретические и практические предпосылки валеологизации образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении / Е.Г. Кушнина // Сборник научных работ аспирантов и соискателей ЧГПУ. – Челябинск, 2001. – Ч. II. – С. 123–130.

69. Кушнина, Е.Г. Экологическая культура дошкольника – фактор его физического и нравственного здоровья / Е.Г. Кушнина // Челябинск в прошлом и настоящем: материалы науч. краеведческой конф. – Челябинск, 2001. – С. 178–180.

70. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологические аспекты воспитания детей в ДОУ / Е.Г. Кушнина // Вестник ЧГПУ. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – Челябинск, 1999. – № 1. – С. 141–145.

71. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольном образовательном учреждении: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 328 с.

72. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование дошкольников: учебно-метод. пособие / Е.Г. Кушнина, З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 285 с.

73. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 328 с.

74. Логинова, В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: дисс. докт. пед. наук / В.И. Логинова. – Л., 1984. – 444 с.

75. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

76. Маркова, Т.А. Педагогические условия формирования экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста: дисс. канд. пед. наук / Т.А. Маркова. – СПб., 1999. – 227 с.

77. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.

78. Национальная образовательная инициатива «Наша новая Школа»: офиц. текст., утв. президентом РФ Д. Медведевым. – URL: <http://kpmo.momos.ru/almavest.ru>ru/favorite/2009/11/10/167/>

79. Невзоров, Т.Б. Педагогические условия реализации интегративного подхода к экологическому воспитанию молодежи: дисс. канд. пед. наук / Т.Б. Невзоров. – Кемерово, 1997. – 188 с.

80. Никанорова, Е.В. Экологическая культура и факторы ее формирования: философско–социологический аспект проблемы: автореф. дисс. докт. философ. наук / Е.В. Никанорова. – М., 1994. – 19 с.

81. Николаева, А.Б. Личность воспитателя как фактор становления личности дошкольника / А.Б. Николаева // Психология развития личности. – М., 1987. – С. 157–167.

82. Николаева, С.Н. Место игр в экологическом воспитании дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1996. – 48 с.

83. Николаева, С.Н. Программа экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1993. – 16 с.

84. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – 78 с.

85. Образование дошкольников в области экологии: метод. пособие / под ред. Т.В. Волосниковой. – СПб.: Белл, 2005. – 155 с.

86. Образовательная среда как тип артесистемы / Вести. Челяб. гос. пел. ун-та. 1999. № 1. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – С. 97–123.

87. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – 389 с.

88. Орехова, И.Л. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – в аспекте педагогической антропологии: монография / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева. –

СПб.: МИНПИ, 2010. – 269 с.

89. Орехова, И.Л. Организационно-содержательно-технологическое обеспечение подготовки педагогов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: монография / И.Л. Орехова. – СПб.: ЦНИТ «АСТЕРИОН», 2009. – 254 с.

90. Орехова, И.Л. Разнообразие и вариативность образования – в аспекте обновления его / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2004. – № 5. – С. 220–241.

91. Орехова, И.Л. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к оздоровительной работе в школе / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Международная педагогическая школа: сборник научных статей / под ред. Б.Ф. Кваши. Выпуск 5. – СПб.: Астерион, 2009. – С. 104–113 (серия «Фундаментальное образование»).

92. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 352 с.

93. Островская, Г.И. Формирование экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы: дисс. канд. пед. наук / Г.И. Островская. – Екатеринбург, 1998. – 164 с.

94. Панкова, Н.Б. Патологический анализ влияния факторов риска образовательной среды на функциональное состояние организма учащихся: доктологическое исследование: автореф. дисс. докт. биол. наук / Н.Б. Пнкова. – Москва, 2009. – 47 с.

95. Петленко, В.П. Валеология человека: Здоровье-Любовь-Красота / В.П. Петленко // Красота и валеология любви. – СПб.: Изд. «Петровский и К»; Мн.: ООО «Оракул», 1996. – Т. 5. – 360 с.

96. Петяева, Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: автореф. дисс. канд. пед. наук / Д.Ф. Петяева. – М., 1991. – 17 с.

97. Повещенко, Н.П. Охрана здоровья подрастающего поколения как педагогическая проблема: дисс. канд. пед. наук / Н.П. Повещенко. – Кривой Рог, 1996. – 226 с.

98. Пономарева, Л.И. Эколого-валеология: исторические предпосылки, научные и образовательные проблемы, методология: монография / Л.И. Пономарева. – СПб.: ЦНТИ «Астерион», 2008. – 270 с.

99. Пономарева, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования: монография / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.

100. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях естественнонаучного образования: монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

101. Пономарева, Л.И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников: дисс. канд. пед. наук / Л.И. Пономарева. – Екатеринбург, 1998. – 231 с.

102. Программа «Здравствуй, малыш!» / авт.-сост.: Т.В. Волосникова, С.О. Филиппова, В.И. Москаленко, Н.В. Лебедева // Классный вестник 5+. – 2001. – № 11. – С. 48–61.

103. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

104. Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5–6 лет в детском саду / Т.А. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др.; Сост. Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 1996. – 271 с.

105. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

106. Реймерс, Н.Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы) / Н.Ф. Реймерс. – М.: Россия молодая, 1994. – 365 с.

107. Рыжова, Н.А. Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы / Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание, 2001. – № 7. –

С. 61–69.

108. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: автореф. дисс. докт. пед. наук / Н.А. Рыжова. – М., 2000. – 44 с.

109. Салеева, Л.П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе: автореф. дисс. канд. пед. наук / Л.П. Салеева. – М., 1973. – 18 с.

110. Саморукова, П.Г. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений видеть существенные признаки наблюдаемых предметов / П.Г. Саморукова // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и вопросам подготовки детей к школе: Тезисы докладов. – М., 1970. – Т. 2.

111. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

112. Субботский, Е.В. Психологические основы нравственного развития личности дошкольника: автореф. дисс. докт. пед. наук / Е.В. Субботский. – М., 1983. – 27 с.

113. Субетто, А.И. Здоровье нации как норма социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта / А.И. Субетто // Физическая культура, спорт и здоровье нации: мат. международного конгресса. 12–15 июля, 1996. – СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1996. – 295 с.

114. Татарникова, Л.Г. Валеологическая стратегия педагогической деятельности / Л.Г. Татарникова // Вестник ЧГПУ. Серия: Экология. Валеология. Педагогическая психология, 1999. – № 1. – С. 87–96.

115. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития: монография / Л.Г. Татарникова, – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°» 1995. – 352 с.

116. Терентьева, Е.Ф. Формирование у детей 6-ти лет первоначальных знаний о единстве организма и среды: автореф. дисс. канд. пед. наук / Е.Ф. Терентьева. – Л., 1980. – 18 с.

117. Тюмасева, З.И. Дорога в страну чудес: Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДООУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области»: учеб.-практ. пособие. 2–е. изд. / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 158 с.

118. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: Сургут. тип., 2004. – 314 с.

119. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

120. Тюмасева, З.И. Здоровье человека и окружающей среды в аспекте общего эколого-валеологического образования студентов педагогических вузов / З.И. Тюмасева, И.В. Машкова, А.С. Маркова // Экология. Образование. Здоровье: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Байкальск; Иркутск: Изд-во Ирк. гос. ун-та, 1999. – С. 124–129.

121. Тюмасева, З.И. Испытание детством / З.И. Тюмасева. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 155 с.

122. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография / З.И. Тюмасева З.И., Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 264 с.

123. Тюмасева, З.И. Метатеория образования: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. – 414 с.

124. Тюмасева, З.И. Невалеологические проблемы валеологии / З.И. Тюмасева // Нар. образование, 2002. – № 7. – С. 73–79.

125. Тюмасева, З.И. Оздоровление природой: учеб.-практ. пособие / З.И. Тюмасева, Д.П. Гольнева, И.В. Маркова. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – Ч. 1. – 211 с.

126. Тюмасева, З.И. От современных концептуальных основ образования к глубинным образовательным технологиям / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд // Вестник ЧГПУ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. –

Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – № 2. – С. 32–60.

127. Тюмасева, З.И. Природосообразность развития и адекватные проблемы физического воспитания дошкольников / З.И. Тюмасева // физическое воспитание детей дошкольного возраста: проблемы и перспективы: тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск, 1999. – С. 17–19.

128. Тюмасева, З.И. Проблема формирования культуры природолюбия в аспекте субъективизации и субъективности отношений к природе / З.И. Тюмасева, В.В. Зотов, А.В. Жуганов // Пути и методы сохранения природы и окружающей среды северных регионов. – М.: Изд. Совета Федерации, 2006. – С. 283–301.

129. Тюмасева, З.И. Субъект-субъектные взаимоотношения как феномен современного образования / З.И. Тюмасева // Человек, природа, общество: условия формирования позиции ненасилия: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: БашГПИ, 1999. – Ч. 1. – С. 165–166.

130. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 322 с.

131. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья субъектов образования / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. – СПб. 2001. – № 2. – С. 157–175.

132. Тюмасева, З.И. Я – человек, ты – человек, мы – люди: учеб. пособие / З.И. Тюмасева, Н.Т. Шеремет. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – Ч. 1. – 190 с.

133. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

134. Федотова, А.М. Формирование представлений о многообразии животного мира детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук / А.М. Федотова. – М., 1987. – 16 с.

135. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности /

Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

136. Хайдурова, И.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) системы первоначальных знаний о некоторых существенных зависимостях в растительном мире: автореф. дисс. канд. пед. наук / И.А. Хайдурова. – Л., 1975. – 17 с.

137. Хегенхан, Б. Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

138. Чимаров, В.М. Программа «Основы формирования, сохранения, восстановления и укрепления здоровья» / В.М. Чимаров. – М.: Гос. ком. РФ по высшему образованию, 1995. – 48 с.

139. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука, 1998. – 179 с.

140. Эколого-валеологическое сопровождение образования дошкольников: Программа деятельности дошкольного учреждения / под ред. Т.В. Волосниковой, С.Р. Андреевой. – СПб.: Белл, 2006. – 34 с.

141. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.

142. Южакова, Т.П. Нравственно-экологическое воспитание младших школьников / Т.П. Южакова. – Екатеринбург, 1992. – 95 с.

143. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Акмеологическая концепция здоровья – система взглядов и единый замысел в оценке здоровья как основного фактора, определяющего возможности человека достигать определенного уровня развития его как *индивида*, сформированности его свойств как *личности*, *осуществимости* как *индивидуальности*. А.к.з. интегрирует в себе разнообразные знания о человеке, а также биологические, психологические, нравственные аспекты *здоровья*.

А.к.з. основывается на феномене осуществимости (*становлении и реализации*) потенциала здоровья.

Антропология – междисциплинарная научная дисциплина (на грани естественных и общественных разделов науки), исследующая происхождение и эволюцию человека, как особого социально-биологического вида, формирование человеческих рас, нормальные вариации строения и функций организма человека, в т.ч. и в связи с особенностями окружающей его среды. Как самостоятельная наука А. сформировалась в XIX в. с основными разделами: морфология человека, учение об *антропогенезе*, расоведение. С середины текущего века на грани между А., физиологией человека и медициной усиленно развиваются комплексы научных отраслей, объединяемых в систему «**биология человека**» и даже «**экология человека**», которая имеет предметом взаимоотношения человека и окружающей его биосоциальной среды. В широком смысле слова под *биологией человека* понимают в настоящее время антропологию.

Антропология педагогическая – комплекс наук, изучающих становление человека в процессе образования. А.п. включает в себя совокупность медико-биологических, психологических, философско-социологических, экологических, валеологических, педагогических и других знаний, обеспечивающих педагогическую деятельность всех субъектов образования как интегрированного процесса обучения, воспитания и развития.

Антропология психологическая – учение о природе, условиях развития и становления субъективности, внутреннего мира человека, рассматриваемого в системе образования и культуры.

Баланс здоровья – равновесие между востребованностью и запасом (*потенциалом*) здоровья. Подразумеваются запросы здоровья физические, социальные и связанные с образом жизни.

Биогенетический закон – установленное немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем краткое и быстрое повторение в онтогенезе (то есть индивидуальном развитии организма) филогенеза (исторического развития организмов), в ходе которого индивидуальное развитие служит источником новых направлений эволюции, а она отражается на онтогенезе. При этом утверждается, например, что в онтогенезе детской психики воспроизводятся основные стадии развития нервной системы живых организмов – в процессе биологической эволюции, а также этапы культурно-исторического развития психики человека (Д. Болдуин, К. Бюлер, С. Холл, В. Штерн и др.).

Биологические ритмы – циклические колебания интенсивности и характера биологических процессов и явлений. Одни Б.р. относительно самостоятельны (напр., частота сокращений сердца, дыхания), другие связаны с приспособлением организмов к геофизическим циклам – суточным (напр., колебания интенсивности деления клеток, обмена веществ), месячным (напр., биологические процессы у организмов, связанные с уровнем морских приливов), годичным (изменение численности и активности животных, роста и развития растений и др.).

Биологические часы – способность животного и человека ориентироваться во времени, основанная на строгой периодичности физ.-хим. и физиологических процессов в клетках (биологических ритмах) и обусловленная циклическостью (суточными, сезонными и др.) изменений геофизических факторов.

Биологический возраст – биологическое состояние человека, определяемое совокупностью его обменных, структурных, функциональных особенностей и адаптационных возможностей. Для оценки биологического возраста сравнивают индивидуальные величины показателей функций различных тканей, органов и систем исследуемого человека со средними величинами этих показателей, характерными для населения, длительно проживающего на этой же территории. На этой основе делается заключение о том, в какой

степени старение индивидуума соответствует популяционному эталону. Чем больше биологический возраст в процессе старения соответствует календарному, тем старше индивидуум. И наоборот, чем выраженнее биологический возраст отстает от календарного, тем моложе данный индивидуум. В первом случае имеет место ускоренное, а во втором – задержанное старение.

Благополучие – динамическое состояние ума, характеризующееся некоторой психической гармонией между, с одной стороны, – способностями, потребностями и ожиданиями человека, а с другой стороны, – требованиями и возможностями, которые предъявляет и представляет окружающая среда. Из всех существующих способов оценки благополучия единственно верной является субъективная оценка самого индивидуума, даже если она не совпадает с объективными заключениями других. Например, рабочий может ощущать благополучие, занимаясь монотонной или потенциально опасной работой.

Валеологическая культура – 1) проекция общекультурных ценностей на решение проблем формирования и развития здоровья – во всем многообразии его интегрированной сущности; 2) социально-психологические и специфические валеологические материально-духовные ценности личности, этноса, общества, реализуемые в виде деятельности, направленной на укрепление и сохранение здоровья, оздоровления природных и социальных систем, освоение норм, традиций здорового образа жизни, превращение их во внутреннее богатство личности и общее достояние народа, общества.

Валеологическая педагогика – педагогическая наука и практическая педагогическая деятельность, изучающие и реализующие принципы, средства и методы трансформации общего образования в устойчиво развивающуюся систему, обеспечивающую всем субъектам и объектам образования природосообразное развитие, которое реализуется в режиме коадаптации с развивающейся здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной средой.

Валеологическая поддержка – система оздоравливающих мероприятий по поддержке человека в раскрытии его внутренних резервов, достижении благополучия и в укреплении здоровья. В.п. – система, вооружающая человека знаниями и умениями, необходимыми для укрепления веры в собственные силы, которые нужны для успешного преодоления внутри- и вне-организменных трудностей, для удовлетворения насущных потребностей, в т.ч. сохранения жизни и здоровья. В.п. предусматривает формирование у человека гуманистических позиций при взаимоотношениях между людьми, что способствует созиданию собственного здоровья и здоровья близких людей.

Валеологический мониторинг – 1) *мониторинг*, приложимый к валеологическим явлениям, процессам, объектам; 2) системная валеологическая деятельность, нацеленная на решение комплексной задачи эффективного оздоровления отдельного человека, различных групп населения, а также природных систем, окружающей среды и социально-экономических систем разного уровня их организации. Специфические задачи В.м. заключаются в следующем – наблюдение, оценка, контроль и прогноз состояния *здоровья* и эффективности оздоровления всех названных выше субъектов и объектов валеологической деятельности.

Валеологическое образование – 1) в широком смысле – вид образования, все сущностные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, технологичность, системность, организация, результат) приведены в соответствие с принципами валеологии и обусловлены валеологической аттракцией; В.о. в широком смысле называют еще *валеологизацией образования*; 2) в узком, специальном смысле В.о. – это образование в предметной области «валеология».

Валеологическое сопровождение образовательного процесса – приведение образования в соответствие с принципами валеологии, которые обеспечивают оздоровление субъектов образования на основе упреждающего оздоровления самого образования, которое обеспечивает природосообраз-

ность образовательного процесса и здоровьесберегающую образовательную среду таким образом, что развитие здоровья субъектов образования образовательными средствами обеспечивается коадаптивным развитием обучаемого и образовательной среды.

Валеология – 1) наука об интегрированном здоровье (см. *здоровье-2*) динамических саморегулируемых систем, его проявлениях, закономерностях, механизмах формирования, сохранения и укрепления; 2) интегральная наука о генетических и физиологических резервах организма, обеспечивающих устойчивость физического, биологического, психологического, социокультурного развития и сохранения здоровья человека в условиях влияния на него меняющихся факторов внешней и внутренней среды.

Валеология педагогическая – 1) наука о формировании и развитии здоровья (оздоровлении) субъектов образования, образовательного процесса и образовательной среды средствами природосообразного, здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего обучения и воспитания, а следовательно, и образования; 2) наука об оздоровлении субъектов образования с помощью упреждающе оздоровленной образовательной системы, рассматриваемой во всем многообразии ее сущностных проявлений.

Внутренняя картина здоровья – доминирующая целевая установка человека в отношении собственного *здоровья*, предполагающая осознание путей достижения целей. В акмеологическом плане В.к.з. может быть представлена четырьмя своими аспектами в соответствии с четырьмя ипостасями *восхождения* человека к индивидуальности (человек как *индивид*, *личность*, *субъект деятельности*, *индивидуальность*). Основными чертами В.к.з. индивида являются особенности иммунитета, обмена, гормональной сферы и других биологических процессов. Для личности во В.к.з. характерными являются те особенности, которые напрямую связаны с психосоматическими реакциями организма и являются непосредственными причинами гипертонических кризов, инсультов, опухолей и т.п. Для субъекта деятельности во В.к.з.

характерными являются те обобщенные особенности организма и психики, которые проявляются в социальных ситуациях деятельности (способность к сотрудничеству, *ценностно-ориентационному единству* с другими, опосредованному совместной деятельностью и т.п.) и их последствиях, отражающихся на здоровье (утомление и переутомление, неврозы, депрессии и т.п.). Для индивидуальности во В.к.з. характерно наличие скрытого, требующего осознания, механизма *осуществимости потенциала здоровья*, обеспечивающего «расширенного воспроизводства» самого здоровья.

Внутренняя среда, эндосреда биоэкоциальной системы – 1) совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных абиотических и биотических факторов самой системы, обеспечивающих структурно-функциональную целостность ее как самоуправляющейся, самоорганизующейся системы; 2) жидкая среда организма, состоящая из крови, лимфы тканевой жидкости, характеризующаяся относительным постоянством физико-химического состава и обеспечивающая взаимосвязь между различными структурно-функциональными единицами организма.

Гомеостаз – 1) устойчивое неравновесие (по Э.С. Бауэру) \equiv динамическое равновесие, или гомеостаз *системы*; 2) совокупность скоординированных приспособительных реакций природных систем (и в частности человека), обеспечивающих поддержание и восстановление постоянства внутренних сред таких систем, организма. Для природных систем Г. – это состояние динамического равновесия (постоянного и устойчивого, поддерживаемое сложными приспособительными реакциями, регулярным возобновлением основных ее структур, вещественно-энергетического состава, внутренних свойств, а также постоянной функциональной саморегуляцией во всех ее звеньях. Г. направлен на максимальное ограничение воздействий внешней и внутренней среды на систему, сохранение относительного постоянства ее структур и функций.

Готовность к школьному обучению (синоним – школьная зрелость) – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая ему успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

Группа здоровья – условный термин, используемый для ориентировочной оценки здоровья детей и подростков. Согласно утвержденным методическим рекомендациям различают пять групп здоровья: I – здоровые с нормальным развитием и нормальным уровнем функций; II – здоровые, но имеющие функциональные или некоторые морфологические отклонения, а также сниженную сопротивляемость к острым и хроническим заболеваниям; III – больные хроническими болезнями в состоянии компенсации, с сохраненными функциональными возможностями организма; IV – больные хроническими болезнями в состоянии субкомпенсации, со сниженными функциональными возможностями; V – больные хроническими болезнями в состоянии декомпенсации со значительно сниженными функциональными возможностями организма.

Дистресс – тяжелая форма стресса, оказывающего сильное отрицательное воздействие на организм, дезорганизирующее деятельность и поведение. Хроническое переживание Д. может привести к дисфункциональным и патологическим нарушениям.

Донозологическая диагностика – диагностика функциональных состояний, предшествующих болезням; диагностика резервов здоровья.

Задержка психического развития – особый тип аномалии психического развития ребенка. З.п.р. может иметь различное происхождение: в одних случаях она связана с особенностями, а точнее, дефектами конституции ребенка, вследствие чего по своему физическому и психическому развитию он начинает соответствовать более раннему возрасту («гармонический инфантилизм»); в других случаях З.п.р. возникает в результате различных соматических заболеваний (физически ослабленные дети) или органического по-

ражения центральной нервной системы (дети с минимальной мозговой дисфункцией).

У детей с З.п.р. отмечается значительное снижение работоспособности вследствие возникающих у них явлений цереброастении, психомоторной расторможенности, аффективной возбудимости. У них затруднено усвоение навыков чтения, письма, счета; страдают непосредственная память и внимание; имеются легкие нарушения речевых функций. Указанные затруднения компенсируются при специальных педагогических воздействиях на детей с З.п.р. В отличие от олигофрении, при которой наблюдается устойчивое общее недоразвитие психики, у детей с З.п.р. обычно имеется парциальное недоразвитие высших психических функций, носящее временный характер и преодолеваемое в детском или подростковом возрасте. Дети с З.п.р. характеризуются рядом личностных особенностей: недоразвитием эмоциональной сферы, длительным сохранением игровых интересов и т.д.

Закон биогенетический (Э.Геккеля и Ф.Мюллера) – организм в индивидуальном развитии (*онтогенезе*) повторяет (в сокращенном и закономерно измененном виде) историческое (*филогенетическое*) развитие особей его вида. Повторение (*рекапитуляция*) в онтогенезе филогенетических черт может быть неполным, с определенными искажениями, связанными с дальнейшими эволюционными преобразованиями, в частности, могут повторяться особенности соответствующих фаз развития предковых форм.

Здоровье – 1) это объективное **состояние** и субъективное **чувство** полного физического, духовного и социального **благополучия** (Из устава всемирной организации здравоохранения – ВОЗ). Из этого понятия следует, что здоровье человека представляет собой систему, комплекс трех видов благополучия – физического, духовного и социального и, следовательно, каждый из названных видов благополучия, как подсистема базовой системы, не может быть носителем всей совокупности характеристических свойств этой системы. Тем самым используемые иногда словосочетания «физическое здоровье»,

«духовное здоровье» и «социальное здоровье» лишены буквального строгого смысла, который присущ понятиям: физическая составляющая здоровья, духовная составляющая здоровья, социальная составляющая здоровья; 2) *обытовленное понятие*: здоровье человека – это такое **состояние** его, как организма и личности, и форма **жизнедеятельности** его, которые обеспечивают ему приемлемую **длительность жизни**, необходимое ее **качество** (физическое, духовное, социальное) и достаточную *социальную дееспособность* (на работе и в быту); 3) здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту **устойчивость** в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации (И.И. Брехман); 4) здоровье – это состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями (потенциалом здоровья) организма и условиями среды (К. Бернал); а *болезнь* определяется тогда как нарушение физиологического равновесия организма со средой; в этом определении З. высвечивается экологическая сущность З., что стало основанием для выделения феномена *эколого-валеологической аттракции*. 5) *здоровьем динамической системы* называется динамическое равновесие эндогомеостаза (то есть внутреннего *гомеостаза*) и экзогомеостаза (то есть внешнего *гомеостаза*) этой системы, то есть *гомеостаз второго порядка*.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – технологическая основа здоровьесберегающей педагогики – одной из самых перспективных образовательных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм, методов организации обучения школьников, без ущерба для их здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Здоровье психическое (образное, но не точное название психической (духовной) составляющей *здоровья*) – субъективная способность человека адекватно реагировать на внешние и внутренние раздражители, умение уравновесить свои отношения с окружающей средой.

Здоровье социальное (образное, но не точное название социальной составляющей *здоровья*) – мера социальной активности, деятельного отношения человеческого индивидуума к миру.

Здоровье физическое (образное, но не точное название физической составляющей *здоровья*) – объективное состояние человека, при котором у него проявляются способности к саморегуляции функций организма, гармонизации физиологических процессов и адаптация к различным факторам внешней среды.

Зона ближайшего развития обучаемого – этап (называемый Л.С. Выготским «зоной») уровневого психо-функционального становления обучаемого с помощью обучения, на котором, во-первых, этапные психо-функциональные возможности обучаемого находятся еще в фазе ожидаемого раскрытия, а во-вторых, само раскрытие этих возможностей реализуется в процессе именно совместной, интерактивной учебной деятельности обучаемого и обучающего.

Зона комфорта – оптимальная для организма человека совокупность природно-социальных факторов: температуры, влажности, скорости движения воздуха, воздействия лучистого тепла, бытовых, производственных и других.

Инновационные здоровьесберегающие технологии – технологии, которые способны реализовать гуманистическую парадигму образования, цель которой *познание*, а не готовые знания через осознанное отношение к своему здоровью и здоровью окружающей среды.

Интерактивный, -ая, -ое – обоюдная, межсубъектная активность, или диалоговый режим активности, например, интерактивные образовательные *технологии*.

Интерактивное оздоровление – межсубъектная активность, а также знание, добываемое в совместной деятельности через диалог, полилог субъ-

ектов образования, направленные на восстановление, расширение адаптивных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов, то есть на улучшение, прибавление здоровья.

Кодадаптация – взаимное приспособление в ходе эволюции: 1) разных форм живого, обитающих совместно (напр., насекомых к опылению растений и растений – к опылению насекомыми) (*экол.*); 2) разных органов одной особи (*эмбр.*).

Когнитивный, *-ая, -ое* – имеющий отношение к познанию, мышлению.

Компоненты культуры здоровья –

1. Культура физиологическая (культура человека управлять физиологическими процессами, протекающими в его организме, отслеживать эти процессы и наращивать резервные мощности органов и систем организма).

2. Культура физическая (способность человека на протяжении всей жизни управлять природосообразными физическими движениями, что позволяет ему сохранять гибкость позвоночника и эластичность мышц).

3. Культура психологическая (способность человека управлять своими чувствами и эмоциями и на основе этого, а также знаний законов построения бесконфликтных отношений вступать в контакт с окружающими его людьми).

4. Культура интеллектуальная (способность человека управлять своими мыслями, контролировать их течение и использовать эти умения в построении отношений с людьми и природой).

5. Культура сексуальная (способность человека, как мужчины, так и женщины, понимать свое предназначение на земле, учитывать психологические особенности людей противоположного пола во взаимоотношениях с ними, управлять своими сексуальными потребностями, учитывая нормы поведения, принятые в обществе).

Конституция человека – совокупность всех морфологических, физиологических и психических особенностей организма, обусловленных в своем развитии действием общих генетических факторов. Проблема К.ч. – комплексная, и ее решение зависит от совместных усилий нескольких наук: антропологии, физиологии, медицины и др.

Культуротворческая образовательная технология – отрефлексируемая на уровне профессионального сознания логическая последовательность операций, отражающая объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели, направленный на реализацию и активизацию резервных возможностей всех участников педагогического процесса, сохранения их здоровья, и обеспечивающий не только знания, умения и деятельностные навыки, но становление и полное развитие личности, которая порождает саму себя как участницу «культурного диалога», прилагая личностные усилия.

Лечебная педагогика – обособившийся раздел педагогики, разрабатывающий средства и методы коррекции физических и психических отклонений в развитии детей. В немецкоязычной литературе этот термин используется как аналог для обозначения коррекционной педагогики и дефектологии, границы между которыми очень расплывчаты. В отечественной литературе этим термином обозначают прикладную область педагогической науки, смежную с медицинской психологией и коррекционной педагогией, занимающуюся профилактикой и коррекцией пограничных психических состояний у детей – с использованием психолого-педагогических методов и реабилитацией детей, страдающих дидактогенией.

Лечебная физическая культура (ЛФК) – система специальных физических упражнений, то есть мышечных движений, являющаяся мощным биологическим стимулятором жизненных функций человека.

Упражнения ЛФК разделяются на гимнастические, спортивно-прикладные (ходьба, бег, плавание, ходьба на лыжах и др.), подвижные и спортивные игры. Кроме того, в Л. ф. к. применяют упражнения трудового характера (трудотерапия). Параллельное использование естественных факторов природы – солнца, воздуха и воды – повышает эффективность физических упражнений и способствует закаливанию организма. Л.ф.к. применяется в форме лечебной гимнастики, утренней гигиенической гимнастики, дозированной ходьбы, терренкура, игр, строго дозированных спортивных упражнений – плавания, ходьбы на лыжах, гребли и др. Лечебная гимнастика – основная форма Л.ф.к. Упражнения лечебной гимнастики делят на две группы: для костно-мышечной системы и для дыхательной системы. Первые, в свою очередь, подразделяются по локализации воздействия, по анатомическому принципу – для мелких, средних и крупных мышечных групп; по степени активности больного, а также на пассивные и активные. Пассивными называют упражнения для пораженных конечностей, выполняемые больным с помощью здоровой конечности или при содействии методиста, инструктора Л.ф.к.; активными – упражнения, выполняемые полностью самим больным. К пассивным относят и массаж. Дыхательные упражнения, применяемые в лечебной гимнастике с целью улучшения функции внешнего дыхания, делятся на два вида: статические, выполняемые без движения рук и мышц плечевого пояса, и динамические, когда фазы дыхания сочетаются с движением рук, плечевого пояса и корпуса. Значительное место в Л.ф.к. занимают физические упражнения в воде (ванне, бассейне, открытом водоеме). Упражнения в воде облегчаются механическим и термическим влиянием водной среды, вследствие чего многие движения, делать которые в обычных условиях трудно, выполняются в воде без особых усилий или свободно за счет облегчения в воде собственного веса и уменьшения болей или спазматических явлений в мышцах.

Личность – 1) особый вид организации биологических, психических и социальных характеристик, которая определяет своеобразие человека; 2) че-

ловек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других; формируется во взаимодействии человека с окружающим миром; 3) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, *социальная сущность человека* как ансамбль общественных отношений (по К. Марксу) и как системное видовое свойство человека, формирующееся в совместной с другими людьми *деятельности* и в общении. Понятие Л. не следует ограничивать только совокупностью интраиндивидуальных качеств человека, определяющих его лицо и отличие от других: эти качества присущи человеку как *индивиду*. Определяя свойства Л. как ансамбль (систему) того, что человек «относит» другим, необходимо иметь в виду, что эти свойства, как системные, не локализованы непосредственно в конкретном индивиде – они могут быть обнаружены только в системе его отношений с другими людьми. Для Л. характерна *идеальная представленность* в жизнедеятельности других людей (по А.В. Петровскому), *активность* как стремление выходить за собственные пределы, полагать себя в жизнедеятельности других людей, продолжая свое существование в них. К личностным относятся многие нравственные, коммуникативные, деятельностные свойства. Среди этих свойств такие, как ответственность (или безответственность), *референтность*, *эмпатия*. Личность характеризуется *коллективистским самоопределением*. По существу все свойства Л. *амбивалентны*. В Л. отражаются *социальные роли* человека. Личность не является верхней ипостасью человека: есть более высокое измерение, в котором человек не только «выносится за рамки самого индивидуального объекта, но и перемещается за пределы его актуальных связей с другими индивидами, за пределы наличной совместной *деятельности* с ними» А.В. Петровский). Это измерение человека есть *индивидуальность*, в которой все восходящие линии общественных отношений замыкаются на «*акме*» человека как универсальности, *уникальности* и *целостности*.

Мониторинг здоровья – постоянный процесс отслеживания изменений в состоянии здоровья отдельного человека или групп людей – во взаимосвязи

с параллельным наблюдением за средой обитания (окружающей средой), качеством жизни и другими системными факторами с целью принятия оздоровительных, медико-гигиенических, социально-демографических, экономических и управленческих решений, которые в совокупности способствуют (могут способствовать) улучшению здоровья человека, семьи и населения.

Функции М.з. заключаются в следующем: 1) выявление приоритетов при решении социальных, экологических, экономических, санитарных, медико-социальных проблем охраны здоровья населения и отдельных групп его (в социальном или территориальном аспекте), оздоровление которых требует специальных или срочных мер; 2) предоставление различным пользователям медицинской, экологической, социальной и медико-демографической информации; 3) моделирование последствий для здоровья населения принимаемых государственных решений.

Система мониторинга обычно состоит из трех компонентов. Первый компонент представляет собой повседневное наблюдение за выполнением работы, обеспечивающее запланированное и соответствующее графику выполнение мероприятий. В ходе этого процесса ведется наблюдение за текущей деятельностью, пройденными этапами, кадровым обеспечением, поставками оборудования и расходованием средств в соответствии с выделенным бюджетом. Вторым компонентом мониторинга является создание и эксплуатация информационной системы и базы данных. Третьим компонентом системы мониторинга является процесс сбора данных. Это могут быть данные, полученные при обращении больных за медицинской помощью в поликлиники, больницы, на здравпункты, результаты профилактических осмотров, сведения о состоянии здоровья при приеме на работу и т.д. Наибольшую ценность представляют регистры заболеваний и результаты рандомизированных (выборочных) популяционных исследований. Информация, полученная от мониторинга используется для **оценки**.

Мотивация – активное состояние мозговых структур, побуждающих высших животных и человека совершать наследственно закрепленные или

приобретенные с опытом действия, направленные на удовлетворение своих индивидуальных (голод, жажда и др.) или групповых (забота о потомстве и др.) потребностей; совокупность причин, толкающих человека на тот или иной поступок.

Мотивация к формированию потребности в здоровье – побуждение индивидуумов к действиям, направленным на укрепление, сохранение и восстановление здоровья, профилактику заболеваний и других нарушений здоровья.

Музыкотерапия – метод использования музыки для лечения больных с расстройствами нервной системы.

Образование здоровьеразвивающее – вид образования, организованного на основе принципов валеологии и выступающее в качестве важного комплексного средства оздоровления всех объектов образования – обучаемых и обучающихся. Чтобы общее образование (как система и процесс) было здоровьеразвивающим, необходимо, чтобы развитие обучаемого происходило на основе культуротворчества и коадаптации развития *образовательной среды* и самого обучаемого, а *образовательный процесс* был *природосообразным, интерактивным и фасилитирующим*.

Образование здоровьесберегающее – это образование, не вызывающее у субъектов образования (обучаемых и обучающихся) специфических заболеваний, которые называются дидактогенией, выгоранием личности учителя, полураспадом за определенный период предметных знаний учителя, неврозы; такое образование должно быть прежде всего *природосообразным* и имеющим потенциал *оздоровления*. Современное массовое общее образование (по крайней мере – российское) является, к сожалению, и неприродосообразным и здоровьезатратным. Поэтому задача разработки теории и практики здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования является весьма актуальной.

Образовательная область – дидактический эквивалент соответствующей научной области; О.о. определяет совокупность входящих в нее учебных дисциплин (как правило соответствующих научным дисциплинам), а также интегрированных межобластных учебных курсов, отображаемых в учебных планах образовательных учреждений.

Образовательная среда – 1) совокупность образовательных факторов, организованных на основе принципов средовости энвайронментологии (раздела общей экологии); 2) вид окружающей среды, факторы которой имеют образовательную природу.

Одаренные дети – дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность. Существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, затем – к рисованию; вообще одаренность к искусству выступает раньше, чем к наукам. В научной области раньше других формируется одаренность к математике (почти все крупные ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками). Общеинтеллектуальная одаренность может выступить в необычно высоком уровне умственного развития (при прочих равных условиях) и в качественном своеобразии умственной деятельности. Для О.д. характерны увлеченность занятиями и проявления творческих моментов в деятельности. Одаренность ребенка, как и отдельные его способности, не бывает дана от природы в готовом виде. Врожденные задатки – только одно из условий очень сложного процесса формирования индивидуально-психологических особенностей, в огромной степени зависящих от окружающей среды, от характера деятельности.

Оздоровление – улучшение здоровья, прибавление *количества здоровья*, независимо от того, болен человек или здоров, сделать более здоровым; восстановление, расширение адаптивных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов. Если исходить из интегрированного понятия здоровья, приложимого к любой динами-

ческой системе, то приведенное описание феномена оздоровления применимо к природным, экономическим, образовательным и др. системам.

Онтогенез – индивидуальное развитие организма, охватывающее все изменения, претерпеваемые им от момента зарождения до окончания жизни особи; О. следует рассматривать в единстве и взаимообусловленности с историческим развитием – *филогенезом*.

Перенапряжение – патологическое состояние организма, развивающееся при непосильной психической или физической нагрузке на него в неблагоприятных условиях внешней среды и характеризуемое полной или частичной потерей работоспособности.

Переутомление – состояние организма, близкое к патологическому, характеризующееся существенным снижением работоспособности и качественными изменениями ряда физиологических функций; возникает при нарушении режима труда и отдыха, а также изменении образа жизни.

Показатели здоровья в детском коллективе:

- Общая заболеваемость (уровень и структура).
- Острая заболеваемость (уровень и структура).
- Заболеваемость детей в случаях, в днях на одного ребенка.
- Процент часто болеющих детей (ЧБД).
- Процент детей с отклонениями в состоянии здоровья, хроническими заболеваниями.
- Процент детей, отнесенных по состоянию здоровья к медицинским группам для занятий физической культурой (основная, подготовительная, специальная).
 - Процент детей, функционально незрелых к обучению.
 - Процент детей с нарушениями состояния здоровья, вызванными адаптацией к дошкольному учреждению, школе.
 - Процент детей, нуждающихся в оздоровительных мероприятиях.

- Распределение детей по группам здоровья.

Показатели физического развития:

Обязательные:

1. Антропометрия: длина и масса тела, обхват грудной клетки (вдох, выдох, экскурсия), динамометрия, спирометрия.
2. Форма грудной клетки, деформации («куриная», «воронкообразная», «грудь сапожника» и др.).
3. Форма ног – Х-образные, О-образные.
4. Стопа – нормальная, уплощенная, полая.
5. Осанка – нормальная, лордоз, кифоз, сколиоз.

Дополнительные:

1. Толщина жировой складки в 4 точках. Определение процента жировой массы.
2. Форма живота (нормальный, впалый, выпуклый, отвислый). Оценка гармоничности развития по индексам или местным стандартам (или центильная оценка).

Показатель эффективности оздоровления (ИЗО) часто болеющих детей:

ПЭО = $((N_1 - N_2)/N_1) \times 100\%$, где N_1 – число часто болеющих детей, взятых на учет; N_2 – их число через год после оздоровления.

Природосообразный, -ая, -ое – соответствующий природе чего-л., согласующийся с природой чего-л. Напр., природосообразное обучение и воспитание (по Я.А. Коменскому и И.Г. Песталоцци) призвано развивать присущие человеческой природе физические и духовные силы – в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности.

Природосообразное образование – такой вид образования, интегрирующего в себе процессы обучения, воспитания и целенаправленного развития, все сущностные проявления которого приведены в соответствие с природой субъектов и объектов образования, а также с естественной природой процессов обучения и воспитания – естественной по гомологии с процессами научения, существующими в мире живой природы (по Я.А. Коменскому); при этом под научением понимается способность живых организмов передавать и усваивать информацию.

Профилактика заболеваний – деятельность по оздоровлению отдельного человека и групп людей, нацеленная на снижение вероятности появления заболевания или расстройств и способствующая предупреждению заболевания или замедлению его прогресса или же снижению уровня нетрудоспособности. Существуют три уровня профилактики.

Первичная профилактика включает активности и подходы, которые уменьшают вероятность развития заболеваний и расстройств у здорового до этого человека или не имеющего данного заболевания или заболеваний. Задачи первичной профилактики достигаются путем контроля за факторами риска.

Вторичная профилактика предусматривает ряд мер, направленных на прерывание, предупреждение или минимизацию прогрессирования данной болезни, лечение и предупреждение осложнений от других болезней в ранней стадии. Вторичная профилактика основана на технологии периодических обследований населения с целью выявления заболеваний в ранней или скрытой стадии развития и назначения своевременного лечения до развития осложнений.

Третичная профилактика фокусируется на предупреждении прогрессирования заболеваний и осложнений в той стадии болезни, когда такие осложнения уже возникли. Третичная профилактика предусматривает также комплекс мер по реабилитации и предупреждению нетрудоспособности, а при стойкой ее утрате ведет поиск путей по ее восстановлению.

Научно установлено, что профилактические мероприятия, начатые в стадии вторичной профилактики приводят к увеличению продолжительности активной жизни, в то время как на стадии третичной профилактики увеличения продолжительности жизни как правило не наблюдается, хотя качество ее может быть улучшено.

Развивающее обучение – обучение, которое (по Л.С. Выготскому) ведет за собой развитие обучаемого и при этом не отрывается от него, не забегают вперед. С.Л. Рубинштейн, приняв установку Л.С. Выготского, подчеркивал единство развития и обучения, облекая это единство в формулу: «Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь. Идею развивающего обучения выдвинул впервые И.Г. Песталоцци (1746–1827). Развил эту идею Ф.А. Дистервег (1790–1866), разработав дидактику развивающего обучения и сформулировав 33 основных закона и правила.

Развитие личности – процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации. Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества.

Режим дня (детей и подростков) – порядок чередования различных видов деятельности и отдыха в течение суток. Правильная организация Р.д. способствует нормальному росту и развитию организма детей, укрепляет их здоровье и в то же время прививает им полезные привычки, навыки. Р.д. строится с учетом возрастных анатомо-физиологических особенностей и состояния здоровья.

Резервы физиологические – разность между максимально достижимым уровнем специфической физиологической функции и уровнем этой функции в условиях физиологического покоя.

Резервы функциональные – диапазон изменений функциональной активности физиологических систем, обеспечивающий возможность существования и деятельности организма в меняющихся условиях внешней среды.

Релаксация – 1) *физ.* процесс постепенного возвращения в состояние равновесия какой-л. системы, выведенной из такого состояния, наступающее после прекращения действия факторов, выведших ее из состояния равновесия (напр., Р. упругая, магнитная, электрическая); 2) в *медицине* – расслабление скелетной мускулатуры; 3) в *психологии* – снятие психического напряжения.

Релизер – 1) ключевые стимулы, выделяемые из всей совокупности стимулов, получаемых животным (в том числе и человеком) из мира; сущность релизеров заключается в том, что животное дает на них ту или иную генетически строго определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые; из всей совокупности релизеров выделяются психологические релизеры, под которыми понимаются специфические стимулы, обусловленные природными объектами и определяющие направления и характер формирования субъективных отношений к этим объектам; 2) сигнал, вызывающий инстинктивную ответную реакцию у особей того же вида или только у членов семейной группы, напр., вид раскрытого рта птенца стимулирует птицу-родителя к кормлению, красное пятно на конце клюва чайки – стимул для птенца открывать рот, птичья песня указывает на занятость территории и т.п.

Рефлексия – форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

Ригидность – 1) *мед.* негибкость, неподатливость, оцепенелость, обусловленная напряжением мышц; 2) состояние, при котором снижена приспособляемость, переключаемость психических процессов к меняющимся требованиям среды; 3) затрудненная способность человека к изменению ранее намеченной программы действий в условиях, требующих ее перестройки.

Ритмы биологические, биоритмы – периодически повторяющиеся изменения интенсивности и характера проявления биологических процессов и явлений (суточное движение листьев, лепестков, цветков растений, колебаний температуры, интенсивность выделения гормонов, деления клеток – у животных, менструальные циклы – у приматов, включая человека и т.п.). Р.б. – всеобщее явление в живой природе. Отличают экзогенные Р.б. – отражающие воздействия внешней среды, и эндогенные Р.б., связанные с внутренними процессами в организме. Вторые зависят от физического состояния организма (частота биения сердца, дыхательных движений и т.п.) и носят также название физиологических Р.б. Экзогенные Р.б. зависят от природных условий и называются экологическими, или природными. Отличают суточные, лунные, приливные, годовые и др. виды ритмов. Физиологические и природные ритмы могут расходиться во времени. Р.б. характерны для физического и психического состояния человека, поэтому их нарушение для него вредно. Р.б. изучены еще недостаточно. Их исследует особая научная дисциплина – биоритмология.

Санация – 1) излечение, вылечивание; 2) санирование, оздоровление; 3) регулярное врачебное наблюдение и своевременное лечение заболеваний полости рта.

Сенситивные периоды развития – периоды наибольшей чувствительности к определенному роду воздействиям, напр., сенситивный период развития речи – от года до 3 лет.

Сенсибилизация – повышенная чувствительность организма животного, включая человека (или отдельных органов, напр., органов чувств) к воздействию какого-л. внешнего или внутреннего фактора; используется как метод психотерапии.

Сенсомоторика – взаимодействие сенсорных и двигательных компонентов психической деятельности, а также область изучения такого взаимодействия.

Сенсорный – относящийся к ощущениям, к органам чувств, чувствующий, чувствительный.

Синдром адаптационный, или общий адаптационный синдром – совокупность общих защитных реакций, возникающих в организме животного или человека при воздействии значительных по силе и продолжительности внешних и внутренних раздражителей; эти реакции способствуют восстановлению нарушенного равновесия и направлены на поддержание постоянства *внутренней среды организма – гомеостаза*. Понятие А.с. ввел канад. ученый Г. Селье (1936). Основные признаки А.с. – увеличение коры надпочечников и усиление их секреторной активности, уменьшение вилочковой железы, селезенки, лимфатических узлов, изменение состава крови (лейкоцитоз, лимфопения, эозинопения), нарушение обмена веществ (с преобладанием процесса распада), ведущее к похуданию, падение кровяного давления и др.

Развитие А.с. проходит 2 или 3 стадии: *1-я стадия тревоги* (первичного ответа организма на действие стрессоров) продолжается от 6 до 48 часов и делится на фазы шока и противошока; на этой стадии усиливаются выработка и поступление в кровь гормонов надпочечников – глюкокортикоидов и адреналина; организм перестраивается, приспосабливается к трудным условиям; *2-я стадия резистентности*, когда устойчивость организма к различным воздействиям повышена; к концу этой стадии состояние организма нормализуется и происходит выздоровление; *3-я стадия – стадия истощения*, которая может завершиться гибелью организма.

Начальным звеном приспособления организма к необычным условиям служат рефлекторные процессы (защитные, сосудодвигательные и др. рефлексы). Затем включаются гуморальные (поступающие с кровью, лимфой и др.) раздражители (адреналин, гистамин, продукты распада поврежденных

тканей). Одновременно в реакцию вовлекаются и др. гуморальные и нервные механизмы и нервная система в целом.

Стресс – состояние, возникающее при действии чрезвычайных раздражителей и приводящее к напряжению адаптационных механизмов организма.

Неспецифическая (общая) защитная физиологическая реакция (напряжение) живого организма (в т.ч. человека) на любое сильное воздействие, оказываемое на него. Имеет нейрогормональный механизм. Отличают большое количество форм С.: антропогенный (возникающий у животных под влиянием человеческой деятельности), нервно-психический (результат психологической несовместимости индивидов в группе или большого скопления особей одного вида, постоянного шума и т.п.), тепловой, световой и др. виды С. При С. возникает комплекс защитных реакций организма, носящих название *адаптационного синдрома*. Различают *стадию тревоги* (мобилизации защитных сил), *резистентности* (приспособления к трудной ситуации), *истощения* (при сильном и длительном С. оно может привести к болезни и смерти). Отличают также положительные формы С. (экстресс, или эвстресс, эустресс), мобилизующие организм, и отрицательные (дистресс) формы С. Наиболее тяжелая форма дистресса – шок.

Стрессор – сильное воздействие на организм, фактор, приводящий к стрессу. Обычно подразумевается, что С. психологически и физически отрицателен (холод, голод, физическая или психическая травма), но он может быть и положительным (напр., сильная радость).

Суггестивный, *-ая, -ое* – 1) имеющий отношение к внушению, гипнозу; вызывающий какие-л. представления; 2) имеющий второй план, подтекст, подразумевающий что-л.

Суггестия – 1) внушение; 2) неоднозначность, двуплановость.

Суггестопедия – система ускоренного обучения, связанная с гипнотическим внушением.

Таламус – зрительные бугры – наиболее молодая центральная часть промежуточного мозга. У высших позвоночных животных Т. обеспечивает осуществление всех рефлексов.

Технология – мастерство, искусство реализации знаний о формировании определенного процесса, об изготовлении, создании некоторого объекта, изменении состояния, свойства, формы, конкретного явления.

Технология педагогическая – искусство практической реализации научных знаний о педагогических явлениях, процессах обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Тип высшей нервной деятельности – 1) Т.в.н.д. определяются соответствующими типами нервной системы, то есть совокупностью врожденных и приобретенных индивидом свойств нервной системы, определяющих различие в поведении и в реакциях на одинаковые воздействия внешней среды; Т.в.н.д. характеризует силу, уравновешенность и подвижность процессов возбуждения и торможения для представителей каждого типа; 2) сочетание свойств нервных процессов – силы, уравновешенности и подвижности, составляющих физиологическую основу индивидуальных особенностей деятельности и поведения человека.

Толерантность – 1) полное или частичное отсутствие иммунологической реактивности, то есть потеря (или снижение) организмом человека способности к выработке антител в ответ на антигенное раздражение; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; 3) терпимость к чужому образу жизни, поведению, взглядам, мнениям.

Формирование здорового образа жизни – побуждение к активному включению в повседневную жизнь индивида различных новых для него форм поведения, полезных для здоровья; изменение, а то и вовсе отказ от многих вредных для здоровья привычек; овладение знаниями, на основе ко-

торых можно грамотно, безопасно и с пользой для здоровья начать здоровый образ жизни, постепенно добиваясь того, чтобы повседневные формы укрепления здоровья стали привычными. Ф.з.о.ж. – проблема комплексная. Речь не может идти лишь о способах и методах укрепления здоровья, профилактики заболеваний: необходимо повышение роли личностных качеств человека в сознательном и волевом принятии принципов здорового образа жизни, когда забота о здоровье, его укреплении становятся ценностными мотивами поведения.

Формирование здоровья – процесс гармонизации физического, духовного и социального развития человека; развития личности на протяжении всей жизни индивида.

Фрустрация – 1) психологическое состояние, возникающее в ситуации крушения надежд, разочарования, неосуществления значимой для человека цели, потребности. Проявляется в гнетущем напряжении, тревожности, подавленности, чувстве безысходности. Реакцией на Ф. может быть уход в мир грез и фантазии, агрессивность в поведении и т.п.; 2) *мед.* состояние подавленности, возникающее как результат прерванного полового акта.

Формирование у дошкольников эколого-валеологической культуры» – процесс становления личности, обусловленный овладением осознанной системой действий и отношений, которая складывается из рационального отношения к природе и здоровью, сформированного на основе идей, суждений, накопленных человечеством, способов и приемов эколого-валеологической деятельности.

Формирование эколого-валеологической готовности педагога – процесс ее становления, позволяющий педагогу эффективно осуществлять эколого-валеологическую деятельность.

Экологическая готовность к созданию образовательной среды в образовательных учреждениях – профессиональная мотивированность же-

ланий, потребностей формировать экологизированную образовательную среду и экологически состоятельный образовательный процесс, которые нацелены на обеспечение природосообразности, здоровьесбережения образования как интегратора процесса обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Эколого-валеологическая культура – осознанная система действий и отношений, которая складывается из рационального отношения к природе и здоровью, сформированного на основе идей, суждений, накопленных человечеством, способов и приемов эколого-валеологической деятельности.

Экологическая модель здоровья – концептуальная основа, согласно которой факторы, определяющие состояние здоровья и благополучия должны рассматриваться во взаимодействии с условиями окружающей среды в широком смысле этого понятия, включающим социально-экономические, физические и психосоциальные факторы.

Эколого-валеологическое образование – 1) в широком смысле – вид образования, все существенные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, технологичность, системность, организация, результат) приведены в соответствие с принципами эколого-валеологии и обусловлены эколого-валеологической аттракцией; Э-в.о. в широком смысле называют еще *эколого-валеологизацией образования*; 2) в узком, специальном смысле Э-в.о. – это образование в предметной области «эколого-валеология».

Эколого-валеологизация образования – процесс приведения всех основных существенных проявлений образования: ценностей, целей, задач, системности, процессуальности, структуры, организации, средств, технологичности, методики, результатов – в соответствие с основными принципами эколого-валеологии.

Эколого-валеология системная – научное направление, предметом изучения которой является устойчивое равновесие (интегрированное здоровье) базовой системы и ее надсистемы, которое рассматривается в аспекте баланса их гомеостазов; изучение этого предмета важно при рассмотрении таких развивающихся динамических саморегулирующихся систем, как образование, социальные, экологические и социально-экологические системы.

Эколого-валеологии человека – научное направление, предметом изучения которой являются отношения человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой в устойчивости этих отношений, комплексном благополучии, интегрированном здоровье; при этом выделяется вопрос или проблема о целенаправленном формировании таких отношений.

Эколого-валеологическая аттракция – описание и реализация для процесса развития некоторой антропологической системы приоритетного направления (аттракции), ориентированного на взаимообусловленные принципы экологии и валеологии. При этом целевая установка для проектируемого процесса или системы задает критерии аттракции, напр., для образования (как системы и процесса) определяющим критерием не может не быть его природосообразность, здоровьеразвитие и последовательное здоровьесозидание. Наличие названных качеств обуславливается, во-первых, коадаптивностью развития обучаемых и *образовательной среды* и, во-вторых, интерактивными, субъект-субъектными образовательными отношениями учителя и ученика. Для этого образовательные факторы конкретной образовательной системы должны быть организованы на основе экологических принципов средообразования. А процессы развития ученика и образовательной среды приведены в соответствие с принципами *валеологии*, то есть оздоровления. Необходимо подчеркнуть, что *оздоровление* в этом случае соотносится не только с субъектами образования, но еще и с образовательной средой, образовательным процессом. Таким образом, природосообразное образование обуславливается необходимостью постоянного оздоровления его – в смысле

понятия интегрированного здоровья, приложенного к динамическим системам. Именно такое здоровье (оздоровление) является предметом валеологии. Глубокая взаимосвязь экологической и валеологической сущностей образования в их развитии в направлении аттракции и порождает феномен эколого-валеологической аттракции образования, как онтологической основы природосообразного, здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования.

Это тем более важно, что массовое общее образование в современной России является и неприродосообразным, и здоровьезатратным.

Эколого-валеологическая аттракция выступает в роли реального механизма оздоровления общего образования.

Эмпатия – качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, разделять их переживания. Как показывают психологические исследования, Э. трудно воспитать, но так же трудно и разрушить. Э. сближает людей в общении, доводя его до уровня доверительного, интимного.

Научное издание

**Зоя Ивановна Тюмасева
Ирина Леонидовна Орехова
Екатерина Григорьевна Кушнина**

**Оздоровление детей России как инновационная педагогическая
деятельность
(в сфере дошкольного образования)**

Монография

Редактор
Оригинал-макет

Сдано в печать
Формат
Тираж 500 экз.

Подписано в печать
Заказ №
Объем

ISBN