

**Межрегиональная общественная организация
«Содружество педагогов вальдорфских детских садов»**

Трубицына С.А., Загвоздкин В.К., Вылегжанина О.Ю., Фишер Т.В.,
Иконникова Т.А., Бабич К.И.

**ПРИМЕРНАЯ ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

«БЕРЕЗКА»

Программа разработана на основе вальдорфской педагогики

Под редакцией Загвоздкина В.К., Трубицыной С.А.

Москва 2014 год

От того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

В.А.Сухомлинский

Воспитание представляется сложным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос: как надо самому жить? Все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, самому воспитываться: только этим люди влияют на других, воспитывают их.

Л.Н. Толстой

Авторы выражают благодарность вальдорфским педагогам, опыт которых был использован при написании программы: Е. Абрамовой, О. Матвеевой, С. Ефремовой, Е. Грамоткиной, С. Лисицыной, А. Поповой, Т. Носовой, Н. Цой, Н. Цыгановой, Е. Чайке, Е.Гладышевой, М.Муратовой

Содержание

	стр.
I. Целевой раздел	7
1. Пояснительная записка	7
1.1 Общая характеристика программы	7
1.2 Краткая историческая справка	7
2. Цели и задачи реализации программы	8
2.1 Особенности и преимущества программы	9
2.1.1 Гибкое планирование	10
2.1.2 Эффективное использование времени	10
2.1.3 Качество взаимодействия, общения, усвоения нравственных ценностей и норм	11
2.1.4 Актуальность опыта работы в разновозрастных группах	11
2.1.5 Свободная игра как универсальная форма развития	11
3. Принципы и подходы к формированию программы	12
3.1 Теоретические основания программы	12
3.2 Методико-дидактические принципы, лежащие в основе программы	13
4. Характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	17
4.1 Особенности развития ребенка от рождения до 8 лет	18
5. Целевые ориентиры освоения программы	21
6. Система мониторинга достижения детьми целевых ориентиров освоения программы	23
II. Содержательный раздел	25
1. Подход к содержанию образования	25
1.1 Как учиться маленький ребенок?	25
1.2 Уклад жизни группы как способ образовательной работы	26
1.3 Комплексный характер отдельных образовательных предложений	27
1.4 Выводы: структура содержательного раздела	28
2. Образовательная деятельность в пяти образовательных областях	28
2.1 Социально-коммуникативное развитие	29
2.1.1 Цели и задачи социально коммуникативного развития	29
2.1.2 Формы реализации целей и задач социально-коммуникативного развития	30
<i>1) Уклад жизни как форма социально-коммуникативного развития</i>	30

2) Разновозрастная группа – потенциал для позитивной социализации детей	31
3) Нормы и правила как традиции детской группы	32
4) Различные виды игр как поле социально-коммуникативного развития	32
- Свободная игра	32
- Другие виды игр	33
- Игры-ожидания	33
5) Формирование основ безопасного поведения	34
2.2 Познавательное развитие	34
2.2.1 Цели и задачи познавательного развития	35
2.2.2 Формы реализации целей и задач познавательного развития	36
1) Сенсорное развитие	36
2) Совместно-разделенный интерес и внимание	37
3) Умственное развитие в ходе свободной игры	37
4) Умственное развитие в ходе хозяйственно-бытовой деятельности	38
5) Формирование элементарных математических представлений	38
- Ориентировка в пространстве	38
- Ориентировка во времени	39
- Представление о форме и величине	40
- Представление о количестве и начальные навыки счёта	41
6) Расширение кругозора детей	42
7) Познавательное развитие в старшем дошкольном возрасте	43
2.3 Речевое развитие	44
2.3.1 Цели и задачи речевого развития детей	44
2.3.2 Формы реализации целей и задач речевого развития	44
2.3.3 Восприятие художественной литературы и фольклора	45
1) Рассказывание сказки	45
2) Кукольный спектакль	46
3) Кукольный спектакль во время свободной игры	48
4) Театрализация	48
5) Чтение книг	49
6) Ежедневная музыкально-ритмическая игра	49
7) Пальчиковые и жестовые игры	50
2.4 Художественно-эстетическое развитие	51
2.4.1 Цели и задачи художественно-эстетического развития	52
2.4.2 Формы реализации целей и задач художественно-эстетического развития	52
2.4.3 Специфика занятий художественным творчеством в дошкольном возрасте и в условиях разновозрастной группы	53

2.4.4 Художественная деятельность детей	54
1) Живопись	54
2) Рисование	56
3) Лепка	58
4) Рукоделие и художественные ремесла	59
5) Музыка: пение и игра на музыкальных инструментах	62
6) Эвритмия	64
2.5 Физическое развитие	65
2.5.1 Цели и задачи в области физического развития	66
2.5.2 Формы реализации целей и задач физического развития	66
1) Гигиенические навыки и здоровый образ жизни	66
2) Двигательное развитие	67
3) Подвижные и народные игры	69
3. Формы и способы работы, имеющие универсально-развивающий характер	70
3.1 Свободная игра	70
3.1.1 Подход к свободной игре в вальдорфской педагогике	71
1) Интенсивная и разнообразная повседневная жизнь	71
2) Игровой материал, побуждающий активность воображения	72
3) Создание и поддержка особой атмосферы	73
4) Актуальная проблема - кризис игры сегодня	75
3.1.2 Место свободной игры в программе вальдорфского детского сада	76
3.1.3 Общеразвивающие эффекты свободной игры. Игра и готовность к школе	77
3.2 Праздники в вальдорфском детском саду	77
1) Праздники как важная часть культуры	78
2) Праздник – особое событие, обогащающее жизнь	78
3) Праздники и нравственные ценности	79
4) Структура праздника и переживание времени	79
5) Социальный характер праздника	80
6) Образовательная ценность праздника	80
3.3 Хозяйственно-бытовая деятельность	81
III. Организационно-педагогические условия реализации программы	83
1. Организация социальной и предметно-развивающей среды	83
1.2 Общие положения	83
1.3 Создание атмосферы спокойствия и уюта	84
1.4 Интерьер детской группы	84
1) Общий цветовой фон и качество материалов	85
2) Учет возрастных и иных особенностей детей	85

3) Стол времен года	85
4) Изменения, порядок и постоянство	86
5) Народные традиции, климат и социальный контекст	86
1.5 Оборудование и игровые материалы	87
1.6 Оборудование участка	92
2. Ритм жизни детской группы	95
2.1 Общие положения – ритм и повторение как факторы развития	95
2.2 Ритм дня	96
1) Первая фаза ритма дня - “выдох”: свободная игра	96
2) Вторая фаза - “вдох”: утренний круг и музыкально- ритмическая игра	97
3) Значение ритуалов в ритме дня	98
4) Примеры построения ритма дня	99
2.3 Ритм недели	101
2.4 Ритм года	102
2.5 Особенности планирования учебно-воспитательной работы в разновозрастной группе	103
3. Воспитатель вальдорфского детского сада	105
3.1 Компетентности вальдорфского воспитателя	105
3.2 Условия работы в разновозрастной группе	106
3.3 Организация работы педагогического коллектива по реализации программы	108
3.4 Подготовка вальдорфских воспитателей	109
4. Сотрудничество с родителями	109
4.1 Общие положения	109
4.2 Беседа с родителями при приеме ребенка в детский сад	110
4.3 Прием родителей в сообщество детского сада	111
4.4 Родительские собрания	112
4.5 Индивидуальные консультации	112
4.6. Совместные проекты	113
4.7 Другие формы совместной деятельности	113
4.8 Попечительский совет детского сада	114
4.9 Индивидуальная помощь родителей детскому саду	114
5. Разработка образовательной программы дошкольной организации на основе примерной основной общеобразовательной программы «Березка»	115
6. Финансовое обеспечение программы	116
Список литературы	121

I Целевой раздел

1. Пояснительная записка

1.1 Общая характеристика программы

Примерная основная общеобразовательная программа «Березка» является адаптированным к Российским условиям вариантом реализации вальдорфской педагогической системы. Она опирается на многолетний опыт работы вальдорфских детских садов во многих странах мира и более чем двадцатилетний опыт российских вальдорфских педагогов.

1.2 Краткая историческая справка

Основные принципы вальдорфской педагогики были впервые сформулированы немецким философом Р.Штайнером еще в начале 20 столетия [28-35]. В настоящее время вальдорфская педагогика распространена по всему миру и является международно признанной гуманистической педагогической системой, включающей в себя педагогику всех возрастных ступеней, на основе которой работают вальдорфские детские сады и ясли, общеобразовательные школы, семинары и высшие школы по подготовке воспитателей и учителей для всех ступеней образования.

После падения берлинской стены, в начале 1990-х годов, вальдорфская педагогика распространилась во всех странах восточного блока, в том числе и в России.

Широкое распространение вальдорфских педагогических учреждений в условиях разных культур и ее популярность в настоящее время обусловлены тем, что ее принципы (> пункт 3 раздела 1) по своей сути являются гуманистическими, общечеловеческими, поэтому могут применяться на любой национальной и культурной почве и по сей день не утратили своей значимости.

В России первая вальдорфская детсадовская группа открылась в 1989 году, а к 2012 году насчитывалось уже 68 вальдорфских детских садов и 27 дошкольных студий в различных городах: в Москве, Санкт-Петербурге, Смоленске, Самаре, Перми, Ярославле, Рязани, Казани, Томске, Иркутске, Красноярске, Кирове и других городах России. Юридически многие вальдорфские детские сады и группы России имеют государственный (муниципальный) статус, часть – статус негосударственных дошкольных образовательных организаций, некоторые являются федеральными или региональными экспериментальными площадками.

С 1991 г. в Москве и Санкт-Петербурге работают дошкольные вальдорфские центры по подготовке воспитателей, которые проводят также и ознакомительные семинары для педагогов и родителей, а также курсы повышения квалификации. Большая часть вальдорфских воспитателей входит в межрегиональную общественную организацию «Содружество педагогов вальдорфских детских садов», многие являются членами «Международного объединения вальдорфских детских садов». В основе настоящей программы лежит опыт этих педагогов, зарекомендовавший себя как творческий и высокоэффективный.

В 2001 году вышло методическое руководство «Березка», предназначенное для педагогов дошкольных образовательных учреждений, работающих по вальдорфской методике. Это методическое руководство было допущено Министерством образования Российской Федерации и получило соответствующих гриф Министерства. В нем были изложены основные принципы и подходы к организации вальдорфского детского сада или группы, а также методологические основы вальдорфской педагогики.

Со времени выхода методического руководства «Березка» прошло более 10 лет, многое изменилось как в области образования, так и в жизненных условиях, в которых растут и развиваются современные дети. Кроме того, за прошедшие годы вальдорфские детские сады, студии, родительские клубы в различных регионах России накопили богатый опыт реализации базовых принципов вальдорфской дошкольной педагогики в условиях российской культуры и системы образования. Этот опыт может быть продуктивно использован в контексте реализации ФГОС дошкольного образования, основные положения которого созвучны базовым принципам вальдорфской дошкольной педагогики.

В связи с этим возникла необходимость в создании новой программы, соответствующей требованиям ФГОС дошкольного образования и отражающей накопленный за последние годы опыт. Предлагаемая программа «Березка» призвана решить эти основные задачи. Программа является примерной основной общеобразовательной программой, соответствующей ФГОС дошкольного образования и реализующей основные принципы вальдорфской педагогики, адаптированные по содержанию и форме к условиям российской культуры и традициям отечественной педагогики. В этом смысле данная программа является инновационной. Она сочетает в себе вальдорфские принципы и подходы, отработанные и проверенные многолетней российской и мировой практикой, и насущные требования современности.

2. Цели и задачи реализации программы

Основная цель программы – создание условий достижения детьми результатов, описанных во ФГОС дошкольного образования в форме

целевых ориентиров, средствами вальдорфской педагогики с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей каждого конкретного ребенка.

Программа «Березка» направлена на поддержку экологии детства, учитывает сензитивность и психофизиологические закономерности разных периодов дошкольного возраста. Полноценное проживание ребёнком всех этапов детства, обогащение детского развития происходит при овладении им различными видами специфически детской деятельности.

Авторы программы убеждены в том, что вальдорфская педагогика раннего и дошкольного детства имеет в своем арсенале средства, наработанные в длительной практике и обоснованные теоретически, для успешной реализации принципов и достижения целей, сформулированных в ФГОС дошкольного образования.

Такое убеждение авторов основывается на том, что:

1) Вальдорфская педагогика раннего и дошкольного возраста основывается на принципах и ценностях, общих с традиционной отечественной дошкольной педагогикой и нашедшей свое выражение в ФГОС дошкольного образования, как-то: понимание детства как уникального, самоценного периода в жизни человека, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, диалогический характер взаимодействия взрослого и детей, построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, приобщение детей к социокультурным ценностям и нормам, тесное сотрудничество с семьями воспитанников и др.

2) Эффективность вальдорфского подхода и методики в этих и других направлениях подтверждается многолетним опытом и исследованиями [1,9,10,22,23,26,27].

В последующих подразделах данной главы будут конкретно описаны *особенности реализации заявленных целей и задач*. Авторы убеждены, что эти особенности являются в то же время и преимуществами предлагаемой программы.

2.1 Особенности и преимущества программы

Предлагаемая программа имеет ряд особенностей и преимуществ, о которых свидетельствует многолетний практический опыт и исследования. В этом разделе программы мы рассмотрим только некоторые из них - подход к планированию и эффективному использованию времени, качество взаимодействия, общения и усвоения ценностей, работу в разновозрастной группе и подход к свободной игре. Другие особенности достижения заявленных целей, например, целей, связанных с отдельными образовательными областями, будут рассмотрены в соответствующих разделах программы.

Имеющиеся исследования работы вальдорфских детских садов пока немногочисленны, но они говорят о том, что вальдорфская методика является эффективной в области развития у детей телесного и двигательного опыта (Е.Н.Чернышева) [26,27], социально-нравственных качеств (Е.О.Смирнова, В.А.Бутенко) [22,23], творческих способностей (А.Л.Антонюк) [1], познавательных процессов (В.К.Загвоздкин) [9,10]. Это является надежной основой для гармоничного и успешного вхождения в ситуацию ученичества в школе.

2.1.1 Гибкое планирование

Программа «Березка» предполагает гибкий подход к планированию и организации образовательного процесса, учитывает разные возможности детей в их становлении и развитии. Тем самым создаются условия для объединения детей с разными способностями, уровнем развития и культурным фоном в единый образовательный процесс, что является реализацией важнейшего принципа равного доступа к качественному образованию, закрепленному в Декларации о правах детей. Существующий опыт интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях вальдорфских групп показывает, что такие дети лучше адаптируются к условиям детского сада, легче включаются в детское сообщество, чем в условиях более жесткого планирования, характерного для традиционной массовой практики¹. Однако, для специальной коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, теми или иными нарушениями развития, необходима помощь специалиста.

2.1.2 Эффективное использование времени

Программа эффективна с точки зрения использования времени, не только за счет комплексно-тематического планирования, при котором учитываются интегративные связи между различными элементами программы, но и максимально-возможной интеграции содержания образования в различных областях развития, предусмотренных стандартом, интегрированы в контекст повседневного уклада жизни группы, что позволяет использовать образовательный потенциал так называемых режимных моментов.

¹ Данная характеристика основывается на опыте отдельных вальдорфских групп и отзывах родителей. Научные исследования адаптации детей с нарушениями в развитии в условиях вальдорфской группы не проводилось.

2.1.3 Качество взаимодействия, общения, усвоения нравственных ценностей и норм

Опыт и исследования показали эффективность вальдорфского подхода к созданию социальной и предметной среды в плане качества взаимодействия и общения, усвоения нравственных ценностей и норм межличностной коммуникации. Так, один из ведущих отечественных исследователей детской игры и детского общения проф. Е.О.Смирнова, в своей работе «Истоки отзывчивости (по материалам анализа вальдорфской педагогики)» отмечает: «Существуют ли адекватные педагогические стратегии воспитания нравственных чувств и гуманных межличностных отношений? Для ответа на этот вопрос следует обратиться к уже существующим педагогическим системам, в которых становление нравственности и духовности, уважение к себе и другим является главной задачей и целью воспитания ребенка. К их числу в первую очередь относится вальдорфская педагогика» [22]. Проведенные ею исследования показали, что характер общения и межличностных отношений в вальдорфском детском саду существенно отличается от преобладающих в обычном, традиционном. Вальдорфские дети, благодаря соответствующей социальной атмосфере в группе, проявляют высокий уровень социально-нравственных качеств, сохраняя при этом собственную уникальность [22,23].

2.1.4 Актуальность опыта работы в разновозрастных группах

В мировой практике дошкольного воспитания и образования подчеркивается ценность разновозрастной группы для различных сторон развития детей, особенно для развития социальных способностей. Вместе с тем, в нашей стране в массовой практике преобладает принцип формирования групп на основе паспортного возраста. В контексте задачи возрождения опыта детской разновозрастности, особенно актуальной в связи с увеличением числа семей с одним ребенком и исчезновением дворовой культуры, опыт работы в разновозрастной группе, накопленный вальдорфскими детскими садами и группами, может представлять для российского дошкольного образования в целом большую ценность. В реализации принципа разновозрастности авторы программы видят ее преимущество и значение развития российского дошкольного образования.

2.1.5 Свободная игра как универсальная форма развития

Другим важным элементом вальдорфской дошкольной педагогики, которая представляется крайне актуальной в свете реализации ФГОС дошкольного образования, является вальдорфский подход к игре и игровому материалу [10]. Несмотря на то, что большинством отечественных

психологов и педагогов единодушно признается ключевое значение игры для развития ребенка (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Б.Д.Эльконин, А.В.Запорожец), в массовой практике российских детских садов игре, как известно, не уделялось должного внимания, на нее отводилось лишь ограниченное время между занятиями, руководимыми взрослыми, которые и рассматривались как собственно образовательная деятельность.

Многие авторитетные отечественные и зарубежные специалисты сходятся во мнении, что исконная детская игра, характеризующаяся детской инициативой, спонтанностью, самоорганизацией и автономией, в настоящее время находится в кризисе и требует особого внимания со стороны педагогического сообщества. Право на игру принято в качестве дополнения в Декларацию прав ребенка [24]. В этом контексте педагогика *свободной спонтанной детской игры* и ее развития в условиях детского сада, реализуемая вальдорфскими педагогами, также представляется крайне актуальной. Существует видео-документация и видео-анализ развития игры в условиях вальдорфского детского сада, нашедшие широкое применение на курсах повышения квалификации и в педагогическом образовании во многих регионах нашей страны [4].

Педагогика свободной игры в условиях разновозрастной группы, осуществляемая в детских садах, работающих по принципам вальдорфской педагогики, может явиться важным полем исследовательской, экспериментальной работы.

3. Принципы и подходы к формированию программы

3.1 Теоретические основания программы

Вальдорфская педагогика базируется на комплексной антропологии, включающей все аспекты развития человека и понимающей развитие как целостность телесного, душевного, индивидуально-духовного (личностного) и социального развития. При этом в центре внимания находится ребенок со своей *индивидуальной биографией*, включенный во многообразные социальные связи и отношения. Этот биографический аспект позволяет увидеть ранние этапы развития в контексте всей жизни человека и говорить, наряду с краткосрочными, о долгосрочных, отсроченных эффектах тех или иных педагогических мероприятий. Помимо этого, идея индивидуальной биографии ставит акцент на неповторимости каждого ребенка, каждой человеческой индивидуальности (личности).

Вальдорфская педагогика раннего и дошкольного возраста исходит из положения о том, что ребенок от рождения наделен способностью учиться, то есть "обучать" себя самого во взаимодействии с взрослыми и другими детьми, обладает глубоким доверием к миру и верой в собственные силы, которые необходимо всячески поддерживать и развивать.

Дети открыты всем впечатлениям и влияниям окружения, активно стремятся к познанию и деятельности, они впитывают в себя впечатления окружающего социо-культурного мира, прежде всего ближайшего к себе окружения (семья, детский сад, дворовое сообщество, малая родина) и активно перерабатывают их в подражании, в игре, в исследовании свойств и качеств окружающих предметов. Таким образом, вальдорфская педагогика исходит из того, что *движущие силы развития находятся как в самом ребенке, так и в окружающей ребенка социальной и предметной среде.* Поэтому главная задача взрослых – создание для детей социального и предметного окружения, способствующего развитию, приобретению необходимого опыта, а также стимулирующего социальное взаимодействие. При этом «окружение» или «среда», которую необходимо создать в дошкольной организации, понимается не только в материальном плане, но включает в себя *«все, что в качестве впечатлений, может воздействовать на ребенка».* (Р.Штайнер). Сюда относятся, прежде всего, деятельный пример, душевная атмосфера и внутренний настрой, которые создают окружающие взрослые: *«Пребывать в атмосфере любви и подражать здоровым примерам – это и есть нормальное состояние ребенка»* (Р. Штайнер)[28]. Поэтому создание социальной и предметно-развивающей среды, стимулирующей и поддерживающей всестороннее развитие каждого ребенка, является одним из основных положений программы «Березка».

3.2 Методико-дидактические принципы, лежащие в основе программы

Настоящая программа опирается на принципы, определенные в пункте 1.2. Общих положений Федерального государственного стандарта дошкольного образования: поддержка разнообразия детства, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия и др. При этом они реализуются в рамках определенной *методико-дидактической системы, основанной на следующих принципах:*

1) Подражание и пример

Основным методико-дидактическим принципом вальдорфской педагогики по отношению к ребенку раннего и дошкольного возраста является **воспитание и обучение посредством подражания и примера.** Подражание живет в ребенке как внутренний импульс: ребенок неосознанно впитывает все, что видит и подражает своему окружению и вследствие этого формируется физически и душевно. В связи с этим особое значение приобретают *действия взрослого в присутствии детей, его слова (речь) поступки, настроение, внешний вид.* Все, чему взрослый хочет научить детей, качества, которые он хочет в них взрастить, он должен зримо воплощать в своем поведении, на своем примере. Не поучение, а *уклад*

совместной жизни детей и взрослых становится действенным средством образования.

2) Ритм и повторение

Ритм и повторение относятся к области органической жизни. По словам Р.Штайнера, «ритм является носителем здоровья» всех жизненных процессов [29]. Маленькие дети не могут сами организовать свою жизнь в соответствии со здоровыми ритмами. Поэтому важно, чтобы взрослые сознательно помогали ребенку войти в здоровый жизненный ритм.

Программа строится на основе **дневного, недельного и годового ритма**.

Живой ритм предполагает смену полярных процессов и предполагает их повторение. Смена полярных процессов состоит в целесообразном сочетании и чередовании тех видов детской деятельности, которые организуются взрослыми и тех, в которых ребенок действует самостоятельно; тех, которые требуют от ребенка концентрации и тех, в которых ребенок может расслабиться. Спокойные занятия сменяются подвижными, групповые виды деятельности — индивидуальными. Такая ритмическая организация дня называется в вальдорфской педагогике **«вдохом и выдохом»**.

Недельный ритм связан с необходимостью создания для детей знакомой и ожидаемой обстановки каждого дня жизни. Каждый день недели имеет свою особенность и связан с определенными видами деятельности (например, стирка, работа с тестом, уборка и т.п.).

С ритмом связаны повторения. Дети любят, когда возвращаются знакомые мотивы или темы. Так одна и та же сказка может рассказываться несколько дней подряд, музыкально-ритмическая и жестовая игра также могут продолжаться в течение нескольких дней; одни и те же мотивы возникают в течение недели и года (праздники).

3) Принцип целостности

Принцип целостности является сквозным принципом вальдорфской педагогики, проходящим через все уровни образования. Суть его состоит в положении о том, что гармоничное здоровое развитие ребенка возможно только в том случае, если в образовательном процессе в равной мере уделяется внимание развитию **мышления, чувства и воли**. Образование должно систематически интегрировать эти три основные душевные способности. Данный принцип направлен, прежде всего, против односторонней ориентации современного образования на сугубо интеллектуальное развитие в отрыве от чувства (переживания) и воли — способности к действию. Педагоги никогда не должны забывать, что человек (ребенок) существо целостное и, насколько возможно, следовать завету Песталоцци, призывавшему развивать в детях в равной мере *голову, сердце и руки*.

Реализуя принцип целостности в раннем и дошкольном возрасте, нужно учитывать специфику данного возрастного периода, который характеризуется *преобладанием воли*. В вальдорфской педагогике раннего и дошкольного возраста воля понимается как *стремление ребенка к активности, к действию*. Ребенок переводит свои переживания непосредственно в действие, во внешнюю активность. В этом смысле ребенок-дошкольник является по преимуществу *волевым существом*: он не склонен выслушивать объяснения, поучения в отвлеченно-абстрактной форме, но расположен действовать и, действуя, узнавать. В связи с этим большое внимание в программе уделяется описанию разнообразных видов *практической работы*, в рамках которых происходит социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие.

4) Опора на опытное переживание ребенком мира и самого себя

Важным для программы принципом является развитие чувственной сферы ребенка. Ребенок раннего и дошкольного возраста познает мир опытно, всеми чувствами. К чувственному переживанию относится не только опыт, полученный с помощью пяти чувств – зрения, слуха, обоняния, осязания и т.п., но и такие телесные чувства, как чувство движения, равновесия, чувство жизни (самочувствие, самоощущение).

Исходным пунктом работы во всех образовательных областях является *опытное переживание ребенком мира*. Этот принцип также направлен против абстрактного теоретизирования и передачи детям готовых знаний и опыта «из вторых рук». Взрослый должен помнить, что многие его слова и понятия *не имеют для ребенка значения, т.к. не наполнены живым опытом*. Бесполезно говорить ребенку о том, что нужно быть добрым, нельзя обижать других, ссориться и т.п. Необходимо создать условия для *опытного переживания* им добра и позитивных социальных отношений. Освоение словаря и понятий из любых областей развития происходит с опорой на *реальный прожитый детьми опыт*.

Принцип опыта в вальдорфской педагогике понимается широко. К нему относится как опыт переживания природы, качеств и свойств различных материалов, так и опыт социальных отношений, переживания чувств, эмоций, овладения собственными движениями и т.п.

5) Художественно-эстетический общий фон

Этот принцип относится не только к оформлению помещений группы, вниманию к эстетике и дизайну, игровому материалу, которые должны быть *эстетичными, красивыми*. Красивое оформление праздничного стола времен года, красивые скатерти и шторы на окнах, репродукции картин известных художников, покраска стен в теплые тона – все это создает в группе уютную, спокойную атмосферу, в которой дети чувствуют себя хорошо. Красота и

гармония окружающей обстановки оказывает на них глубокое гармонизирующее воздействие.

Сюда относится также и поведение взрослых, их речь, движения, одежда. Важно внимание к деталям повседневного быта: как накрыт стол, все ли убрано после еды и т.п. Внимание воспитателя к деталям повседневной жизни, к поддержанию чистоты и аккуратности оказывает влияние на детей и закладывает в них склонность без излишнего морализаторства и поучений следовать этому и в своей жизни. Так *уклад жизни группы* становится важнейшим педагогическим средством.

6) Требования к качеству предметно-развивающей среды

Помимо эстетических качеств, в вальдорфской педагогике придается большое значение ряду других качественных характеристик предметно-развивающей среды. Для создания среды рекомендуется использовать экологически чистые природные материалы – дерево, каштаны, шишки, натуральные ткани, шерсть, плетеные корзины и т.п. Другое требование, это разнообразие и многофункциональность игрового материала, возможность использования детьми в игре и творчестве предметов-заместителей, природного материала, мебели, тканей, шерсти и т.д. Использование ширм и легко переносимых стоек позволяет детям самим делить пространство в соответствии с логикой игры. Не логика предмета должна диктовать детям направление их деятельности в игре, а, наоборот, деятельность и воображение детей должны быть ведущими, а предметы такими, чтобы давать детям возможность их многофункционального использования. Организованная таким образом предметно-развивающая среда влияет на формирование чувств детей, их творческих способностей, расширяет возможности самовыражения, рождает в душе ребенка чувство удовлетворения и покоя.

7) Принцип разновозрастного состава группы

Вальдорфские группы формируются на основе разновозрастного состава детей. Это позволяет решить сразу множество образовательных и воспитательных задач. Атмосфера в группе максимально напоминает семейную: ее жизнь становится живым социальным организмом, похожим на большую дружную семью.

Разновозрастный состав группы позволяет сохранять традиции детского коллектива, которые передаются от старших к младшим естественным путем. Маленькие воспитанники последовательно и гармонично переживают свое взросление, получают речевой, социальный, коммуникативный опыт, творчески повторяя действия старших. У старших есть возможность проявить чувство ответственности, заботу о младших. Таким образом, происходит естественное приобщение детей к правилам, нормам и ценностям сообщества, их передача в виде традиций.

8) Сотрудничество с семьями детей

К основополагающим принципам вальдорфской педагогики с самого начала ее возникновения относилось осознанное партнерство с семьями детей. Многие вальдорфские школы и детские сады создавались и создаются по инициативе родителей. Работа по созданию и поддержке сообщества, включающего педагогов детского сада и родителей воспитанников, является необходимым условием для успешного воспитания и развития детей. Оно невозможно без взаимного признания и доверия педагогов и родителей.

Одной из задач вальдорфской педагогики раннего и дошкольного возраста является формирование сознательного родительства. В вальдорфской педагогике накоплен опыт разнообразных форм работы с родителями, их интеграции в жизнь организации или группы, включение в подготовку и проведение различных образовательных событий, участие в управлении и в планировании работы.

9) Интеграция элементов традиционной народной культуры

При отборе содержания образования, а также игрового материала используются элементы традиционной народной культуры с учетом места расположения организации и этнического состава групп. Сюда относятся песни, игры, сказки, хороводы, рукоделия и ремёсла (народные промыслы), игрушки, а также традиционные народные и важнейшие государственные праздники. В рамках вальдорфской педагогики собран богатый и ценный опыт реализации образовательного развивающего потенциала народной культуры.

При этом важно учитывать место расположения образовательной организации. Так, например, в работе вальдорфских детских садов Казани широко используются элементы татарской народной культуры.

4. Характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста

Возрастные особенности детей дошкольного возраста частично раскрываются в части 3 раздела 1, формулирующем принципы и подходы к формированию программы, поскольку они лежат в основе построения всего воспитательно-образовательного процесса.

Каждый жизненный этап человека имеет свои особые задачи. В этом смысле детство является уникальным периодом, в котором закладывается фундамент для всей дальнейшей жизни.

В свое время выдающийся итальянский педагог М. Монтессори сформулировала особенности ребенка-дошкольника всего двумя словами: «Ребенок - другой». Это означает, что развитие и мировосприятие ребенка коренным образом отличается от того, что свойственно взрослым [9].

Опираясь на педагогические труды Р.Штайнера [28 - 33], Б. Ливехуда [13, 14], современные исследования в области детской возрастной психологии В.С. Мухиной [15], Р.С. Немова [16], О.М.Дьяченко и Т.В.Лаврентьевой [8], авторы данной программы определяют как основные следующие возрастные особенности ребенка-дошкольника. Детское мышление имеет образный характер, отличный от абстрактно-логического мышления взрослых. Для ребенка свойственно более интенсивное чувственное восприятие окружающего мира, впечатления, получаемые им извне, оказывают влияние не только на душевно-духовное (эмоциональное и умственное), но и на физическое формирование. Подражание окружающим служит для ребенка внутренним импульсом к развитию. Ритмическая организация жизни детей является основой для их физического и душевного здоровья. Развитие познавательных и иных способностей дошкольников происходит в различных видах деятельности, при этом ведущим видом деятельности для них является свободная творческая игра.

Развитие ребенка путем включения его в различные виды деятельности (самостоятельной, совместной с другими детьми, с взрослыми) является методологической основой программы. Для детей дошкольного возраста (1,5 года – 8 лет) основными являются следующие **виды деятельности**:

- игровая, включая свободную сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и другие виды игры;
- коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками);
- познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора;
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице);
- конструирование из разного материала, включая мебель, бумагу, природный и иной материал;
- изобразительная (живопись, рисование, лепка, аппликация и др.);
- музыкальная (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах);
- многообразная двигательная активность.

4.1 Особенности развития ребенка от рождения до 8 лет

Этапы развития ребенка от рождения до 8 лет можно выделить различным образом и описывать их с разных точек зрения. Так как в основу программы положены деятельностный подход к воспитанию и развитию и

игра как ведущий вид детской деятельности, фазы развития ребенка будут рассматриваться в первую очередь с точки зрения развития детской игры и детской деятельности. Рассмотрим три возрастных периода: от 0 до 3 лет, от 3 до 5 лет, от 5 до 8 лет.

В *первые три года* ребенок приобретает способности, которые обуславливают его бытие как человека. В течение первого года жизни он учится ходить, на втором году овладевает речью и на третьем переживает пробуждение мышления. Соединяясь, эти способности позволяют человеку осознавать самого себя, познавать мир и действовать в нем. Центральное событие этого периода происходит, как правило, на третьем году – ребенок начинает говорить о себе «Я». Он начинает осознавать самого себя. Наступает время кризиса – ребенок очень часто говорит слова «нет» и «я хочу», проявляет упрямство. Таким способом он пытается найти свои собственные границы и дистанцироваться от мира, чтобы первоначально познать себя как индивидуальность и внешний мир как нечто отдельное от него.

В возрасте до трех лет игра носит характер манипулирования с предметами окружающего мира. Для ребенка все, что он совершает в этом периоде, есть одновременно и игра, и работа. Едва научившись передвигаться, ребенок становится исследователем. Он трогает, стучит, двигает, тянет, толкает, грызет. Начав ходить, он проверяет содержимое всех шкафов в доме, до которых может добраться. Чуть позже ему становится интересно все, что делают рядом люди, и хочет во всем участвовать. Его не интересуют цель и результат, но важно само действие, движение и его ритмическое повторение. Ребенок всецело находится в процессе деятельности, и такая поглощенность деятельностью становится для него игрой.

После трех лет у детей пробуждается новая способность – фантазия. Из самых обычных вещей с помощью фантазии ребенок способен сотворить весь мир заново. Например, палка становится лошадью, мечом, ракушка – тарелкой или лодочкой. Это постоянное творчество подразумевает в детях высочайшую степень внутренней активности и подвижности. И вид самой игры изменчив и подвижен. Ребенок будто перескакивает от одного дела к другому, но в каждый момент он очень интенсивно занят своей деятельностью. Если, положим, свободная игра в группе длится полтора часа, то четырехлетний ребенок может побывать в десяти различных игровых ситуациях. Это нельзя понимать в этом возрасте как несобранность, неумение концентрироваться, поскольку ребенок сконцентрирован на игре как таковой, и именно она является его жизненным пространством. Многообразие игровых ситуаций говорит о его необычайной внутренней подвижности.

Возможности развития фантазии ребенка напрямую зависят от тех предметов, которые ему встречаются. Потому их качество очень важно.

Основным свойством этих предметов должна быть способность к преобразованию, которая реализуется творческой силой фантазии ребенка. Это так называемые предметы-заместители. Один и тот же кусок дерева становится мостом, телефоном, кораблем, люлькой для младенца.

Фантазия умеет продолжать свойства предмета, дополнять и превращать их. При этом сама фантазия растет и крепнет. Так в возрасте от 3 до 5 лет появляется собственно игра. Она интенсивна, скоротечна, связана с внутренней подвижностью и силами фантазии, но все еще не заботится о результате и не направляется к определенной цели.

В ходе такой игры развиваются не только творческое воображение, но и социальные, когнитивные, двигательные и речевые способности. Сама речь зачастую становится объектом игры, о чем свидетельствует активное словотворчество детей в этом возрасте. Пример того – книга К.И. Чуковского «От трех до пяти».

После пяти лет, детская игра существенным образом изменяется. Если раньше побуждение к игре приходило извне – какой-либо предмет побуждал фантазию и деятельность, то теперь импульс приходит изнутри. Ребенок имеет внутренние представления и образы и стремится перевести их в действие. Таким образом, у игры появляется целеполагание. Дети в этом возрасте уже хорошо знают все игровые и строительные материалы в группе и умело ими пользуются, могут конструировать в ходе игры: создавать сложные постройки, состоящие из нескольких частей, имеющих свое назначение и особое устройство.

Изменяется социальный стиль игры. Образуются небольшие группы, в которых роли четко разделены между большими детьми. Младшие тоже могут приниматься в игру, и им назначаются определенные роли. Таким образом, разновозрастная группа дает детям возможность учиться играть и возможность учиться, играя.

Изменяется отношение к игровым материалам. Если раньше найденный кусок дерева был исходной точкой в игре, то теперь ребенок ищет нужные ему материалы.

В своей игре старшие дети достаточно успешно воспроизводят виденные ими технические устройства и процессы, если им удастся постичь их принцип работы. Например, игрушечный подъемный кран никогда не вызвал бы у детей такой познавательной деятельности и активного творчества, как попытка построить его самостоятельно.

Игра старших детей становится длительной и целеустремленной. Основной сюжет игры может действовать и развиваться в течение нескольких дней.

5. Целевые ориентиры освоения программы

Примерные целевые ориентиры освоения программы представляют собой характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они служат основой для формирования программы, изучения особенностей развития детей дошкольного возраста (с 1,5 до 8 лет), анализа профессиональной деятельности Организации и взаимодействия с семьями воспитанников, предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Так как программа построена с учетом развития детей в различных образовательных областях, целевые ориентиры сформулированы в соответствии с этим же принципом.

Целевые ориентиры в области коммуникативно-личностного развития:

- ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе,
- способен к волевым усилиям, умеет подчиняться правилам и социальным нормам;
- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;
- ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации;
- может договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и сорадоваться успехам других;
- адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- может соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме, природе и правила личной гигиены.

Целевые ориентиры в области познавательного развития:

- ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;

- проявляет инициативу и самостоятельность в познавательно-исследовательской деятельности, конструировании, склонен наблюдать, экспериментировать;
- ребёнок обладает развитым образным мышлением и творческим воображением, которые реализуются в разных видах деятельности, и, прежде всего, в свободной игре;
- обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.

Целевые ориентиры в области речевого развития:

- ребёнок хорошо владеет устной речью, имеет достаточный активный словарный запас;
- способен говорить внятно и четко;
- может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения;
- ребенок способен воспринимать и понимать на слух произведения художественной литературы и фольклора;
- творчески использует речь в игре, театрализации и т.п.

Целевые ориентиры в области художественно-эстетического развития:

- у ребенка развито чувство прекрасного, эстетическое отношение к окружающему миру;
- ребенок проявляет сочувствие героям художественных произведений;
- свободно реализует свои творческие возможности в коллективной и самостоятельной художественной деятельности: изобразительной, музыкальной, театральной и др.

Целевые ориентиры в области физического развития:

- у ребёнка развиты крупная и мелкая моторика, равновесие;
- он подвижен, вынослив, владеет основными движениями (ходьба, бег, прыжки и т.д.),
- активно участвует в подвижных играх;
- может контролировать свои движения и управлять ими;
- имеет начальное представление о здоровом образе жизни.

6. Система мониторинга достижения детьми целевых ориентиров освоения программы

С точки зрения вальдорфской педагогики, оценка, как положительная, так и отрицательная, является вмешательством в естественное развитие ребенка, формой внешней власти взрослого. «Ребенок, ожидающий оценки, действует под внешним давлением, страстно желая похвалы или стараясь избежать порицания. При этом он лишается возможности действовать, исходя из своей сущности, из любви к самому делу». (Е.О.Смирнова) [22]. В связи с этим вальдорфские педагоги стремятся избегать применения оценки результатов деятельности детей, разного рода соревновательности и сравнения детских достижений. В то же время, воспитатель отмечает позитивные изменения, произошедшие в самом ребенке, оказывая ему психологическую поддержку и нацеливая его на дальнейшее развитие.

Мониторинг достижения детьми примерных целевых ориентиров освоения программы, рассмотрение темпов и особенностей индивидуального развития каждого ребенка происходит только в рамках педагогической коллегии при обсуждении результатов наблюдения и составлении педагогических карт. Эта информация является сугубо конфиденциальной. Целью этой оценки является выработка индивидуальной траектории развития ребенка, своевременное оказание ему психолого-педагогической помощи и поддержки, отслеживание динамики индивидуальных достижений каждого ребенка и организации в целом. Кроме того, результаты мониторинга помогают вести целенаправленную работу по взаимодействию с родителями в едином образовательно-воспитательном процессе.

Мониторинг – процесс постоянный и длительный. Он проводится, начиная с поступления ребенка в детский сад, и до выпуска. Основным инструментом мониторинга в вальдорфской системе является **регулярное педагогическое наблюдение**.

Первичная оценка особенностей развития ребенка при поступлении в детский сад происходит при беседе с родителями на педагогической коллегии и по результатам их анкетирования. Врач или медицинская сестра дает свое заключение о состоянии здоровья ребенка после изучения его медицинской карты.

На основании первичных сведений о ребенке и наблюдений воспитатели планируют необходимую помощь ему при адаптации к детскому саду. По окончании периода адаптации на заседание педагогической коллегии детского сада вновь приглашаются родители. С ними обсуждаются выявленные при наблюдении индивидуальные особенности ребенка, уровень его развития. Заполняется индивидуальная педагогическая карта ребенка, ставятся первичные задачи по его развитию.

Заполнение индивидуальных педагогических карт производится в течение года по итогам наблюдений на заседаниях педагогической коллегии.

Анализ развития детей по образовательным областям – ежегодно, по окончании учебного года (в мае-июне).

Показатели развития зависят от возраста ребенка. Результаты мониторинга по отдельным показателям записываются в таблицы, составленные отдельно для каждой возрастной подгруппы (младшей, средней, подготовительной), а затем обобщаются. Это дает возможность выработать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка и скорректировать план педагогической работы организации на предстоящий учебный год.

Итоговый мониторинг развития ребенка происходит перед его выпуском из детского сада. Педагогическая коллегия рассматривает индивидуальную педагогическую карту ребенка, обсуждает его достижения за прошедший год и за все время посещения детского сада, а также задачи по его дальнейшему развитию. На основании всей этой информации составляется характеристика выпускника детского сада. Один экземпляр характеристики остается в детском саду, а другой передается родителям ребенка.

Для наблюдения за индивидуальным развитием детей могут использоваться разные инструменты, шкалы или таблицы наблюдений. Авторы программы рекомендуют для использования пособие по педагогическому наблюдению Л.В.Свирской «Методика ведения педагогических наблюдений» [21].

Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации. Реализация программы на территории республики Российской Федерации может осуществляться на государственном языке республики Российской Федерации в соответствии с законодательством республик Российской Федерации. Реализация программы на государственном языке республики Российской Федерации не должна осуществляться в ущерб преподаванию государственного языка Российской Федерации.

II. Содержательный раздел

2

1. Подход к содержанию образования

1.1 Как учится маленький ребенок?

Дети раннего и дошкольного возраста учатся наиболее интенсивно в сравнении с остальными периодами дальнейшей жизни, осваивая собственное тело, приобретая жизненный опыт и огромное количество знаний и умений. Но этот «учебный процесс» происходит особым образом, в соответствии с уникальной природой маленького ребенка. Когда мы говорим, что ребенок учится, то слово «учится» не должно ассоциироваться с сидением за партой и объяснениями учителя. Вальдорфская педагогика раннего и дошкольного детства исходит из положения о том, что *«маленький ребенок учится всей своей жизнью. Живя рядом с взрослыми и взаимодействуя с ними, находясь в обществе своих сверстников, наблюдая, переживая, играя, одеваясь, раздеваясь, осваивая действия с предметами домашнего обихода, научаясь завязывать шнурки, слушая сказку, качаясь на качелях и т.д., ребенок все время учится. Процессы просто жизни и процессы учения для маленького ребенка тесно слиты между собой»* [9].

Образовательный процесс, то есть обучение и воспитание ребенка раннего и дошкольного возраста - как его понимает вальдорфская дошкольная педагогика - это *процесс целостный и живой*. Аналогичное понимание образовательного процесса в раннем и дошкольном детстве мы находим и у российских классиков дошкольной педагогики. Так Л.К.Шлегер пишет: *«Раз мы хотим создать детскую жизнь, то приходится говорить о программе жизни, а не о программе занятий.»² А эта программа должна основываться на природных склонностях и стремлениях детей – общих, по наблюдениям, всем детям:*

- 1) на их стремлении все превращать в игру,
- 2) на стремлении к деланию вещей и к активности,
- 3) к движению,
- 4) к созданию и творчеству,
- 5) к драматизации всех окружающих их явлений и их подражательности» [6].

То, о чем пишет Л.К.Шлегель, в точности соответствует подходу к образовательному процессу вальдорфской дошкольной педагогики. Это лишний раз доказывает, что принципы, на которых построена вальдорфская педагогическая система, не противоречат отечественной традиции, но основаны на понимании раннего и дошкольного детства как *особой*

² Подчеркнуто авторами программы.

самоценной фазы развития, что всегда подчеркивалось ведущими отечественными учеными и практиками.

1.2 Уклад жизни группы как способ образовательной работы

Основатель первого вальдорфского детского сада Э.М.Грюнелиус еще в начале XX века писала: «Все, чего мы хотим достичь в воспитании маленького ребенка, мы должны постоянно переводить из области мыслей и идей в область поступков и действий. Из этого получается методика ведения детского сада». [5] По существу эта фраза формулирует *деятельностный подход как ведущий для дошкольного возраста*.

В вальдорфской педагогике этот подход понимается следующим образом: ребенку в детском саду должен быть предложен как можно более широкий спектр различных видов деятельности, которым он может подражать и в которых может свободно участвовать. Эта деятельность может быть *хозяйственно-бытовой*, более связанной с трудовыми процессами в группе и на природе, и *творческой*, когда дети включаются в разнообразные виды самостоятельной и совместной с взрослыми художественно-эстетической и игровой деятельности.

Из такого подхода вытекает, что все, чему мы хотим ребенка научить, и все, что мы хотим в нем воспитать, *должно сделаться естественным жизненным укладом группы*. Процессы, события, жизненный опыт детей, который они переживают, проживают вне образовательного учреждения, наблюдая и участвуя в жизни взрослого сообщества, должны также вливаться в жизнь группы, например, творчески перерабатываться детьми в свободной игре. Сюда же относятся жизнь природы, смена времен года, дневного, недельного и годового ритмов, календарь традиционных праздников, дни рождения и т.п. Все это образует естественную *основу формирования содержания образования*.

Следствием такого подхода, идущего от жизни, является то, что различные аспекты развития, например, социальное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое - не выступают в вальдорфском детском саду в качестве *отдельных программ*. Эти различные аспекты развития тесно между собой взаимосвязаны и, насколько возможно, включаются в *повседневную жизнь группы*, становясь естественной частью *ее уклада*.

Приведем в качестве примера область художественно-эстетического развития.

Помимо особых занятий музыкой, изобразительными и пластическими искусствами, в вальдорфском детском саду художественно-эстетический элемент является *принципом всего уклада жизни, всех «событий»*. Так при переходе от одной фазы дневного ритма к другой, например, от фазы свободной игры к утреннему кругу, пальчиковым, жестовым или

музыкально-ритмическим играм, воспитатель начинает петь песенку («Мы игрушки уберем, а потом играть начнем») или исполняет мелодию на детской лире, флейте, ксилофоне. Такой плавный, неспешный переход от одной деятельности к другой не вызывает у детей стресса, не требует, чтобы они тотчас перестали играть, но дает детям возможность постепенно завершить игру и плавно перейти к другой активности под руководством воспитателя.

Так музыкальный элемент *органически входит в повседневную жизнь* группы и становится естественной частью уклада детского сообщества. Практически все события и занятия детей сопровождаются подобными музыкальными событиями – припевками, напевами. Так ребенок впитывает в себя элементы ритма, красоты и гармонии, ставшие естественным жизненным укладом, одновременно запоминая много стихов и песен. Художественно-эстетический элемент образует естественную атмосферу всего, что происходит в детском саду.

Также и работа в других образовательных областях может осуществляться в контексте повседневной жизни группы, ее уклада. Воспитатели *осознанно планируют и целенаправленно обогащают* уклад жизни группы так, чтобы участие в ней способствовало бы целостному разностороннему развитию детей – их социальному, эмоциональному, коммуникативному, познавательному, речевому и физическому развитию.

1.3 Комплексный характер отдельных образовательных предложений

Другой особенностью подхода к содержанию образовательной деятельности, связанной с особенностями развития детей раннего и дошкольного возраста, является то, что каждое отдельное образовательное мероприятие, включенное в программу вальдорфского детского сада, решает сразу несколько задач развития в разных образовательных областях. Этот принцип получил название комплексно-тематического подхода, который подразумевает, что работа в какой-либо одной образовательной области решает задачи других, смежных образовательных областей. Реализация этого подхода также является специфической особенностью вальдорфской дошкольной педагогики. Поясним это на примере.

В музыкально-ритмическую игру, которая является одним из основных элементов дневного ритма жизни группы (> пункт 2.2 раздела 3), включены элементы *всех образовательных областей*. С одной стороны, музыкально-ритмическая игра - это *социальное действие и взаимодействие* (область социально-коммуникативного развития). В то же время, дети двигаются *под музыку*, сопровождая стихи или ритмизированную прозу жестами - области речевого, физического, художественно-эстетического развития. Кроме того, *содержание* музыкально-ритмических игр включает в себя богатый

культурно-исторический материал: в них часто изображаются деятельность людей различных профессий (крестьянин, строитель), особенности жизни растений и животных, что расширяет кругозор детей, развивает память и поэтому может быть отнесено к *познавательному развитию*.

Возникает вопрос: к какой образовательной области отнести музыкально-ритмическую игру в программе?

Таковыми же свойствами обладают, например, подвижные игры, в которых, помимо движения, задействованы фантазия, эмоциональное переживание, социальные аспекты. Практическая работа, например, рукоделие, развивает, не только тонкую моторику рук, но и целый ряд психических функций (внимание, воображение, понимание смыслового жизненного контекста).

1.4 Выводы: структура содержательного раздела

Из сказанного выше вытекает, что работа во всех пяти образовательных областях, описанных в ФГОС дошкольного образования, в вальдорфском детском саду происходит *параллельно и/или одновременно* в разнообразных видах деятельности детей и взрослых. Авторы программы рассматривают такой подход как особенность программы, ее преимущество (> пункт 2.1 части 2 раздела 1).

Для лучшего понимания данного подхода читателями и пользователями программы авторы решили включить в содержательный раздел, наряду с изложением работы в пяти образовательных областях, отдельную главу, посвященную описанию методических форм и способов работы, имеющих *универсальный характер*. Это виды деятельности детей и взрослых, которые невозможно отнести к какой-либо образовательной области. Сюда относятся, прежде всего, свободная игра как универсальная форма развития детей младшего и дошкольного возраста, праздники и хозяйственно-бытовая деятельность.

2. Образовательная деятельность в пяти образовательных областях

Как было сказано выше, конкретное содержание деятельности в вальдорфском детском саду на практике устроено так, что одновременно или параллельно идет работа сразу в нескольких или даже во всех пяти образовательных областях. Поэтому изложение форм и методов работы в данном разделе и подразделение их на пять образовательных областей является во многом условным. Относя ту или иную форму работы к определенной области, авторы исходили из следующих приоритетов.

Так как *социально-коммуникативное* и *речевое развитие* являются основой для позитивной социализации детей и дальнейшего успешного обучения в школе, то задачи этих областей развития должны решаться

повсеместно, во всех занятиях и в режимных моментах. При этом играют роль не только отдельные педагогические мероприятия, но и весь уклад жизни детской группы в целом.

Задачи познавательного развития, например, приобретение знаний о природе и обществе, в большей степени связаны с *отдельными мероприятиями*, такими как прогулка, экскурсия, наблюдение за природой, работа с различными материалами и знакомство с их свойствами и др., хотя в *любом случае познавательное развитие опосредуется речевым и социально-коммуникативным*.

Художественно-эстетическое развитие *преимущественно* связано с занятиями искусствами и формированием среды, физическое развитие – с движением и т.п.

2.1 Социально-коммуникативное развитие

Процесс позитивной социализации и формирования базовых качеств личности, связанный с социально-коммуникативным развитием, как было сказано выше, является сквозной линией всей программы. Для реализации по предлагаемой программе задач социально-коммуникативного развития необходимо создать ряд условий, непосредственно служащих их решению. Поэтому в данном разделе программы сначала будут перечислены задачи, а затем показано, как они решаются в соответствии с принципами вальдорфской педагогики.

2.1.1 Цели и задачи социально коммуникативного развития:

Основной целью и задачей образовательной работы в области социально-коммуникативного развития является поддержка развития и формирование способностей и качеств личности ребенка (компетентностей), обеспечивающих успешную позитивную социализацию:

- развитие социального и эмоционального интеллекта, который выражается в знании собственных эмоций, умении ими управлять и конструктивно с ними обходиться;
- развитие эмпатии – способности понимать чувства других людей, налаживать социальные контакты;
- воспитание отзывчивости, сочувствия, готовности помочь другим;
- формирование чувства принадлежности социальной группе – семье, группе детского сада, сообществу детей и взрослых, к которому принадлежит ребенок;
- формирование нравственно-этических качеств ребенка через освоение общественных норм и правил поведения;

- создание условий для развития самостоятельности, целенаправленности, саморегуляции, способности делать выбор, доводить начатое дело до конца;
- формирование деятельностного отношения к миру (позитивный настрой на различные виды труда и творчества), понимания своей роли в ближайшем социокультурном пространстве (в семье, сообществе детей и взрослых);
- формирование у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

2.1.2 Формы реализации целей и задач социально-коммуникативного развития

1) Уклад жизни как форма социально-коммуникативного развития.

Построение работы воспитателя с самого начала дня в детском саду направлено на естественное вхождение ребенка в социум группы, выстраивание его контактов с детьми и взрослыми. Каждого ребенка воспитательница приветствует — здоровается с ним отдельно, называя по имени. Этот *жест индивидуального принятия* имеет большое значение для вхождения ребенка в группу, для установления эмоциональной связи с воспитателем. Зрительный контакт также важен. В такие моменты воспитатель может почувствовать настроение ребенка, его самочувствие, готовность к взаимодействию и многое другое, что выстраивает работу педагога на весь предстоящий день.

Во время *утреннего круга* воспитатель вновь обращается к каждому ребенку с приветствием, а затем дети вспоминают тех, кто сегодня не пришел. Таким образом, каждый ребенок группы остается членом ее единого социального организма, даже если он отсутствует в настоящий момент.

В ходе разнообразной совместной деятельности, в которой участвуют взрослые и дети различных возрастов, складывается детское сообщество, в котором возникает и развивается социально-коммуникативный и речевой опыт ребенка. В процессе общения дети осваивают диалогическую речь, зарождается монолог, возникающий при желании ребенка поделиться своими мыслями и знаниями с взрослыми и другими детьми. Кроме того, на основе подражания воспитателям и старшим детям совершенствуются социальные и коммуникативные умения детей в области речевого этикета: они учатся приветливо здороваться и прощаться, благодарить, называть другого по имени, извиняться, договариваться, избегая конфликтных ситуаций. Таким образом, дети усваивают правила и нормы социального взаимодействия.

2) *Разновозрастная группа – потенциал для позитивной социализации детей.*

В настоящее время особую актуальность приобретают ценности семейного воспитания, восстановление и сохранение его традиций. Неоценимую поддержку семье в данном направлении могут оказать *вальдорфские разновозрастные группы*, в которых братья и сестры могут находиться вместе, а единственный ребенок приобретает опыт общения с детьми разного возраста.

В группу объединяются дети разных возрастных ступеней (от 3 до 8 лет), при этом важно, чтобы в группе соблюдался баланс (пропорции) детей каждой возрастной подгруппы (3-4, 4-5.5, 6-8 лет).

Вальдорфская разновозрастная группа – это живой социальный организм, похожий на большую дружную семью. Как в настоящей семье, здесь все находится в движении и развитии, дети растут и меняются социальными ролями: старшие уходят в школу, малыши постепенно становятся старшими и уже сами опекают маленьких. Среди детей разного возраста ребенок последовательно и гармонично переживает свое взросление. Он становится старшим, и это ощущение созревает в самом ребенке.

Во взаимодействии со старшими и младшими детьми ребенок учится жить с людьми разных способностей, характеров, особенностей, потребностей и, таким образом, имеет возможность развивать целый спектр социальных способностей, таких как уважение, толерантность, готовность помочь, способность отстаивать себя, свои интересы в отношениях со старшими и младшими детьми; умение принимать помощь детей с большим опытом и давать помощь другим детям, нуждающимся в помощи; возможность понимать себя как пример и благодаря этому рефлексировать свое поведение; способность самостоятельно разрешать конфликтные ситуации; интерес к потребностям и особенностям детей старшего и младшего возраста и др.



Детский сад «Домовенок», г. Рязань. Фото Н.Митрофановой

3) *Нормы и правила как традиции детской группы.*

Нормы и правила поведения живут в группе, как органическая часть уклада в форме традиций, которые младшие дети осваивают, подражая старшим.

В обычной одновозрастной группе за годы вырабатываются определенные социальные роли (лидеры и аутсайдеры, активные и стеснительные и т.п.), которые трудно преодолеть. В разновозрастной группе, которая ежегодно обновляется, но, в то же время, постоянно несет свои традиции общения и деятельности, ребенок имеет гораздо больше шансов для личностного роста и приобретения социального опыта.

Прохождение различных социальных ролей от младшего к старшему возрасту, от вхождения в игру, руководимую другими, до собственной роли лидера и организатора, способствует пониманию социальных отношений и богатому социально-эмоциональному опыту, развитию устойчивой самооценки.

Исследования³ также показывают, что в разновозрастной группе дети разных полов чаще играют вместе, чем в одновозрастной, о чем уже говорилось в Целевом разделе программы (> подпункт 2.1.3 пункта 2.1 части 2 раздела 1).

4) *Различные виды игр как поле социально-коммуникативного развития.*

Важнейшим полем социально-коммуникативного развития детей младшего и дошкольного возраста является игра. Поддержка и культивирование игры в различных формах относится к основным принципам вальдорфской дошкольной педагогической системы. **«Побудить детей к многообразной, интенсивной игровой деятельности – одна из основных задач вальдорфского детского сада» [2].**

Свободная игра

При этом особое значение вальдорфская педагогика придает *свободной игре*. Вальдорфская педагогика исходит из понимания игры как *спонтанной, присущей ребенку от природы формой учения и развития*. Это положение закреплено как в рамках декларации ООН о правах ребенка как право ребенка на игру, так и в ФГОС дошкольного образования: «Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают

³ Е.О.Смирновой и В.А.Бутенко

поддержку *спонтанной*⁴ игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства»⁵.

Хотя свободная игра не является дидактической в узком смысле, осуществляемой только для достижения поставленных взрослыми целей обучения, ребенок в процессе свободной игры интенсивно учится. В данной программе свободная игра детей рассматривается как универсальное средство развития во всех пяти образовательных областях (> пункт 3.1 раздела 2).

Социально-коммуникативные аспекты свободной игры состоят в следующем: в ходе свободной игры дети интенсивно взаимодействуют между собой, договариваются о правилах, берут на себя различные роли, решают возникающие конфликты и ссоры. Так в игре происходит понимание социальных ролей, трансляция норм, сознание необходимости правил в социальной жизни. Дети учатся договариваться и решать конфликты.

Другие виды игр

Помимо свободной игры, в вальдорфских детских садах широко используются различные виды *социальных игр*, являющихся прекрасным средством социально-коммуникативного развития. В свободной ролевой игре, в театрализации, в музыкально-ритмической игре (> пункт 2.3 раздела 2), в подвижных играх (> пункт 2.5 раздела 2) ребенок осваивает разные формы социального взаимодействия, переживает необходимость соблюдения правил и норм как условий совместной жизни и деятельности людей. Эти виды игр описаны ниже в разделах, посвященных речевому и физическому развитию. Здесь мы опишем игры-ожидания из-за присущего им социального характера.

Игры-ожидания

Термином “игры-ожидания” обозначена группа игр с ярко выраженным социальным аспектом. Детям, участвующим в них, предоставляется возможность продемонстрировать свои социальные симпатии, предпочтения. Это в свою очередь позволяет воспитателю лучше *понять социальную структуру группы, а значит иметь возможность влиять на нее*. Такие игры помогают детям быстро и естественно познакомиться друг с другом, выучить все имена, быть внимательными, заботливыми.

“Игры-ожидания”, как правило, имеют простой сюжет: необходимо угадать, кто спрятался в “Синий домик” (под покрывало) или, исполняя песенку, передавать колокольчик, называя чье-то имя. Данный вид игр

⁴ Выделено В.К.Загвоздкиным

⁵ См. пункт 4 раздела 3.2.5 Требований к условиям ФГОС.

хорошо предлагать детям в переходные моменты дня, в паузы между видами деятельности.

5) Формирование основ безопасного поведения.

Работа по формированию у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, природе включает в себя различные виды деятельности как в детском саду, так и дома. В детском саду основная часть образовательной деятельности в области безопасности приходится на режимные моменты, в которых воспитатель подает личный пример детям и таким образом обучает их через подражание. Кроме того, важную роль играют беседы, рассказы и истории, которые проходят как в общегрупповой работе, так и в подгруппах, а также индивидуально с детьми (> пункт 3.3 раздела 2).

Формирование безопасного поведения является важной проблемой, требующей сотрудничества с семьями детей. Эта тема обсуждается на родительских собраниях, на которых поднимаются вопросы просвещения и воспитания детей в области безопасности, различные аспекты этой работы.

2.2 Познавательное развитие

В подходе к познавательному развитию вальдорфская педагогика исходит из двух основных положений. Первое - это положение о том, что в раннем и дошкольном возрасте процесс познания у ребенка носит эмпирический характер. Взрослые создают условия и организуют образовательные предложения так, чтобы дать возможность ребенку получить *богатый и разнообразный опыт* переживания мира в различных аспектах: как предметный (вещественный), социальный, культурно-исторический, телесный. В связи с этим, важной особенностью подхода вальдорфской дошкольной педагогики к познавательному развитию детей является принцип **“целостного опыта”**, согласно которому дети дошкольного возраста не побуждаются воспитателем к теоретическому размышлению над содержанием опыта или к усвоению “знаний” о мире, оторванных от непосредственного переживания. Ребенок-дошкольник переживает мир целостно, нерасчленённо, и эта целостность дифференцируется лишь постепенно. Конкретно этот принцип выражается в том, что *никакой работы с представлениями, отделенными от действия и чувственного восприятия детей, связанных с “закреплением знаний”, не проводится*. Обращаясь с предметами, исследуя, изучая их, маленький ребенок усваивает представления об их свойствах *естественным образом, без специального обучения*

Второе положение связано с тем, что, познавательное развитие в дошкольном возрасте имеет в своей основе *образное мышление и творческое воображение*. Эффективнейшим средством для развития этих способностей является свободная игра детей и другие виды совместной деятельности детей

и взрослых, способствующих развитию образного мышления и творческого воображения (> пункт 3.1 раздела 2).

Ребенок познает мир, осмысливая и перерабатывая свой опыт опосредованно через речь (слово) в коммуникации со взрослыми и сверстниками. То есть *задачи познавательного развития решаются параллельно с задачами социально-коммуникативного и речевого развития и немыслимы в отрыве от них.*

Вальдорфская педагогика выступает против ранней интеллектуализации детей путем искусственных приемов и программ или иных средств, направленных на развитие интеллекта ребенка, изолированного от других детских видов деятельности и познания мира на основе чувств. Передача знаний путем прямого обучения школьного типа в абстрактной «поучающей» манере с последующей проверкой знаний вальдорфская дошкольная педагогика отклоняет.

2.2.1 Цели и задачи познавательного развития

Содержание программы в образовательной области «Познавательное развитие» направлено на достижение целей развития у детей восприятия и познания мира во всем многообразии его проявлений, формирование у них мыслительных способностей через решение следующих задач:

- стимулировать любознательность и познавательную активность детей;
- создавать условия для разнообразного чувственного опыта детей, самостоятельного исследования свойств и качеств различных материалов и предметов окружающего мира;
- способствовать развитию образного мышления и творческого воображения через разнообразные виды деятельности;
- формировать первичные представления о себе, других людях, об окружающем природном, социальном и культурном мире;
- способствовать формированию представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, материале, размере, звучании, ритме, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), на основе опытного постижения, в коммуникации детей с взрослыми и между собой;
- создавать условия для формирования первичных представлений о малой родине и Отечестве, об отечественных традициях и праздниках, о социокультурных ценностях нашего народа, о планете Земля как общем доме людей, разнообразии ее природы, о странах и народах мира.

2.2.2 Формы реализации целей и задач познавательного развития

В соответствии с задачами, познавательное развитие детей происходит в нескольких направлениях:

- сенсорное развитие;
- развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности;
- формирование элементарных математических представлений;
- расширение кругозора детей.

1) Сенсорное развитие

В дошкольном возрасте интеллектуальное развитие происходит с опорой на чувственное. Основой для мыслительных способностей ребенка, базой для его познания окружающего мира является сенсорный опыт ребенка.

Богатый сенсорный опыт, на основе которого складываются представления ребенка о вещах, их свойствах и отношениях ребенок приобретает в процессе занятий, предусмотренных программой, в ходе которых он соприкасается с различными предметами и материалами или наблюдает процессы в окружающем мире. Разминая воск, ребенок усваивает, что этот материал пластичный и мягкий. Играя с водой, стирая, умываясь, он открывает для себя, что вода жидкая, что она бывает холодной, теплой, горячей и т.д. Таким образом, разнообразные виды деятельности, такие как игра, хозяйственно-бытовые дела, рукоделие и художественное творчество, прогулка и др. создают условия для постоянного целенаправленного соприкосновения детей с различными веществами, материалами и предметами, обследования и изучения ими предметов и свойств окружающего мира (в группе и на прогулке), в ходе которых развивается сенсорная сфера, происходит обогащение представлений и развитие понятий с опорой на речь.

Важно дать детям возможность обращения с широким спектром материалов, с которыми они знакомятся не в абстрактно-теоретической, но в жизненно-практической форме. При этом материалы, с которыми соприкасается ребенок, должны быть природными, натуральными и разнообразными по своим свойствам: шерсть, воск, дерево, земля, вода, бумага, картон, ткань, металл и т.д.

Занятия художественно-эстетического цикла (живопись, рисование, музыка), социальные и пальчиковые игры способствуют повышению точности и тонкости цветоразличения, развитию музыкального и фонематического слуха, тепловой чувствительности.

Во время совместного приготовления пищи, например, выпечки пирогов, дети получают возможность для развития не только осязания, но и чувства вкуса, обоняния.

Таким образом, дети накапливают богатейший сенсорный опыт, который служит основой умственного развития и для дальнейшего обучения в школе.

2) Совместно-разделенный интерес и внимание

Одним из условий активной познавательно-исследовательской инициативы детей является пример деятельного интереса со стороны взрослых. Воспитатель, который сам неравнодушен к окружающему, заинтересованно и с удовольствием выполняющий разнообразные виды деятельности, стимулирует детей своим примером к самостоятельному исследованию окружающего мира, творческому освоению опыта. Важно поддерживать этот детский интерес к миру, разделять удивление детей и откликаться на их вопросы, поощрять их индивидуальные замыслы в ходе игровой, рукодельной, ремесленной, художественной и музыкальной деятельности, предоставлять им в распоряжение разнообразные материалы для конструирования и исследования.

3) Умственное развитие в ходе свободной игры

Большой толчок для разностороннего умственного развития дает свободная игра в группе и на прогулке (> пункт 3.1 раздела 2). Свободная игра является универсальной формой целостного комплексного развития ребенка (> пункт 3.1 раздела 2). Фантазийная игра, в ходе которой ребенок конструирует и развивает воображение, поддерживается богатым игровым материалом и оборудованием. Незаменимыми для этой деятельности являются природные материалы, ткани, из которых можно строить ландшафты, декорации для кукольных спектаклей и др. Крупное конструирование в вальдорфской группе невозможно без пеньков, стоек, ширм, мебели, больших кусков ткани. Благодаря наличию подвижного оборудования, дети имеют возможность самостоятельно делить и организовывать пространство, как этого требует логика игры [4].

На основе богатого опыта конструктивной деятельности и развития воображения в ходе свободной игры, к старшему дошкольному возрасту у них возникают способность *планирования и продумывания деятельности для достижения замысла, анализа и совершенствования построек и конструкций*. Важно, чтобы воспитатель, учитывая возраст детей и их индивидуальные особенности, оказывал поощрение и помощь в усовершенствовании и усложнении детских проектов. Свободная игра детей является эффективнейшим средством для развития этих способностей, а подвижное оборудование, простота и незавершенность игрушек дает импульс для *образного мышления и воображения*.

Важные положения о развитии воображения ребенка в ходе игры и о значении воображения для познавательной деятельности мы находим у Л.С.Выготского [3]. Мысль о том, что ребенок в игре не просто усваивает

готовое содержание, предлагаемое ему миром взрослых, а создает *свой собственный, детский мир*, отражающий потребности самого ребенка, он высказал в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте». Л.С.Выготский отметил следующее: «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Расхождение видимого и смыслового поля – новое в дошкольном возрасте. Это – основа игры – создание мнимых ситуаций. Игра – новая степень абстракции, произвольности и свободы». [3] Таким образом, **свободная игра — это естественный путь, идя которым дети овладевают разнообразными умениями и навыками, направляют свою волю на предметы внешнего мира. При этом самым здоровым образом совершается процесс познания.**

4) Умственное развитие в ходе хозяйственно-бытовой деятельности

Участие детей в доступной для понимания, логически осмысленной от начала до результата деятельности взрослых, наблюдение жизненных процессов и причинно-следственных связей в хозяйственно-бытовых делах, рукоделии и ремесле, в ходе проживания ритма года, является основой для *развития логического мышления*. Хозяйственно-бытовая деятельность также является универсальным средством развития детей раннего и дошкольного возраста (> пункт 3.3 раздела 2).

5) Формирование элементарных математических представлений

Ориентировка в пространстве

Первым шагом в формировании элементарных математических представлений является ориентировка ребенка в пространстве. Начальный этап - это освоение детьми ближайшего для них «пространства» - знакомство с географией собственного тела. Многочисленные жестовые и музыкально-ритмические игры, игры на развитие осязания (в которые воспитатель играет индивидуально с каждым ребенком) включают в себя элементы знакомства с частями тела.

Следующий этап в освоении пространства - развитие умения ориентироваться в группе, в других помещениях детского сада, на участке для прогулок. В ходе игры, разнообразной деятельности воспитатель обращает внимание детей на определение направлений относительно себя и предметов относительно друг друга, на положение предметов и людей в пространстве, используя предлоги «в», «за», «над», «под», «справа», «слева» и др., знакомит с пространственными соотношениями (далеко-близко,

высоко-низко и др.). Например, большим подспорьем для таких упражнений может быть игра в прятки на улице или уборка игрушек в группе, когда воспитатель вместе с детьми проговаривает, где должна находиться каждая вещь.

Большую роль в развитии пространственного восприятия детей играют музыкально-ритмическая игра, эвритмия.

Освоение более крупных пространств (улицы, района, города) происходит во время пеших прогулок за территорию детского сада, походов и экскурсий с детьми.



Экскурсия к речному вокзалу. Детский сад «Домовенок», г. Рязань.
Фото Н.Митрофановой

Ориентировка во времени

Формирование у детей представлений о времени естественным образом происходит в ходе ритмической организации жизни в детском саду.

Повторяющийся ритм дня дает детям возможность пережить, а затем перевести в сознание такие понятия, как утро, день, вечер, ночь. Углубление этих понятий происходит в играх, при рассказывании сказки и др.

Так как каждый день недели в вальдорфской группе отмечен особыми событиями и занятиями, дети, даже не зная еще названий каждого дня, хорошо ориентируются в неделе. Например, маленький ребенок говорит: «Сегодня мы делаем винегрет, значит, завтра – выходной».

Традиционный годовой круг природных эпох и праздников способствует переживанию детьми времен года и ориентировке в них.

Таким образом, дети учатся определять временные соотношения в объеме бытовых представлений (день, неделя, месяц, время суток, дни недели, вчера, сегодня, завтра, времена года).

Знакомство с понятиями «час, минута» может также происходить в ходе режимных моментов. Например, в раздевалке детского сада висят

большие часы, и воспитатель, собирая детей на прогулку, показывает, где будет находиться часовая стрелка через десять минут, – к моменту, когда все уже должны быть готовы. Это становится не только стимулом для медлительных детей, чтобы быстрее одеться, но и упражнением в определении времени по часам.

Во время утреннего круга, перед тем как поприветствовать друг друга, воспитатель вместе с детьми вспоминает, какое сегодня число, месяц, день недели, время года. Чтобы детям было легче запомнить названия дней недели, месяцев, могут быть использованы специальные календари с подвижными картинками или пальчиковые игры.

Представление о форме и величине

Представления о разнообразии форм складываются у детей благодаря насыщенной и разнообразной предметно-пространственной среде. Сначала на эмпирическом уровне они познают, что предметы имеют различную форму и размер. Например, строя башню из чурбачков, ребенок видит, что если в ее основание положить чурбачок меньшего диаметра, чем остальные, или чурбачок, который не стоит прямо, то башня упадет. Этот пример говорит о том, какой игровой материал может дать детям более богатый опыт. Полезными для познания разнообразных форм и величины являются народные детские игрушки, которые широко используются в вальдорфских детских садах: матрешки, пирамидки, бирюльки, «волшебные мешочки», шкатулки, коробка и корзины, стеклянные шарики, деревянные бусины разных форм и размеров и др.

В игре, в хозяйственно-бытовой и художественной деятельности у детей происходит формирование представлений о прямых и круглых формах, о соотношениях различных форм, они знакомятся с названиями геометрических фигур. Например, делая с детьми фонарики из бумаги к празднику, воспитатель говорит ребенку: «Смотри, у тебя получилось четыре прямоугольника и четыре квадрата. Теперь склей квадраты между собой. Это будет дно фонарика». В подобной деятельности ребенок на собственном опыте познает, что квадраты имеют одинаковый размер и совпадают при наложении друг на друга, что при изготовлении фонарика плоская бумажная форма преобразуется в объемную.

Большие возможности для формирования у детей представлений о параметрах величины и размера (длина, ширина, высота, толщина, объем, масса (вес)), умения устанавливать их соотношения, а также формирования элементарных представлений об измерении заключены в рукоделии, ремесле, кулинарии. Так, например, замешивая вместе с детьми тесто для пирога, воспитатель отмеряет с помощью специального мерного стакана молоко, муку и сахар, взвешивает масло и дрожжи, отсчитывает необходимое количество яиц. Когда дети ткут коврик на рукоделии, они отмеряют нужную

длину шерстяных волокон или нитей, определяют высоту коврика. Валяя мячик из шерсти, следят, чтобы он имел форму шара, а во время валяния шерстяного полотна видят, что оно не объемное, а плоское, и может быть разной толщины.

Представление о количестве и начальные навыки счёта

В ходе игровой, ремесленной, бытовой и хозяйственной деятельности у детей происходит формирование представления о количестве и навыков счета. Так, например, традиционное празднование дня рождения ребенка в детском саду начинается с зажигания свечей по количеству лет именинника, при котором дети хором считают в прямом порядке, а завершается тем, что свечи по очереди гасятся, что сопровождается обратным счетом. Именинный пирог совместно делится на равные части в соответствии с количеством детей в группе, посчитать которых воспитатель поручает одному из старших детей. Эта несложная деятельность помогает сформировать у детей представление о прямом и обратном счете, целом и части, о делении предметов на несколько частей. Эти же задачи могут решаться и во время занятий ремеслом и рукоделием с детьми, когда, например, отрез ткани, кусок дерева или лист бумаги делится на части, равные или неравные.

Многие пальчиковые и жестовые игры включают в себя прямой и обратный счет до десяти. При этом, помимо непосредственного навыка счета, развивается мелкая моторика - основа счета и письма.

Развитие математических способностей детей может происходить и во время режимных моментов. Например, убирая игрушки после свободной игры, сортируя природный материал в корзины различной формы и величины, дети упражняют свои способности синтеза и анализа, умения объединять различные предметы, имеющие общий признак, в единое множество.

Накрывая на стол к трапезе, ребенок сначала вместе с воспитателем или кем-то из старших детей, а позднее самостоятельно, считает, сколько детей и взрослых сегодня в группе, и в соответствии с этим готовит салфетки, тарелки, чашки и т.д.



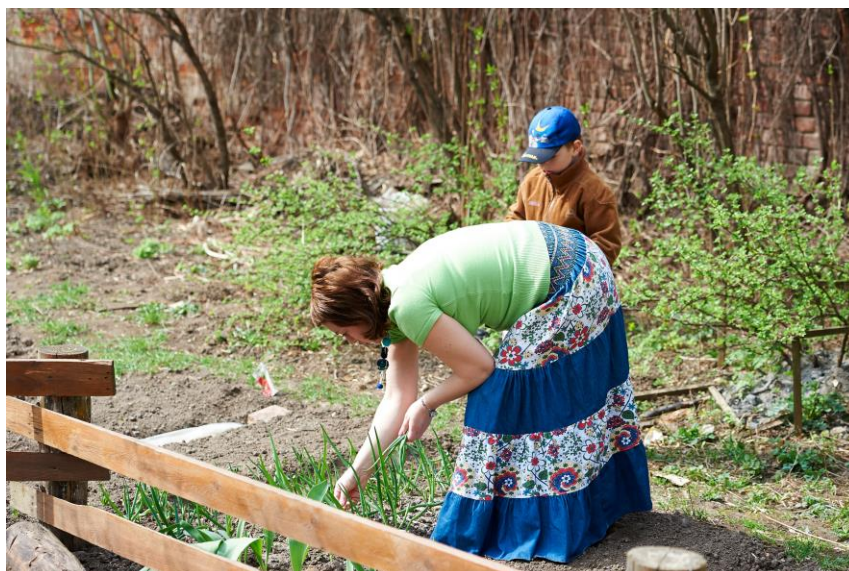
Подготовка к трапезе. Детский сад «Росточек», г. Рязань. Фото В. Малининой

Таким образом, в свободной и ненаукообразной форме ребенок получает элементарные математические представления, имеет возможность естественным образом тренироваться в счете и умении соотносить число и количество.

б) Расширение кругозора детей

Развитие и обогащение представлений об окружающем мире происходит при рассказывании сказок и историй, чтении книг, рассматривании иллюстраций, при коллективном и индивидуальном общении взрослых и детей. Художественные образы растений, животных, природных явлений, человека в литературных произведениях и народном фольклоре помогают ребенку в образной форме воспринять *представления о человеке и природе, об истории России, о планете Земля, о странах и народах мира*, обогащая и дополняя его познания. Решению этой задачи также способствуют музыкально-ритмические игры.

Другая область элементарных деятельностей, способствующих расширению кругозора, - это работа с природой. В первую очередь, сюда относятся работы, которые воспитатели вместе с детьми выполняют на участке, на огороде. Они сеют, поливают, ухаживают за цветами, птицами, животными, собирают урожай и т.д. Эти дела обозримы и понятны для ребенка, потому что в осмысленной связи сменяют друг друга в течение года, в них одна деятельность создает предпосылки для другой. Участие детей в подобных делах является основой для *познания окружающего природного мира*. Большое значение придается в вальдорфском детском саду не только развитию представлений о природе и роли человека в ней, но и благоговейному отношению к миру, плодам земли и труду людей.



На огороде детского сада. Детский сад «Росточек», г. Рязань. Фото В. Малининой

Знакомство с историей и культурой родной страны начинается для ребенка с *познания своего места и своей роли в ближайшем социальном окружении* – в семье и детском саду. Совместные походы и экскурсии, участие родителей в жизни детского сада, подготовка и проведение семейных праздников и праздников в детском саду позволяет ребенку увидеть картину разнообразия социальных отношений и традиций.

Особая культура праздников года (> пункт 3.2 раздела 2) создает условия для развития у детей *представлений о малой родине и Отечестве, об отечественных традициях и праздниках, о социокультурных ценностях своего народа*. Использование в деятельности народных ремесленных традиций также служит этой задаче.

Знакомство с трудом людей и профессиями начинается с создания атмосферы творческого осмысленного труда в детском саду. При этом дети приобретают навыки использования различных материалов, предметов и орудий труда по их назначению, умения в различных ремеслах, хозяйственной и музыкально-художественной деятельности, в работе на участке, саду и огороде.

Экскурсии в мастерские, на рабочие места людей разных профессий расширяют детские познания о трудовой деятельности взрослых.

7) Познавательное развитие в старшем дошкольном возрасте

В старшем дошкольном возрасте познавательные процессы претерпевают качественные изменения, развивается произвольность действий, формируются предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования. На основе детской любознательности формируется интерес к учению; умение общаться с взрослыми и сверстниками позволяет ребенку перейти к учебному сотрудничеству; развитие произвольности дает возможность преодолевать трудности при

решении учебных задач, становится основой усвоения различных школьных предметов.

Комплексное воплощение представлений и умений происходит в выпускной работе старших детей. Это большой проект, который готовится в течение нескольких месяцев до Выпускного. Например, каждый выпускник под руководством воспитателя изготавливает из дерева корабль-парусник, продумывая, как закрепить мачту и парус, сделать матросов, лесенки и флажки, и др.

2.3 Речевое развитие

Речевое развитие неотделимо от социально-коммуникативного и самым тесным образом связано с ним (> пункт 2.1 части 2 раздела 2). Специфика речевого развития как отдельной образовательной области связана с целенаправленным обогащением активного словаря ребенка, развитием его фонематического слуха, что имеет особое значение для дальнейшего обучения чтению, знакомство с детской литературой разных жанров, то есть с речевыми жанрами, непосредственно не связанными с ситуативно-бытовым взаимодействием, с пониманием роли письменности и закладкой основ овладения чтением и письмом.

2.3.1 Цели и задачи речевого развития детей:

В области речевого развития программа направлена на решение следующих задач:

- развивать речь как средство общения и способность к сотрудничеству на занятиях и в свободной деятельности;
- обогащать активный словарь детей, способствовать развитию грамматически правильной диалогической и монологической речи, ее интонационной и звуковой культуры;
- знакомить с различными жанрами детской литературы, устным народным творчеством, развивать способность восприятия и понимания текста на слух;
- создавать условия для развития детского речевого творчества.

2.3.2 Формы реализации целей и задач речевого развития

На основе подражания взрослым совершенствуется *звуковая сторона речи*. Дети учатся правильно произносить шипящие, свистящие и сонорные звуки, развивается фонематический слух. Большую роль в формировании правильного произношения отдельных звуков, а также в развитии фонематического слуха, играет *соединение речи и движения* в пальчиковых,

жестовых играх, во время музыкально-ритмической игры, на занятиях по эвритмии.

Большой потенциал для обогащения активного словаря детей имеет целенаправленное коммуникативно-речевое сопровождение всех занятий и видов деятельности, а также режимных моментов (> пункт 2.1 части 2 раздела 2).

Интонационная выразительность речи совершенствуется в сюжетно-ролевой и музыкально-ритмической игре, при слушании сказок, чтении стихов, в театральной деятельности и т.д. Дети используют практически все части речи, активно занимаются словотворчеством. Богаче становится лексика. Развивается связная речь.

Большую роль в развитии у детей способности восприятия и понимания текста на слух играют кукольные спектакли, которые воспитатели показывают детям. Благодаря развитой способности к подражанию, дети многое перенимают из увиденного и во время свободной игры устраивают свои спектакли. Зачастую перенимается и пересказывается сам сказочный сюжет. Вместе с тем, дети часто и охотно импровизируют, сочиняя свои собственные истории. Таким образом, создаются условия для самостоятельного речевого творчества детей.

2.3.3. Восприятие художественной литературы и фольклора

Содержание образования в вальдорфском детском саду учитывает близость детского восприятия миру народного творчества. В связи с этим в образовательном процессе центральное место занимают произведения мирового фольклора для детей: сказки, считалки, потешки, прибаутки, пословицы, поговорки.

1) Рассказывание сказки

Важное место в вальдорфском детском саду отводится народной сказке. Она выступает одним из основных средств нравственного воспитания, т.к. ее образы обращены к самой душе ребенка. Велико значение сказки и в *развитии воображения* (> пункт 2.2 части 2 раздела 2), в обогащении словаря, в развитии эмоциональной жизни детей. Композиционный строй сказки с его повторами, а также образный язык созвучен мироощущению ребенка, соответствуют формам его мышления.

Воспитатель подбирает сказки для рассказывания самостоятельно. Помимо традиционных народных сказок это могут быть сказки, которые стали традиционными для данного культурного пространства. Для России это, помимо русских народных сказок, сказки братьев Гримм, Шарля Перро и другие авторские сказки, приближающиеся по форме к народным. Для рассказывания авторы программы рекомендуют также простые образные

рассказы о природе, о жизни людей, событиях из истории (в связи с праздниками) или «моральные истории», придуманные самим воспитателем для иносказательного представления той или иной актуальной воспитательной ситуации (усвоение социальных ценностей и норм социального поведения).

Сказка или история рассказывается детям ежедневно. У нее есть и свое определенное время, и определенное место, и определенный ритуал рассказывания. Одна и та же сказка рассказывается в течение нескольких дней, а иногда и больше недели. Это дает ребенку ощущение внутреннего покоя, а также предоставляет детям возможность достаточно глубоко вжиться в различные сказочные образы и сопереживать им. В итоге дети, как правило, знают сказку наизусть, усваивают ее образный строй, словарь и идиоматические обороты речи.

Такие элементы языка как звук, образность, ритм, мелодия являются теми средствами, что непосредственно и эмоционально связывают ребенка с миром народной культуры.

Существует ряд методических рекомендаций, традиционных для вальдорфских детских садов. Например, сказка рассказывается устно, а не читается по книге. Важно сохранение оригинального текста, а не пересказывание сказки вольным образом. Важен процесс слушания, при котором идет концентрация внимания ребенка на речи рассказчика. Последний (воспитатель) должен владеть выразительной грамотной речью, т.к. дети после прослушивания сказки повторяют отдельные звуки и слова, ориентируясь на услышанное. Большой смысл заключен в особой спокойно-распевной манере сказителя, в ясном, четком звучании слов. Этим создаются максимально благоприятные возможности для действия древней мудрости, хранящейся в сказках, так как личность самого рассказчика отступает на второй план.

В вальдорфской традиции сказка с детьми не анализируется, воспитатель не комментирует ее сюжет, не просит детей запоминать или специально пересказывать сказку. Вместе с тем, дети могут использовать и активно используют сказочные сюжеты в своих играх. Перевоплощаясь в разных героев, они еще раз переживают смысл сказки.

2) Кукольный спектакль

Слушая сказку, дети внутренне рисуют себе картины, образы, что способствует развитию воображения. Вместе с тем, время от времени жизнь этих внутренних образов должна обогащаться за счет образов внешних. Именно эту важную функцию выполняет в вальдорфском детском саду кукольный театр.

Действующие, движущиеся куклы вызывают в ребенке «представление о живом», вызывают внутреннюю подвижность. Притягательность театра

кукол для зрителя напрямую связана с тем, что пребывающее в неподвижном состоянии объемное изображение, картина на наших глазах приходит в движение. И движение это не механическое, случайное, но внутренне целесообразное и, поэтому, можно сказать, живое. Картинка не просто движется, а “оживает” на глазах зрителя, что необычайно сильно воздействует на внутреннюю жизнь ребенка. Большую роль в таких переживаниях играет богатая детская фантазия.

Содержательной основой кукольного спектакля, показываемого воспитателями детям, обычно является народная сказка, и кукольный театр оказывается своеобразной формой ее преподнесения. Дети при этом переживают сказочные образы несколько иначе, чем при обычном ежедневном прослушивании сказки.

Показ кукольного спектакля организуется воспитателями. При этом требуется значительная подготовительная работа, в частности, для разработки сцены, на которой будет разворачиваться сказочное действие. Как правило, сцена организуется на одном-двух столах, а основным материалом для создания ландшафта, на котором будет разворачиваться сказка, выступают ткани разных цветов и разнообразный природный материал. Дети могут принимать участие в этой своеобразной стройке. Такая совместная подготовка дает им сильный импульс для разыгрывания впоследствии своих собственных кукольных спектаклей.

Большое внимание должно быть уделено куклам, персонажам спектакля, выразительности их образов. Как правило, все куклы для театра в вальдорфском детском саду изготавливаются вручную. Обычно используются два их вида: стоячие куклы и куклы-марионетки.



Стоячие куклы из шерсти для кукольного спектакля. Фото В.Малининой

Выбор того или иного вида кукол для театрализации конкретной сказки, а затем их изготовление, является сложным творческим процессом.

Важным условием при создании театральной куклы является ее прообразность: избегание внешней детальной проработанности, но, вместе с тем, хорошая продуманность внутреннего содержания персонажа. Аналогичное требование предъявляется и к театральному ландшафту. Его простота и выразительность, а также характерная цветовая гамма, понятные ребенку, будят его воображение, позволяют неосознанно проникать в моральную суть сказки. Прообразные куклы оставляют также достаточно большое поле для деятельности детского воображения.

Кукольный спектакль обычно длится 10-20 минут. Он проходит традиционно для каждой группы в определенное время дня и в определенном месте детской комнаты.

3) Кукольный спектакль во время свободной игры

Данный вид спектаклей разыгрывается самостоятельно детьми. Импульс к такого рода игре, своеобразной детской художественно-творческой деятельности, ребенок получает от целого ряда совместных занятий с воспитателями и, в первую очередь, от кукольных спектаклей, показываемых взрослыми.

Дети, благодаря развитой способности к подражанию, а также простоте выразительных театральных средств, используемых самими воспитателями, многое перенимают из просмотренных кукольных спектаклей. Такие спектакли устраиваются детьми во время свободной игры, т.е. тогда, когда ребенку предоставляется большое пространство для самовыражения в тех видах деятельности, которые он выбирает сам по своему желанию.

Для того, чтобы кукольный спектакль такого рода мог состояться, в распоряжении детей должно быть достаточное количество природного материала, лоскутов ткани разнообразного цвета и фактуры и, конечно, сами театральные куклы.

4) Театрализация

Тексты сказок, историй по-новому проживаются и осваиваются детьми, когда они становятся основой для театрализации по ролям.

Театральные постановки являются одной из традиций вальдорфского детского сада. Спектакли, как правило, готовятся к праздникам, и их исполнителями могут быть воспитатели, дети, родители. Особую социальную роль играют представления, в которых взрослые и дети участвуют совместно. При этом даже самым маленьким «артистам» находятся роли.

Большое значение имеет подготовка к спектаклю, которая может проходить в форме музыкально-ритмической игры. Например, таким образом дети готовят Рождественский спектакль. В течение целой эпохи воспитатели

с детьми каждый день надевают театральные костюмы и проигрывают по ролям рождественскую историю. Важно то, что роли не закреплены за детьми, но каждый день меняются. Так ребенок может почувствовать себя в разных ролях.

Начиная музыкально-ритмическую игру, воспитатель сам говорит слова за каждого из героев и вместе с детьми проделывает необходимые действия. Но постепенно дети осваивают роли, и сначала старшие, а затем и младшие исполняют их самостоятельно.

Во время свободной игры дети нередко, подражая взрослым, ставят свои спектакли, творчески перерабатывая содержание услышанных сказок или придумывая собственные истории. Поэтому в группе есть все необходимое для таких постановок: ширмы, головные уборы, куски тканей разных цветов, из которых можно сделать костюмы и декорации.

5) Чтение книг

Для чтения произведений детской художественной литературы может быть отведено время в ритме дня, как правило, после дневного сна. В группе в доступном месте оборудуется библиотечка. В ней, помимо книг, которые воспитатель читает детям, должны быть альбомы и книги с качественными иллюстрациями, с подвижными картинками, которые каждый ребенок может брать и рассматривать самостоятельно. Часть книг в библиотечке желательно подбирать по теме, соответствующей проживаемой эпохе, например, книги о зиме, о жизни лесных животных зимой в эпоху «Зимние забавы».

Главный критерий подбора произведений для чтения детям - моральное и художественное воспитание, передача общечеловеческих и национальных ценностей, приобщение детей к традициям своего народа. Всем этим критериям соответствуют произведения отечественных и зарубежных классиков детской литературы, а также мирового фольклора.

Библиотечка постоянно обновляется и пополняется по мере знакомства детей с книгами.

6) Ежедневная музыкально-ритмическая игра

Ежедневная музыкально-ритмическая игра, для обозначения которой часто используются и другие термины («хоровод», «спектакль», «райген»), представляет собой особый вид занятий с детьми. Воспитатель как актер, используя стихи, мелодии, изображая движения людей, животных, характерные особенности других героев сюжета, проигрывает перед детьми небольшой спектакль, а дети повторяют, подпевают, воспроизводят это через подражание. Такой «хоровод» в вальдорфском детском саду включает в себя песни, стихи, пальчиковые, жестовые, народные подвижные игры, танцевальные движения, объединенные общим сюжетом. Содержанием игры

становится сказка, процессы, происходящие в природе, либо события из жизни людей.

Продолжительность этой своеобразной ежедневной игры - от десяти до двадцати минут. Обычно определенный вид такого “спектакля” играется группой в течение целой эпохи, а следующая затем новая эпоха (> пункт 2.4 раздела 3), как правило, имеет и свою собственную характерную ежедневную музыкально-ритмическую игру.

Музыкально-ритмическую игру можно отнести также к областям художественно-эстетического и физического развития.

Играя каждый день в таком “хороводе”, дети легко и радостно подражают простым артистичным движениям воспитателя, естественным путем усваивают, запоминают стихи, песни, движения без специального заучивания. Такая ежедневная музыкально-ритмическая игра предоставляет многообразные возможности для речевого развития, благотворно влияет на сферу чувств ребенка, ритмическую систему организма, помогает оживить фантазию, развивает социальные способности (> пункты 2.1 и 2.2 части 2 раздела 2).

Необходимость выполнять в такого рода игре множество движений: прыгать, приседать, тянуться вверх, наклоняться, передвигаться то медленно, то быстро, следовать определенному ритмическому узору игры и др., - положительно влияет на физическое развитие ребенка, овладение им своей телесностью. В определенном смысле ежедневная музыкально-ритмическая игра, дающая разнообразную нагрузку на мышцы, может быть рассмотрена и как своеобразное физкультурное занятие, в ходе которого происходит творческое освоение различных видов движений (> пункт 2.5 раздела 2).

Музыкально-ритмическую игру можно отнести также к области художественно-эстетического развития (> пункт 2.4 раздела 2).

7) Пальчиковые и жестовые игры

Эффективным средством развития отчетливой артикуляции, четкого произнесения отдельных звуков, а также фонематического слуха являются пальчиковые и жестовые игры.

Пальчиковые и жестовые игры хорошо известны и широко применяются в отечественной дошкольной педагогике. Иногда их называют пальчиковой гимнастикой. Их широкое распространение в последние годы объясняется тем, что исследования детского развития как отечественных, так и зарубежных психологов доказали связь мелкой моторики рук с развитием речи и мышления. Каждый палец руки, как собственно и все тело, имеет свое представительство в коре больших полушарий головного мозга. Благодаря детской двигательной активности формируется образ тела в мозге, при этом центры речи и движения кистей и пальцев рук наиболее тесно связаны между собой.

Специфика вальдорфского подхода к пальчиковым играм определяется тем, что слово «гимнастика», широко употребляемое в традиционной методической литературе, указывает на *физический аспект* занятий, на преимущественное значение целей развития той или иной группы мышц руки, пальцев и т.д., в то время, как в вальдорфском детском саду акцент делается на *художественно-образном и игровом элементе*, на пробуждении фантазии и связи фантазии с движением.

Вальдорфские педагоги смотрят на пальчиковую игру, прежде всего, как на *искусство*, а не только как на вспомогательную *технику*, нужную для развития речи. Большое значение жестовой игры заключается в том, что, будучи выразительно и красиво показанной воспитателями, она дает импульс к возникновению в ребенке живого образа, стоящего за жестом, способствует развитию своеобразной внутренней, душевной подвижности.

Кроме того, пальчиковые и жестовые игры обладают способностью «собирать» детей, концентрировать их внимание, что также может быть использовано воспитателем, но по этой же причине ими нельзя злоупотреблять — в течение дня к ним можно обращаться несколько раз, но понемногу.

Действия детей в пальчиковых и жестовых играх основаны на подражании взрослому. В течение двух или более недель воспитатель играет в одни и те же пальчиковые и жестовые игры, пока они будут освоены детьми, и лишь постепенно вводятся новые. Материал для этих игр, как и для музыкально-ритмической игры, подбирается в соответствии с проживаемой эпохой.

Отличным материалом для пальчиковых и жестовых игр могут служить как народные, так и современные детские стихи, песенки, потешки, прибаутки и т.п.

2.4 Художественно-эстетическое развитие

Все обучение и воспитание в вальдорфских детском саду проникнуто элементами красоты и искусства, в которых вальдорфская педагогика видит мощное средство воспитания и условие гармоничного развития ребенка. Центральная роль красоты и искусства на ранних этапах обучения является одной из особенностей вальдорфской педагогики, отличающей ее от других концепций. Программа «Березка» предусматривает широкий спектр педагогических средств художественно-эстетического развития — от оформления помещения и знакомства детей с произведениями искусства (словесного, музыкального, изобразительного, художественно-прикладного), до разнообразных занятий художественным творчеством.

Содержание и характер эстетического воспитания и занятий различными видами искусства опирается на своеобразие детского мироощущения: в детстве человек обладает особенной способностью ярко и

цельно воспринимать окружающий его мир. Следуя методу подражания, художественная деятельность детей строится без обращения к абстрактным понятиям и сознательным представлениям, без прямых поучений, но в то же время упорядоченно и насыщено.

2.4.1 Цели и задачи художественно-эстетического развития:

Создание эстетически наполненного, красивого окружения (среды) и занятия различными видами искусства являются условиями полноценного и гармоничного формирования ребенка. В области художественно-эстетического развития программа предусматривает решение следующих задач:

- способствовать развитию у детей предпосылок к ценностно-смысловому пониманию произведений искусства;
- создавать условия для образно-эстетического восприятия окружающего мира, природы и творений рук человека.
- способствовать сопереживанию персонажам художественных произведений;
- создавать широкие возможности для восприятия музыки, художественной литературы, фольклора (> подпункт 2.3.3 пункта 2.3 части 2 раздела 2), для деятельного включения в исполнительский и творческий процесс;
- воспитывать у детей художественный вкус;
- создавать условия для развития творческих способностей детей и их реализации в самостоятельной художественной деятельности: изобразительной, музыкальной, театральной, конструктивно-модельной и др.

2.4.2 Формы реализации целей и задач художественно-эстетического развития

Вальдорфская педагогика исходит из того, что в детстве человек обладает особенной способностью ярко и цельно воспринимать окружающий его мир. При этом маленький ребенок одарен врожденным талантом не просто слышать звуки или видеть цвета, но и переживать их нравственное влияние, откликаться душевно на их воздействие. Этот дар теряется позднее в процессе взросления, однако его можно удержать и развить, если предоставить человеку возможность как можно раньше жить и действовать в мире цветов, звуков, запахов, гармоничных движений. Воспитателю, организующему такую возможность, важно также понимать, что именно благодаря художественной деятельности силы переживания в ребенке получают свою поддержку.

Художественно-эстетическое воспитание детей начинается с оформления окружения, пространственно-предметной среды детей. Среда

должна создавать атмосферу красоты и уюта, способствовать установлению душевной гармонии. Значение имеет цветовая гамма помещения, желательно с помощью драпировки сгладить острые углы, использовать при оформлении помещений экологически чистые материалы, а также репродукции картин известных художников, предусмотреть место для выставки художественно-прикладных работ взрослых и детей, произведений народных промыслов.

Воспитатели в различных видах деятельности показывают пример красивого действия: красивую речь (> подпункт 2.3.3 пункта 2.3 части 2 раздела 2), красиво звучащий голос (при пении), красивые движения (музыкально-ритмическая игра, эвритмия) и т.д.

Помимо создания «оболочки» красоты и гармонии, которые глубоко впитываются ребенком и формируют его, к области художественно-эстетического развития относятся специальные занятия искусствами: живописью, лепкой, рисованием, музыкой и пением, при этом живопись и лепка проводятся в форме отдельных занятий, в то время, как рисование является более спонтанной деятельностью детей, приближающейся к игре, а музыкальное воспитание (пение, игра на инструментах) дается как в форме отдельных занятий, так и включаются в другие виды деятельности как их составляющие (например, пение, сопровождающее различные процессы в группе: перед едой, во время пальчиковых игр и хороводов, в кукольных спектаклях и театрализациях, на праздниках и др.). Музыкально-ритмические игры, кукольные спектакли и другие формы театральной игры, предусмотренные данной программой, также являются неотъемлемой частью художественно-эстетического развития детей.

Кроме того, к художественному творчеству можно отнести различные виды ремесел и рукоделие: шитье, работу по дереву, ткачество и плетение, работу с непряженной шерстью (валяние, моделирование, изготовление игрушек, картин из шерсти), вышивку.

2.4.3 Специфика занятий художественным творчеством в дошкольном возрасте и в условиях разновозрастной группы

В дошкольном возрасте и тем более в условиях разновозрастной группы нецелесообразно «учить» детей рисовать, лепить, петь для освоения приемов и достижения определенного результата. При таком подходе на передний план выходит само изделие или действие, его качество. Кроме того, этот подход делает необходимой оценку, связанную с критериями освоения (достиг/не достиг, освоил/не освоил). С точки зрения вальдорфской педагогики, такая методика целенаправленного обучения для достижения мастерства в какой-либо области должна применяться на более поздних ступенях обучения. В отношении детей дошкольного возраста ведущими для взрослого являются собственная оценка детьми своей работы, радость и удовлетворение от нее.

При таком подходе в условиях разновозрастной группы дети, стараясь рисовать, петь, лепить, двигаться хорошо и воспринимая творчество товарищей, сами, посредством внутренних импульсов, совершенствуют свои навыки. Они наблюдают, как это делает взрослый, они видят, как это делают старшие дети, старшие дети видят, как работают младшие и воспринимают свой собственный прогресс в обучении. Такое восприятие прогресса в собственном учении является с точки зрения формирования учебных способностей и мотивации крайне актуальным, что подчеркивается большинством современных исследований.

2.4.4 Художественная деятельность детей

1) Живопись

Мир, окружающий нас, наполнен красками, и каждая из них говорит с нами на своем особом языке, проявляется в действии, присущем только ей, обладает индивидуальным качеством. Дети хорошо чувствуют этот язык и с удовольствием вступают в игру с красками. Этот вид деятельности в вальдорфском детском саду организуется как общее занятие в группе.

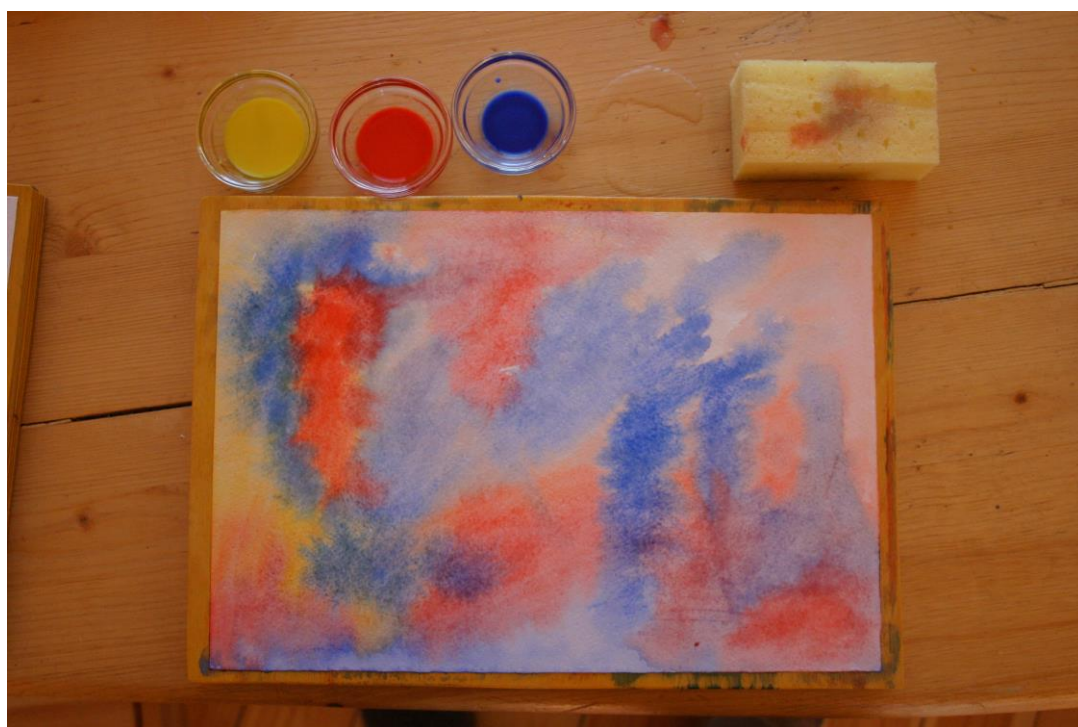
Специальных заданий для детей на занятиях по живописи нет, ведь их цель — не учить ребенка «правильно» рисовать, а *создать условия для переживания качества цвета, развить творческие силы личности*. «Мокрым по мокрому» — так можно назвать способ рисования жидкими красками, принятый в вальдорфском детском саду. Он более всего соответствует сути *детского экспериментирования и игры с цветом*, так как позволяет ребенку легко смешивать жидкие краски на влажной бумаге, получать плавные переходы между цветами, гармонично сочетать их между собой.



На занятии по живописи. Детский сад «Путь зерна» г. Москва. Фото А. Матюшкина

Для *двух-трехлетних* детей подобное рисование акварельными красками представляет собой радостное переживание. В этом возрасте от них нельзя ожидать освоения отдельных технических действий, например, промывания кисточки перед тем, как она погрузится в новую краску. Они также не могут пока еще целенаправленно работать кистью и красками. Чаще всего дети младшего возраста волнообразно или зигзагообразно водят кисточкой по бумаге, и возникает ощущение, будто само движение, возникающий в результате след - это самое важное для них. Малыши большей частью удовлетворяются одной краской, например, красной, и заканчивают рисовать только тогда, когда стаканчик для краски пуст.

У *четырёх- и пятилетних* детей с живописью связана большая радость первооткрывателей, ведь когда отдельные краски во многих местах смешиваются друг с другом, возникают промежуточные цвета – оранжевый, зеленый, фиолетовый, коричневый. Таким образом, испытав радость открытия, дети стремятся экспериментировать и играть с цветом, получая все новые оттенки.



Детский сад «Путь зерна» г. Москва. Фото А. Матюшкина

По-другому ведут себя дети, которым больше *пяти с половиной лет*. Еще прежде, чем обмакнуть кисточку в первую краску, они часто уже сформировали себе представление об определенном цвете, к созданию которого они будут стремиться, или о предмете, - например, дереве, замке, радуге. При этом соединение жидкой краски с влажным листом не может обеспечить четких контуров, что только лучше для фантазии, продолжающей

творить образы. Таким образом, благодаря тому, что дети добавляют новую краску к уже начатой форме, в их фантазии часто возникает новая смысловая связь, которую они потом развивают в своем рисовании. Во время рисования или когда он уже закончено эти дети между делом охотно рассказывают взрослым или другому ребенку что-нибудь о своей работе: какие цвета они находят особенно красивыми или какое содержание они открывают в нарисованной картине.

Как и почти любая способность, умение рисовать приобретается ребенком дошкольного возраста лучше всего через подражание взрослым. Поэтому особенно благоприятно, когда ребенок может наблюдать за рисованием воспитательницы. Если с этим не связано никакого поучения, он схватывает все это так, как увидел, в соответствии со своим возрастом. Когда взрослый обращает внимание на то, чтобы каждый раз тщательно вымыть в стакане с водой и промокнуть губкой кисточку, прежде чем погрузить ее в новую краску, то ребенок будет повторять этот процесс все более и более сходным образом. Все технические процессы, неизбежно связанные с таким рисованием, например, приготовление материалов и их уборка, благодаря подражанию взрослым, станут хорошей привычкой.

Рисование осуществляется красками основных цветов: красной, синей, желтой. Все остальные цвета получаются смешиванием их самим ребенком в процессе рисования на мокрой бумаге. Для такого рисования в качестве цветовой субстанции подходят все акварельные краски в тюбиках, баночках. Они растворяются в воде до желаемой интенсивности цвета и затем в разведенном виде разливаются в чашечки для рисования. Хорошо, если эти чашечки прозрачны, и краски могут светить из них детям. Наряду с игрой цвета на бумаге, о которой дети многократно выскажут удивление или радостную неожиданность, большую роль играет также постоянно меняющийся цвет воды, в которой хорошо промывается кисточка.

Кисточки следует применять широкие, плоские волосяные (№ 16 или № 18). Наиболее подходящий сорт бумаги - тот, что хорошо впитывает воду (например, бумага для акварели).

Работа с красками оказывает сильное воздействие на ребенка и поэтому проводится не чаще одного раза в неделю.

2) Рисование

В вальдорфском детском саду рисование не организуется как занятие, подобно живописи или лепке, но является самостоятельной деятельностью детей (подобно свободной игре), отвечающей их спонтанной потребности в рисовании.

Вальдорфская педагогика исходит в данном случае из того положения, что *дети обладают способностью отражать в рисунках свои внутренние ощущения, так же как и то, что ярко пережили как впечатление от*

внешнего мира. Особенно большой интерес для воспитателя представляет первый аспект. Детские рисунки, таким образом, выступают как своеобразный *знак развития.* Поэтому рисунки каждого ребенка подписываются, датируются и хранятся до его выпуска из детского сада.

Замечателен тот факт, что во всем мире дети одного возраста имеют характерные, схожие между собой рисунки, и это происходит в том случае, если детей специально не учат “правильно” рисовать [7].

Хотя специальные задания для рисования в вальдорфском детском саду отсутствуют, воспитатель может сознательно влиять на выбор детьми сюжета для рисования, ежедневно рассказывая сказку, показывая кукольные спектакли или рисуя что-либо рядом с детьми.

В группе всегда в доступном для детей месте лежат бумага, цветные восковые мелки или карандаши с толстыми мягкими грифелями, и дети могут ими воспользоваться в любое время по своему усмотрению. Фломастеры или шариковые ручки не используются.

Рисование не только отражает развитие ребенка, но и способствует ему. Развиваются фантазия, сенсорная и моторная система, внимание и креативность, произвольность движения руки. Рисуя, ребенок постепенно и в своем темпе овладевает сознательными движением руки и таким образом создается *основа для обучения письму в школе.*



Рисование восковыми мелками. Детский сад «Домовенок», г Рязань.
Фото Н. Митрофановой

3) Лепка

Занятие лепкой, как и занятие живописью, является групповым (общим) занятием, на которое выделяется определенное время. Здесь также находят свое выражение общие принципы вальдорфской дошкольной педагогики в отношении художественной деятельности. С одной стороны, воспитатель проводит занятия и задает своими действиями определенное направление (через показ). С другой стороны, детям дается возможность самим выполнять задания, «как у них получается», и лепить то, что им хочется самим. Дети наблюдают, как лепит взрослый: на глазах у детей в руках воспитателя рождаются разнообразные фигурки. Все изделия детей, независимо от их качества, принимаются с радостью, благожелательно, без оценивания. Можно рассказать и показать какую-либо историю после окончания занятия, используя для этого те фигурки и предметы, что вылепили дети. Таким образом, задания даются детям в не прямой форме, оставляя свободное пространство для спонтанной инициативы ребенка. Здесь вальдорфский подход отличается от традиционного, когда ребенка учат лепить определенные предметы из отдельных элементов, осваивая лепку, как набор операций с постепенным усложнением и совершенствованием навыков.



Дети лепят из натурального воска. Детский сад «Путь зерна», г. Москва.
Фото А. Матюшкина

Другое отличие касается метода лепки. Вальдорфская методика не следует традиционному порядку, когда работа выполняется от частей к целому. Воспитатель, наоборот, лепит на глазах детей сначала обобщенную (универсальную) форму шара, из которого потом «возникают» различные фигурки (существа). Дети воспринимают формы предметов и существ (животных, героев сказок и т.д.) сначала целостно и, исходя из своей фантазии, стараются воспроизвести данную форму в материале. Некоторая незавершенность фигуры также дает импульс для воображения и способствует его развитию.

4) Рукоделие и художественные ремесла

Занятия художественными ремеслами, различного рода рукоделием, с одной стороны, тесно связаны, переплетены с хозяйственной деятельностью (> пункт 3.3 раздела 2), с другой стороны, отличаются от последней, как повседневной, бытовой, своим праздничным характером и своей явно выраженной основой: *народными традициями*.

Замечательно, когда у детей есть возможность наблюдать и принимать посильное участие в процессах изготовления игрушек, прядения шерсти, ткачества, вышивания, плетения из соломы, росписи яиц к Пасхе, гончарном деле, изготовлении свечей, работе с деревом, бумагой с использованием различной техники исполнения и различных инструментов, с опорой на традиции ремесленных народных промыслов. *Взрослый, занимающийся тем или иным ремеслом, должен мастерски, грамотно владеть необходимыми для него практическими умениями и навыками.*



Плетение. Детский сад «Путь зерна», г. Москва. Фото А. Матюшкина

Воспитатель ведет определенную, заранее выбранную работу. Но сама работа не исчерпывает смысл происходящего. Она должна совершаться таким образом, чтобы дети имели перед собой *все части рабочего процесса, от начала до конца*, чтобы они могли понимать происходящее перед ними и включаться в деятельность, понимая логику, последовательность и общий смысл деятельности (> пункт 2.2 части 2 раздела 2).

Ребенок видит и учится, ребенок видит и повторяет — он действует на основе подражания. Например, в процессе вышивки он может подражать движениям воспитателя, тому, как воспитатель берет нитку, держит иголку, ткань или пальцы. Ребенок учится не через объяснения, а через *разделенное действие*, но возможно это только при *доверительном, непосредственном контакте ребенка и взрослого*. Воспитатель сам вышивает и одновременно сопровождает ребенка, имея всегда в виду, как идет у него дело. Он сопровождает ребенка вплоть до отдельных моментов работы, поддерживая его и помогая в случае необходимости. Воспитатель также работает над речевым сопровождением всего процесса, способствуя обогащению словаря детей и развитию логически связанной речи и мышления (> пункты 2.2 и 2.3 части 2 раздела 2).

Нет нужды, чтобы все дети одновременно участвовали в работе воспитателя, — когда их трое или четверо, воспитатель может уделить внимание каждому. Так на основе примера и подражания строится всякая деятельность за рабочим столом, которая происходит во время свободной игры. Как правило, в ходе эпохи каждый ребенок принимает участие в художественно-ремесленном творчестве по собственному выбору.

Взрослый ведет работу, держит основную нить, имеет обзор всего процесса и приобщает к нему детей сообразно их возможностям. Воспитатель выбирает такой вид деятельности, результаты которого не являются просто поделками, а могут быть применены в жизни группы или могут быть подарками для кого-то. *Детям важно видеть нужность тех вещей, которые они сделают.*

Хорошо, когда у детей есть возможность наблюдать работу с деревом и включаться в нее самим. Например, отпиливать палочки и очищать их от коры, изготавливать из них необходимые для игры вещи — мостики, плоты, заборчики и пр. Ритмичная работа правой рукой при распиливании, остругивании и помощь при этом левой руки оказывает благотворное *влияние на развитие правого и левого полушария головного мозга.*

Рабочий стол, за которым проводятся занятия рукоделием и художественными ремеслами, является частью интерьера группы. Чаще всего выбор работы, как и в других видах деятельности, связан *со временем года и с проживаемой эпохой*. Так, поздней осенью, когда дуют холодные ветры, хорошо заниматься мягкой теплой шерстью. В зависимости от условий группы, можно провести весь процесс обработки шерсти от ее мытья, расчесывания, прядения до работы с готовыми нитками: плетения веревочек,

простейшего вязания на пальцах, ткачества на маленьких деревянных рамках; или можно ограничиться одним видом деятельности, например, делать картины из цветной шерсти или валяные игрушки.



Изготовление бус из валяной шерсти. Детский сад «Домовенок», г. Рязань.
Фото Н. Митрофановой

При подготовке к праздникам года много работ с бумагой — вырезание, склеивание простых украшений, например, гирлянд для группы, изготовление подарков для других детей или родителей. Можно заняться шитьем маленьких вещей: мешочков, подушечек для кукол, игольниц — в подарок маме. Простая вышивка стежками украсит их.

Провожать зиму можно веселыми “масленичками” — куколками из лыкового мочала или соломы. При желании, дети могут сделать им наряды из бумаги, ткани, либо обмотать их цветными нитками. Задача воспитателя — подсказать красивые сочетания цветов. Хорошо печь вместе с детьми блины, если позволяют условия группы.

К весне “прилетают” в группу разные птички — из теста или воска, из бумаги или лыка. Позже, когда земля освобождается от снега, дети переживают ее пробуждение так, что сажают зерна: готовят для них “мягкую постельку”, покрывают слоем земли, и каждый день смотрят: не проснулось ли зернышко, не проклюнулся ли зеленый росток. Летом ухаживают за своим зеленым садиком и осенью приносят выросшие колоски.

Так в ручном труде, в простых жизненных процессах *дети проживают течение года.*

Виды работ, проводимые в детском саду, зависят от условий, в которых находится группа, от особенностей места и климата, от ее состава. Все это учитывает воспитатель при планировании своей деятельности. Происходят эти работы во время свободной игры. Настроение, создаваемое за рабочим

столом, наполняет всю комнату. Играющие дети подходят к воспитателю. Кто-то быстро возвращается к игре, кто-то остается надолго и включается в работу.

Для воспитателя в отношении качества детских работ важен не результат. Важно то, что, наблюдая за работой воспитателя, каждый ребенок бессознательно ищет то, что необходимо для его ступени развития. Участвуя в занятиях рукоделием и ремеслом, каждый ребенок самостоятельно делает свои *индивидуальные шаги в учении на основе подражательной способности*. Не у всех детей получаются красивые, аккуратные работы, но все дети искренне радуются *самостоятельно* сделанным вещам.

Воспитатель не добивается явно выработки у ребенка тех или иных умений и навыков, вместе с тем, последние образуются хорошо, быстро и прочно, т.к. ребенок вступает в деятельность по своему желанию, и его воля включена в этот процесс самым естественным образом. Однако результаты такой работы впечатляют. У детей развивается мелкая моторика, они научаются вдевать нитку в иголку, работать с различными инструментами: ножницами, ножом, спицами, - и достигают в этой деятельности большой ловкости.

В ходе такой работы развиваются способность к концентрации, дисциплина, спокойствие, привычка доводить начатое дело до конца. Дети наблюдают все эти качества в работе воспитателя, и они передаются им естественным образом. Отсюда понятно требование к воспитателю, планирующему занятие рукоделием и ремеслом: необходима внутренняя собранность, чтобы заранее обдумать мельчайшие подробности работы в ее логической последовательности. Воспитатель также должен продумать, как в этой работе могут участвовать дети разных возрастов.

Занятия детей художественным ремеслом оказывают благотворное влияние и на *развитие сферы чувств личности*. Воспитатель стремится к красоте и самого ремесленного процесса, и своих движений, и готового изделия. Это переживание красоты детьми есть путь развития *восприятия*, одного из важных элементов художественно-эстетического развития в раннем и дошкольном детстве.

5) Музыка: пение и игра на музыкальных инструментах

Вальдорфская педагогика исходит из признания факта развития музыкальных способностей детей первого семилетия жизни в процессе пребывания в звуковом окружении и путем подражания взрослым. Именно поэтому занятия музыкой нельзя строить в традиционной логике, когда *специально «учат» петь или играть на инструментах, запоминать тексты и мелодии*, чтобы потом показать родителям, чему дети научились. Такая работа, направленная на определенный результат и оценку этого результата, приводит к психологическому напряжению, в то время как главным в

занятиях музыкой является радость и удовольствие, которые испытывают от них дети. Дошкольники восприимчивы к тому, что делает взрослый, и легко запоминают и повторяют песни, если просто слышат, как воспитатель или музыкальный руководитель поет в их присутствии. Теплый, естественный голос, который дети непосредственно воспринимают, обращен прямо к душе ребенка, легко вызывает у него эмоциональный отклик.

Музыка как часть уклада группы.

В ритме дня воспитатель может отвести особое место для игры на музыкальных инструментах и пения с детьми. С другой стороны, пение может сопровождать любую деятельность воспитателя, целесообразно отражая ее смысл. Песня о выпечке хлеба подходит к работе с тестом, изготавливая фонарики, мы можем петь о них. В течение дня есть и много других благоприятных для пения моментов, при этом воспитатель может неоднократно обращаться к одним и тем же мелодиям: небольшим песенкам утреннего приветствия, песням, исполняемым перед трапезой, песенкам-благодарениям за еду, музыке, призывающей детей к началу уборки или настраивающей их на работу-игру с красками. Таким образом, *музыкально-песенный элемент должен так же естественно пронизывать жизнь группы, как и другие, повседневные виды деятельности.*

Пение, как правило, сопровождается жестами рук, движениями тела, создающими живой образ того, о чем поется в песне. Важность такого подхода к детскому пению заключается в том, что при этом оживляется воображение ребенка, через внешний жест оказывается благотворное действие на внутреннюю, душевную активность детей.

Все исполняемые мелодии очень простые, зачастую основаны на фольклорном материале, легко запоминаются детьми, становятся любимыми, входят как неотъемлемая часть в их игры, различные занятия. С точки зрения вальдорфской педагогики, идеальной для восприятия маленького ребенка, а также для исполнения им, считается квинтовая музыка, любое сочетание звуков которой гармонично.

Большими возможностями в музыкальном плане обладают подвижные игры в кругу, пальчиковые игры, музыкально-ритмическая игра. Во всех этих игровых занятиях музыка органично сочетается с разнообразными движениями, ритмами, образами, разговорной и поэтической речью, что является благотворным для развития всех сфер личности ребенка.

С позиций вальдорфской педагогики, для музыкального развития детей важно, чтобы они слушали только живую музыку. Поэтому нежелательно использование в детском саду технических звуковоспроизводящих устройств.

Что же касается выбора музыкальных инструментов, то предпочтение должно быть отдано тем, что дают звуки, близкие душевному восприятию ребенка. В первую очередь это лира, детские гусли, металлофон, флейта.

Хороши также все народные музыкальные инструменты: колокольчики, бубенцы, литавры, погремушки, свистульки и т.п., которые дети могут свободно использовать в своем музыкальном творчестве.

Музыкальные инструменты также служат для оформления кукольных спектаклей и театральных постановок в детском саду. При этом исполнителями могут быть как воспитатели, так и дети.

Если работа по данной программе осуществляется в дошкольной организации или в отдельной группе в дошкольной организации, имеющей музыкального руководителя, то программа рекомендует специальные музыкальные занятия с детьми по методу К.Орфа [12,18,19,20,25]. Музыкальный руководитель самостоятельно подбирает репертуар для занятий, согласуя его с эпохой, проживаемой в группе, а также помогает воспитателю в подготовке и проведении праздников.

В случае наличия музыкального руководителя занятия музыкой проводятся раз в неделю и длятся 15-20 минут.

б) Эвритмия

«Эвритмия» дословно переводится с греческого как «красивые движения», «красивый ритм». Данный вид искусства основан на закономерностях речи и музыки и является одним из способов выражения поэтического и музыкального через движение в пространстве.

Эвритмия является «синтетическим» искусством, объединяющим движение (художественная гимнастика), слово и музыку. Поэтому ее можно отнести также к областям речевого и физического развития.

Душевные процессы, скрытые за поэтическим словом или музыкальной интонацией, эвритмия трансформирует в жест: поэтическое слово преобразуется в «зримую речь», а музыка — в «зримое пение». По своим выразительным возможностям эвритмические жесты и движение подобны звучащему слову и пению, и этому зримому для глаз языку доступно передать всю полноту существа человека.

Основное педагогическое значение эвритмии основывается на положении, что *переживание, речь и движение у маленького ребенка тесно связаны между собой, и для него важно дать всему этому выражение в движении*. Эвритмия как художественное средство выражения работает с элементами речи, ритма, пространственного движения и переживания - т.е. со всеми теми элементами, которые требуют особого воспитательного ухода для гармоничного развития ребенка.

Эвритмия обладает также гармонизирующим действием на психологическом и телесном уровне, приводя душевное состояние ребенка в гармонию с телом. Эта телесно-душевная гармония часто нарушается у детей в связи с односторонним развитием нашей «информационной» цивилизации, когда речь понимается и употребляется сугубо для передачи информации и

отделяется от переживания, а в окружении ребенка отсутствует культура движения, выражающего переживания и чувства. Это приводит к тому, что в жизни ребенка отсутствуют элементы, которые в состоянии привести к гармонии разные стороны существа человека, связать правильным и гармоничным образом тело и душу.

Занятия эвритмией в детском саду основаны, как и вся другая деятельность, на принципе подражания. Преподаватель эвритмии (эвритмист) через движение, жесты проигрывает перед детьми истории, дети повторяют за ним, переживая стоящие за данными жестами образы. Ребенок испытывает сильнейшую потребность выразить вовне то, что он переживает внутренне, и эвритмия является тем педагогическим средством, при помощи которого ребенок может это сделать.

В своих сюжетах эвритмист использует огромный материал из художественной литературы, широко опирается на фольклор. Во время эвритмического занятия дети, в зависимости от содержания истории, могут переживать времена года и их смену, знакомиться с миром людей, животных, растений. Они учатся ритмично и красиво двигаться в различном характере и динамике, приобретают навыки выразительных жестов, с помощью эвритмического движения учатся переводить слышимое в видимое. На таких занятиях хорошо развиваются музыкальные способности человека. Эвритмия корректирующим образом действует на речь ребенка. Занятия эвритмией способствуют здоровому волевому развитию личности, благотворно гармонизируют весь детский организм.

Эвритмическое занятие проводится один раз в неделю и длится от 10 до 20 минут. В проигрывании истории участвует вся группа, а каждая такая история проживается от 5 до 8 раз в течение нескольких недель.

Проводить занятия по эвритмии может только специалист, получивший профессиональное образование в данной области искусства.

2.5 Физическое развитие

Вальдофская педагогика уделяет большое внимание телесному развитию ребенка в дошкольном возрасте, поскольку телесное развитие является основой душевного и духовного и эта основа закладывается в раннем и дошкольном детстве, когда происходит формирование физических органов и освоение ребенком собственного тела. Это выражается в развитии чувственно-сенсорной сферы: осязания, равновесия, чувства собственного движения, чувства собственного тела, двигательных умений и т.п.. Все это составляет основу для дальнейшего обучения и развития на протяжении жизни.

В основе подхода к физическому развитию в вальдорфской педагогике лежит понимание человека как единой телесно-душевно-духовной сущности. По словам Р.Штайнера, период первого семилетия характеризуется тем, что

«душа и дух еще не пришли к самосознанию. Они гораздо теснее, чем в дальнейшем, связаны с процессами телесного развития» [29].

В настоящее время такой подход носит название *психосоматического взгляда на здоровье ребенка*. Это означает, что телесное развитие теснейшим образом связано с душевно-духовным, то есть с эмоциональной жизнью ребенка и его познавательным развитием. Данные современных исследований и жизненный опыт дают богатый материал, иллюстрирующий влияние душевной атмосферы на соматическое здоровье ребенка. Такой психосоматический подход к физическому развитию и здоровью детей, является для вальдорфской педагогики принципиальным и определяет особенности программы в данной образовательной области.

2.5.1 Цели и задачи в области физического развития

Программа определяет следующие задачи в области физического развития детей:

- обеспечивать эмоциональное благополучие каждого ребенка, сохранять и укреплять его психофизическое здоровье;
- воспитывать у детей интерес к движению, поддерживать и развивать их естественную двигательную активность;
- создавать условия для развития целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
- развивать у детей координацию движений, гибкость, равновесие, крупную и мелкую моторику, основные виды движений (ходьба, бег, прыжки и т.д.);
- способствовать овладению детьми подвижными играми с правилами;
- повышать уровень представлений детей о собственных физических возможностях;
- способствовать овладению элементарными нормами и правилами здорового образа жизни, формированию полезных привычек.

2.5.2 Формы реализации целей и задач физического развития

1) Гигиенические навыки и здоровый образ жизни

Р.Штайнер, исходя из вышеизложенного, сформулировал *основные факторы здорового физического развития ребенка*: «Итак, к силам, оказывающим формирующее воздействие на физические органы, принадлежит та радость, которую ребенку дарит его окружение: ласковые лица воспитателей и, прежде всего, искренняя непритворная любовь» [29]. Именно поэтому в вальдорфском детском саду придается такое большое

значение обеспечению эмоционального благополучия каждого ребенка, являющемуся главным фактором сохранения и укрепления его психофизического здоровья.

Дошкольное детство — этап жизни, когда ребенок находится под опекой взрослых. Ближайшие родственники и педагоги являются образцом для маленького ребенка, который еще только вступает в жизнь, поэтому от взрослых людей, сопровождающих ребенка, зависит формирование культуры здоровья. Организуя правильное и здоровое питание детей, показывая пример заботы о собственном здоровье, ведя здоровый образ жизни, заботясь о телесном благополучии и здоровом развитии каждого ребенка, взрослые наилучшим образом воздействуют на *формирование культурно-гигиенических навыков детей, приобретение ими знаний о приоритете здоровья в системе ценностей* на основе деятельного подражания. В вальдорфской разновозрастной группе одной из традиций является забота и уход старших детей за младшими. Они помогают малышам мыть руки, одеваться, провожают их в туалет и на участок для прогулок и т.д. Таким образом, культурно-гигиенические навыки и здоровые привычки закрепляются и применяются ребенком не только относительно самого себя, но и в социальном взаимодействии.

Таким образом, *уход и забота* о телесном благополучии детей, осуществляемые в детском саду, являются самым эффективным методом воспитания и освоения детьми гигиенических навыков, формирования основ здорового образа жизни для всего будущего развития.

2) *Двигательное развитие*

Тревогу вызывает недостаток движения у современных детей. Они «просиживают» детство в транспорте, перед телевизором, компьютером, мало бегают, прыгают, лазают, у них плохо развиты координация и чувство равновесия. Однако существует прямая связь между двигательной активностью и интеллектуальной и психической деятельностью человека. Физические нагрузки положительно влияют на процессы восприятия, памяти, мышления, эмоциональное состояние ребенка. Подвижное и гибкое тело расширяет возможности для выражения мыслей и чувств. Из-за скудости осязательных переживаний и отсутствия достаточного движения у детей нарушается формирование крупной и мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

В связи с этим в программе ставится в качестве актуальной задача *воспитания интереса к движению, повышения естественной двигательной активности детей.*

Для решения этих проблем важное оздоровительное и развивающее значение имеют *все виды игр*: свободная, музыкально-ритмическая, пальчиковые и жестовые, подвижные игры. Во время игры у ребенка есть

возможность много и свободно двигаться, удовлетворяя тем самым естественную потребность в движении. Соединение движения с речью и пением также оказывает свое влияние, о чем говорилось в соответствующих разделах программы.

В отличие от физкультурных занятий, на которых акцент делается на обучении детей отдельным видам движений, в игре основным источником развития являются *усилия самого ребенка*, выстраивающего свое собственное тело по образцу, воспринятому извне. При этом ребенок развивается, исходя из своих индивидуальных способностей, постепенно получая *представление о собственных физических возможностях*. Мир движений открывается ребенку как особая действительность, которая ждет исследования: ребенок сначала воспринимает движение, внутренне формирует его образ, воспроизводит движение на основе подражания, а затем делает его управляемым.

К сожалению, некоторые звенья этого процесса, как правило, не учитываются традиционной практикой формирования двигательной культуры. Детское движение еще не успело претерпеть необходимый процесс развития, включающий построение образа, а его форсированно автоматизируют моторной практикой. При таком подходе движение не становится произвольным. Такие виды игр, как жестовые, музыкально-ритмические, народные, подвижные, построены на соединении движения и образа. При этом процесс освоения движений ребенком становится естественным, сообразным его возрастным особенностям, является источником радости и счастья (> подпункт 2.3.3 пункта 2.3 части 2 раздела 2).

Важным средством развития культуры движений являются занятия эвритмией, которые можно охарактеризовать как художественную физкультуру или художественную гимнастику (> блок 6 подпункта 2.4.4 пункта 2.4 части 2 раздела 2).

Длительные ежедневные прогулки на свежем воздухе также служат этому. Задача взрослых – так организовать пространство для игр на наружной территории, чтобы оно побуждало детей к разнообразным видам физической активности. Например, на участке для прогулок должна быть земляная горка, по которой осенью, летом и весной дети могут свободно лазить, сбегать с нее, а зимой, когда она покроется снегом, – кататься на ледянках. Необходимо иметь и разнообразный инвентарь для подвижных игр – мячи, скакалки, обручи и др.



Катание на ледяной горке. Детский сад «Домовенок», г.Рязань.
Фото Н. Митрофановой

В методике вальдорфского детского сада накоплен богатейший материал, включающий игры, способствующие развитию крупной и мелкой моторики, осязания, равновесия, координации движений, гибкости, основных видов движений (ходьба, бег, прыжки и т.д.).

3) Подвижные и народные игры

В вальдорфской дошкольной педагогике используются различные виды игр. Игры способствует выполнению ряда условий организации двигательного режима детей, способствующих формированию произвольности и собственной активности, таких как положительный эмоциональный настрой, правильно организованное пространство, повторяемость и свобода движения.

Подвижные игры оказывают благотворное влияние как на физическое развитие, так и на социально-коммуникативное развитие, развитие эмоциональной сферы детей. В этих играх ребенок реализует себя как социальное существо, учится сопереживанию, впитывает культурные традиции своего народа.

Особенностью вальдорфского детского сада в данном вопросе является методика обучения и организации подвижных игр. Она основана на подражании детей воспитателю, начинающему игру. Важным условием, отличающим используемые в вальдорфском детском саду подвижные игры от просто спортивных, является их *образный сюжет*, а также *отсутствие акцента на состязательность детей друг с другом*.

При выборе подвижных игр приоритет принадлежит *народным подвижным играм*, причем особое внимание уделяется тем, которые включают в себя пение или танцевальные движения играющих. В такого

рода “музыкальных” играх дети, помимо физического и социального развития, получают благотворные переживания от ритмичности мелодий, звуковой гармонии, музыкальных образов. Кроме того, народные игры способствуют *приобщению детей к своим народным корням, культурно-историческим традициям.*

Подвижные игры могут проводиться как в помещении, так и на улице. Последнее особенно желательно в связи с оздоровительным эффектом от разнообразных физических движений, выполняемых эмоционально, радостно на свежем воздухе.

3. Формы и способы работы, имеющие универсально-развивающий характер

Эта глава программы посвящена таким способам и методам педагогической работы вальдорфского детского сада, которые объединяют в себе сразу несколько или даже все аспекты развития и которые, поэтому, невозможно и неправильно было бы отнести к какой-либо одной образовательной области. Это свободная игра, праздники и хозяйственно-бытовая деятельность. При изложении работы в пяти образовательных областях упоминались отдельные развивающие эффекты этих видов деятельности, например, влияние свободной игры на социально-коммуникативное или познавательное развитие. Однако, при таком изложении терялась *целостность* данного вида деятельности, разделенной на составные части, распределенные по разным образовательным областям в то время как самое главное и ценное в них как раз и состоит в том, что все отдельные аспекты соединены в одном целом. Поэтому авторы программы выделили эти виды образовательной деятельности в отдельную главу.

3.1 Свободная игра

Свободная игра – это особый вид игры, когда *инициатива переходит полностью к детям.* Любой здоровый ребенок любит играть, более того — он нуждается в этом, поскольку свободная игра дает ему возможность активно себя выразить, действуя самостоятельно. Игра является потребностью и выражением сущностных сил ребенка, что бы мы ни думали о природе этих сил. Исследования показали, что здоровые дети до того, как им исполняется 7 лет, играют около 15 000 часов. Это значит в среднем 7 – 8 часов ежедневно! Конечно, если детям предоставляются необходимые для этого условия, прежде всего пространство и время⁶.

Феномен игры универсален. Многочисленные исследования игры последних десятилетий показали, что характер игры, последовательность

⁶ В.К.Загвоздкин В созвучии с природой ребенка. Вальдорфский детский сад. Спб. 2011 с. 40

развития игры, оказываются одинаковыми у детей самых разных народов и культур. Различаются только формы выражения, связанные с особенностями культуры, но логика построения игры везде одинакова. Дети развитых стран наполняют и опорожняют пластмассовые ведерки, африканские дети – глиняные сосуды, а австралийские - полые тыквы⁷.

Поддержка свободной игры является центральным элементом программы - сердцем вальдорфской педагогики раннего и дошкольного детства. Поэтому авторы программы решили посвятить свободной игре особую главу и остановиться на подходе к свободной игре особенно подробно.

3.1.1 Подход к свободной игре в вальдорфской педагогике

Подход к культивированию свободной игры в вальдорфском детском саду охватывает в существенном три сферы

1) Интенсивная и разнообразная повседневная жизнь

В основе игры должна лежать эмоционально насыщенная, разнообразная повседневная жизнь. Дети чаще всего воспроизводят в игре то, что они видели и переживали в жизни. Здесь можно сослаться на классика немецкой дошкольной педагогики Фребеля, который писал: игра в дошкольном возрасте “предполагает насыщенную внешнюю жизнь; где последней не хватает, там в этом возрасте бедна и настоящая игра”.

Именно в наше время в городских условиях особенно важно обратить на это внимание в связи с общей обедненностью повседневной жизни детей богатыми переживаниями, о чем мы уже упоминали выше. Поэтому особенно важной задачей воспитателя будет — создавать и поддерживать соответствующую разнообразную и богатую повседневную жизнь в детском саду (> пункт 3.3 раздела 2).

Подражание в игре взрослой работе (приготовлению пищи, уходу за ребенком, лечению врачом больного, продаже продуктов в магазине, др.) способствует появлению у детей тех качеств, которые позднее на самом деле понадобятся им в их взрослой жизни. Важнейшие из них: творческое отношение к делу, самоотдача, терпение.

В игре дети осваивают различные социальные роли. Типичные детские игры “Дочки-матери”, “Больница”, “Магазин”, “Постройка дома”, “Поездка на поезде”, основанные на подражании взрослым, предоставляют ребенку возможность проживания многообразнейших социальных ситуаций.

⁷ В.К.Загвоздкин В созвучии с природой ребенка. Вальдорфский детский сад. Спб. 2011 с. 41



Игра в «Больницу», детский сад «Путь зерна», г. Москва. Фото А. Матюшкина

2) Игровой материал, побуждающий активность воображения

В подходе к игровому материалу в вальдорфской дошкольной педагогике мы находим своеобразную философию игрушки: оригинальную концепцию, в существенном отличную от общепринятой. Детям предлагаются подчеркнута простые игрушки в основном из природных материалов. Они *“выполняют функцию признака предмета. Это дает детям возможность дополнить предмет в действии и игре до полного образа, активировав при этом свою фантазию. Дети могут сотворить из предмета также нечто новое, неожиданное, нечто чуждое первоначальному предназначению предмета; предмет становится тем, что сделает из него богатая творческая фантазия”* (Ф. Яффке). Иными словами предметы, служащие для игры, по возможности должны быть такими, чтобы только намекать на свою возможную функцию и позволять использовать себя в игре многофункционально. Так, кусок голубой материи может стать озером, покрывалом Девы Марии, звездным небом и проч.

Куклы разных видов для детей разных возрастов: тряпичные, узелковые, вязаные; куклы для настольного театра; куклы-марионетки; деревянная и керамическая кукольная посуда; деревянная кукольная мебель; вязанные, сшитые из материи или вырезанные из дерева животные – овечки, козы, коровы, лошади, поросята...

Помимо игрушек в обычном смысле – кукол, материалов для строительства и т.п. (> пункты 1.4 и 1.5 раздела 3), - особенностью вальдорфского игрового помещения является то, что в игре «принимает

участие» и «обычная» мебель. Дети могут построить высокую башню, поставив друг на друга несколько столов и стульев и накрыв их платками. В башне находится в заточении принцесса, которую надо освободить. Так в игре оживает сказочный сюжет, бывший накануне содержанием праздника. Дети могут повторять его на протяжении многих и многих дней. Но чаще всего современные городские дети – как это показывает опыт – любят строить из столов многоэтажные дома или домики с дорогами и мостами между ними. Если завесить их материей, то может получиться пещера или лабиринт. Часто возникает мотив космического корабля, отправившегося в межпланетное странствие, морского корабля или подводной лодки.

Среда должна быть оснащена богатым игровым материалом. В оборудовании игровой части группы важным элементом являются деревянные ширмы с полочкой по середине. Благодаря этим ширмам, высотой примерно по росту детей, дети могут делить пространство комнаты на отдельные уголки, например, устроить магазин или врачебный кабинет. Разноцветные платки различных размеров могут служить им стенами и крышей.

На деревянных полках, расположенных вдоль стены игрового помещения на уровне, доступном для детей, стоят разнообразные «игрушки»: поленья, деревянные чурбаны, продольные срезы стволов березы, просто спиленные ветки и стволы различной длины и толщины и другой подобный «строительный материал» – «вальдорфский» вариант привычных кубиков. Самых же кубиков мы можем и не обнаружить – вальдорфские педагоги неохотно используют игрушки с четкими, геометрически определенными формами, которые своей формой задают уже готовые способы работы с ними, хотя деревянные кубики можно встретить в некоторых группах.

Кроме строительного материала на полках стоят корзины, в которых собрана всякая всячина, подходящая для игры. Это опять-таки прежде всего дары природы: желуди, шишки, каштаны, отшлифованные морем камушки и ракушки; раскрашенная в различные цвета ткань, корзинки с цветными восковыми мелками, нитками, клубками пряженной и простой непряденой шерсти – все это должно быть всегда доступно для спонтанной инициативы детей.

Особую теплоту излучают игрушки, сделанные своими руками – сшитые или вырезанные родителями под руководством воспитателей на совместных родительских вечерах или учениками близлежащей вальдорфской школы – часто братьями и сестрами малышей. В вальдорфском детском саду такие самодельные игрушки составляют значительную часть фонда игрового материала⁸ (> пункт 4 раздела 3).

⁸ О роли куклы в жизни ребенка см. Карин Нойцц «Куклы своими руками», М. 2001

3) Создание и поддержка особой атмосферы

Важным компонентом вальдорфской педагогики игры свободной игры является создание воспитателем атмосферы, в которой дети будут чувствовать себя уютно и спокойно и которая позволит ребенку совершенно углубиться в соответствующую игру и при этом так, чтобы не мешать другим и чтобы другие ему не мешали (> пункт 1.3 раздела 3).

Воспитатель не должен вмешиваться в игру. По Штайнеру существенное и воспитательное в игре состоит как раз в том, что мы *“останавливаемся со всеми нашими правилами, воздерживаемся от вмешательства со всем педагогическим и воспитательным искусством, которым мы владеем, и предоставляем ребенка своим собственным силам. Ибо, что делает ребенок тогда, когда мы предоставляем его самому себе? Тогда ребенок пробует в игре на внешних предметах, действует ли то или иное из собственных сил; он разворачивает и приводит в действие, в движение свою волю”* (Р.Штайнер).

Этот феномен, когда дети, предоставленные сами себе, могут в совершенном самозабвении, забыв все вокруг, углубиться в занятия с предметами, вошел в педагогическую литературу под названием Монтессори-феномена. Также уже и Фробель отмечал и высоко ценил способность ребенка полностью отдаваться игре: *“Не есть ли это прекраснейшее явление детской жизни этого возраста: играющее дитя? — совершенно растворяющийся в своей игре ребенок? — В совершенном самозабвении засыпающий в игре ребенок?”*. Голландский психолог-антропософ, профессор Б.Ливехуд пишет: *“Воспитатель может без труда вести работу с двадцатью настоящими детьми-дошкольниками, так как детям нужна только уздечка, чтобы галопом мчаться на скакуне своей фантазии”*.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы держать всю ситуацию в поле зрения, если необходимо — помогать, но вмешиваться только в крайнем случае. *“Одна из самых прекрасных форм игры в детском саду была бы та, при которой пришедший посторонний наблюдатель подумал бы: воспитательница ведь ничего не делает!”* (Хофманн).

Все перечисленные выше условия, к которым относится и определенная **позиция взрослых**, способствуют тому, что творческий внутренний потенциал, сокрытый в каждом ребенке и проявляющийся в интенсивной полной фантазии свободной игре, может раскрыться с надлежащей полнотой в соответствии с индивидуальным своеобразием каждого отдельного ребенка.

4) Актуальная проблема - кризис игры сегодня

В последнее время исследователи и педагоги-практики отмечают, что способность детей к спонтанной, свободной и содержательной игре резко убывает. Это отмечается не только в государственных детских садах, где подобное явление может быть также связано с преобладанием преподавательской формы занятий, то есть с педагогической концепцией, но также и – воспитателями вальдорфский детских садов. Это очень тревожный симптом!

Многие вальдорфские воспитатели отмечают, что в последние годы резко возросло количество неблагополучных детей, приходящих в группы. Они не способны играть и в их поведении проявляется скованность и агрессивность. Лишь медленно и постепенно они становятся «нормальными детьми».⁹ Так что «свободная игра», являющаяся своеобразным символом детства, находится в опасности. Все чаще воспитателям приходится показывать детям, как нужно играть, чтобы извлечь из ребенка подавленную неблагоприятными условиями внутреннюю спонтанную активность.

Можем ли мы оценить последствия угасания способности к спонтанной игре для развития ребенка, тем более, что это явление идет рука об руку с отмечаемым в настоящее время ростом психологического неблагополучия детей, приходящих в школу? Здесь мы не можем подробно касаться причин этих негативных явлений, но одна из очевидных – **непонимание взрослыми особой природы детства и потребностей детей** и, как следствие этого непонимания, общая психологическая депривация – то есть недостаток в окружении ребенка таких физических и душевных условий, которые необходимы для нормального, здорового, полноценного развития.

Явление угасания спонтанной детской игры, столь важной для развития ребенка, указывает на настоятельную необходимость в усилиях по поддержке детской игры со стороны педагогов и всего общества. Опыт поддержки игры в вальдорфских детских садах и группах показывает, что она приносит свои плоды: почувствовав вкус к игре, дети начинают часами увлеченно играть, разворачивая без всякого участия воспитателя интереснейшие сюжеты.

⁹ Феномен нормализации, как он описан М.Монтессори, во многом похож на опыт, описываемый вальдорфскими воспитателями.

3.1.2 Место свободной игры в программе вальдорфского детского сада

Согласно принципам вальдорфской педагогики, развитие ребенка-дошкольника происходит в ритмической смене двух полярных процессов: впечатлений, которые ребенок получает из внешнего мира («вдох»)¹⁰, и творческих объективаций, в которых ребенок выражает внутренние импульсы своего существа, перерабатывая и усваивая свои впечатления и переживания («выдох») (> пункт 2.2 раздела 3).

«Вдох» — впечатления проникают в глубины природы ребенка и оказывают на него формирующее – позитивное или негативное – воздействие. «Выдох» — означает внутреннюю переработку впечатлений, в процессе которой полученный ребенком опыт усваивается структурами его души и тела. Возможные негативные впечатления и переживания также перерабатываются и, по возможности, гармонизируются. Такое усвоение и переработка впечатлений происходит во сне, в фантазиях, в размышлениях, повторном внутреннем проживании, в подражательном воспроизведении впитанного, в занятиях искусствами и т.п.

В идеале, программа детского сада должна реализовывать равновесие этих двух полярностей – получаемых извне разнообразных импульсов и собственной, самостоятельной автономной творческой активности ребенка.

Формы творческого самовыражения ребенком своих переживаний и опыта могут быть самыми разнообразными. Тут стоит вспомнить фразу Лориса Малагуччи – идейного вдохновителя Реджио-педагогики: *«дети говорят на ста языках, но взрослые в процессе воспитания и образования отнимают у них девяносто девять»*¹¹. Такими формами выражения – «языками детей» - могут быть художественное творчество, музыка, движение, рисование, лепка, разнообразные проекты. Однако, наиболее полно и адекватно такая самостоятельная автономная активность реализуется, по мнению вальдорфских педагогов, в свободной, то есть не организованной специально взрослыми с какими-то дидактическими (учебными) целями, игре.

Следуя этой идее, практика детского сада должна отводить *самостоятельной, автономной* игровой активности детей значительное время. На свободную игру выделяется поэтому ежедневно 1,5 – 2 часа в начале дня (> пункт 2.2 раздела 3).

¹⁰ Это положение напоминает концепцию «впитывающий разум» М.Монтессори.

¹¹ Цит. по Загвоздкин В.К. Психология и педагогика свободной игры в вальдорфском детском саду в контексте внедрения ФГОС дошкольного образования // Академический вестник. Научно-практический журнал 4 (12), 2014 с. 17

3.1.3 Общеразвивающие эффекты свободной игры. Игра и готовность к школе

Исследования игры последних десятилетий обнаружили, что дети, которые много и интенсивно играли, показывают успешность в следующих областях¹²:

1. *эмоциональной сфере*: лучшее понимание, переживание и переработка чувств; дети лучше справляются с негативными переживаниями, разочарованиями и неудачами; менее выражена агрессивность; выше способность выдерживать «эмоциональные перегрузки»; повышенная общая психологическая стабильность; большая удовлетворенность; более уравновешенное соотношение основных чувств страха, радости, печали, гнева.
2. *в социальной сфере*: дети лучше слушают партнера; повышена готовность к кооперации (взаимодействию с другими); лучше признают правила взаимодействия; повышенная чувствительность к несправедливости; повышенная способность завязывать дружеские отношения;
3. *в моторной сфере*: более высокая способность к быстрой реакции; улучшенная координация глаз-рука; более дифференцированная грубая и мелкая моторика; лучше ощущение баланса тела; более высоко развитая произвольность;
4. *в когнитивной сфере*: дети показывают более высокое развитие осмысленного (логического) мышления; более высокую способность к концентрации внимания; лучшую память; более дифференцированную и развитую речь; развитое воображение; лучшее понимание чисел и фигур; дети лучше распознают попытки манипулировать ими и т.д.¹³

Таким образом, дети научаются в игре таким навыкам и развивают такие способности, которые необходимы человеку для самостоятельной, ответственной и частично автономной жизни. Именно игра способствует развитию таких качеств, которые необходимы при дальнейшем обучении в школе.

3.2 Праздники в вальдорфском детском саду

Важнейшей частью программы для групп и детских садов, работающих

¹² Материалы из статьи известного немецкого психолога Армина Кренца, посвященной связи игры с готовностью к школе. Armin Krenz „Kinder spielen sich ins leben - der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit“ <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html>

¹³ В.К.Загвоздкин, Вальдорфский детский сад, стр. 58-59.

на основе вальдорфской дошкольной педагогики, являются праздники. Праздники - это синтетический вид совместной деятельности детей и взрослых, обладающий большим образовательно-развивающим потенциалом и решающий сразу целый комплекс образовательных задач, чем обусловлено включение главы о праздниках в раздел программы, отведенный под универсальные виды деятельности детей.

Участие в праздниках является естественным способом приобщения детей к культуре, традициям, национальным и духовным ценностям. Методика вальдорфского детского сада отличается *особой культурой* подготовки и проведения праздников. Органично вплетаясь в повседневный уклад жизни, праздник становится Событием, своеобразным итогом, к которому заранее готовятся и дети, и взрослые, и отзвук которого еще долго продолжает жить в памяти всех участников.

1) Праздники как важная часть культуры

Праздники - это неотъемлемая часть культуры народов. Они возникли не случайно, поскольку являются выражением потребности людей в том, чтобы в их жизни присутствовало что-то, выходящее за рамки повседневного, сиюминутного и связывало бы их жизнь с чем-то более высоким, чем круг повседневных забот. Кругооборот года, значительные, выдающиеся события в истории той или иной человеческой общности: семьи, народа, целой культуры или каких-либо других общностей, - во время праздника оживают вновь в одухотворенной форме. Так образуется память поколений: культурная, национальная, религиозная, семейная и даже индивидуальная идентичность (Дни рождения). В ходе праздника все участники становятся причастными к особым событиям прошлого, продолжающего жить в настоящем.

2) Праздник – особое событие, обогащающее жизнь

Как было сказано выше, праздники с детьми в вальдорфском детском саду – это всегда *особые события*. Они не только дают детям возможность пережить нечто чудесное, выходящее за рамки повседневной жизни, не только приобщают их к культурному наследию народа, но и являются средством морального воспитания, передачи ценностей.

Значение праздников и переживания чудесного для детей дошкольного возраста часто недооценивается в наш рационалистический и прагматический век. Современное образование часто понимают ограниченно: как развитие отдельных психологических функций, прежде всего интеллекта или физических качеств. Такая рационализация и прагматизм ведет к обеднению жизни детей, родителей и всего общества. Стоит задуматься, к развитию каких «функций» ведет ощущение чего-то особенного, необычного, чудесного, когда празднуют, например, день рождения, Рождество, Масленицу или Новый год?

Именно потому сегодня так актуальны возрождение и поддержание культуры праздников, важно уделять им особое внимание, что в противном случае они либо не будут отмечаться вовсе, либо станут проводиться поверхностно, превращаясь в “мероприятие”.

Бывает и противоположное - когда взрослые стараются устраивать для детей как можно больше праздников, так что дети не успевают “переварить” обилие впечатлений. В этом случае педагогика работает на “вдох”, не придавая значения “переработке” и “выдоху”. Поэтому важно глубже понимать педагогический смысл праздников.

3) Праздники и нравственные ценности

Важным аспектом культуры праздников в вальдорфском детском саду является то, что каждый из них связан с той или иной добродетелью. Мужество, доброта, благодарность, любовь, сочувствие выступают в образной форме сказки, истории, сюжета кукольного представления или игрового действия и противопоставляются дурным качествам, также выступающим в виде образов или сказочных персонажей. Источниками этих образов служат, как правило, богатые народные традиции. Так, например, для осеннего настроения мужества подходят сказки и легенды, в которых встречаются мотивы борьбы Добра и Зла, такие, как «Чудо Георгия о змие» или другие сказки и истории, в которых Герой - носитель добра - побеждает злое начало.

4) Структура праздника и переживание времени

Праздники естественным образом вводят детей в поток времени, в переживание настоящего, прошлого и будущего. Поэтому важно заранее готовиться к празднику, ждать его, что-то для него делать с детьми - мастерить, готовить подарки, украшать группу и стол времени года, печь пирог, готовить хороводы и песни и т.д. В этом случае взгляд ребенка направляется в будущее, на предстоящее событие, а день праздника наступает как итог и высшая точка всей подготовки к нему.

В ходе праздника также есть некоторая ритмическая структура (последовательность). Она состоит из **активной фазы**, которая включает в себя деятельность детей: игры, испытания, аттракционы и т.п., **спокойной фазы**, когда детям рассказывается или показывается в форме спектакля сказка или история, связанная с данным праздником, и, наконец, **завершающей фазы**, во время которой происходят дарение подарков и общая трапеза.

После дня праздника необходима пауза – «отзвук». Пережитые впечатления должны погрузиться в душу, “отзвучать” - стать прошлым, воспоминанием. Дети некоторое время играют в мотив праздника, поют песни, вспоминают сюжет игры и т.д. Затем наступает эпоха подготовки к другому празднику. Так дети в переживании погружаются в поток времени,

время года оживает, события природы и истории становятся их собственным внутренним достоянием.

5) Социальный характер праздника

Важно, что большинство праздников в вальдорфском детском саду являются семейными. Родители и дети готовятся к ним вместе. Ход праздника обсуждается на родительском собрании, на нем делаются подарки для детей. Участие родителей в празднике может выражаться в том, что они приносят угощения для праздничной трапезы и помогают накрывать на стол.



Трапеза на празднике Урожая. Хоровод на празднике Троицы.
Детский сад «Домовенок», г. Рязань. Фото Н. Митрофановой

Возможно участие родителей и в спектакле, и в организации аттракционов и др. Таким образом, праздник становится общим социальным событием.

б) Образовательная ценность праздника:

Обобщая сказанное о подходе к праздникам в практике вальдорфской дошкольной педагогики, можно отметить их большую образовательную ценность, которая выражается в следующем.

Праздник – это *синтетическое социальное действие*, решающее сразу целый комплекс образовательных задач. В нем соединяются воедино и обретают смысл многие отдельные занятия: для праздника разучиваются песни, музыкально-ритмические, пальчиковые, социальные и подвижные игры, готовятся подарки и украшения, пекутся печенье, пироги, хлеб, рассказываются сказки и истории, приглашаются родители и т.д. Педагогический и развивающий смысл каждого из этих отдельных занятий рассматривался выше в главах, посвященных каждому виду занятий. Кроме этого, праздники имеют свою особую значимость, которая не сводится только к сумме значений отдельных элементов, из которых они состоят. Во время них происходит:

- морально-нравственное воспитание, передача общечеловеческих и национальных ценностей;
- жизненно-практическое включение детей в поток исторического времени, приобщение к традициям своего народа, культуры;
- эмоциональное развитие;
- социально-коммуникативное развитие, поскольку праздник это всегда социальное действие, включающее родных и друзей;

Примерный календарь праздников в вальдорфском детском саду приведен в Организационном разделе (> пункт 2.5 раздела 3).

3.3 Хозяйственно-бытовая деятельность

Одним из основных видов совместной деятельности детей и воспитателей в вальдорфском детском саду являются разнообразные хозяйственно-бытовые дела. Эта деятельность *никогда не является самоцелью, но включена в повседневную жизнь группы, то есть в осмысленный, значимый и понятный детям контекст.* Группа живет как одна большая семья, и в ней выполняются необходимые по дому работы: уборка помещения (наведение порядка в комнатах, вытирание пыли, мытье полов), стирка, глажение белья, лоскутов тканей, одежды для кукол, пошив кукол и одежды для них, изготовление других игрушек и их ремонт, приготовление простой еды (салаты, бутерброды, сушка фруктов, варка компотов, выпечка печенья, пирогов, др.), сервировка стола, мытье посуды, работа с комнатными растениями (полив, мытье, пересадка, размножение), украшение комнаты к праздникам и многое другое.

Включаясь в многообразные виды деятельности, наблюдая за взрослым и старшими детьми и взаимодействуя с ними, дети развивают свои социальные, коммуникативные, речевые, когнитивные способности, формирует разнообразные умения и навыки.

Важными с вышеизложенных позиций являются и все виды работ в саду, в огороде, на участке детского сада. Непосредственный контакт ребенка с миром растений, животных, происходящий при этом, экологическая направленность многих видов деятельности оказывают на детей благотворное воспитывающее влияние в целом.

Многие виды хозяйственно-бытовой деятельности являются *специфичными для определенного времени года.* Так, например, осенью, когда поспевает урожай, важно заниматься его обработкой. Дети чистят и режут фрукты и овощи (и, конечно же, пробуют их на вкус), нанизывают яблоки на нитки для сушки, могут сделать красивые бусы из рябины или других ягод. Перебирая душистые травы для чая, дети чувствуют аромат луга. Кроме того, в эпоху подготовки к празднику Урожая (> пункт 2.5 раздела 3) много внимания уделяется работе с зерном — колоски обмолачивают на столе, осторожно сдувают шелуху, мелют зерно в ручной

мельнице, и, наконец, к празднику Урожая печется пирог или хлеб из муки, сделанной самими детьми.



Работа на ручной мельнице. Детский сад «Путь зерна», г. Москва. Фото А. Матюшкина

Другой аспект, согласно которому подбирается содержание хозяйственно-бытовой деятельности, - это попытка компенсировать ту *отчужденность от элементарных трудовых процессов*, которая все возрастает в современном обществе с совершенствованием технологий. Современный ребенок, как правило, не имеет ясного представления о человеческом труде, о работе своих родителей. На смену ремесленникам и крестьянам, труд которых дети могли наблюдать в прошлые эпохи, пришли современные технологии и машины. В домашнем хозяйстве также многое автоматизировано. В связи с этим происходит отчуждение ребенка от простейших трудовых процессов, в ходе которых он может познавать свойства окружающего мира. Именно поэтому важно предложить ему, например, таз, воду и мыло для стирки, а не учебную программу по обслуживанию стиральной машины-автомата. Таким образом, участие в разнообразных хозяйственно-бытовых делах в группе и на прогулке, занятия ремеслом становятся для детей *особым родом познавательно-исследовательской деятельности, в ходе которой ребенок исследует явления и объекты окружающего мира и экспериментирует с ними*.

В отличие от сезонных, в детском саду есть работы, проводимые *регулярно, в течение всего года* — это, например, ежедневная уборка игрушек, ручная стирка и глажение раз в неделю или в месяц и др. Любимым еженедельным делом является выпечка — замешивание теста, лепка из него колобков и печенья.

Организуя свою работу, воспитатель должен исходить из знания того, что вся его деятельность, то, каким именно образом он трудится, глубоко *воздействует на волю детей*. Нужно трудиться спокойно, с желанием и радостью погрузиться в рабочий процесс. Движения, жесты воспитателя, совершаемые им при этом, должны иметь смысл и целесообразность.

III. Организационно-педагогические условия реализации программы

1. Организация социальной и предметно-развивающей среды

1.2 Общие положения

Процесс воспитания в дошкольном возрасте - это во многом процесс формирования среды.

Традиционно под развивающей средой понимают наполнение пространства, в котором находятся дети, материалами и приспособлениями, занятия с которыми способствуют развитию ребенка. Вальдорфская педагогика с самого начала обращала внимание на значение среды, однако в ней акценты расставляются несколько по-другому.

Роль среды связана в вальдорфской педагогике с решением следующих основных педагогических задач:

- обеспечение хорошего самочувствия ребенка в помещении (физического и психологического комфорта);
- обеспечение условий для разнообразной деятельности детей и взрослых и для развития свободной игры;
- художественно-эстетическое воспитание.

Для того чтобы ребенок мог беспрепятственно развернуть свою игровую активность и успешно, гармонично развиваться, необходимо, чтобы он *чувствовал себя хорошо*, как в физиологическом, так и в психологическом плане. Создание соответствующей благоприятной душевной атмосферы – одна из основных задач воспитателя. В создании такой благоприятной атмосферы огромную роль играет помещение группы, цветовой и пространственный дизайн. Но этим среда, благоприятная для развития, не исчерпывается.

Как это изложено в предыдущих разделах программы, обучение и развитие находятся в тесной связи с подражательной и игровой активностью ребенка. При этом в вальдорфской педагогике акцент ставится на *свободной, самостоятельной, творческой игре*, в которой ребенок, с одной стороны, перерабатывает (интериоризует) свой социальный и индивидуальный опыт, с другой стороны, развертывает творческую фантазию (> пункт 3.1 раздела 2). Игра – это естественная форма индивидуального обучения ребенка. *Организация среды должна максимально обеспечить условия для*

развертывания свободной игры, которой уделяется значительное место в режиме дня. Среда должна побуждать ребенка к игре.

1.3 Создание атмосферы спокойствия и уюта

Ребенок, как правило, чувствует себя хорошо и спокойно в привычной обстановке, в атмосфере домашнего уюта. Никакое оборудование само по себе не сможет обеспечить здорового развития, если не будет создана эта атмосфера. Поэтому первая задача воспитателя и важнейший элемент развивающей среды – создание в детском саду непринужденной домашней обстановки, в которой дети чувствуют себя комфортно и физически, и психологически.

Оригинальность концепции развивающей среды в вальдорфской дошкольной педагогике состоит в том, что *человек (взрослый, воспитатель) понимается, как важнейший элемент этой среды.* Когда ребенок приходит в группу, его встречает воспитатель, который уже занят какой-то работой: приготовлением завтрака, изготовлением игрушки, подготовкой праздника и т.д., т.е. своими делами, в которых дети тоже могут принимать участие по собственному решению. *Воспитатель создает вокруг себя оболочку из деятельностей, показывая образцы заинтересованных, осмысленных действий.*

Все помещение группы несет на себе следы заинтересованного внимания воспитателя. Поэтому, имея дело со стандартизированными помещениями обычных детсадовских групп, взрослые ставят перед собой задачу их «обжить», сделать уютными для жизни детей и взрослых путем особой организации пространства.

1.4 Интерьер детской группы

Р.Штайнер один из первых педагогов, заговоривших о влиянии дизайна помещений и вообще архитектуры зданий на душевное самочувствие людей. Он сам спроектировал и реализовал несколько архитектурных проектов дав начало целому направлению в архитектуре и дизайне – органической архитектуре.

Общий дизайн и оформление помещений играет особо важную роль в раннем и дошкольном возрасте, в связи с тем, что, как уже говорилось выше, маленький ребенок открыто воспринимает мир, окружающий его. Все впечатления проникают глубоко в его телесность и оказывают сильное влияние на функциональные и формирующие процессы организма. Поэтому окружающая обстановка должна быть красивой и нести в себе атмосферу тепла и заботы о физическом и душевном здоровье детей.

1) Общий цветовой фон и качество материалов

Прежде всего, продумывается цветовой решение стен помещения, форма потолка, фактура напольных и потолочных покрытий, освещение, оформление окон и дверных проемов. Здесь необходимо учитывать следующее:

- детям до семи лет близка красно-розовая и желто-оранжевая цветовая гамма;
- предпочтительны округлые формы интерьера, нужно по возможности убирать, округлять углы посредством драпировок, обшивки, мебели;
- материалы, с которыми соприкасаются дети во время игры, должны быть натуральными и теплыми (деревянный пол, ковер, обшитая деревом часть стены).

2) Учет возрастных и иных особенностей детей

Как обустроить каждую из частей комнаты, решает воспитатель, учитывая архитектурные особенности помещения, количество детей в группе и их возраст. В обстановке комнаты уже заложен рабочий ритм группы. Воспитатель или педагогический коллектив формируют пространство и делят его на функциональные зоны самостоятельно, опираясь на принципы вальдорфской педагогики.

Имея дело с помещениями для жизни детей, нужно учитывать, что *дети маленькие* и большое открытое пространство несоизмерно их мироощущению, вызывает у детей чувство душевного дискомфорта. Дети любят создавать небольшие замкнутые пространства, например, забираться под стол, накрытый материей, строить шалаш и т.д. В этом выражается их тяга к такому объему пространства, который им легко обжить. Поэтому необходимо разделить помещение группы, выделив в нем сравнительно небольшие игровые уголки, оставив при этом свободное пространство для разного рода общих занятий – музыкально-ритмических игр, эвритмии, кукольного театра и т.д.

Традиционно в группе отводится постоянное место для небольшой кухни и стола времен года (праздничного уголка). Часто определены местоположения рабочих и обеденных столов, кукольного домика, детского «магазина», игровой для маленьких (ковер).

В кухне обязательно должны быть раковина и плита для выпечки и приготовления простых блюд.

3) Стол времен года

Обязательной частью интерьера вальдорфского детского сада является стол времен года, который украшается в зависимости от времени года или того или иного праздничного события.

На столе времен года обозначены характер и особенности времени года и конкретной эпохи. С новыми событиями в жизни группы здесь появляются

ткани новых цветовых оттенков, предметы из минерального и растительного мира, открытки, картины, игрушки, объединенные в композицию. Стол времени года не занимает много места: им может быть небольшой столик, полка, подоконник или даже часть стены. Следует отметить воспитательное и культурное значение этого особого уголка. Если все помещение группы имеет какую-то функциональную, «прагматическую» привязку и служит «чему-то», то наличие в помещении праздничного места, к которому дети относятся с благоговением, не берут предметы, находящиеся на столе времени года, и не играют в них, учит детей уважению и сдержанности.



Стол времен года «Зима».
Детский сад «Путь Зерна»
г. Москва Фото А. Матющкина



Стол времен года «Пасха»,
Детский сад «Росточек» г. Рязань.
Фото В. Малининой

4) Изменения, порядок и постоянство

Не только стол времени года, но и весь интерьер целесообразно изменяется в ходе смены эпох, помогая понять происходящее в природе и «приспосабливаясь» к игровым и познавательным потребностям детей. Свободное и заполненное пространство должны чередоваться ритмически, образуя и открытые для движения пути, и места, где движение естественно прекращается. И в целом интерьер не должен устаревать, но обновляясь, радовать детей, быть для них интересным.

В то же время, в группе должно создаваться впечатление порядка и постоянства. Они рождают в душе ребенка чувство спокойствия и защищенности. Важно, чтобы игрушки всегда возвращались на свои места, а само их расположение побуждало бы ребенка к творческой игре. Если игровое и жизненное пространство организуется осмысленно и заботливо, это способствует тому, что дети находятся в состоянии «внутренней ясности».

5) Народные традиции, климат и социальный контекст

Оформляя интерьер, надо учитывать народные традиции и климат тех мест, где находится детский сад.

Хорошо, если в оформлении интерьера группы участвуют не только воспитатели, но и родители детей. Участие родителей в оформлении помещений, как и в жизни группы в целом, важно для создания позитивной атмосферы доверия между родителями и детским садом.

1.5 Оборудование и игровые материалы

В помещении группы должно быть все необходимое для правильной организации свободной игры детей, совместной деятельности воспитателей и детей. При этом большая часть мебели и предметов быта должны быть многофункциональны, чтобы дети могли использовать их в свободной игре. Это, прежде всего, столы, скамейки и стулья, нужные детям для больших построек и крупномасштабного конструирования. Идеальный вариант – специально изготовленные деревянные столы и стулья, которые могут быть использованы многофункционально. Например, детские столики, которые можно собирать в общий обеденный стол, разбирать, составляя различные сочетания, чтобы использовать их в разнообразной деятельности и в игре. Маленькие деревянные стульчики также могут стать подходящим материалом для развертывания игры и конструирования. Все оборудование детского сада и игрушки должны быть из натуральных, естественных материалов.



Примеры оборудования и игрового материала с использованием экологического материала. Фото В. Малининой



Примеры вальдорфской игрушки. Фото В. Малининой

Для масштабного строительства детям также нужны деревянные полки-стойки, хорошо обструганные доски разных размеров, большие лоскуты ткани, покрывала, шнуры, мешочки с песком. Деревянные стойки желательно иметь в каждой группе — если занавесить две стойки, они образуют уголок для кукол или магазин, из стоек удобно соорудить кукольный театр, кровать с пологом для игры. Стойки и ширмы могут быть разного размера, но непременно легкие и переносные.



Оборудование и материалы многофункционального назначения
Фото В. Малининой



Во время игры дети часто наряжаются, для чего необходимо иметь платки разного размера, головные повязки, пояса, плетеные шнуры и т.п.



Детский сад «Путь Зерна» г. Москва Фото А. Матющкина

В группе обычно отведено место для кукольного домика, который дети могут по желанию перестраивать. Здесь происходит повседневная жизнь по примеру взрослых, и куклы могут становиться и детьми, и взрослыми. Кукла — это образ человека. Поэтому для каждого ребенка она является той главной игрушкой, которая более всего вызывает и оживляет в его воображении представление о его собственном строении. Кукла — детский архетип человека. Как правило, куклы в вальдорфской группе сделаны самими воспитателями или родителями. Они довольно просты с виду, порой не детализированы, но их создание требует большого мастерства и настоящего вдохновения.

Хорошая кукла — безусловное произведение искусства и умеет оживать в детских руках. Ее жизнь - не в механической подвижности, но в тех подлинных игровых взаимодействиях, которые создаются детьми. В своих размерах, пропорциях, материале, цвете куклы должны являть ребенку достоверный и красивый человеческий образ. По исполнению бывают узелковые, вязаные, скалочные, валяные из шерсти, сшитые куклы, куклы из дерева, соломы, лыка. Но их число в группе не должно быть чрезмерным, чтобы не затерялись их особенности и характер.



Детский сад «Путь зерна», г. Москва. Фото А.Матюшкина

Для игры в куклы нужны лоскуты, головные повязки, шерстяные шнуры, постельки-конверты, колыбельки, кровати-гамаки, корзины, маленькие скамеечки. Хорошо, если в кукольном домике есть маленькие деревянные или глиняные чашки, тарелки, ложки, кастрюльки.

Большое значение в группе имеет просто обставленный торговый уголок. Здесь дети учатся тому, как следует брать и давать, просить о чем-то и благодарить. Кроме того, создается сфера игры, которая растет вместе с детьми, пробуждая в них образы социальных отношений. Достаточное количество природных материалов, мешочки с песком и др. предметы — это товары. Деревянные лопатки, ложки, маленькие корзинки и чашки используются для расфасовки товаров. Простые весы с двумя чашами дают возможность не только взвешивать «товар», но и экспериментировать в игре, познавать свойства различных предметов и материалов.

В каждой вальдорфской группе есть место, где стоят корзинки с природными материалами, которые используются детьми в игре: чурбачки, тонкие спилы, корни, куски коры, камни, ракушки, шишки, плоды и др. Игра — прежде всего процесс, и лишь потом использование готовых форм и игрушек. Незавершенные предметы и природный материал дают детям основу для собственной деятельности и пищу для фантазии. Игрушка должна иметь что-то вроде основных признаков характера, чтобы детская фантазия могла продолжать ее дальше. Расколотый чурбак с боковым сучком может стать локомотивом, радиоприемником, утюгом, пароходом. Каштаны могут быть едой, стадом овец, машинами на улице. Особая пластика природных материалов, тактильные свойства, цвет и облик по сути своей дружелюбны,

пробуждают симпатию, поэтому дети охотно и разнообразно используют их в игре.

Конечно, не всякая игрушка способна претерпевать столь грандиозные превращения. В группе есть также игрушки, сформированные более конкретно, в которых можно увидеть образ животного, мост, машину, весы. Но подобные игрушки не должны составлять большинство.



Фото В. Малининой

Итак, к игрушкам, которые можно найти в природе, прибавляются и те, что формирует своими руками человек, вырезает из дерева или шьет из ткани. Этого вполне достаточно для полноценной творческой детской игры. Понимая важность развития детской фантазии, делать игрушки следует настолько просто, и в то же время настолько красиво, насколько это возможно.



Фото В. Малининой

Таким образом, оборудование вальдорфской группы не требует больших материальных затрат, но нуждается в творческом и осознанном подходе педагогов, которые подбирают и изготавливают игровой материал, позволяющий детям полноценно развернуть в игре свою фантазию, раскрывающий разнообразные свойства окружающего мира, способствующий активной и творческой деятельности.



Фото В. Малининой

Оборудование и материалы, необходимые для художественной и хозяйственно-бытовой деятельности, указаны в разделах программы, освещающих эти виды деятельности.

1.6 Оборудование участка

На прогулке свободная игра остается основным видом деятельности для детей. Задача воспитателей — обеспечить их всеми необходимыми игрушками и материалами для игры.

Это, в первую очередь, куча песка. При выборе места для песочницы необходимо обратить внимание на то, чтобы оно было солнечным и защищенным от ветра. Песочница должна быть достаточно большой, чтобы детям не было в ней тесно играть. Для игры с песком в распоряжении детей должны быть совочки и лопатки, игрушечная посуда, формочки, чурбачки, дощечки.

В жаркие летние дни дети очень любят играть во время прогулки с водой. Хорошо иметь для этого широкое корыто, тазы, ведра. Хорошо, если на участке есть маленький бассейн или неглубокий пруд.

В свободной игре на улице дети, как и в группе, могут строить и конструировать. Для этого могут быть использованы обструганные доски, куски бревен, ветки, чурбачки, т.п. материал.

На участке может быть и настоящий домик для игры в «дочки-матери».



Домик на участке. Детский сад «Росточек», г. Рязань. Фото В. Малининой

Посадки низкорослых кустов, расположенных группами близко друг к другу, дают возможность детям забираться в них, как в домик.

Оборудование участка для прогулок должно предоставлять детям возможность совершать разнообразные *движения*. Если на территории нет никаких возвышений, можно создать искусственный холм. Даже горка высотой в 1 метр, где дети могут побегать вверх и вниз, а зимой кататься на санках и ледянках, дает много возможностей для полезных физических упражнений.

В этом плане полезны все снаряды, где ребенок может упражнять свое чувство равновесия и движения, развивать физическую силу: качели, бревно, канат, веревочная лесенка, другое оборудование. Хорошо, если на площадке для прогулок есть развесистое невысокое дерево, по которому дети могут лазить, или спиленные стволы деревьев, коряги, на которые можно залезать, подлезать под них, спрыгивать...



Дерево для лазания. Детский сад «Домовенок», г. Рязань. Фото В. Малининой

Скакалки, веревочки, мячи, ходули, обручи, др. инвентарь подобного типа позволяет организовать множество видов подвижных игр на улице.



Упражнение на равновесие. Детский сад «Росточек», г. Рязань.
Фото В. Малининой

При планировке прогулочных участков детского сада необходимо отвести место под сад и огород, что предоставляет детям богатые возможности для участия в разнообразных видах садово-огородных сезонных работ. В этих видах деятельности пригодятся детские лопатки, грабли, ведерки, лейки и др.

Цветники, разбитые вокруг здания, призваны создать атмосферу красоты и уюта всей открытой территории.

2. Ритм жизни детской группы

2.1 Общие положения – ритм и повторение как факторы развития

Одним из основных методических принципов вальдорфской дошкольной педагогики является принцип ритма и повторения. Он базируется на том, что все процессы человеческой жизни связаны с ритмами. Помимо этого общего закона ритма, справедливого для всей жизни в целом, есть специфика, связанная с психологическими и физиологическими особенностями развития ребенка в дошкольном возрасте. Как уже говорилось выше, в этот период жизни ребенок осваивает и формирует свое тело, его структуры. Это с одной стороны - пластическое *формирование*, с другой стороны - *овладение* телом. Для такого формирования тела и овладения им необходимы ритм и повторение. Чтобы собственные усилия ребенка напечатлелись в структурах тела, ему необходимо все снова и снова, в повторении, воспроизводить образцы и модели действий. Например, когда ребенок учится ходить, он ежедневно прикладывает усилия, связанные с установлением равновесия и вертикальным положением тела. Он совершает это десятки и сотни раз, и следствия этих усилий напечатлеваются в формах позвоночника. То же справедливо и в отношении развития речи. Ребенок десятки и сотни раз повторяет звуки, играет в слова ради них самих (автономная речь) и, благодаря этому, формирует гортань и всю моторику, связанную с речью.

Таким образом, *ритм и повторение - это условия решения ребенком задач развития данного возрастного периода*. Вот почему дети с таким удовольствием на протяжении длительного времени готовы выслушивать одну и ту же сказку и играть в одну и ту же музыкально-ритмическую игру. Эта потребность детей учитывается в программе вальдорфского детского сада, подразумевающей такие многократные повторения одного и того же на протяжении определенного времени (например, сказка рассказывается одну-две недели) и возвращение мотивов (того же самого) в следующем году (годовой ритм) и т.д.

Кроме того, с ритмом и повторением связано эмоциональное и психологическое благополучие ребенка. Дети, живущие в организованном во времени и пространстве окружении, переживают предсказуемость мира: не происходит ничего неожиданного, хаотичного, непредвиденного. Следовательно, это дает им уверенность в завтрашнем дне и ощущение внутренней и внешней стабильности.

Понятие «ритм» имеет отличие от общепринятого наименования «режим», поскольку ритмическая организация, помимо повторения,

подразумевает некоторую свободу и живую, постепенную смену одних видов деятельности другими. Принцип «вдоха» и «выдоха», по которому строится ритм, также относится к области органического, живого. Все это позволяет детям естественно, без принуждения переходить от одного организационного момента к другому, а будучи связано с жизненными процессами, способствует укреплению здоровья.

В вальдорфском детском саду учитывается дневной, недельный и годовой ритмы, в соответствии с которыми строится вся работа детского сада. Важно, что занятия, которые проводятся ежедневно, проводятся в одно и то же время и имеют в структуре дневного ритма свое место. Занятия, которые проводятся раз в неделю, имеют закрепленный день.

Организация занятий на основе ритма благотворно действует на дисциплину и порядок в группе. Дети легче и естественней переходят от одного вида деятельности к другому. Постепенно у них возникает стремление к порядку и организации деятельности во времени: все имеет свое осмысленное начало, середину и завершение. Таким образом, ритмическая организация работы имеет благотворное воздействие на детей на многих уровнях: способствует здоровью и благополучию ребенка, влияет на психосоматическое, речевое, моторное развитие и др.

2.2 Ритм дня

Дневной ритм помогает ребенку легко переходить от деятельности к деятельности, вселяет в ребенка чувство уверенности и защищенности. Разнообразные занятия детей и взрослых, свободная игра, трапезы совершаются в определенной последовательности. Ритм дня при этом входит в привычку ребенка и воспринимается им как само собой разумеющийся ход жизни.

Построение дня группы в общем и целом повторяется с различными вариантами, в зависимости от дня недели и времени года (недельного и годового ритма). При этом ритм означает не только многократное повторение одних и тех же занятий, одного и того же уклада жизни, но и чередование фаз свободной активности детей (выдох) и концентрации на том, что предлагает воспитатель (вдох) в ходе одного дня. Особого внимания воспитателя требуют переходные моменты в ритме, соединяющие между собой разные по характеру и содержанию части дня.

Ниже дается описание примера ритмического построения различных видов деятельности и занятий детей в соответствии с принципом «вдоха» и «выдоха».

1) Первая фаза ритма дня - “выдох”: свободная игра

Начало дня во многих вальдорфских группах жестко не зафиксировано. Родители приводят детей в детский сад до определенного времени,

например, с 8.00 до 9.00. Это дает возможность детям постепенно включаться в жизнь группы.

Когда дети входят, воспитательница уже за рабочим столом занимается каким-нибудь делом: например, готовит тесто для выпечки, занимается рукоделием или мастерит украшения для предстоящего праздника. Дети могут присоединиться и начать делать что-то вместе с ней. Но в большинстве случаев они сразу, без дальнейших пояснений, начинают играть. Кто-то строит дом, кто-то ставит кукольный спектакль, кто-то начинает играть в дочки-матери. Таким образом, постепенно разворачивается свободная игра. В богатом природном и игровом материале (куклы, машинки, столы, ткани, желуди, шишки, кора и прочее) дети находят для своей игры пластичное "сырье", из которого можно сделать все, что угодно, силой фантазии.

Очень важно, чтобы дети удовлетворили свою потребность в свободной игре. Поэтому на нее должно быть выделено не менее 1-1,5 часов. Свободная игра — это, на языке вальдорфских педагогов, - "выдох", поскольку в ней ребенок действует самостоятельно, раскрывая свои собственные творческие силы и перерабатывая индивидуальный опыт.

Но важно также, чтобы игра в определенное время имела свой конец, и все было убрано на свои места. Однако воспитательница не говорит детям: "Теперь игра закончена, пожалуйста, убирайте все на место". Ее задача - необходимое завершение игры и порядок "развить" из самой игры. Например, если дети играли в театр, то спектакль должен закончиться, и все разъезжаются по домам. Могут быть традиционные сигналы к завершению игры: песенка или звук колокольчика. При этом воспитатель подает импульс к уборке, начиная убирать игрушки там, где они уже не задействованы детьми, и показывая тем самым пример.

2) Вторая фаза - "вдох":

утренний круг и музыкально-ритмическая игра

После свободной игры наступает "вдох", т.е. дети включаются в общую деятельность под руководством воспитателя. «Утренний круг» – это ритуал, включающий в себя пальчиковые и жестовые игры, общее изречение, приветствие, обращенное к каждому ребенку, беседу о предстоящем дне и другое. После утреннего круга следует музыкально-ритмическая игра. Раз в неделю может прийти эвритмист, и тогда вместо музыкально-ритмической игры проводится занятие по эвритмии.

Далее как «выдох» следует трапеза. Прогулка также включает в себя ритмично сменяющиеся фазы «вдоха и выдоха»: самостоятельные игры детей переходят в подвижные игры, организуемые воспитателями.

Таким образом на основе принципа «вдоха» и «выдоха» организуется весь день в детском саду.

3) Значение ритуалов в ритме дня

Символические действия (“ритуалы”) — сопровождают многие моменты детской жизни (начало и конец дня, прием пищи, отход ко сну и т.д.) Например, помыв руки перед утренним кругом, дети подходят к воспитательнице, и она какает каждому на ладошку капельку ароматного масла: «солнечные капельки». Этот жест вновь, как и жест приветствия, направлен индивидуально от воспитателя к каждому ребенку. Перед приемом пищи дети берутся за руки и произносят благодарственные слова земле, солнцу, людям, или поют благодарственную песню. Слова благодарности звучат и в конце трапезы. Таким образом, происходит не только организация режимных моментов, но и социальное, нравственное воспитание.



Благодарственные слова перед трапезой. Детский сад «Росточек», г. Рязань
Фото В.Малиной

Каждый педагог находит свои формы для «ритуальных» моментов в ритме дня. Это могут быть песенка или стишок, звон колокольчика или игра на музыкальном инструменте и т.д. Важно, что эти ритуалы повторяются изо дня в день. При этом отпадает необходимость в словесных комментариях и объяснениях того, что последует дальше. Переход от одного режимного момента к другому происходит естественно и гармонично.

Определение ритма дня данной детской группы является для воспитателя творческим процессом. Раз созданный, этот индивидуальный ритм в дальнейшем будет сохраняться, поддерживаться. Вместе с тем, при его выработке можно опереться на уже опробованные в практике вальдорфских детских садов России варианты ритмов дня для групп, работающих в одну, в две смены, в условиях государственной и частной организации.

4) Примеры построения ритма дня

Группы полного дня

Примерный ритм дня группы, работающей в условиях государственного учреждения.

8 ⁰⁰	—	прием детей
8 ²⁰	—	8 ³⁰ — утреннее приветствие
8 ³⁰	—	9 ⁰⁰ — завтрак
9 ⁰⁰	—	10 ³⁰ — свободная игра
10 ³⁰	—	10 ⁴⁰ — уборка группы
10 ⁴⁰	—	10 ⁵⁵ — утренний круг
10 ⁵⁵	—	11 ¹⁰ — музыкально-ритмическая игра
11 ¹⁰	—	12 ³⁰ — одевание и прогулка
12 ³⁰	—	12 ⁴⁰ — сказка (лепка, живопись)
12 ⁴⁰	—	13 ¹⁰ — обед
13 ¹⁰	—	15 ¹⁰ — дневной сон
15 ¹⁰	—	15 ³⁰ — подъем детей
15 ³⁰	—	15 ⁵⁰ — полдник
15 ⁵⁰	—	17 ⁰⁰ — игры и занятия
17 ⁰⁰	—	17 ³⁰ — ужин
17 ³⁰	—	19 ⁰⁰ — прогулка
		19 ⁰⁰ — уход домой.

Примерный ритм дня группы, работающей в условиях негосударственного учреждения.

7³⁰ – 9³⁰ Прием детей. Свободная игра. Рукоделие, прикладное творчество. Хозяйственно-бытовая деятельность. Занятия по подгруппам.

9³⁰ – 9⁴⁵ Уборка игрушек.

9⁴⁵ – 9⁵⁰ Подготовка к завтраку, мытье рук.

9⁵⁰ – 10⁰⁰ Первый завтрак.

- 10⁰⁰ – 10¹⁵** Утренний круг, пальчиковые и жестовые игры. Ознакомление с окружающим миром. Социальные упражнения.
- 10¹⁵ – 10³⁰** Музыкально-ритмическая игра – понедельник, вторник, среда, пятница. Эвритмия – четверг.
- 10³⁰ – 11⁰⁰** Второй завтрак.
- 11⁰⁰ – 11²⁰** Подготовка к прогулке.
- 11²⁰ – 12⁴⁰** Прогулка, подвижные игры.
- 12⁴⁰ – 12⁵⁰** Раздевание, мытье рук. Игры ожидания. Социальные упражнения.
- 12⁵⁰ – 13¹⁰** Рассказывание сказки (кукольный спектакль) - вторник, среда, пятница.
Живопись - понедельник.
Лепка из воска - четверг.
- 13¹⁰ – 13⁴⁰** Обед.
- 13⁴⁰ – 13⁵⁰** Подготовка ко сну.
- 13⁵⁰ – 16⁰⁰** Сон.
- 16⁰⁰ – 16⁴⁰** Подъем, игры в кругу. Беседы с детьми. Чтение художественной литературы. Занятия в подгруппах.
- 16⁴⁰ – 17⁰⁰** Полдник.
- 17⁰⁰ – 18⁰⁰** Прогулка (настольные игры, рисование мелками, поделки из бумаги, природного материала, лепка из воска, чтение книг).

Группы неполного дня

Примерный ритм дня группы, работающей половину дня

9⁰⁰ - 9³⁰	—	встреча детей, подготовка бутербродов и рабочего стола
9⁵⁰	—	10⁰⁰ — утреннее приветствие, мытье рук
10⁰⁰	—	10¹⁵ — завтрак
10¹⁵	—	11³⁰ — свободная игра, рабочий стол
11³⁰	—	11⁴⁵ — уборка группы

- 11⁴⁵ — 12⁰⁰ — музыкально-ритмическая игра
 12⁰⁰ — 12⁴⁰ — мытье рук, обед
 12⁴⁰ — 13⁰⁰ — уход домой.

2.3 Ритм недели

Недельный ритм связан с необходимостью создания для детей спокойной, знакомой, ожидаемой обстановки каждого дня жизни. Вместе с тем, благодаря закономерностям временного характера, определенный день недели имеет свою особенную окраску, характеристику, что также желательно учитывать при организации педагогического процесса в детском саду.

При определении недельного ритма детской группы необходимо распределить определенные виды деятельности по конкретным дням недели. Так, например, один из дней недели можно посвятить работе с тестом, выпечке хлеба, пирогов, а другой — уборке группы. В определенный день недели может показываться кукольный спектакль. Занятия живописью, лепкой, эвритмией также имеют свое конкретное место в недельном ритме жизни группы. В идеале, недельному ритму следуют и в питании. Каждый день недели может иметь свое образное имя, свое индивидуальное лицо, в зависимости от занятий, которые проводятся в этот день.

Определение воспитателем ритма недели для конкретной группы является, безусловно, творческим процессом.

Примерный ритм недели группы полного дня

День недели	7 ³⁰ - 9 ³⁰	12 ⁵⁰ - 13 ¹⁰	18 ⁰⁰ - 20 ⁰⁰
Понедельник	Стирка салфеток. Рукоделие.	Живопись.	
Вторник	Художественно-прикладное творчество. Хоз.-бытовая деятельность — выпечка хлеба.	Рассказывание сказки (или театрализация).	Родительское собрание (по графику)
Среда	Художественно-	Рассказывание	

	прикладное творчество. Хоз.-бытовая деятельность.	сказки (или театрализация).	
Четверг	Художественно-прикладное творчество. Подготовка к лепке.	Лепка из воска.	Педагогическая коллегия детского сада.
Пятница	Генеральная уборка с детьми. Винегрет или салат - готовятся с детьми.	Рассказывание сказки (или театрализация).	Родительский клуб «Посиделки».

2.4 Ритм года

Ритмы дня и недели включены в большой годовой ритм, на который ориентируется практически вся жизнь группы.

Ритмичность года для ребенка может быть выражена в живом следовании друг за другом повторяющихся из года в год природных эпох. Сознательное переживание изменений, происходящих в природе в течение года, должно быть снова открыто для детей через различную активную деятельность. Особенно это важно для городских детей, у которых вследствие жизненных условий теряется естественное отношение к окружающей природе.

Особое значение в вальдорфской дошкольной педагогике играют праздники, которые в основном ориентированы на традиции той или иной культуры (> пункт 3.2 главы 3 раздела2) . Основной мотив годового цикла эпох и праздников в детском саду составляет переживание кругооборота года и сменяющихся природных процессов. Он выражается в образно-символической форме, созвучной детскому мироощущению. Тщательная разработка и проведение праздников является неотъемлемым программным элементом вальдорфского детского сада.

Воспитателям, определяющим ритм года, необходимо учитывать народные праздничные традиции данной территории, пожелания родителей. Вместе с тем, можно опереться на уже имеющийся опыт российских вальдорфских детских садов, где, как правило, выделяются следующие эпохи: эпоха ранней осени, находящая свое кульминационное завершение в

Празднике Урожая; эпоха поздней осени с ее переживанием темноты и любимым детским Праздником Фонариков; особенное предрождественское время, венчаемое Рождеством и веселое время Святков; неповторимая по своим характерным чертам, настроению и даже по традиционным блюдам Масленица, значимый христианский праздник Пасха и, наконец, большой летний период, внутри которого могут быть выбраны и более конкретные праздничные события. Воспитатель определяет эти природные эпохи длительностью в три-четыре недели, наполняет их конкретным содержанием. Каждый такой период включает в себя специфичные виды деятельности воспитателей и детей, свой характерный набор игр, песен, сказок.

Отбор конкретного материала для детской деятельности является важной творческой задачей для воспитателя. Основой для ее решения является характер проживаемой эпохи.

2.5 Особенности планирования учебно-воспитательной работы в разновозрастной группе

Педагоги, работающие по программе, могут использовать разные виды планирования: в соответствии с ритмом дня, недели, года.

Планирование воспитательно-образовательной работы ведется «эпохами». Это означает, что в течение длительного времени (3-5 недель) содержание детской деятельности связано с какой-либо темой (время года, профессии, подготовка к празднику и т.д.). Длительное погружение в процесс позволяет детям сохранить целостность восприятия, формирует мышление и укрепляет память.

Повторение характерно не только для дневного и недельного ритмов, но и для ритма года: комплексно-тематическое планирование ориентируется на **традиционный годовой ритм эпох**.

Примерное планирование годовых эпох и праздников

Месяц	Название эпохи и праздника
Сентябрь	Эпоха «Урожайная». Праздник Урожая.
Октябрь	Эпоха «Богатырская». Праздник отваги и мужества.
Ноябрь	Эпоха «Гномы и великаны». Праздник Фонариков.
Декабрь-январь	Эпоха «Ожидание Рождества».

	<p>Праздник «Рождественская ёлка».</p> <p>Эпоха «Зимушка-зима».</p>
Февраль-март	<p>Эпоха «Масленичные забавы». Праздник Масленица.</p> <p>Эпоха «Ремесла и профессии». Праздник День семьи.</p> <p>Эпоха «Приди, весна, приди скорей». Праздник “Встреча птиц “</p>
Апрель	Эпоха «Земля-матушка». Пасхальный праздник.
Май-июнь	<p>Праздник «9 мая».</p> <p>Эпоха «Во поле березка стояла». Праздник выпускников.</p> <p>Летние праздники.</p>

В первую очередь, воспитатели планируют конкретные виды деятельности в соответствии с эпохой, ее задачами, а также подбирают необходимый материал для рассказывания, пальчиковых, жестовых, подвижных игр, театрализации. Перед началом каждой эпохи детально прорабатывается музыкально-ритмическая игра, подбираются определенные виды движений, музыкальное сопровождение, в соответствии с составом группы и потребностями детей. Многие виды деятельности организуются с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В то же время детская группа представляет собой живой и подвижный организм, поэтому планирование должно быть максимально гибким, чтобы соответствовать непосредственному состоянию группы в каждый конкретный день. Это не значит, что какие-то виды деятельности отменяются, но они могут проводиться по-другому, с иными акцентами и в ином темпе в зависимости от физического и психологического состояния детей. Некоторые виды работы не планируются заранее или планируются гибко, другие выполняются для каждого ребенка индивидуально.

3. Воспитатель вальдорфского детского сада

3.1 Компетентности вальдорфского воспитателя

Вальдорфская дошкольная педагогика, исходящая из того факта, что подражание является основным естественным механизмом развития человека в первые семь лет его жизни, придает огромную значимость роли воспитателя, выступающего для ребенка примером человека, человеческого поведения в целом, и предъявляет высокие требования к личности вальдорфской “садовницы”.

Вальдорфский воспитатель должен быть хорошо образованным, культурным, интеллигентным человеком, владеть грамотной красивой речью, уметь управлять своим темпераментом. Безусловно, невозможно требовать, чтобы это был идеальный человек без недостатков, но важно, чтобы это была личность, находящаяся в процессе постоянной работы над собой, своим душевно-духовным и физическим совершенствованием, ведь воспитание — это в первую очередь процесс самовоспитания воспитателя.

Важнейшая роль дошкольного вальдорфского педагога заключена в оказании помощи ребенку в его личностном становлении, в создании условий, в которых может наилучшим образом осуществиться его телесное и душевно-духовное развитие для того, чтобы в будущем человек мог полностью состояться как неповторимая индивидуальность с неповторимой судьбой.

Реализация данной задачи предполагает личностный (индивидуальный) подход в воспитании, опору на знание о глубинной сущности человека, о закономерностях его развития.

Педагогический процесс включает в себя наблюдение и изучение воспитателем каждого ребенка, ведущее к пониманию его индивидуального образа, его проблем, особенностей его индивидуального телесного и душевно-духовного развития. Значимость основной педагогической задачи предполагает высокую ответственность воспитателя за судьбу ребенка.

Говоря о конкретных требованиях к функциям воспитателя вальдорфского детского сада, можно выделить следующие:

1. Владение многообразными умениями и навыками практического характера, что связано с обязательной ежедневной хозяйственно-бытовой деятельностью взрослого в группе. Развитие способностей в различных областях художественно-творческой деятельности (живопись, музыка, пение, драматургия и др.) и в области различных ремесел (пряжание, ткачество, шитье, вышивание, изготовление игрушек и др.)
2. Овладение методикой музыкально-ритмической игры, кукольного спектакля; организации занятий по живописи, лепке; пальчиковым, жестовым, подвижным играм, рассказыванию сказки, проведению утреннего

приветствия, трапез; овладение умениями оказать помощь детям в организации свободной игры, многое другое.

3. Планирование ритма дня, недели, года и гибкое следование выработанным ритмам.

4. Организация праздников года.

5. Проведение наблюдений за детьми: группой в целом и каждым ребенком в отдельности с последующим коллегиальным обсуждением результатов и выработкой индивидуальной траектории развития каждого ребенка.

6. Изготовление игрового материала, различных пособий.

7. Оформление интерьера группы, в том числе стола времен года.

8. Организация взаимодействия с родителями.

Безусловно, важной педагогической задачей является создание доброй, светлой, уютной атмосферы детской жизни в группе, бережное, уважительное, внимательное отношение к каждому ребенку.

Важнейшей особенностью педагогической деятельности вальдорфского воспитателя является ее свободный творческий характер. основополагающие принципы дошкольной вальдорфской педагогики являются той благодатной основой, которая не только оставляет возможность для свободы творчества, но и предполагает последнее как необходимое условие организации самого педагогического процесса. Именно поэтому *программа вальдорфского детского сада характеризуется своеобразным “пространством свободы” для педагога, отсутствием жесткой регламентации в организации педагогического процесса.* Именно воспитатель, а точнее — вальдорфская коллегия воспитателей данного детского сада или группы - определяет и конкретный ритм дня, и конкретный набор видов деятельности воспитателей и детей, проводит творческий поиск и обработку материала для всех видов занятий с детьми.

Свобода творчества предполагает высокую личную ответственность воспитателя за результаты своей деятельности.

В своей деятельности воспитатель должен опираться на знание особенностей развития сферы мышления, чувств и воли детей разных возрастов.

3.2 Условия работы в разновозрастной группе.

Разновозрастная группа – не самоцель, а шанс для развития, который требует от детского сада полного сознания условий успешной реализации данного подхода. Для работы в такой группе необходимо, чтобы воспитатели понимали специфику, условия, преимущества и трудности работы с детьми разных возрастов.

Сюда относится специальное образование – подготовка или переподготовка - персонала, создание среды и обеспечение оборудования, необходимого для детей разных возрастов, ритм работы группы, предусматривающий открытое пространство для взаимодействия детей между собой и для гибкого подхода к потребностям детей разного возраста; открытый способ постановки учебных заданий, допускающий разный уровень и скорость их выполнения; планирование и учет возможностей взаимодействия детей разных возрастов; создание атмосферы доброжелательности, взаимопомощи и поддержки; демонстрация воспитателем желаемого поведения в отношении к младшим и старшим детям; поощрение позитивного поведения и отношений между детьми различных возрастов в группе; называние различий и роста способностей по мере развития (Саша уже большой, он научился..., а Лиза еще маленькая, она только учится...).

Воспитатели, работающие с разновозрастной группой, проводят наблюдения за свободной игрой детей и за тем, как складываются отношения детей разных возрастов в ситуации свободного взаимодействия. Они выделяют специфические для своей группы трудности и проблемы (например, старшие не принимают младших в игру и т.п.) и оказывают детям помощь в их преодолении (например, проявляют понимание и поддержку обиженному ребенку: «Тебя не приняли в игру, а тебе хочется? Да, когда не принимают в игру, тогда обидно и грустно...»). Воспитатель может тактично сделать предложение старшим детям о возможной роли младшего в игре, которая соответствует возможностям младшего. Если у воспитателя сложились доверительные отношения с детьми, то дети охотно выполняют его просьбу. Но предложение воспитателя должно быть соответствующим игровым условиям самих детей и открытым, т.е. подразумевающим внутреннее согласие и добровольное послушание детей, включающее также и возможность несогласия, непринятие просьбы (добровольность и не авторитарный стиль коммуникации).

Большим подспорьем в работе с разновозрастной группой является работа в проектах. Например, постановка простого спектакля по мотивам сказок и историй, рассказанных воспитателем, или по мотивам музыкально-ритмической игры. Младшим детям могут быть предложены простые роли в спектакле. Например, они могут изображать деревья в лесу, держа в руках веточки. Также и сюжетно-ролевые игры могут дать возможности для такой дифференциации ролей. Например, при игре в автобус младшие дети могут быть пассажирами.

Воспитатели следят за тем, чтобы способствовать развитию детей разного возраста в смешанной группе, дифференцируя в случае необходимости задания. Например, если воспитатель замечает, что старший ребенок начинает скучать и ему требуется что-то большее, чем простое участие в общих занятиях или свободной игре, то воспитатель может

предложить ему индивидуальные дополнительные задания, связанные с принятием на себя ответственности. Старшие дети очень рады, что могут проявить свои способности и взять на себя ответственность за какой-то участок работы.

3.3 Организация работы педагогического коллектива по реализации программы

Воспитатели вальдорфского детского сада должны постоянно расширять свое познание закономерностей развития человека, совершенствоваться в области методики, художественного творчества, практических навыков, планировать деятельность, вести наблюдения за детьми и отслеживать результаты своей работы. Такое развитие возможно только при условии тесного сотрудничества и взаимодействия всех членов педагогического коллектива, обмена опытом, повышения квалификации.

Это условие реализуется на *еженедельных педагогических советах (коллегиях)*, в которых равноправно участвуют все педагоги и другие члены коллектива. Темами педагогических коллегий могут быть все вопросы педагогической работы и ее организации. На них постоянно обсуждаются вопросы общего развития педагогики, методики. Отчеты воспитателей по прошедшим эпохам и праздникам дают картину текущего состояния работы, существенной частью является обсуждение наблюдений за детьми, выработка индивидуальной траектории развития для каждого ребенка, заполнение педагогических карт детей, составление характеристик выпускников. На заседания педагогической коллегии могут приглашаться родители детей для обсуждения актуальных задач по развитию и воспитанию ребенка с целью взаимодействия и создания единого педагогического пространства в семье и в детском саду.

На коллегии могут также решаться вопросы организации педагогической деятельности, происходит тематическое и календарное планирование работы, продумываются сценарии праздников, планы родительских собраний.

Отдельная часть коллегии может быть посвящена совместному творчеству педагогов, обмену опытом и мастер-классам по разнообразным видам игровой, художественной деятельности и ремесел, что становится импульсом для обновления и совершенствования работы с детьми.

Таким образом, педагогическая коллегия – это место, где педагогический, творческий и организационный опыт всего коллектива сводится воедино, осмысливается и делается основой для последующей работы. Она является эффективным органом самоконтроля и живого созидания.

3.4 Подготовка вальдорфских воспитателей

Практическое осуществление вальдорфской методики предполагает получение соответствующего образования. В настоящее время в связи с ростом интереса к дошкольной вальдорфской педагогике организуются семинары, которые проводят переподготовку воспитателей для работы в вальдорфских детских садах и группах.

Студенты основательно изучают закономерности и возрастные особенности развития ребенка, психологию, теоретические основы вальдорфской педагогики. Большое внимание уделяется преподаванию методики и дидактики и выработке практических навыков и умений.

Особую роль играют практические занятия искусствами и ремеслами: музыкой, пением, речью, движением, живописью, лепкой, рукоделием, резьбой по дереву.

Целью образования является углубление в основы дошкольной педагогики и психологии и соединение их с теорией и практикой вальдорфской педагогики. Кроме того, обучение ставит своей целью выработку студентами собственных способностей, стремится вызвать у них активное внутреннее осмысление и переработку материала. Поэтому, например, в практических занятиях на первом месте стоит момент упражнения. Важно не количество пальчиковых и музыкально-ритмических игр, выученных студентами, а то, что они в многократном упражнении постигают внутренний смысл игры, значение ее для детей, работают с речью и жестами. Опираясь на эти знания, воспитатели могут живо и ярко организовать игру детей, творчески перерабатывая и создавая ее на собственном материале.

Одной из основных установок, формируемых при образовании вальдорфского воспитателя, является положение о том, что, если воспитание детей строится на основе подражания, то воспитатель, прежде всего, должен интенсивно работать над собой. Тогда действительно пережитое и усвоенное он может естественным образом передать детям.

Особой задачей обучения является соединение собственно педагогических методов и существующих социально-культурных условий, традиционных и современных явлений культуры.

4. Сотрудничество с родителями

4.1 Общие положения

Чтобы воспитание было успешным, воспитатели и родители должны рука об руку сопровождать ребенка в его развитии. Вальдорфский детский сад невозможно представить без сотрудничества родителей и воспитателей. Ребенок, чтобы не чувствовать дискомфорта, нуждается и в согласованности

действий воспитателей и родителей. Кроме того, взаимодействие между родителями и детским садом — это для ребенка первый за пределами семьи образ социальных взаимоотношений. И замечательно для будущего, если это хороший образ.

Вальдорфские детские сады имеют длительный и эффективный опыт в области сотрудничества с родителями. Как в нашей стране, так и в других странах создание вальдорфского детского сада или открытия группы происходит либо по инициативе родителей, либо при их активном участии. Поэтому работу вальдорфского сада или группы трудно представить себе без активного участия родителей, а регулярная работа с родителями является неотъемлемой частью программы.

В ходе длительного опыта сложились и закрепились различные формы сотрудничества с семьями детей. Это беседа при приеме, прием родителей в сообщество детского сада, регулярные родительские собрания, индивидуальные консультации, разнообразная совместная деятельность, участие родителей в различных проектах, праздниках, попечительский совет, индивидуальная помощь родителям детскому саду.

Не только совпадение педагогических идей, но и реальная, очень конкретная совместная деятельность взрослых создают в детском саду атмосферу доверия и сотрудничества.

Рассмотрим подробнее различные формы взаимодействия педагогов с семьями детей.

4.2 Беседа с родителями при приеме ребенка в детский сад

Если родители хотят отдать ребенка в вальдорфский детский сад, то важно, чтобы они делали это сознательно. Необходимо, чтобы родители были проинформированы о программе детского сада, понимали принципы подхода к ребенку в вальдорфском детском саду, чтобы не возник диссонанс между воспитательными принципами семьи и детского сада, а также, чтобы у родителей не сформировались неадекватные ожидания в отношении образовательных, развивающих занятий с детьми.

Во время первой беседы, помимо прояснения вопроса о мотивации родителей и об их ожиданиях, воспитатели в общих чертах информируют родителей о направлении и принципах работы своей организации и о возможных формах сотрудничества семьи и детского сада. При этом родители должны взять на себя определенные минимальные обязательства, например, посещение родительских собраний, а также определенные формы общения между воспитателем и родителями в присутствии детей. Так как концепция вальдорфского детского сада исходит из идеи примера и образца, как основного способа воспитания, то в присутствии детей необходимо демонстрировать формы поведения, которые могут служить такими образцами. Например, при встрече родителей и воспитателей нужно зримо

проявлять доброжелательное отношение и здороваться, а когда родители забирают детей - прощаться¹⁴. Не допускаются никакие формы неуважительного отношения между родителями и воспитателями (персоналом детского сада) в присутствии детей, а также критика детского сада в присутствии детей дома. Создание уважительных и открытых человеческих отношений, в атмосфере которых находятся дети, - это важнейшая составная часть социального и морального воспитания в вальдорфском детском саду.

К этой сфере регулирования форм отношений относится создание соответствующих форм решения спорных вопросов, проблем и разногласий между родителями и детским садом, которые с самого начала должны быть родителям разъяснены. Все претензии с обеих сторон должны решаться либо в индивидуальных беседах, либо в других формах, но не в присутствии детей.

При приеме родители также подписывают договор, где в письменной форме фиксируются права и обязанности сторон.

4.3 Прием родителей в сообщество детского сада

Вальдорфские детские сады представляют себя как своего рода педагогические сообщества (соответствующий термин – социальные партнерства), состоящие из педагогов, родителей и детей, как «народную» педагогику в подлинном смысле. Такое понимание находит свое выражение в общих праздниках и встречах, к которым относится торжественный прием новых родителей в сообщество детского сада. На неформальном вечерепразднике или родительском собрании новые родители знакомятся между собой и с родителями, дети которых уже посещают разновозрастную группу, рассказывают о себе. «Старые» родители делятся своим опытом. На встречу могут быть приглашены также родители детей, только что выпущенных из детского сада.

Цель такого приема – создание преемственности родителей и благожелательной атмосферы общности и солидарности в общем деле воспитания. Эта особо актуально в наше время крайней разобщенности между людьми. Детский сад видит важную часть своей миссии в создании педагогической общности, в пробуждении в обществе ответственности за развитие и воспитание детей, выходящей за рамки отдельно взятой семьи.

¹⁴ Это кажется само собой разумеющимся. Однако, практика показывает, что не редки случаи, когда родители, приводя детей в детский сад, даже не здороваются с “персоналом”.

4.4 Родительские собрания

Родительские собрания или встречи должны быть регулярными: как правило, не реже одного раза в месяц. Помимо тех целей, о которых говорилось в предыдущем разделе, такие встречи ставят перед собой задачу расширять и дополнять знания родителей о воспитании детей, о методах вальдорфской педагогики, сообщать родителям обо всем, что происходило в детском саду за прошедший период и давать некоторую предварительную картину того, что ожидается в ближайшее время. Воспитатели также коротко рассказывают о каждом ребенке, отвечают на все вопросы, интересующие и волнующие родителей.

Важно, чтобы эти собрания не были формальными встречами, на которые родители вынуждены приходить по обязательствам. Для этого необходимо создать теплую неформальную атмосферу. Важно, чтобы родители чувствовали, что в детском саду им рады, что они – желанные гости, что к ним и их проблемам относятся всерьез.

Родительские собрания являются не только беседами, но и практической работой родителей: они занимаются рукоделием, играют в детские и взрослые социальные игры, делают подарки детям, готовят праздники.

Благодаря таким занятиям, родителям дается возможность на себе *пережить* то, чем занимаются их дети в детском саду. Таким образом, без излишних разъяснений на собственном опыте родители понимают воспитательное, развивающее и гармонизирующее действие той или иной деятельности, которой занимаются педагоги с детьми.

Также на собраниях обсуждаются общие проблемы и ищутся возможности их решения. Например, для изготовления свечей из воска, предусмотренного программой в зимний период, необходимо купить натуральный воск. Кто-то из родителей берет на себя ответственность за обеспечение данного конкретного занятия. Или обсуждается общее празднование Рождества. Родители могут предлагать свои идеи или принимать предложение детского сада. Если принимается решение показать детям общий рождественский спектакль с участием родителей, то принимаются решения о репетициях и дополнительных встречах. Праздники, организованные и проводимые при участии родителей, оживляют жизнь детского сада и укрепляют доверие детей к нему.

4.5 Индивидуальные консультации

Индивидуальные консультации могут проводиться как по инициативе родителей, так и по инициативе воспитателей. Поводом для таких консультаций могут служить различные проблемы и беспокойства родителей

и воспитателей в отношении поведения и развития детей или обсуждение итогов и перспектив развития ребенка.

В компетентность воспитателя как профессионала входит умение отличать педагогические проблемы от физиологических и психологических, а также от псевдо-проблем, связанных с тревогой родителей за своих детей. Воспитатель должен понимать правомерность беспокойства родителей за своего ребенка и проявлять высокую степень тактичности.

Педагогические проблемы – это проблемы, возникшие из-за тех или иных ошибок в воспитании. Эти проблемы могут также быть решены воспитательными педагогическими средствами. Напротив, многие проблемы в поведении и развитии ребенка могут быть обусловлены теми или иными более глубокими нарушениями, для коррекции которых необходима помощь специалистов. В этом случае воспитатель должен посоветовать родителям обратиться к соответствующим специалистам.

Индивидуальные консультации могут проходить также по инициативе самих воспитателей, например, если в поведении или развитии ребенка что-то вызывает у них серьезное беспокойство. В беседе важно описать проблему, выяснить, является ли эта проблема также проблемой и для родителей, носит ли какое-либо нарушение в поведении ситуативный или устойчивый характер (проявляет ли ребенок и дома те же формы поведения или нет), вместе искать причину и пути решения.

4.6 Совместные проекты

Детский сад открыт для различных форм участия родителей в проектах, проводимых детским садом, и поощряет инициативу и предложения самих родителей. Так как состав родителей в разные годы различен, то из года в год различна и степень участия родительских групп в подобных начинаниях. Это значит, что никакой программной фиксации такие проекты не имеют.¹⁵ Совместные проекты проводятся только в случае добровольного участия и в рамках возможностей родителей. Примеры таких проектов: спектакли к праздникам, подготовленные группой родителей, участие в подготовке и проведении праздника, различные экскурсии (на природу, по городу), посещение детьми рабочего места того или иного родителя и т.п.

4.7 Другие формы совместной деятельности

Помимо участия в проектах родителям предлагаются и другие формы совместной деятельности. Это, в первую очередь, шитье кукол и

¹⁵ Проект по своему понятию есть что-то, выходящее за рамки заранее утвержденных программ и расписания. Вся работа организации делится на ежедневную (то есть повторяющуюся изо дня в день) и проекты, проводимые время от времени, выходящие за рамки ежедневной работы.

изготовление игрушек. При многих вальдорфских детских садах существуют такие клубы или кружки для родителей, в которых, как показывает опыт, с удовольствием принимают участие многие из них. Простые игрушки, изготовленные собственными руками из природных материалов, носят на себе печать подлинности, самобытности и неповторимости. Такая игрушка, будь то кукла, зверушка, гном или мячик, ощущаются совсем иначе, чем изготовленная на фабрике в условиях массового производства. Особенно хорошо, когда такая работа включена в какой-либо проект. Например, изготовление кукол для кукольного спектакля может завершиться показом сказки к определенному празднику.

Такое заинтересованное участие родителей в жизни детского сада, которое видят и ощущают дети, влияет и на отношение детей к детскому саду, и на то, как они себя чувствуют в нем. Детский сад перестает быть казенной организацией и становится местом радостных и теплых человеческих встреч, примером социальных, общественных отношений, которым можно подражать и к которым следует стремиться.

4.8 Попечительский совет детского сада

Такая форма сотрудничества родителей с детским садом позволяет им принимать активное участие в решении многих финансовых, бытовых и организационных проблем.

Функции и задачи попечительского совета определяются Уставом детского сада, а его члены избираются на общем собрании организации.

4.9 Индивидуальная помощь родителей детскому саду

Индивидуальная помощь родителей детскому саду состоит в добровольном участии родителей в решении возникающих бытовых и иных проблем, а также в сезонных мероприятиях. Это, например, помощь в уборке и обустройстве группы (мытьё окон, стирка и глажение платков, изготовление театральных костюмов, починка игрушек, мебели и т.д.), в приведении в порядок территории и участии в украшении участка для прогулок, например, посадка цветов в саду или изготовление плетня и т.п.

Степень индивидуального участия в помощи никак не регламентируется, но обсуждается на родительских собраниях. Родители сами говорят, что и в какой степени они готовы делать.

Индивидуальную помощь родителей детскому саду нельзя рассматривать сугубо с прагматической точки зрения. Как и другие формы сотрудничества, такая индивидуальная помощь является частью концепции *социального и морального воспитания*. Когда стол или стул в группе починил, допустим, папа Вани, это совсем другое, чем когда пришел мастер по вызову и все починил за деньги. Воспитатели обращают внимание детей

на такую помощь и своим отношением и словами демонстрируют благодарность. Но и в случаях, когда происходит какая-то работа по починке чего-либо в группе посторонними людьми, воспитатель также обращает внимание детей на это, выражает в словах смысл проделываемой работы и благодарит людей, оказавших ту или иную услугу группе. Чувство благодарности – фундамент морального воспитания и развития.

5. Разработка образовательной программы дошкольной организации на основе примерной основной общеобразовательной программы «Березка»

В соответствии с ФГОС, дошкольная образовательная организация может самостоятельно разработать и утвердить основную общеобразовательную программу дошкольного образования (ООП ДО) на основе программы «Березка». Программа легко адаптируется для организаций различных организационно-правовых форм, с разной продолжительностью пребывания детей (группы кратковременного пребывания, полного дня), с разной наполняемостью групп.

Как указано в ФГОС, образовательная программа дошкольной образовательной организации должна быть представлена двумя составляющими: обязательная часть (не менее 60% от ее общего объема) и часть, формируемая участниками образовательного процесса (не более 40%). Если обязательная часть ООП ДО соответствует примерной общеобразовательной программе «Березка», то разработчики могут сделать только ссылку на данную программу.

Содержание части, формируемой дошкольной организацией, обусловлено спецификой национальных, социокультурных и иных условий, а также возможностями педагогического коллектива, традициями, сложившимися в организации или группе. Она может включать различные направления, выбранные педагогами, родителями из числа парциальных и иных программ, а также может создаваться самостоятельно. В ней должны быть представлены программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности или культурных практиках, методики, формы организации образовательной работы. Она также может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы.

При этом следует обращать внимание на то, насколько принципы и методы используемых дополнительных и парциальных программ соответствуют методологическим основам вальдорфской педагогики, чтобы программа организации была целостной.

В программу дошкольной образовательной организации может быть включено содержание коррекционной работы, инклюзивного образования, если в организации есть дети с ограниченными возможностями здоровья.

6. Финансовое обеспечение программы

Расходы по реализации примерной программы в дошкольной образовательной организации в расчете на 1-группу (22 чел.) в месяц.

Расходная часть

Расходы	Группа в муниципальном д/с	Частный д/с
Фонд оплаты труда (ФОТ), премиальный фонд, компенсация на методическую литературу и игрушки	107982	138500
Начисления на заработную плату 30,2 % от фонда оплаты труда	32610	41827
Коммунальные платежи	15 000	15 000
Материально-техническая база	25 800	66 000
Реклама, PR, маркетинг	5 000	5000
Питание	35 200	45000
Хозяйственные расходы, медосмотр, обучение, повышение квалификации	16 000	16 000
Организация праздников	1516	1516
Фонд ремонтных работ	25 000	25 000
ИТОГО:	263 908	353 888

Примерные значения норматива затрат на оплату труда и начислений на выплаты по оплате труда работников детских садов для РФ на 2014 год.

Штатное расписание одной группы детского сада

Специалисты по различным видам деятельности могут приглашаться для работы в группе на договорной основе.

Должность	Группа в муниципальном д/с. Кол-во ставок	Частный д/с Кол-во ставок	Примерная сумма оплаты труда
Воспитатель	2	3	45000
Пом. воспитателя	1	1	13000
Муз. рук.	0,25	0,25	5000
Няня	Долевой расчет от количества групп детского сада		
Заведующая		0,5	7500
Бухгалтер		0,5	7 500
Завхоз		0,5	3000
Врач			
Медсестра		0,25	3000
Повар		1	13000
Сторож		3	12000
Дворник		1	5000
ИТОГО			

Материально-техническая база

- ❖ Детская мебель (стулья, столы, скамейки, стеллажи, полки, шкафы)
- ❖ Оборудование для развивающих занятий и свободные игры (игрушки, канцелярия, методические пособия, детская и кукольная мебель и оборудование)
- ❖ Музыкальные занятия и двигательная активность (рабочее место с музыкальным инструментом для педагога, детские музыкальные инструменты, игрушки и оборудование для занятий и подвижных игр)
- ❖ Организация дневного сна (кровати, постельное белье - 2 комплекта на ребенка, комплект штор)
- ❖ Хранение верхней и сменной одежды (индивидуальные шкафчики, детские диванчики)
- ❖ Прием пищи (набор столовой посуды, столовые приборы, скатерти, салфетки, мебель)
- ❖ Санитарно-гигиенические процедуры (горшки и/или детские унитазы, полотенца, хозяйственные принадлежности).
- ❖ Пищеблок (посуда для приготовления пищи, бытовая техника или профессиональное оборудование, мебель, спецодежда и пр.)
- ❖ Медицинский кабинет (мебель, специальная мебель и медоборудование, медикаменты и приборы, холодильник, спецодежда и пр.)
- ❖ Прачечная (стиральная машина, гладильная доска, утюг, спецодежда)
- ❖ Кабинет администрации (мебель, оргтехника, канцелярия ит.п.)
- ❖ Библиотека методической и детской литературы.

Наименование	Кол-во для группы в муниципальном д/с.	Стоимость	Частный д/с	Стоимость
Детская мебель	1 комплект	192 500	1 комплект	192 500
Хранение верхней и сменной одежды	1 комплект	30 000	1 комплект	30 000
Развивающие занятия и свободные игры	1 комплект	65 000	1 комплект	65 000
Организация дневного сна	1 комплект	130 000	1 комплект	130 000
Прием пищи	1 комплект	60 000	1 комплект	60 000
Санитарно-гигиенические процедуры	1 комплект	25 000	1 комплект	25 000
Музыкальные занятия и двигательная активность		Долевой расчет от количества групп детского сада	1 комплект	100 000
Пищеблок			1 комплект	80 000
Медицинский кабинет			1 комплект	45 000
Прачечная			1 комплект	24 000
Кабинет администрации			1 комплект	46 000
ИТОГО		310 000		797 000

Список литературы

1. Антонюк, А.Л. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в вальдорфской педагогике [электронный ресурс] / А.Л.Антонюк. – Режим доступа: http://academicon.ru/publ/obshhaja_pedagogika/antonjuk_a_1_razvitiyvorheskih_posobnostej_detej_doshkolnogo_vozrasta_v_valdorfskoj_pedajojike/2-1-0-222
2. Березка. Методическое руководство для вальдорфского детского сада / Под ред. О.Н.Арипиной. – М., Эвидентис, 2001
3. Выготский, Л.С. Проблема возраста // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984.
4. Возвращение игры, видео-фильм Л.Свирской и В.К.Загвоздкина, Журнал Обруч.
5. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста/ Пер. с нем. М.В.Тольской – М.: Мир книги, 1992. – 72 с.
6. Детский сад, живущий жизнью детей, или Опыты переходов за границы известного / Под ред. М.Ф.Головиной. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с. (Библиотека журнала «Управление ДОУ»).
7. Дилео, Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация/ Д.Дилео – М.: Эксмо, 2001
8. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / А.И.Булычева, И.А.Бурлакова, Н.С.Варенцова и др.; Под ред. О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевой. – М.: Гном-Пресс, 1999.
9. Загвоздкин, В.К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка / В.К.Загвоздкин. – СПб. – Москва, 2005. – 160 с.
10. Загвоздкин В. К. Психология и педагогика свободной игры в вальдорфском детском саду в контексте внедрения ФГОС дошкольного образования // В.К.Загвоздкин. – Академический вестник. – 2014. - №2 (12) – с.16.
11. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В.Зеньковский. – Екатеринбург, 1995.
12. Леонтьева О.Т. Карл Орф/ О.Т.Леонтьева. – М., Музыка, 1984. – 334 с.
13. Ливехуд Б. Фазы развития ребенка / Б.Ливехуд. – Калуга, 1998. – 160 с.
14. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б.Ливехуд. – Калуга, 1994. – 224 с.

15. Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера.—2-е изд., перераб. и доп.— М.: Просвещение, 1985.—272 с, ил.
16. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд.- М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000.
17. Нойшюц К. Куклы своими руками / К.Нойшюц. – М., Эвидентис, 2001.
18. Рокитянская Т.А. Обучение игре на блок-флейте в группе. Вып.1./ Т.А.Рокитянская - М.,1999. - 68с.
19. Рокитянская Т.А. Ритм: Воспитание ритмического чувства/ Т.А.Рокитянская. М.,2000.- 42 с.
20. Рокитянская Т.А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия с детьми от трёх до девяти лет/ Т.А. Рокитянская. - Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002.- 128с.
21. Свирская Л.В. Методика ведения педагогических наблюдений/ Л.В.Свирская. - М.,2009.
22. Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа Вальдорфской педагогики) / Е.О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2001. - №2. - с. 50-58.
23. Смирнова Е.О. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников / Е.О. Смирнова, А.А. Бутенко // Вопросы психологии. - №1. – С. 27-37.
24. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. №1. – С. 5–10
25. Тютюнникова Т. Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа/ Т.Э.Тютюнникова - М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000,- 96с.
26. Чернышева Е.Н. Педагогическая технология организации двигательной деятельности детей 4-7 лет средствами Вальдорфской педагогики / Е.Н. Чернышева, Е.И.Курчанова, А.С. Коскин// Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. – 2011. - №11 – с.161-165.
27. Чернышева, Е.Н. Оптимизация в развитии двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами Вальдорфской педагогики / Е.Н. Чернышева, Е.И.Курчанова, А.С. Коскин// Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. – 2012. - №8 – с.103-106.
28. Штайнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

29. Штайнер, Р. Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1995. – 480 с.
30. Штайнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
31. Штайнер, Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 128 с.
32. Штайнер, Р. Духовно-душевные основы педагогики / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.
33. Штайнер, Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 128 с.
34. Штайнер, Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения / Р. Штайнер. – Ереван: Ной, 1993. – 224 с.
35. Штайнер, Р. Лечебно-педагогический курс / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1995. – 256 с.
36. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.
37. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа: Сборник статей/ Под ред. Баренбойма Л.А. – М., 1978