

## Содержание

[Структура и содержание программы](#_TOC_250013) 4

[Целевой раздел](#_TOC_250012) 6

[Пояснительная записка](#_TOC_250011) 6

[Теоретические и концептуальные основы программы](#_TOC_250010) 8

[Принципы и подходы к формированию парциальной программы](#_TOC_250009) 11

Возрастные особенности дошкольников, определяющие возможность формирования основ культуры безопасности 13

Построение образовательного процесса в соответствии со структурой культуры безопасности 18

[Планируемые результаты освоения парциальной программы](#_TOC_250008) 24

[Содержательный раздел](#_TOC_250007) 33

[Описание образовательной деятельности в различные возрастные периоды](#_TOC_250006) 33

Взаимодействие участников образовательных отношений по реализации парциальной программы 64

[Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации парциальной программы](#_TOC_250005) 71

[Организационный раздел](#_TOC_250004) 99

[Примерный перечень материалов и оборудования для создания развивающей предметно-пространственной среды](#_TOC_250003) 99

[Перечень рекомендуемых пособий для реализации парциальной программы](#_TOC_250002) 105

[Подготовка педагогов к реализации парциальной программы](#_TOC_250001) 107

Приложение 1. Тезаурус 114

*Приложение 2*. Примерное календарное планирование в подготовительной

к школе группе 119

*Приложение 3*. Примеры конспектов различных форм организации деятельности детей на основе личностно ориентированных ситуаций 120

*Приложение 4*. Картотека произведений художественной литературы, мультипликационных фильмов и музыкальных произведений 134

*Приложение 5*. Материалы по организации взаимодействия с семьями воспитанников по реализации парциальной программы 139

*Приложение 6*. Материалы по организации повышения профессиональной компетентности педагогов по проблеме формирования культуры безопасности 147

[Литература](#_TOC_250000) 154

# Структура и Содержание программы

Структура парциальной программы соответствует требованиям ФГОС ДО, что дает возможность использовать ее в качестве раздела обязательной части основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО), а также при разработке части ООП ДО, формируемой участниками

образовательных отношений.

## Общая структура парциальной программы .

## 1.Целевой раздел

Пояснительная записка.

Теоретические и концептуальные основы программы. Принципы и подходы к формированию парциальной программы.

Возрастные особенности дошкольников, определяющие возможность фор- мирования основ культуры безопасности.

Построение образовательного процесса в соответствии со структурой культуры безопасности.

Планируемые результаты освоения парциальной программы.

## 2. Содержательный раздел

Описание образовательной деятельности в различные возрастные периоды.

*2-я младшая группа*

Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и методов обучения, воспитания, развития детей.

Программные задачи.

Содержание и организация образовательного процесса.

Планируемые результаты освоения ребенком парциальной программы.

*Средняя группа*

Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и методов обучения, воспитания, развития детей.

Программные задачи.

Содержание и организация образовательного процесса.

Планируемые результаты освоения ребенком парциальной программы.

*Старшая группа*

Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и методов обучения, воспитания, развития детей.

Программные задачи.

Содержание и организация образовательного процесса.

Планируемые результаты освоения ребенком парциальной программы.

*Подготовительная к школе группа*

Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и методов обучения, воспитания, развития детей.

Программные задачи.

Содержание и организация образовательного процесса.

Планируемые результаты освоения ребенком парциальной программы.

(В содержании каждого возрастного периода представлены следующие разделы: «Природа и безопасность», «Безопасность на улице», «Безопасность в общении», «Безопасность в помещении».)

Взаимодействие участников образовательных отношений по реализации парциальной программы.

Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации парциальной программы.

## 3. Организационный раздел

Примерный перечень материалов и оборудования для создания развива- ющей предметно-пространственной среды.

Перечень рекомендуемых пособий для реализации парциальной про- граммы.

*Приложение 1*. Тезаурус.

*Приложение 2*. Примерное календарное планирование в подготовительной к школе группе.

*Приложение 3*. Примеры конспектов различных форм организации дея- тельности детей на основе личностно ориентированных ситуаций.

*Приложение 4*. Картотека произведений художественной литературы, мультипликационных фильмов и музыкальных произведений.

*Приложение 5*. Материалы по организации взаимодействия с семьями вос- питанников по реализации парциальной программы.

*Приложение 6*. Материалы по организации повышения профессиональной компетентности педагогов по проблеме формирования культуры безопасности.

# Целевой раздел

## Пояснительная записка

Культура и образование — это симметричные макро- и микромиры, зер- кально отражающие друг друга [85]. Образование призвано быть проводником в мир культуры, обеспечивать формирование основ ценностного отношения ребенка к окружающему миру, к самому себе, овладение элементарными куль- туросообразными способами деятельности и нормами культуры.

Важным компонентом культуры и аспектом формирования личности чело- века является воспитание культуры личной безопасности. Необходимо отме- тить, что культура как социальное явление возникла именно как фактор выжи- вания первобытного общества и древнего человека, то есть ей изначально при- суща защитная функция. Можно сказать, что культура в широком смысле яв- ляется культурой безопасности, поскольку одна из основных функций культу- ры — защита человека и общества. Значительную роль в реализации данной функции играет образование. К. Д. Ушинский писал, что «образование умень- шает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей» [83].

Таким образом, приобщение к культуре безопасности как компоненту об- щей культуры является необходимой и важной составляющей социализации ребенка. Дошкольный возраст благоприятен и очень важен для воспитания у детей новых личностных качеств, для освоения ими опыта безопасного по- ведения.

В современной научной и методической литературе используются различ- ные термины для обозначения процесса подготовки ребенка к предупрежде- нию и преодолению опасных ситуаций: «обучение основам безопасности жиз- недеятельности», «процесс подготовки к выживанию», «навыки безопасного поведения», «личность безопасного типа», «культура личной безопасности»,

«культура безопасности» и другие (см. раздел «Тезаурус»).

Взаимосвязь данных понятий можно охарактеризовать следующим обра- зом: понятие «формирование личности безопасного типа» фиксирует широкий социальный аспект формирования готовности человека к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, воспитание культуры безопасности явля- ется педагогическим компонентом данного процесса [26]. Понятия «обучение основам безопасности жизнедеятельности» и «подготовка к безопасному пове- дению» обозначают более частные явления, связанные соответственно с «вос-

питанием культуры личной безопасности в целенаправленном учебном про- цессе» [26] и методическими аспектами обучения.

Воспитание культуры безопасности является педагогической составля- ющей процесса формирования адаптивной личности, поэтому понятие «куль- тура безопасности» может быть положено в основу построения образователь- ного процесса в детском саду, нацеленного на формирование у воспитанников готовности к предупреждению и преодолению опасных ситуаций.

Изучение различных аспектов формирования культуры безопасности у до- школьников показывает, что содержание образования должно быть изоморфно содержанию и структуре данного компонента культуры и включать:

 воспитание мотивации к безопасности;

 формирование системы знаний об источниках опасности, опасных ситуа- циях и средствах их предупреждения и преодоления;

 формирование компетенций безопасного поведения;

 формирование физической готовности к преодолению опасных ситуаций;

 формирование готовности к эстетическому восприятию и оценке действи- тельности;

 формирование психологической готовности к безопасному поведению;

 воспитание личностных качеств, способствующих предупреждению и пре- одолению опасных ситуаций.

Современные представления о сущности культуры безопасности и под- ходах к ее формированию, принципы дошкольного образования, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного об- разования (ФГОС ДО) [40], задачи системы образования в целом [41—43, 48, 81, 84] определяют цели и задачи реализации парциальной программы.

**Цель программы** — формирование у дошкольников основ культуры без- опасности, определяющих возможность полноценного развития различных форм личностной активности детей, их самостоятельности, творчества во всех видах детской деятельности, способность самостоятельно и безопасно дей- ствовать в повседневной жизни (в быту, на природе, на улице и т. д.), неорди- нарных и опасных ситуациях, находить ответы на актуальные вопросы соб- ственной безопасности.

## Задачи реализации программы:

* обеспечение овладения ребенком основными культурными способами без- опасного осуществления различных видов деятельности, формирование уме- ний, навыков, компетенций, необходимых для определения тактики безопас- ного поведения в различных ситуациях, развитие способности выбирать себе род занятий с учетом соблюдения норм безопасного поведения;
* формирование представлений о своем статусе, правах и обязанностях, се- мейных взаимоотношениях, некоторых источниках опасности, видах опасных

ситуаций, причинах их возникновения в быту, социуме, природе, современной информационной среде;

* развитие мотивации к безопасной деятельности, способности осуществ- лять саморегуляцию, оценивать свою деятельность с точки зрения ее безопас- ности для себя и окружающих, соответствия требованиям со стороны взрос- лых, первичным ценностным представлениям, элементарным общепринятым нормам;
* развитие воображения, прогностических способностей, формирование умения предвидеть возникновение потенциально опасных ситуаций, их воз- можные последствия, различать игровую (виртуальную) и реальную ситуа- ции;
* развитие коммуникативных способностей, помощь в овладении кон- структивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми, навыками выбора тактики и стиля общения в зависимости от ситуации;
* формирование умения применять освоенные знания и способы дея- тельности для решения новых задач (проблем), преобразовывать спосо- бы решения задач (проблем) в соответствии с особенностями ситуации (выявлять источник опасности, определять категорию опасной ситуации, выбирать программу действий на основе освоенных ранее моделей пове- дения);
* формирование основных физических качеств, двигательных умений, опре- деляющих возможность выхода из опасных ситуаций;
* формирование начала психологической готовности к осуществлению без- опасной жизнедеятельности;
* формирование готовности к эстетическому восприятию и оценке действи- тельности.

## Теоретические и концептуальные основы программы

В последние десятилетия вновь актуализировалась необходимость по- иска механизма формирования у подрастающего поколения сознательно- го и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и без- опасности окружающих (Б. Мишин, В. Сапронов, А. Смирнов и др.). Специалистами разных научных направлений отмечается, что таким ме- ханизмом должно стать образование (Н. Едимская, Г. Казанцев, М. Котик, Л. Михайлов, Ю. Мотин, В. Немсадзе, С. Проскурин, В. Соломин, И. Щеголев и др.).

Можно сказать, что опыт педагогического сопровождения процес- са формирования культуры безопасности у детей дошкольного возраста

в Российской Федерации находится на стадии обобщения и теоретическо- го обоснования. Но уже сегодня очевидно, что традиционные методы, при- меняемые в дошкольных образовательных организациях (ДОО), малоэффек- тивны, а порой и травматичны для детской психики. В связи с этим акту- альной является задача определения содержания, поиска эффективных форм и методов работы по формированию основ культуры безопасности.

Дошкольный возраст важен и благоприятен для освоения детьми опы- та безопасного поведения, необходимых знаний, навыков, компетенций, ста- новления качеств, характеризующих личность безопасного типа (Н. Авдеева, А. Баранов, Г. Казанцев, Т. Грядкина, В. Каменская, О. Князева, Р. Стеркина). Наличие объективных предпосылок для формирования у дошкольников основ культуры безопасности актуализирует необходимость разработки программы, нацеленной на решение данной задачи.

Методологической и теоретической базой парциальной программы стали:

 теоретическое обоснование социализации как феномена детства (Д. И. Фельдштейн, A. B. Мудрик, В. А. Петровский, М. И. Григорьева,

C. B. Кульневич, H. H. Никитина, Б. З. Вульфов, Н. Ф. Голованова и др.), концеп- ция социального развития и воспитания детей дошкольного возраста (Л. В. Ко- ломийченко) в русле культурологической парадигмы образования (И. А. Бердя- ев, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Е. В. Бондаревская и др.);

 идеи личностно ориентированного образования о становлении культуры безопасности в онтогенезе личности как гуманистической ценности (Е. В. Бон- даревская, Л. Н. Горина, С. Н. Данченко, Н. И. Кайгородов, Л. И. Шершнев и др.);

 исследования по проблеме выживания, самосохранения и обеспечения без- опасности человека (А. Адлер, Б. Паскаль, З. Фрейд, Э. Фромм, И. Роджерс, А. Маслоу, С. В. Белов, Э. А. Арустамов, В. В. Бойко, Н. В. Гришин, Х. Хекха- узен, П. Н. Шихирев, А. Ф. Кузнецов, Е. В. Головко, С. Н. Братусь, Б. В. Вол- женкин, М. С. Гринберг, А. А. Иоффе, В. А. Ядов, В. И. Журбин, Н. Ф. Нау- мов, А. И. Титаренко, О. Н. Русак, С. Б. Малых, Е. М. Егоров, Т. А. Мешков, А. В. Либин, Л. Г. Ионин, И. Н. Гурвич, Р. М. Грановская, И. А. Никольская, Б. Л. Борухов и др.);

 идеи становления личности с позиции формирования культуры здо- ровья и безопасности жизнедеятельности (O. A. Александров, И. И. Брех- ман, О. В. Гринина, Г. К. Зайцев, Д. И. Кича, В. В. Колбанов, Ю. П. Лисицин, В. А. Лищук, Ю. В. Репин, A. B. Сахно, И. Н. Смирнов, В. Д. Ширшов, Г. И. Ца- регородцев, Т. Г. Хромцова и др.);

 работы, посвященные психологическим аспектам проблемы безопасности жизнедеятельности личности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Б. Скиннер, А. Бандура, И. Розенсток, М. Беккер, Дж. Прачаско, С. Диклименти);

 научные труды по вопросам формирования навыков безопасного поведе- ния у детей дошкольного возраста (Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стерки- на, Т. Г. Хромцова, К. Ю. Белая, Л. П. Анастасова, Г. К. Зайцев, В. Н. Зимонина, Л. А. Кондрыкинская, И. Ю. Матасова, Л. Ф. Тихомирова и др.);

 исследования о своеобразии усвоения дошкольниками правил, роли лич- ностных особенностей детей (Л. И. Божович, И. Н. Бронников, Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко, В. А. Горбачева, А. В. Запорожец, Е. В. Субботский, С. Г. Якоб- сон и др.);

 работы о роли и возможностях различных видов детской деятельности, форм их организации, методов обучения, воспитания, развития в формирова- нии культуры безопасности (Л. П. Князева, А. М. Виноградова, Н. С. Карпин- ская, Н. И. Миронов, И. И. Логвин, И. А. Щеголева, Т. И. Ерофеева, В. Г. Бара- баш, Е. В. Самсонова, Ю. Н. Мотин, С. А. Проскурин, Б. Мишин, В. Сапронов, А. Смирнов и др.);

 представления о компонентах безопасного поведения (И. А. Щеголева, О. Н. Русак, В. К. Зайцева), содержании понятия «культура безопасности жиз- недеятельности» (П. А. Ваганов, Л. H. Горина, С. П. Данченко, П. И. Кайго- родов, И. Д. Козаков, В. Н. Кузнецов, М. А. Лесков, К. В. Романов, О. Н. Ру- сак, Л. И. Шершнев, В. И. Ярочкин, Л. Лантиери и др.), структуре культуры безопасности жизнедеятельности (Л. Н. Горина), содержании процесса воспи- тания культуры безопасности (В. Н. Мошкин);

 исследования психофизиологических свойств человека, факторов, оказыва- ющих влияние на формирование безопасного типа поведения у детей дошколь- ного возраста (Ц. П. Короленко, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, М. А. Ко- тик, О. Н. Русак, В. К. Зайцева, М. Черноушек, И. А. Щеголев, А. М. Якупов, А. И. Белоусов, А. И. Захаров и др.);

 исследования, посвященные формированию опыта безопасного поведе- ния как составляющей опыта личности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова- Славская, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Л. Андреев, Е. Н. Ермакова, М. А. Котик, Ю. Н. Мотин, Е. В. Нисковская, О. Н. Русак, В. И. Устинов, Н. Ф. Голованова, Л. Г. Золотарева, Н. Г. Косолапо- ва, А. С. Лагутина, Л. А. Баранов, Т. С. Грядкина, В. Г. Каменская, О. Л. Князе- ва, Р. Б. Стеркина, Я. Палкевич, П. Статмэн и др.);

 труды, рассматривающие роль среды в образовании (Платон, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фрёбель, Д. Дьюи, М. Монтессори, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, Н. И. Иор- данский, Б. М. Бим-Бад, И. Г. Шендрик, A. B. Мудрик, М. С. Комаров, Ю. С. Ма- нуйлов, В. Я. Ясвин, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, И. Д. Демакова, В. М. Степанов, В. А. Левин, В. А. Ясвин, Е. В. Коротаева); идеи управления процессом развития ребенка через среду (Ю. С. Мануйлов, С. Л. Новоселова, Р. Б. Стеркина, Н. Д. Епанчинцева, А. И. Садретдинова и др.);

 исследования, посвященные роли семьи в приобщении дошкольников к культуре (И. В. Бесстужев-Лада, И. С. Кон, Ю. П. Азаров, Т. А. Маркова, А. В. Петровский, А. Г. Харчев, Е. С. Бабунова, Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина, В. И. Блудный и др.), в формировании мотивационных основ и навыков без- опасного поведения (Д. Баумринд, Т. И. Бабаева, Л. И. Божович, Л. П. Буева, Н. Ф. Голованова, С. А. Козлова, П. Лич, П. Статмэн и др.); взаимодействию семьи и детского сада в рамках различных направлений воспитания детей (В. И. Безлюдная, Е. П. Арнаутова, Л. М. Кларина, Л. А. Арутюнова, Л. Н. Баш- лакова, Т. Д. Березина, Н. Ф. Виноградова, В. К. Котырло, Е. К. Кудрявцева, А. А. Бодалев, А. Я. Варга, О. Л. Зверева, М. В. Крулехт и др.).

Анализ исследований современных документов, регламентирующих функ- ционирование и развитие системы дошкольного образования [41—43, 48, 52, 81, 84], опыта работы ДОО по формированию культуры безопасности, позво- лил сформулировать принципы построения образовательного процесса, опре- делить содержание и технологические подходы к реализации парциальной программы.

## Принципы и подходы

## к формированию парциальной программы

### Принципы отбора содержания программы:

* принцип *научности*, обеспечивающий объективность предлагаемой вниманию детей информации; представленность в содержании программы всех компонентов структуры культуры безопасности (системность содержа- ния); соответствие основным положениям культурологического, аксеологиче- ского, личностно ориентированного, системно-структурного, синергетическо- го, полисубъектного и комплексного подходов;
* принцип *сбалансированности*, определяющий равнодолевое соотно- шение компонентов содержания, ориентированных на развитие когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер личности дошкольника;
* принцип *комплексности*, предполагающий наличие компонентов со- держания, обеспечивающих становление субъективного отношения к во- просам личной безопасности, безопасности окружающих людей и приро- ды (формирование культуры безопасности на уровне и н д и в и д а); развитие мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и познавательной сфер личности (формирование культуры безопасности на уровне с у б ъ е к т а); ста- новление ценностно-смыслового, ответственного отношения к выбору и осу- ществлению безопасного поведения (формирование культуры безопасности на уровне л и ч н о с т и); формирование сознания безопасной жизнедеятельности

(развитие культуры безопасности на уровне и н д и в и д у а л ь н о с т и, к у л ь - т у р о т в о р ч е с т в а);

* принцип *адекватности* возрастным особенностям (уровень восприя- тия, самостоятельности, направленность интересов и др.) на каждом этапе раз- вития детей;
* принцип *событийности*, определяющий возможности содержания как основы созидательного, взаиморазвивающего общения детей и взрослых;
* принцип *концентричности содержания*, определяющий постановку различных задач при изучении одних и тех же разделов программы в разные возрастные периоды;
* принцип *антропоцентрической направленности интеграции содержа- ния образовательных областей*, предполагающий применение знаний (навы- ков, компетенций, опыта), полученных в ходе его освоения, в процессе форми- рования культуры безопасности; активность ребенка в образовательном про- цессе.

### Принципы построения образовательного процесса на основе парциаль- ной программы:

* *ориентация на ценностные отношения* определяет постоянство профессионального внимания педагога к формирующемуся отношению вос- питанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обще- ству, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, кра- соте;
* *субъектность* — принцип, предписывающий педагогу максимально содействовать развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их по- следствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений;
* *принятие ребенка как данности* — принцип, определяющий призна- ние за дошкольником права быть таким, какой он есть, ценности его личности; предполагающий сохранение уважения к личности каждого ребенка вне зави- симости от его успехов, развития, положения, способностей;
* *соответствие воспитательного вмешательства характеру стихий- ного процесса становления развития личности* (закон золотого совпадения) определяет поиск «оптимального соотношения воспитательного вмешатель- ства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого» [4];
* *субъект-субъектный характер взаимодействия всех участников* обра- зовательных отношений, выбор приемов, методов и форм организации дет- ских видов деятельности, обеспечивающих интеллектуальную, эмоциональ- ную, личностную активность детей, соответствующих возрастным и индиви- дуальным особенностям воспитанников;
* *природосообразность* как принцип организации образовательного про- цесса предполагает, что выбор форм и методов воспитания, обучения и разви- тия детей должен определяться «естественными основаниями», то есть тем, как, в каких формах и видах деятельности, на основе каких механизмов в каждом возрастном периоде происходит приобщение ребенка к культурным ценностям;
* *разнообразие приемов, методов и форм организации детских видов дея- тельности*, обеспечивающее включение в образовательный процесс и заинте- ресованное участие детей с различными типологическими и индивидуальны- ми особенностями, уровнями сформированности отдельных аспектов культу- ры безопасности;
* *учет объективных потребностей*, мотивов детей (познавательный ин- терес, стремление к активности, самоактуализации, самореализации в разных видах деятельности);
* *построение образовательного процесса на диагностической основе*, по- зволяющее менять компоненты педагогической системы в соответствии с дан- ными обратной связи (см. также раздел «Планируемые результаты освоения парциальной программы»); социальное развитие каждого ребенка на основе устойчивой обратной связи воспитательной деятельности с характером обще- ственных отношений, обеспечивающих саморегулирование социальных кон- тактов;
* *построение образовательной среды*, способной обеспечивать весь ком- плекс потребностей субъектов образовательных отношений, разнообразие ва- риантов выбора оптимальной траектории развития и взросления личности; создавать мотивацию активности, условия для самоопределения в разнообраз- ных видах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами, для амплификации развития дошкольников;
* *обеспечение индивидуальной комфортности* для всех субъектов образо- вательных отношений;
* *взаимодействие семей воспитанников и ДОО* на основе определения объективных оснований сотрудничества по решению задач формирования культуры безопасности.

## Возрастные особенности дошкольников, определяющие возможность

**формирования основ культуры безопасности**

Можно выделить особенности дошкольников, определяющие задачи обе- спечения их безопасности взрослыми и специфику формирования культуры безопасности в различные возрастные периоды.

Необходимость целенаправленных действий взрослых по созданию и поддержанию безопасной среды, постоянного контроля за действиями де- тей определяется неспособностью дошкольников противостоять различным факторам опасности и их собственной двигательной и познавательной ак- тивностью. Принципиальное значение имеют следующие **характеристики дошкольников**.

**анатомо-физиологические особенности**. Из-за маленького роста у де- тей небольшие угол обзора и поле зрения. В 6 лет появляется возможность оценить события в десятиметровой зоне, что составляет примерно 0,1 часть поля зрения взрослого человека [14]. До 8 лет дети испытывают сложности с определением направления и источника звука, не способны быстро пере- вести взгляд с близких объектов на дальние и наоборот.

**сложности в управлении поведением, его импульсивность**. Эти осо- бенности связаны с невысоким уровнем произвольной регуляции, самоконт- роля, в результате чего поступки нередко совершаются под влиянием эмо- ций.

**повышенная двигательная активность** в сочетании с импульсивным поведением, эмоциональностью и любопытством при отсутствии контроля со стороны взрослых может стать причиной попадания детей в опасные си- туации.

**Эмоция страха** является причиной возникновения множества проблем- ных ситуаций. При этом в опасности могут оказаться и дети, которые «ни- чего не боятся» (по свидетельству ученых, их число растет), и дошкольни- ки, чья жизнь «переполнена страхами». И те и другие не способны, не уме- ют действовать в страхогенной ситуации (А. И. Белоусов, А. И. Захаров, Ц. П. Короленко и др.). В опасных ситуациях они проявляют пассивно- оборонительную реакцию, теряются, впадают в состояние безысходности, незащищенности. Чем труднее ситуация, тем сильнее в центральной нерв- ной системе развивается торможение.

**реакции детей по сравнению с реакциями взрослых замедлен- ны**. Например, у взрослого пешехода на то, чтобы воспринять обстановку, обдумать ее, принять решение и действовать, уходит примерно 1 секунда. Ребенку для этого требуются 3—4 секунды [14]. Дети медленно и чаще не- правильно принимают решение, так как теряются, не зная, что делать.

**Трудности распределения и переключения внимания** с одного объ- екта на другой. Обычно внимание дошкольников полностью сосредоточено только на собственных конкретных действиях. Кроме того, они реагируют только на те звуки, которые им интересны.

## неспособность запомнить и (или) предвидеть все возможные риски

техногенной, природной и социальной среды. Даже в старшем дошкольном

возрасте дети далеко не всегда способны понимать и прогнозировать воз- можные последствия своего поведения, видеть потенциальную опасность, не всегда знают реальные свойства предметов, не различают некоторые жизнен- ные и игровые ситуации.

**неадекватность самооценки, переоценка своих возможностей** способ- ны привести к возникновению проблемных ситуаций. Чаще всего возникнове- ние значительной необъективности самооценки связано с выбором взрослыми не верных тактик воспитания. Наиболее значимое влияние на формирование детской самооценки оказывают родители.

**желание выглядеть взрослее** в старшем дошкольном возрасте приводит к тому, что ребенок пробует взять на себя новые обязанности, нарушает соблю- давшиеся ранее правила, не реагирует на просьбы и замечания взрослых, не выполняет данные им обещания.

Таким образом, можно сказать о том, что дошкольники зачастую не обла- дают физическими и интеллектуально-личностными возможностями, позволя- ющими оценить опасную ситуацию, избежать или преодолеть последствия по- падания в критические ситуации. Этим определяется необходимость создания в ДОО и в домашних условиях максимально безопасной среды, повышения ро- дительской компетентности и осведомленности педагогов в вопросах обеспе- чения безопасности жизнедеятельности детей.

Параллельно с этим организуется формирование у дошкольников основ культуры безопасности. Необходимость и важность данного направления вос- питания определяется рядом следующих соображений.

 Вне зависимости от того, организуют ли взрослые целенаправленный про- цесс приобщения ребенка к культурным ценностям или нет, он объективно происходит. Таким образом, нет дилеммы — воспитывать или нет культуру безопасности у детей. Существует выбор — попытаться оптимизировать про- цесс, происходящий естественным образом, или остаться безучастным, пола- гаясь на природу ребенка или на третьих лиц.

 Воспитание самостоятельного, ответственного человека предполагает под- держку постепенного объективного роста степеней самостоятельности ребен- ка. При этом каждый шаг в данном направлении должен быть обеспечен соот- ветствующими представлениями о безопасности и навыками безопасного осу- ществления разных видов деятельности, бытовых операций.

 Возможность, необходимость и результативность воспитания основ куль- туры безопасности, формирование готовности к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях определяются на- личием личностных и психологических новообразований.

Среди личностных и психологических новообразований можно выде- лить:

 формирование *условных рефлексов* на основе безусловных. В процессе взаимодействия с внешней средой у детей также активно вырабатываются умения и навыки, которые являются звеньями условных рефлексов;

 *умения выделять существенное* в явлениях окружающей действитель- ности, *сравнивать* их, *видеть сходное и отличное, рассуждать, находить причины, делать выводы* [6] формируются в старшем дошкольном возрасте. Это позволяет систематизировать накопленные знания и опыт, формировать начала компетенций безопасного поведения;

 в рамках становления личностного опыта ребенка в дошкольном дет- стве начинает складываться *опыт безопасного поведения*, что определяет важность осуществления подготовки детей к безопасному существованию в окружающей среде (Н. Ф. Голованова, Л. Г. Золотарева, Н. Г. Косолапова, А. С. Лагутина. Л. А. Баранов, Г. Казанцев, Т. С. Грядкина, В. Г. Каменская, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина);

 *самостоятельный познавательный интерес, наблюдательность, лю- бознательность* определяют то, что дети с удовольствием воспринима- ют любую новую информацию, замечают детали. В старшем дошкольном возрасте у них интенсивно развиваются восприятие, память, мышление. Они в состоянии слушать, рассматривать, запоминать, обдумывать не толь- ко то, что само по себе интересно, привлекательно, но и то, что нужно по- нять;

 с развитием самосознания расширяется регулятивная функция, прояв- ляющаяся в формировании *произвольного поведения*. Большое влияние на осуществление произвольного поведения оказывает самооценка [18]. Снача- ла самооценке подвергаются физические возможности детей, а потом и мо- ральное поведение. Самооценка формируется при оценке других людей и ге- роев литературных произведений. Но по мере усвоения морально-этических норм и правил поведения развивается способность оценивать и свои соб- ственные поступки. Ребенок 5—6 лет начинает *регулировать свое поведение* через отношение к себе и своим возможностям. Сама регуляция поведения становится предметом осознания ребенком. Повышение произвольности по- ведения происходит через осознание правил и собственных действий, опо- средованных этими правилами [55];

 одним из механизмов произвольного поведения в старшем дошколь- ном возрасте становится умение *осознавать последствия* своих поступков, предвидеть результаты своей деятельности, подчинять свои действия моти- вам, удаленным от цели действия. Все это свидетельствует о наличии *ориен- тации на будущее в поведении и деятельности* [6, 27];

 осуществление *контроля поведения* начинается в старшем дошкольном возрасте. Оно связано с возникновением нового (опосредованного) типа

мотивации. Ребенок постепенно овладевает умением подчинять свои дей- ствия требованиям: «хочу» начинает подчиняться «нельзя» или «надо», по- ведение разворачивается не по логике «захотел — сделал», а по схеме «за- хотел — осознал — сделал (не сделал)». Дети 5—7 лет демонстрируют пре- обладание обдуманных действий над импульсивными, подчинение моти- вам морального характера. Мотивы морального порядка уже влияют на ис- ход борьбы мотивов, но они гораздо слабее мотивов поощрения и порица- ния [55]. Таким образом, развиваются произвольность, управляемость, по- является способность к волевой регуляции на основе правил, сформулиро- ванных как четкая, ясная, короткая инструкция;

 в старшем дошкольном возрасте появляется *потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами*. Дети этого возраста очень чувствительны к требованиям и правилам взрослых, стремятся их выполнить. Поэтому особенно важно, чтобы требования были адекватны возможностям ребенка;

 *способность планировать свои действия*, направленные на достижение конкретной цели, в дошкольном возрасте находится на стадии становления;

 *мотивационно-потребностную сферу* дошкольника характеризует сме- на приоритетов разных групп мотивов: 1) связанных с интересом к деятель- ности и отношениям взрослых; 2) игровых; 3) установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; 4) само- любия, самоутверждения; 5) познавательных; 6) соревновательных; 7) мо-

тивов достижения; 8) нравственных; 9) общественных [55]. Также детьми может руководить стремление быть похожими на взрослых, занять новое, более «взрослое» положение в жизни, получить бîльшую самостоятель- ность;

 возникновение *внутреннего действия в воображаемых условиях* позво- ляет детям активно переживать события и поступки, в которых они сами не участвовали, и через это осмысливать мотивы поступков и дифференциро- вать свое эмоциональное отношение и моральную оценку [55];

 *умение применять освоенные знания и способы деятельности для реше- ния новых задач (проблем)* формируется к концу дошкольного детства. По мере расширения контактов с миром предметов и явлений дети осознают их качества, назначение, ценность, потенциальную угрозу.

Таким образом, можно сказать, что до старшего дошкольного возраста происходит накопление представлений, навыков, опыта безопасной деятель- ности, дети открыты новому опыту, восприимчивы к воздействиям, позволя- ющим формировать культуру безопасности. В старшей группе организуется осмысление и применение в различных ситуациях знаний, умений, форми- рование компетенций безопасного поведения.

## Построение образовательного процесса в соответствии со структурой

**культуры безопасности**

Приобщение к культуре безопасности как компоненту общей культуры является необходимой и важной составляющей социализации ребенка. В со- временных исследованиях приводятся убедительные доказательства того, что человек может осуществлять безопасную для себя, окружающего социума и природы жизнедеятельность только при условии сформированности цен- ностных ориентаций и всех компонентов культуры безопасности: мотивации к безопасности; системы знаний об источниках опасности и средствах их предупреждения и преодоления; компетенций безопасного поведения; физи- ческой и психологической готовности к преодолению опасных ситуаций; го- товности к эстетическому восприятию и оценке действительности; личност- ных качеств, способствующих предупреждению и преодолению опасных си- туаций.

В этой связи в содержании парциальной программы представлены все на- званные компоненты. Рассмотрим направления работы педагога, связанные с каждым из них.

### Воспитание мотивации безопасной жизнедеятельности

Выделяют три типа мотивации:

1. стремление обеспечить личную безопасность и безопасность окружа- ющих людей;
2. преувеличенное стремление к безопасности, стремление всецело конт- ролировать события, полностью исключить риск попадания в опасные ситуа- ции;
3. отсутствие мотивации к безопасности, склонность к саморазрушению. Мотивация формируется на ранних стадиях развития ребенка, прежде все-

го под влиянием стиля семейного воспитания. Пагубно влияют на ребенка не- гативный пример родителей, жестокое обращение с ним, излишняя тревож- ность взрослых, запугивание ребенка, предъявление к нему непомерных или не согласующихся между собой требований.

Развитие мотивационной сферы дошкольников связано со всеми направ- лениями работы ДОО. Эффективность этой работы определяется выраженно- стью субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, стилем вза- имодействия взрослых и детей, выбором методов и форм организации детских видов деятельности (см. ниже).

### Формирование системы знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления

Данное направление деятельности педагогов является неотъемлемой со- ставляющей работы по формированию целостной картины мира, расширению кругозора детей. Чтобы безопасно действовать в самых различных ситуациях, ребенку необходимо иметь представления о свойствах предметов и явлений, об особенностях поведения животных, о правилах взаимодействия в социуме и о многом другом.

В процессе усвоения знаний также осуществляется *интеллектуальная подготовка* детей к безопасной жизнедеятельности, направленная на форми- рование готовности к решению неординарных проблем. Интеллектуальная го- товность связана с умением совершать логические операции (сравнение, ана- лиз, синтез, классификация, сериация, абстрагирование, обобщение), перено- сить полученные ранее знания и опыт в новые ситуации, прогнозировать собы- тия и их последствия, выявлять причинно-следственные связи.

Данная работа может осуществляться за счет интеграции содержа- ния образовательных областей «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие», «Физическое развитие». Пути решения задач формирования знаниевого компонента культуры безопасности на основе со- держания разных образовательных областей отражаются в перспективном пла- не. Также создается план взаимодействия специалистов ДОО по данному на- правлению (см. приложение).

### Формирование компетенций безопасного поведения

Не умаляя важности знаний в сфере безопасности и роли интеллектуально- го развития, приходится констатировать, что ни то ни другое не обеспечивает в должной мере безопасности человека. Поэтому в ходе воспитания необходи- мо формировать опыт решения конкретных проблем, *компетенции безопасно- го поведения*, определяющие способность и готовность к эффективной и про- дуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях.

Определяющее значение при формировании компетенций безопасного поведения имеет выбор методов и форм организации совместной деятельно- сти взрослых и детей, самостоятельной детской деятельности. Безусловный приоритет должны иметь методы, обеспечивающие познавательную, твор- ческую активность дошкольников. Формируя умения действовать в конкрет- ных обстоятельствах на основе приобретенных ранее знаний и опыта, целе- сообразно обсуждать с детьми определенные ситуации (увиденные в реаль- ной жизни или в произведениях художественной литературы, происходив- шие на самом деле и смоделированные кем-либо), погружать их в игровые

проблемные ситуации, ситуации морального выбора, общения и взаимодей- ствия.

Наибольшим развивающим эффектом обладают *проблемные ситуации*, требующие от дошкольников проявления различных личностных качеств (ак- тивности, самостоятельности, произвольности, эмоциональной отзывчиво- сти и др.). Личностно ориентированные проблемные ситуации могут стать частью занятия, наблюдения, проекта, экскурсии, а игровая ситуация может лечь в основу сюжета ролевой, режиссерской или театрализованной игры (см.

«Личностно ориентированные образовательные ситуации...»).

Использование активных методов обучения и воспитания при формирова- нии компетенций безопасного поведения позволяет обеспечивать готовность старших дошкольников действовать в опасных ситуациях не только на репро- дуктивном, но и на творческом уровне.

### Формирование физической готовности к преодолению опасных ситуаций

Физическая готовность к преодолению опасных ситуаций связана с разви- тием силы, выносливости, гибкости, быстроты, точности движений. Сегодня как никогда актуально стимулировать повышение двигательной активно- сти детей, обогащать их двигательный опыт, формировать культуру движе- ний, повышать интерес к двигательной деятельности. С этой целью необхо- димо использовать различные формы работы с дошкольниками, интегриро- вать разные виды детской деятельности. Традиционно с интересом дети вы- полняют (а в старшем дошкольном возрасте также организуют выполнение) комплексы упражнений нетрадиционной утренней гимнастики (игровой, сю- жетной, с элементами стрейчинга), участвуют в народных подвижных играх, придумывают и показывают загадки-пантомимы, выполняют упражнения под музыку, осваивают действия с атрибутами уголка физического развития. Значительным потенциалом развития культуры движений обладает трудо-

вая деятельность, организуемая в форме дежурств, коллективных и индивиду-

альных поручений, работы по самообслуживанию. Важнейшие физические ка- чества и основные виды движений развиваются в творческих видах деятельно- сти: инсценировании и драматизации, играх имитационного характера, танцах, продуктивной деятельности.

Физически развитый человек обладает определенным «запасом прочно- сти», который может пригодиться в опасных ситуациях. Но помимо общефи- зической подготовленности, для обеспечения безопасности индивида необ- ходима специальная подготовка. В форме подвижных игр и упражнений на физкультурных занятиях, прогулке, в рамках индивидуальной работы в угол- ке физического развития, в русле деятельности спортивных кружков необхо-

димо вести согласованную работу по формированию двигательных умений, которые могут пригодиться в опасных ситуациях. К ним можно отнести уме- ние плавать, преодолевать различные препятствия, владение разными техни- ками бега и др.

### Формирование готовности к эстетическому восприятию и оценке действительности

Готовность к эстетическому восприятию и оценке действительности пред- полагает овладение дошкольником системой эстетических ценностей, в том числе формирование чувств, образов, опыта художественной деятельности, ко- торые «играют роль средств деятельности при решении конкретных задач по обеспечению личной безопасности» [26]. Развитие эмоциональной сферы ре- бенка — важный фактор и вместе с этим условие его разностороннего разви- тия. Дети активно усваивают представления в образной, чувственной форме, поэтому эстетическая культура является для них важным источником позна- ния, опыта по предупреждению и преодолению опасных ситуаций.

Чувства играют значительную роль в становлении и развитии всех компо- нентов культуры безопасности. Основой повседневной деятельности и пове- дения становятся лишь осознанные человеком знания. Осознание их дошколь- ником происходит в процессе «прочувствования», эмоционального «пережи- вания» [50]. Это, наряду с применением в повседневной жизни, обеспечивает личностную значимость знаний, их осмысление, а также формирует субъект- ное ценностное отношение личности к миру природы и обществу.

В процессе «проживания» происходят интериоризация полученных зна- ний и превращение их в убеждения, осуществляется переход от знания к осо- знанию. Эмоционально-чувственное отношение создает фон, на базе которо- го формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к определенному типу деятельности, развивается способность лич- ности к анализу собственного поведения и объективной самооценке, происхо- дит экстериоризация знания и его практическая реализация [50].

Формирование готовности к эстетическому восприятию и оценке дей- ствительности осуществляется преимущественно за счет интеграции содер- жания образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие» и «Познавательное развитие».

### Формирование психологической готовности к осуществлению безопасной жизнедеятельности

Осуществление основного этапа психологической подготовки к осущест- влению безопасной жизнедеятельности связано со старшим дошкольным

возрастом. Опираясь на психологическую структуру деятельности челове- ка в опасных ситуациях, а также учитывая возрастные особенности детей 5—7 лет, можно выделить ряд направлений психологической подготовки: фор- мирование опыта планирования действий и готовности к самоконтролю, ком- муникативная и волевая подготовка к опасным ситуациям и др. Рассмотрим в качестве примера одно из направлений данной работы.

*Формирование опыта планирования действий и готовности к самоконт- ролю* является важным направлением работы по подготовке детей к школе. Планирование деятельности и самоконтроль — это важные элементы учебной деятельности. Их формирование осуществляется в ходе решения дошкольни- ками игровых, практических, творческих и адаптированных учебных задач, разрешения проблемных ситуаций, которые могут быть построены на мате- риале любой образовательной области. В данном случае определяющее значе- ние имеет структура образовательной ситуации (см. «Личностно ориентиро- ванные образовательные ситуации...»).

Также необходимо осуществлять специализированную работу, обучая де- тей действиям в различных проблемных ситуациях. В силу возрастных особен- ностей психики при попадании в нестандартные обстоятельства дошкольники теряются, не могут адекватно оценить ситуацию, часто стремятся спрятаться. Исследователи отмечают, что значительное преимущество в подобных обстоя- тельствах получают дети, освоившие определенные схемы, модели поведения в конкретных ситуациях.

Задачи формирования каждого из компонентов содержания культуры без- опасности у дошкольников определяют выбор принципов взаимодействия участников образовательного процесса, организации совместной со взрослы- ми и самостоятельной деятельности детей, логику отбора содержания, форм и методов воспитательной работы. Рассмотрим некоторые примеры.

*Компонент культуры безопасности*: формирование системы знаний об ис- точниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления.

*Виды детской деятельности, формы их организации*: детское эксперимен- тирование, организация наблюдений, трудовая деятельность, слушание и об- суждение произведений художественной литературы, дидактические игры и др.

*Образовательные области*: «Познавательное развитие», «Социально-ком- муникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физиче- ское развитие».

*Компонент культуры безопасности*: формирование компетенций безопас- ного поведения.

*Виды детской деятельности, формы их организации*: анализ ситуаций (естественных, специально созданных, воображаемых), погружение в игровые

проблемные ситуации, ситуации морального выбора, общения и взаимодей- ствия; практическая деятельность детей по решению повседневных трудовых, коммуникативных, интеллектуальных, творческих задач.

*Образовательные области*: «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие», «Речевое развитие».

*Компонент культуры безопасности*: физическая готовность к преодоле- нию опасных ситуаций.

*Виды детской деятельности, формы их организации*: подвижные игры, упражнения, трудовая и продуктивная деятельность, инсценирование и драма- тизация, игры имитационного характера, танцы, нацеленные на совершенство- вание основных видов движений, развитие физических качеств; специализи- рованные упражнения по формированию двигательных умений, которые мо- гут пригодиться в опасных ситуациях.

*Образовательные области*: «Физическое развитие», «Социально-комму- никативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

Важно отметить, что формированию готовности к безопасной жизнедея- тельности способствует выбор форм и методов обучения и воспитания, наце- ленных на развитие самостоятельности ребенка, его творческой активности, положительного отношения к самому себе и окружающим людям, на форми- рование диалектического мышления [26].

Чтобы выбрать эффективные, сообразные природе детей определенного возраста методы и формы обучения, воспитания, развития, необходимо отве- тить на вопрос: как происходит приобщение дошкольников к ценностям куль- туры безопасности. Прежде всего важно понимать, что дошкольники осваива- ют не столько систему знаний, сколько модели поведения. Образцами служат значимые для них взрослые, в первую очередь родители. В ходе общения со сверстниками, старшими детьми, членами семьи, педагогами происходит осо- знание того, «что такое хорошо и что такое плохо», усвоение определенной си- стемы социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обще- стве. По мере расширения контактов с миром предметов и явлений дети осо- знают их качества, назначение, ценность, потенциальную угрозу.

В процессе личностного становления они постепенно обретают самосто- ятельность как способность к автономному существованию и социальную ак- тивность как способность создавать и поддерживать отношения со средой [79]. Путем проверки своих сил в реальных условиях жизни ребенок постепенно приходит к пониманию границ своих возможностей.

Под влиянием практической деятельности, общения с другими людьми, эмоционально-чувственного освоения социокультурной среды, целенаправ- ленного педагогического влияния осуществляется мыслительная деятельность, в результате которой формируются представления об универсальных ценностях

и идеалы безопасного взаимодействия с окружающим миром, которые вопло- щаются в обоснованной безопасной деятельности. Чем выше уровень культу- ры безопасности индивида, тем ближе его реальная деятельность к идеалу [50].

## Планируемые результаты освоения парциальной программы

В качестве результатов освоения парциальной программы представле- ны отдельные аспекты целевых ориентиров [40], которые могут служить социально-нормативными возрастными характеристиками возможных дости- жений детей в освоении культуры безопасности. Подробное описание плани- руемых результатов освоения программы на каждом возрастном этапе пред- ставлено в содержательном разделе программы.

### Оценка результатов освоения парциальной программы

В соответствии с современными представлениями и установками, связан- ными со спецификой дошкольного детства и дошкольного образования, целе- вые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, сравнению с достиже- ниями детей [40]. Планируемые результаты освоения парциальной программы позволяют конкретизировать задачи определенного направления образователь- ного процесса на каждом возрастном этапе, оценить эффективность его реали- зации, скорректировать модель педагогического процесса в части выбора форм и методов воспитания, обучения, развития дошкольников.

Показатели изменений в *когнитивной* (знания, представления), *эмоцио- нально-ценностной* (интерес к различным аспектам образовательного про- цесса, эмоциональные реакции) и *поведенческой* (применение освоенных зна- ний, опыта в разных видах деятельности) сферах ребенка и уровни развития по каждому из них по итогам реализации парциальной программы представ- лены в табл. 1—3.

Критериями для показателей, связанных с когнитивной сферой, стали объ- ем и уровень освоения представлений в младшем и среднем возрасте; в стар- шем дошкольном возрасте также необходимо учитывать осознанность зна- ний и способность их применять. Показатели, связанные с эмоционально- чувственной сферой, оцениваются с использованием критерия устойчивости проявления интересов, выраженности мотивов, эмоциональных реакций. В ка- честве критериев оценки развития поведенческой сферы дошкольников вы- браны адекватность поведенческих реакций, самостоятельность и инициатив- ность ребенка.

*Таблица 1*

27

### Планируемые результаты освоения парциальной программы во второй младшей группе

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **показатель** | **критерии оценки** | **уровень сформированности качества** | | |
| **низкий** | **средний** | **высокий** |
| 1 | Ребенок различает действия, одобряемые (не одобряемые) взрослыми, понимает, что можно (нельзя) делать | Объем различаемых дей- ствий | Выделяет отдельные действия как не одоб- ряемые взрослыми | В большинстве случа- ев различает одобряемые и не одобряемые взрос- лыми действия, понимает, что делать нельзя | Четко различает одобряемые и не одобряемые взрослыми действия, понимает, что де- лать нельзя, правильно вы- полняет разрешенные дей- ствия |
| 2 | Ребенок умеет безопасно осу- ществлять манипулирование доступными для изучения ма- териалами, веществами, объ- ектами | Объем действий, осу- ществляемых безопасно | Освоены навыки без- опасного использова- ния отдельных объ- ектов | Чаще осуществляет ма- нипулирование объекта- ми и другие действия без- опасно | В большинстве случаев осу- ществляет манипулирование объектами и другие действия безопасно |
| 3 | Ребенок умеет безопасно осу- ществлять практические дей- ствия в процессе самообслу- живания, использования бы- товых предметов-орудий, вы- полнения гигиенических про- цедур, в разных видах деятель- ности | Объем действий, осу- ществляемых безопасно | Безопасно осуществ- ляет отдельные дей- ствия | Чаще осуществляет дей- ствия безопасно | В большинстве случаев осу- ществляет действия безопас- но |
| 4 | Ребенок знаком с элементар- ными правилами безопасного поведения | Объем освоенных пред- ставлений. Уровень освоения (узнавание, воспроизведение, пони- мание) | Знает отдельные пра- вила на уровне узна- вания | Знает большинство пред- усмотренных программой правил, может их воспро- извести самостоятельно или при помощи взрос- лых | Знает большинство пред- усмотренных программой правил, может их воспроиз- вести самостоятельно, пони- мает их суть |

*Таблица 2*

28

### Планируемые результаты освоения парциальной программы в средней группе

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **показатель** | **критерии оценки** | **уровень сформированности качества** | | |
| **низкий** | **средний** | **высокий** |
| 1 | Ребенок знаком с эле- ментарными правилами безопасного поведения | Объем освоенных представ- лений. Уровень освоения (узнавание, воспроизведе- ние, понимание) | Знает отдельные прави- ла на уровне узнавания, воспроизводит их толь- ко при помощи взрос- лого | Знает большинство пред- усмотренных программой правил, может их воспро- извести самостоятельно или при помощи взрослых | Знает большинство преду- смотренных программой пра- вил, может их воспроизве- сти самостоятельно, понима- ет их суть |
| 2 | Ребенок стремится со- блюдать знакомые пра- вила | Условия соблюдения пра- вил | Соблюдает прави- ла только при наличии внешнего контроля | Некоторые правила со- блюдает только при нали- чии внешнего контроля | Соблюдает правила вне зави- симости от внешнего конт- роля |
| 3 | Ребенок знает, какими предметами быта мож- но пользоваться, обла- дает навыками их без- опасного использова- ния | Уровень знаний. Степень самостоятельности в ис- пользовании предметов | Узнавание. Не умеет са- мостоятельно безопас- но использовать пред- меты быта | Воспроизведение. Умеет самостоятельно безопас- но использовать ряд пред- метов быта | Понимание. Умеет самосто- ятельно безопасно исполь- зовать все предметы быта, предусмотренные програм- мой |
| 4 | Ребенок знаком с основными частями улиц, некоторыми до- рожными знаками | Объем освоенных представ- лений | Знает отдельные части улицы, не знаком с до- рожными знаками | При помощи взросло- го может назвать все ча- сти улицы, дорожные зна- ки, предусмотренные про- граммой | Самостоятельно называет все части улицы, дорожные зна- ки, предусмотренные про- граммой, поясняет их назна- чение |
| 5 | Ребенок имеет элемен- тарные представления о потенциально опас- ных ситуациях, спосо- бах их избегания, выхо- да из них | Объем освоенных представ- лений. Уровень освоения (узнавание, воспроизведе- ние, понимание) | Не умеет отличать опас- ные ситуации, узна- ет освоенную информа- цию, называет некото- рые способы избегания опасных ситуаций | Самостоятельно воспро- изводит сведения о зна- комых опасных ситуаци- ях, при помощи взрослого выбирает знакомые спо- собы избегания и выхода из них | Самостоятельно воспроиз- водит сведения о знакомых опасных ситуациях, выбирает знакомые способы избегания и выхода из них, демонстри- рует понимание сути опасной ситуации |

*Таблица 3*

29

### Планируемые результаты освоения парциальной программы в старшем дошкольном возрасте

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **показатель** | **критерии оценки** | **уровень сформированности качества** | | |
| **низкий** | **средний** | **высокий** |
| 1 | Ребенок:   1. владеет основны- ми культурными спосо- бами безопасного осу- ществления различных видов деятельности; 2. способен безопас- но действовать в по- вседневной жизни; 3. выбирает себе род за- нятий с учетом соблюде- ния норм безопасного по-   ведения | 1. Объем освоенных способов деятельности. 2. Уровень самостоя- тельности ребенка. 3. Ориентированность на выбор безопасных способов деятельности | Владеет отдельными культурными способами безопасного осуществле- ния различных видов дея- тельности.  Самостоятелен при вы- полнении узкого круга действий в стандартных ситуациях.  Не ориентирован на вы- бор безопасных способов деятельности | Владеет большей частью культурных способов безо- пасного осуществления раз- личных видов деятельности, предусмотренных програм- мой.  Самостоятелен при выпол- нении широкого круга дей- ствий в стандартных ситуа- циях.  Чаще ориентирован на вы- бор безопасных способов де-  ятельности | Владеет большинством культурных способов безо- пасного осуществления раз- личных видов деятельно- сти, предусмотренных про- граммой.  Самостоятелен при выпол- нении широкого круга дей- ствий, в т. ч. в нестандарт- ных ситуациях.  Всегда ориентирован на вы- бор безопасных способов  деятельности |
| 2 | Ребенок имеет представ- ления о своем статусе, правах и обязанностях, семейных взаимоотноше- ниях; некоторых источ- никах опасности, опас- ных ситуациях | Объем и уровень пред- ставлений | Имеет отдельные неси- стематизированные пред- ставления на уровне узна- вания | Имеет достаточно система- тизированные представления на уровне воспроизведения | Имеет систематизирован- ные представления на уров- не понимания |
| 3 | Ребенок имеет мотива- цию к безопасной дея- тельности, способен оце- нивать свою деятель- ность с точки зрения ее безопасности | Уровень развития моти- вации.  Уровень сформиро- ванности умения срав- нивать свои действия  с условным эталоном | Мотивация не выражена. Не способен соотносить свои действия с эталоном, объективно оценивать их | Мотивация проявляется си- туативно.  Способен соотнести свои действия с эталоном, но не всегда объективен в их оцен-  ке | Имеет развитую мотива- цию.  Способен соотнести свои действия с эталоном, в большинстве случаев объ-  ективен в их оценке |
| 4 | Ребенок обладает раз- витым воображением, | Способность к прогно- зированию. | Не способен предста- вить варианты развития | С опорой на вопросы спо- собен представить развитие | В большинстве случа- ев способен детально |

*Окончание табл. 3*

30

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **показатель** | **критерии оценки** | **уровень сформированности качества** | | |
| **низкий** | **средний** | **высокий** |
| 4 | может представить вари- анты развития потенци- ально опасной ситуации; различает игровую (вир- туальную) и реальную ситуации | Способность различать реальные и воображае- мые ситуации | ситуации, описать по- следствия.  В большинстве случаев не различает реальные и во- ображаемые ситуации | ситуации, но без деталей, не может аргументировать свое видение.  В большинстве случаев раз- личает реальные и вообража-  емые ситуации | охарактеризовать развитие ситуации, увидеть возмож- ные последствия, пояснить свое мнение.  Четко различает реальные  и воображаемые ситуации |
| 5 | У ребенка сформирова- ны основные физические качества, двигательные умения, определяющие возможность выхода из опасных ситуаций | Степень соответствия условным возрастным нормам развития физических качеств (силы, ловкости, быстроты реакции, выносливости), уровня сформированности двигательных умений (в беге, прыжках, лазании, плавании, преодолении некоторых препятствий) | | | |
| 6 | Ребенок знает, как и к кому можно обратиться за помощью, знает теле- фоны экстренных служб, свои данные; у него сформированы необхо- димые технические уме- ния | Способность правильно действовать в проблем- ной ситуации | Не знает, к кому следует обращаться за помощью в различных ситуациях, не может описать суть проблемы | Знает, как действовать в раз- личных ситуациях, но не всегда может применить на практике (или в игровой си- туации) свои знания | Правильно выбирает дей- ствия по ситуации, осу- ществляет их в тренинго- вом режиме, владеет эле- ментарными способами оказания помощи и само- помощи |
| 7 | Ребенок способен к воле- вым усилиям и саморегу- ляции; поведение подчи- нено правилам | Уровень развития спо- собности к волевым усилиям и саморегуля- ции | Критерий соотносится с условной возрастной нормой | | |
| Чем определяются дей- ствия ребенка | Действия преимуществен- но определяются сиюми- нутными желаниями и по- требностями | При наличии внешнего кон- троля действия преимуще- ственно определяются тре- бованиями со стороны взрос- лых, элементарными обще- принятыми нормами, прави- лами безопасного поведения | Вне зависимости от внеш- него контроля действия определяются первичны- ми ценностными представ- лениями, элементарными общепринятыми нормами, правилами безопасного по- ведения |

31

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 8 | Ребенок использует вер- бальные и невербальные средства общения, владе- ет конструктивными спо- собами взаимодействия с детьми и взрослыми | Степень адекватности использования средств общения.  Уровень самостоятель- ности при выборе так- тики общения | Чаще неадекватно исполь- зует средства общения. Не умеет самостоятельно ориентироваться в ком- муникативных ситуациях, нередко становится ини- циатором конфликта, не способен его конструк- тивно разрешить | Чаще адекватно использу- ет средства общения. Ориен- тируясь на подсказки взрос- лого, способен менять стиль общения, разрешать кон- фликты | Как правило, адекватно ис- пользует средства общения. Способен самостоятельно выбирать стиль общения, конструктивно разрешать конфликты, избегать их |
| 9 | Ребенок может приме- нять усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем) | Уровень самостоятель- ности при переносе освоенных знаний, уме- ний, способов деятель- ности в новые условия | Не умеет самостоятель- но применять, переносить в новые условия освоен- ные ранее знания, спосо- бы деятельности | Умеет самостоятельно при- менять освоенные ранее зна- ния, способы деятельности в знакомых условиях, в но- вых условиях требуется по- мощь взрослого | Умеет самостоятельно при- менять в знакомых и новых условиях освоенное ранее, преобразовывать способы решения задач (проблем) в соответствии с особенно- стями ситуации |

Представленная уровневая градация условна, так как различные показа- тели развития каждой из приводимых в таблицах характеристик ребенка фор- мируются нелинейно, этот процесс индивидуален. В рамках каждого уровня можно выделить подуровни, отражающие пошаговое становление различных компонентов культуры безопасности. Так, способность адекватно действовать в опасной ситуации формируется постепенно, при этом **ребенок проходит ряд этапов**, достигая все новых уровней готовности к осуществлению безопасной жизнедеятельности:

 знает об источнике опасности, но не располагает информацией о том, как вести себя в угрожающей ситуации (при таком уровне подготовленности ребе- нок оказывается в состоянии избегать опасных ситуаций, действий, усугубля- ющих, ухудшающих опасную ситуацию);

 осведомлен об источнике опасности и о способах обеспечения личной без- опасности, но не владеет ими практически;

 владеет приемами безопасного поведения на уровне, позволяющем дей- ствовать при поддержке более опытного человека (педагога, родителей) в игро- вой обучающей ситуации;

 способен самостоятельно применять способы безопасного поведения по образцу в привычной, знакомой ситуации;

 способен к безопасному поведению в сложной, напряженной, непривыч- ной обстановке;

 способен самостоятельно видоизменять и комбинировать известные спо- собы поведения с учетом конкретных условий, опасных ситуаций;

 готов к самостоятельному конструированию, открытию, созданию новых способов и приемов безопасного поведения для решения проблем, которые каким-либо образом решались ранее;

 готов к самостоятельному созданию оригинальных способов поведения в новых, непривычных опасных и экстремальных ситуациях.

Представленные выше характеристики развития ребенка помогут педаго- гу осуществить анализ своей профессиональной деятельности [40]. В случае, если большинство детей группы показывает низкие результаты, стоит пере- смотреть логику выбора форм и методов работы, тактику взаимодействия с се- мьями воспитанников, оптимизировать усилия специалистов.

Традиционной практикой в случае устойчиво невысоких результатов от- дельных воспитанников остается проведение с ними так называемой индиви- дуальной работы, состоящей в усиленном повторении педагогом изложенного ранее материала. При этом игнорируется тот факт, что наиболее распростра- ненными и очевидными причинами подобного «отставания» являются инди- видуальные особенности и обстоятельства развития ребенка. Он может быть попросту не готов к восприятию определенной информации, освоению неких

способов деятельности, обучению с использованием выбранных педагогом ме- тодов. Таким образом, механическое повторение ничего не даст, лишь отнимет время у ребенка и взрослых, снизит познавательный интерес дошкольника, за- ставит его ощущать себя неуспешным.

Не лучше выглядит и привычная практика отношения к детям, показыва- ющим высокие результаты. Чтобы педагогическая система детского сада не становилась для ребенка прокрустовым ложем, его успехи по какому-либо по- казателю требуют от педагога организации условий для применения сформи- ровавшихся способностей, освоенных знаний, умений, навыков, формирова- ния соответствующих компетенций.

В случае, когда мы говорим об успехах ребенка в таком направлении, как формирование культуры безопасности, педагогу важно не только уметь выяв- лять причины низкой результативности образовательного процесса, осуществ- лять поиск новых развивающих воздействий, иных подходов к общению с ре- бенком, но и принимать дополнительные меры по обеспечению безопасно- сти детей. Особого внимания требуют дети, демонстрирующие низкий уро- вень развития мотивации к безопасной жизнедеятельности, владения безопас- ными способами осуществления различных видов деятельности; дошкольни- ки, действия которых определяются сиюминутными желаниями и не соотно- сятся с правилами и требованиями взрослых.

### Методы и принципы оценки результатов освоения парциальной программы

Исходя из специфики задач формирования культуры безопасности и прояв- лений ее сформированности, основным методом оценки результатов образова- тельного процесса является педагогическое наблюдение.

*Педагогическое наблюдение* — метод, с помощью которого осуществляет- ся целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления для по- лучения конкретных фактических данных. Оно носит созерцательный, пассив- ный характер, не влияет на изучаемые процессы, не изменяет условий, в кото- рых они протекают, и отличается от бытового наблюдения конкретностью объ- екта наблюдения, наличием специальных приемов регистрации наблюдаемых явлений и фактов.

В зависимости от задач наблюдения оно может быть организовано в есте- ственных и смоделированных взрослыми ситуациях. Используется включен- ное и невключенное, открытое и скрытое, непосредственное и опосредованное наблюдение. Важным аспектом профессиональной компетентности педагога является умение планировать, грамотно осуществлять различные виды наблю- дений и максимально объективно трактовать полученные результаты.

Данный метод дает широкий спектр сведений, связанных с внешними про- явлениями наблюдаемых, но вместе с этим не позволяет выявлять их побужде- ния, мотивы, резоны, степень понимания явлений, свойств объектов, проблем и т. д. В связи с этим проведение наблюдения нередко дополняется беседой, анализом продуктов детской деятельности; проективными методами (включе- нием в проблемные ситуации, использованием методик «Незаконченные пред- ложения», «Неоконченные рассказы», обсуждение текстов); игровыми зада- ниями.

Значительно экономить силы и время в ходе диагностических мероприя- тий педагогу поможет технология *«встроенного мониторинга»*. Мониторинг по определению является составной частью педагогического процесса, стро- ящегося на диагностической основе. Вместе с этим понятие «встроенный мо- ниторинг» не является тавтологией. Речь идет об организации педагогическо- го наблюдения непосредственно в ходе совместной со взрослым или самосто- ятельной детской деятельности, то есть без проведения специальных диагно- стических мероприятий.

Ценностные основы современного дошкольного образования, задачи и особенности работы по формированию культуры безопасности определяют следующие **принципы проведения диагностических мероприятий**.

 К изучению личности и деятельности ребенка и прогнозированию его дальнейшего развития следует подходить с оптимистической гипотезой.

 Результаты любых диагностических мероприятий являются конфиденци- альной информацией и могут быть использованы лишь при организации обра- зовательного процесса.

 Диагностические мероприятия не должны иметь целью деление детей на категории, они проводятся ради поиска путей организации помощи и поддерж- ки каждому ребенку в его развитии.

 Необходимо помнить об определенной доли условности любой диагности- ческой методики. Недопустимо формулировать серьезные выводы об успехах или проблемах в развитии ребенка по итогам единичных наблюдений.

 Различные сферы личности связаны между собой и оказывают влияние друг на друга. Поэтому оценка общего уровня развития ребенка может сло- житься лишь после анализа разных аспектов его развития.

 Данные, полученные в ходе мероприятий педагогической диагностики, должны быть дополнены информацией, полученной от родных ребенка, от специалистов ДОО.

 Педагогическая диагностика зачастую дает представление лишь о вер- шине айсберга, внешних проявлениях личностных особенностей, психиче- ских процессов, поэтому необходимо стремиться выявить причины наблю- даемого.

 Важно изучать не только «неуспешных», но и «успешных» детей; помимо проблемных зон развития, должны быть выявлены сильные стороны каждого ребенка, на которые сможет опереться педагог, помогая ему.

 Любой аспект развития ребенка должен рассматриваться в динамике; по- лученные данные могут быть сопоставлены только с результатами, показанны- ми этим ребенком ранее.

Важный принцип для современной системы дошкольного образования, все еще ориентированной на достижение всеми заданного результата, сформули- ровал в свое время Ж.-Ж. Руссо: «Уважайте детство и не торопитесь судить о нем (о ребенке) ни в хорошую, ни в дурную сторону. Дайте исключениям об- наружиться, доказать себя, подольше укрепиться, прежде чем принимать по отношению к ним особые методы. Дайте дольше действовать природе, прежде чем возьметесь действовать вместо нее, чтобы не помешать таким образом ее работе» [49].

# Содержательный раздел

## Описание образовательной деятельности в различные возрастные периоды

**2-я младшая группа**

### Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и мето- дов обучения, воспитания, развития детей

Возрастает двигательная активность детей, движения становятся более разнообразными, координированными. Дети сознательно, с интересом упраж- няются разных видах движений. Увеличивается самостоятельность дошколь- ников, растет стремление быть самостоятельными, поэтому особое внимание нужно обратить на развитие данного качества, обеспечения роста уровня само- стоятельности необходимыми навыками безопасного поведения.

Повышается интерес к знакомству с окружающим миром, возникает позна- вательная форма общения, главным его мотивом становится познание, а ито- гом — формирование привычек и эталонов поведения ребенка. Взаимодействие со взрослым — главным партнером по общению — начинает приобретать вне- ситуативный характер.

Подражание — центральный механизм развития на четвертом году жизни. Младшие дошкольники копируют поступки взрослых, не осознавая их смысла, в оценке своего поведения ориентируются на реакции взрослых.

Активно развивается память, преобладает непроизвольная зрительно- эмоциональная память. Ведущим является наглядно-действенное мышление. Появляется способность целенаправленно осуществлять познавательную де- ятельность, управлять вниманием, приобретающим определенную устойчи- вость. Начинает формироваться произвольность поведения, целеустремлен- ность. При этом на устойчивость и результативность деятельности большое влияние оказывает ее мотивированность.

Усложняется общение со сверстниками: совместные действия начинают обсуждаться и согласовываться, формируются элементарные навыки совмест- ной игровой и двигательной деятельности. Вместе с этим мышление ребенка эгоцентрично, он не способен поставить себя на место другого.

Появляется сюжетно-ролевая игра, в которой дети подражают взрослым, имитируя предметную деятельность; происходит формирование и развитие новообразований, познавательных процессов, становление личностных ка- честв [44].

### Программные задачи:

 формировать умение различать действия, одобряемые и не одобряемые взрослыми (родителями, педагогами), понимать, что можно делать и что нель- зя (опасно);

 формировать умение безопасно осуществлять манипулирование (экспе- риментирование) с доступными для изучения материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), природными объектами, предметами быта, игруш- ками;

 формировать умение безопасно осуществлять практические действия в процессе самообслуживания, использования бытовых предметов-орудий, вы- полнения гигиенических процедур, в ходе игровой, изобразительной, двига- тельной деятельности;

 подводить к пониманию элементарных наиболее общих правил поведения в групповом помещении, в домашних условиях, на участке дошкольной обра- зовательной организации, на улице, в общественных местах, при взаимодей- ствии со сверстниками и взрослыми;

 формировать сенсорный, исследовательский, коммуникативный опыт, на- чальные представления об окружающем мире, лежащие в основе безопасного поведения;

 формировать основы мотивационной готовности к соблюдению правил безопасного поведения;

 закладывать основы физических качеств, двигательных умений, определя- ющих возможность выхода из опасных ситуаций.

### Содержание и организация образовательного процесса

В соответствии с возрастными особенностями и задачами данного эта- па формирования культуры безопасности, во 2-й младшей группе основной объем программных задач решается в ходе *образовательной деятельности*, осуществляемой в *режимных моментах*. Базовыми методами формирова- ния навыков безопасного поведения являются показ взрослым (педагогом или родителем) безопасных приемов выполнения определенных действий и их совместное с детьми выполнение. Постепенно осуществляется переход к ознакомлению младших дошкольников с моделями культурного и безопас- ного осуществления различных видов деятельности, с правилами безопас- ного поведения. Большое значение имеет не только демонстрация взрослы- ми образцов действий (поведения), но и оценка действий ребенка.

Основная работа проводится в ходе выполнения детьми гигиенических процедур, во время приемов пищи, сбора на прогулку. На утренней и ве- черней прогулках педагог знакомит воспитанников с элементарными пра- вилами безопасности в природе, на игровой площадке. Организуя *самосто- ятельную деятельность* дошкольников, педагог следит за тем, чтобы она

осуществлялась безопасно, дает оценку действий детей, выражает одобре- ние или неодобрение, поясняет, как действовать правильно.

Таким образом, во второй младшей группе, в условиях, обеспечивающих безопасное пребывание детей в дошкольной образовательной организации, начинается систематизированная работа по формированию у воспитанников основ культуры безопасности. Поскольку обстановка, окружающая ребенка дома и в местах его прогулок с родителями, может не отвечать требованиям безопасности, важнейшими направлениями работы педагога в данный пери- од являются обучение (помощь в организации самообразования) членов се- мей воспитанников и организация обучения, воспитания и развития детей че- рез семью.

В рамках повышения родительской компетентности необходимо прово- дить работу по актуализации и дополнению представлений мам и пап вос- питанников о требованиях к безопасности домашней обстановки, современ- ных подходах к ее обеспечению; требованиях к играм и игрушкам; о вопро- сах психологической безопасности ребенка; об избегании опасных ситуа- ций на прогулке, во время пребывания в лесу, у реки, на морском побере- жье. Внимание членов семей воспитанников обращается на правильность выполнения вместе с детьми элементарных бытовых действий, гигиениче- ских процедур, на необходимость использования в ходе обучения методов и приемов, соответствующих возрастным возможностям младших дошколь- ников.

Повышение уровня культуры безопасности родителей должно находить проявление в возникновении у них самоконтроля, ответственности при выбо- ре отдельных действий, моделей поведения. Взрослые члены семьи должны неукоснительно соблюдать базовые правила безопасности и последовательно требовать этого от ребенка. Это и есть начальный этап формирования необхо- димых навыков безопасного поведения.

Обучение через семью позволяет значительно расширить содержание и объем работы за счет формирования ряда необходимых практических уме- ний в семье. Эффективность педагогического процесса значительно повыша- ется, что связано с задействованием заведомо более сильного, чем у дошколь- ной организации, воспитательного потенциала семьи, консолидированностью действий педагогов и родителей. Известно, что именно в семье формируется мотивация безопасного поведения; данному институту социализации принад- лежит ведущая роль в становлении осознанного позитивного отношения ре- бенка к собственному здоровью и безопасности.

Задачи данного этапа формирования культуры безопасности и подходы к их решению в ДОО и в ходе взаимодействия с семьями воспитанников под- робнее представлены в методическом пособии «Формирование культуры без-

опасности. Планирование образовательной деятельности во второй младшей группе» [63].

### Природа и безопасность

В качестве основного метода воспитания педагогами и родителями ис- пользуется практика запрета действий, которые могут стать причиной попа- дания ребенка в опасные ситуации. Это связано с тем, что существуют обла- сти человеческой деятельности, в частности взаимодействия с природой, объ- ективно недоступные детям в силу уровня их физического развития и (или) не- способности понимать и выполнять необходимые правила безопасности.

Педагог формирует у детей умение безопасно для себя и окружающей при- роды осуществлять рассматривание природных объектов, наблюдение за ними, поясняет, какие природные материалы и как можно использовать для изуче- ния, продуктивной деятельности. Основной задачей воспитателя является по- каз правильных с точки зрения решаемых образовательных, игровых, творче- ских, практических задач и с позиций безопасности приемов выполнения дей- ствий. Наблюдая за деятельностью воспитанников, педагог дает им оценку, корректирует их.

Педагог знакомит дошкольников с элементарными наиболее общими пра- вилами поведения в природе, при этом акцент делается не на ознакомление с последствиями нарушения правил, а на необходимость их неукоснительно- го соблюдения.

### Безопасность на улице

Основным источником накопления первичного опыта поведения на ули- це, становления установок и моделей безопасного поведения для младших до- школьников являются члены их семей. Именно их действия в транспорте, при движении по улице, при переходе дорог оказывают наиболее существенное влияние на формирование у детей культуры безопасности. При этом также ис- пользуется тактика безусловных запретов, озвучиваемых родителями в форме позитивных и продуктивных инструкций («всегда держи меня за руку, нахо- дясь у дороги», «на улице всегда будь рядом со мной» и др.).

С целью первичного накопления и осмысления представлений об устрой- стве улиц, о транспорте, необходимости соблюдать элементарные правила пе- дагог организует беседы, конструирование, рисование, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов, телепередач.

### Безопасность в общении

В ходе общения со сверстниками, старшими детьми, взрослыми младшие дошкольники приобретают коммуникативный опыт. Задача педагога и родите- лей — демонстрировать позитивные образцы, решительно пресекать недру- желюбное, небезопасное поведение по отношению к другим людям, выявлять и по возможности устранять причины подобных проявлений. Также взрослым

необходимо правильно реагировать на поведение других людей по отношению к ребенку, обеспечивать ему защиту и психологический комфорт.

Педагог знакомит детей с наиболее общими и понятными им правилами культурного и безопасного взаимодействия со сверстниками, старшими деть- ми, учит проявлять эмпатию.

### Безопасность в помещении

Ко второй младшей группе многие дети, уже посещавшие ДОО и (или) гра- мотно воспитывавшиеся в семье, на приемлемом уровне осуществляют само- обслуживание, гигиенические процедуры, действия с бытовыми предметами- орудиями. Рост степени самостоятельности младших дошкольников в данном направлении требует особого внимания педагогов и родителей к формирова- нию соответствующих действий, к своевременному ознакомлению ребенка с правилами безопасности, к необходимости последовательно следить за их выполнением.

В соответствии с индивидуальными особенностями детей постепенно рас- ширяется зона их самостоятельности. Этот процесс должен подкрепляться формированием навыков безопасного использования предметов быта, выпол- нения элементарных трудовых действий. Благодаря возникновению игровой деятельности появляется возможность организовывать отработку различных действий в игровой форме, с использованием игрушек, создавать игровые си- туации, широко использовать игровые мотивы.

Педагог знакомит воспитанников с правилами безопасности, которые не- обходимо соблюдать в помещении. С учетом возрастных особенностей ак- цент делается не на ознакомление с последствиями нарушения правил, а на формирование тактики избегания опасных ситуаций. В рамках семейного воспитания организуется знакомство с правилами поведения в обществен- ных местах. Основной упор делается на необходимость сохранения контак- та со взрослыми.

### Планируемые результаты освоения парциальной программы:

 различает действия, одобряемые и не одобряемые взрослыми, понимает, что можно делать и что нельзя (опасно);

 умеет безопасно осуществлять манипулирование (экспериментирование) с доступными для изучения материалами и веществами, природными объекта- ми, предметами быта, игрушками;

 умеет безопасно осуществлять практические действия в процессе самооб- служивания, использования бытовых предметов-орудий, выполнения гигие- нических процедур, в ходе игровой, изобразительной, двигательной деятель- ности;

 знаком с элементарными правилами поведения в групповом помещении, в домашних условиях, на участке дошкольной образовательной организа-

ции, на улице, в общественных местах, при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

## Средняя группа

### Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и мето- дов обучения, воспитания, развития детей

Движения детей средней группы становятся все более осмысленными, ак- тивно развиваются моторные функции. Дети с интересом упражняются в вы- полнении сложных для них движений, стремятся проявить скоростные каче- ства, ловкость, точность выполнения движения, задания. На 5-м году жизни дошкольники учатся выполнять ходьбу на лыжах, катание на санках, скольже- ние по ледяным дорожкам, ездить на велосипеде, самокате. При этом они дале- ко не всегда способны соизмерять свои возможности и поставленные перед со- бой задачи. Это требует повышенного внимания взрослых к двигательной де- ятельности детей.

Подражание продолжает функционировать как основной механизм разви- тия личности. Общение дошкольников со взрослым приобретает личностные формы, внеситуативный характер. Дети могут включиться в разговор на отвле- ченные темы, с интересом обсуждают свое поведение, поступки других людей, оценивают их с точки зрения соответствия знакомым правилам (в том числе требованиям безопасности). При этом самооценка становится более объектив- ной, чем во второй младшей группе, но в большей мере дошкольники ориенти- руются на оценки взрослых. Главным мотивом общения со взрослыми остает- ся познание окружающего мира и осознание происходящего.

Вместе с этим дети все в большей мере предпочитают общение со сверстни- ками, дифференцированно подходят к выбору партнеров, применяют и прове- ряют в различных ситуациях предложенные взрослым нормы. Сверстники ста- новятся фактором развития личности ребенка, возникает познание себя через других людей, в ходе сравнения с ними, формируется самооценка. В меньшей степени, чем ранее, проявляется эгоцентризм детского мышления, возникает способность понимать эмоциональное состояние другого человека, проявлять чувства, различать свои желания и требования других людей.

Ведущим становится наглядно-образное мышление, совершенствуются зри- тельное, слуховое, восприятие, осязание. Память приобретает черты произволь- ности, но запоминание и воспроизведение в наибольшей мере зависят от мо- тивации ребенка. Основным механизмом долговременной памяти становится связь запоминаемого с эмоциональными переживаниями. Восприятие становит- ся более осмысленным. Уровень развития воображения позволяет планировать

действия на основе элементарного прогнозирования. Это качество становит- ся трамплином для общего развития детей, значительно расширяет возможно- сти образовательного процесса, но требует повышенного внимания со стороны взрослых — дошкольники, создавая воображаемые ситуации, способны путать их с реальностью.

Внимание становится произвольным, растет его устойчивость, формиру- ется произвольность деятельности и поведения, возникает иерархия мотивов. Целеустремленность начинает приобретать общественную направленность.

На качественно новый уровень выходят сюжетно-ролевые игры (дошколь- ники пятого года жизни переориентируются с действий с предметами на ими- тацию взаимоотношений между людьми) и трудовая деятельность [44].

### Программные задачи

*Природа и безопасность*:

 знакомить с правилами безопасного поведения в различных погодных и природных условиях, при контактах с дикими и домашними животными;

 предоставлять вниманию детей модели безопасного поведения, способ- ствовать первичному накоплению опыта безопасного для себя, окружающих людей и природы поведения;

 пояснять суть несоответствия действий детей (действий других людей, на- блюдаемых детьми) правилам, знакомить с возможными последствиями нару- шения правил для человека и природы;

 закладывать основы физических качеств, двигательных умений, определя- ющих возможность выхода из опасных ситуаций.

*Безопасность на улице*:

 знакомить детей с основными частями улиц, элементарными правилами дорожного движения;

 демонстрировать модели культурного и безопасного поведения участников дорожного движения (пешеходов, пассажиров, водителей);

 формировать элементарные представления о дорожных знаках;

 знакомить с правилами безопасности на игровой площадке, поощрять стремление соблюдать их, формировать осознанное отношение к своему здо- ровью и безопасности;

 формировать элементарные представления о потенциально опасных ситу- ациях, возникающих в различных погодных условиях.

*Безопасность в общении*:

 формировать представления о том, какое поведение взрослого и ребенка одобряется;

 знакомить с правилами безопасного поведения при контакте с незнакомы- ми людьми, формировать начала осознанного отношения к собственной безо- пасности;

 формировать коммуникативные навыки, опыт безопасного поведения в различных ситуациях общения и взаимодействия, знакомить с моделями без- опасных действий;

 формировать основы мотивационной готовности к преодолению опасных ситуаций.

*Безопасность в помещении*:

 знакомить с факторами потенциальной опасности в помещении, учить соблюдать правила безопасного поведения, знакомить с доступными детям 4—5 лет моделями поведения в проблемных ситуациях;

 формировать умение безопасно использовать предметы быта;

 знакомить с правилами безопасного поведения в общественных местах, формировать необходимые умения.

### Содержание и организация образовательного процесса

В средней группе *непосредственно образовательная деятельность* осу- ществляется преимущественно в форме образовательных ситуаций. Основной задачей их конструирования является организация систематизации и осмысле- ния знаний и опыта, полученных детьми в процессе различных видов деятель- ности.

Поскольку главными факторами формирования навыков безопасного пове- дения у детей 4—5 лет являются ознакомление с моделями культурного и без- опасного осуществления различных видов деятельности и отработка выпол- нения правил в разных ситуациях, основной объем программных задач реша- ется в ходе *образовательной деятельности*, осуществляемой в *режимных мо- ментах*.

Во время утреннего приема детей проводятся беседы, способствующие формированию представлений о правилах безопасности в помещении. При вы- полнении трудовых поручений, гигиенических процедур, в ходе двигательной и игровой деятельности педагог знакомит воспитанников с соответствующими правилами безопасного поведения, осуществления действий.

В ходе утренней и вечерней прогулок организуются наблюдения, направ- ленные на ознакомление с моделями безопасного поведения. Результатами на- блюдений становятся обогащение представлений детей о безопасных способах осуществления различных видов деятельности, накопление социального, ком- муникативного, исследовательского опыта.

Проведение подвижных игр предваряется проговариванием правил без- опасного осуществления данного вида двигательной деятельности, проис- ходит знакомство с правилами безопасного поведения на игровой площадке. В ходе прогулок организуется отработка выполнения различных правил, на элементарном уровне формируется умение сопоставлять свои действия (дей- ствия других людей) с правилами.

В ходе организации трудовой деятельности на прогулке осуществляется знакомство с безопасными способами переноса и использования инвентаря, выполнения трудовых операций. Организуется ознакомление с правилами без- опасного поведения для себя и окружающей природы.

Перед завтраком, обедом, полдником, ужином, перед дневным сном и по- сле ужина организуются ознакомление с произведениями художественной ли- тературы, просмотр мультипликационных и видеофильмов, работа в творче- ских мастерских, проведение игр-инсценировок и драматизаций по сказкам и рассказам. Это позволяет значительно обогатить представления и впечатле- ния дошкольников, которые в дальнейшем при помощи педагога будут перене- сены и использованы в реальных условиях.

Все перечисленные и другие формы организации образовательного процес- са представлены в методическом пособии «Формирование культуры безопасно- сти. Планирование образовательной деятельности в средней группе» [64].

Организуя *самостоятельную деятельность* детей, педагог наблюдает за тем, какие действия дети выполняют правильно, какие правила они освоили. С развитием игровой деятельности все большее значение для осмысления при- обретенного опыта, знаний приобретают сюжетно-ролевые игры. Очень важно оборудовать уголки для игр «Больница», «Семья», «Спасатели», «ДПС» с уче- том уровня развития детей.

Как и ранее, важнейшую роль в формировании основ культуры безопасно- сти играет *семья*. Дети 4—5 лет еще не умеют анализировать ситуации, оцени- вать поведение других людей. В этот период родители являются непререкае- мым авторитетом. Это определяет важность демонстрации ими моделей без- опасного поведения, неукоснительного соблюдения правил, последовательно- сти в требовании соблюдения правил детьми. Если родители не являются об- разцом безопасного поведения, эффективность работы педагогов по формиро- ванию основ культуры безопасности будет невысокой.

Роль семьи определяется также тем, что дети 4—5 лет не обладают спо- собностью переносить полученную в ходе просмотра мультфильмов, слуша- ния сказок и рассказов информацию в реальные условия. Родители же имеют возможность осуществлять обучение на практике: знакомить с элементарными правилами поведения на улице, в транспорте, общественных местах, с прави- лами перехода автодорог, в соответствии с возрастными возможностями фор- мировать навыки безопасного использования предметов быта.

Названные возрастные особенности определяют тактику организации обу- чения через семью. Основным направлением обучения (самообразования) ро- дителей становится повышение уровня их культуры безопасности, развитие способности служить образцом безопасного поведения для детей, формиро- вать у них необходимые навыки.

### Природа и безопасность

Тактика обучения воспитанников средней группы связана с двумя их воз- растными особенностями: дети охотно выполняют правила, стараются быть правилосообразными, но не всегда могут оценить соответствие своих дей- ствий правилам. В этой связи сохраняется практика запрета определенных дей- ствий (см. «2-я младшая группа. Содержание работы»). Вместе с этим начина- ется обучение правильному, безопасному выполнению доступных детям дей- ствий в природе. Это элементарные трудовые действия по уходу за растения- ми и животными, по организации наблюдения за ними, грамотные действия во время и после дождя, грозы, в метель, во время гололеда.

Организуется знакомство с элементарными правилами безопасного пове- дения в лесу, у реки, на морском побережье. При этом акцент делается не на изучение потенциальных опасностей, связанных с данными природными сооб- ществами, а на сохранение контакта со взрослыми, строгое соблюдение требо- вания совместного с ними осуществления действий.

Педагог знакомит дошкольников с правилами поведения при встрече с до- машними и бездомными животными. Поскольку детям 4—5 лет бывает труд- но научиться отличать потенциально опасных животных (ядовитые змеи, пау- ки, клещи, жалящие насекомые и др.), запомнить конкретные правила поведе- ния при встрече с каждым из видов животных, осуществляются ознакомление с общими правилами избегания опасности и помощь в освоении соответству- ющих действий.

Благодаря становлению игровой деятельности появляется возможность организовывать отработку различных действий в природе в игровой форме. Участвуя в сюжетно-ролевых играх на правах партнера, педагог может пред- лагать обыграть различные ситуации, инициировать развитие сюжета, требу- ющее применения определенных правил, навыков, осуществления осваивае- мых действий.

### Безопасность на улице

Основная работа по ознакомлению детей с устройством улицы, с моделями безопасного поведения у дороги, в транспорте, при переходе дорог осуществ- ляется родителями. Следуя принципу «Обучение через семью», очень важно научить родителей обращать внимание дошкольников на правильные действия пешеходов, пассажиров, называть части улицы, воспитывать стремление со- блюдать правила безопасности и культурные нормы, развивать мотивацию без- опасного поведения. Главным методом обучения является демонстрация в по- вседневной жизни значимыми взрослыми (близкими ребенку людьми, прежде всего родителями) моделей безопасного поведения.

Обогащение представлений и их применение организуется педагогом в хо- де бесед, сюжетно-ролевых игр «Шоферы», «ДПС», «Семья», предварительной

работы к ним, в ходе дидактических игр, конструирования, рисования, чтения произведений художественной литературы, наблюдений, экскурсий, просмотра мультфильмов, телепередач.

### Безопасность в общении

Основным источником информации о правилах поведения при кон- такте с незнакомыми людьми для детей 4—5 лет также являются родители. Наблюдение за их действиями позволяет ребенку сформировать первичные представления о том, какое поведение недопустимо со стороны взрослых, что позволено и что запрещено делать детям, познакомиться со сводом элементар- ных правил культурного и безопасного поведения.

Педагог знакомит детей с правилами взаимодействия со сверстниками, старшими детьми, учит проявлять эмпатию, откликаться на проявление друже- ских чувств, сдерживать негативные эмоции, избегать конфликтных ситуаций.

### Безопасность в помещении

В средней группе активно формируются навыки безопасного исполь- зования предметов быта. Большое значение для обогащения практическо- го опыта имеет выполнение дошкольниками трудовых поручений дома и в ДОО. Успешное освоение детьми содержания данного раздела во многом опре- деляется согласованностью позиций и усилий педагогов и родителей.

Педагог знакомит воспитанников с правилами безопасности, которые не- обходимо соблюдать в помещении. С учетом возрастных особенностей акцент делается не на ознакомление с последствиями нарушения правил, а на форми- рование тактики избегания опасных ситуаций. Происходит знакомство с рабо- той экстренных служб.

Организуется знакомство с некоторыми правилами поведения в обще- ственных местах. Основной упор делается на необходимость сохранения кон- такта со взрослыми.

### Планируемые результаты освоения парциальной программы:

 знаком с элементарными правилами безопасного поведения в помещении, в общественных местах, на игровой площадке, в различных погодных и при- родных условиях, при контактах с домашними и бездомными животными, с не- знакомыми людьми; с Правилами дорожного движения; осознанно подчиняет- ся правилам, стремится соблюдать их;

 стремится соблюдать знакомые правила, делает это вне зависимости от внешнего контроля;

 знает, какими предметами быта можно пользоваться, обладает навыками их безопасного использования;

 знаком с основными частями улиц, некоторыми дорожными знаками;

 имеет элементарные представления о потенциально опасных ситуациях, способах их избегания, выхода из них.

## Старшая группа

### Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и мето- дов обучения, воспитания, развития детей

Шестой год жизни ребенка характеризуется относительной стабилизаци- ей физиологических функций и процессов. Начинается овладение сложными видами движений, разными способами их выполнения, требующими развитой координации движений, ловкости. Дети быстро приспосабливаются к изменя- ющимся ситуациям, сохраняют устойчивое положение тела в различных ва- риантах игр и упражнений. Таким образом, в старшей группе появляется воз- можность целенаправленного формирования физических качеств и видов дви- жений, определяющих физическую готовность к осуществлению безопасной жизнедеятельности.

Источником познания, эталоном поведения в различных ситуациях для ре- бенка остается взрослый, общение с ним становится внеситуативным, при- обретает форму сотрудничества. Дети стремятся обсуждать темы, связанные с жизнью собеседника, высказывать свое мнение, находить его подтвержде- ние в словах взрослого. Дошкольники испытывают потребность в уважении, понимании, в совпадении своих оценок поведения других людей с оценками значимых для них взрослых, в подтверждении знакомых правил. Это опреде- ляет тактику взаимодействия педагогов (родителей) с детьми в образователь- ном процессе (в ходе семейного воспитания), делает актуальными различные формы работы, предполагающие анализ ситуаций, отдельных действий людей с точки зрения их соответствия правилам, нормам, требованиям.

Более значимыми партнерами для общения становятся сверстники, возни- кает личностное отношение к ним, осуществляется выбор друзей, обладающих определенными личностными качествами, во взаимодействии с ними у до- школьников складывается образ самого себя. Возникают достаточно устойчи- вые социальные роли, для поддержания (или изменения) которых дети прила- гают определенные усилия. Старшие дошкольники учатся по аналогии с име- ющимся опытом понимать позицию другого человека, начинается переход от эгоцентризма к децентрации. Актуальными становятся темы программы, свя- занные с общением людей, различными ситуациями взаимодействия.

Ведущим является наглядно-образное мышление. Активно развивается во- ображение, что дает качественно новый толчок к совершенствованию всех ви- дов детской деятельности. На основе аффективного воображения возникают механизмы психологической защиты. Педагогу и родителям важно поддержи- вать и оптимизировать процессы развития воображения, активно опираться на него в образовательном процессе. Также необходимо принимать во внимание тот факт, что благодаря определенному уровню развития воображения ребенок

способен приписывать свои проблемы, отрицательные поступки другим, жить в воображаемом мире.

Повышается объем внимания, оно становится более опосредованным. Возникает произвольное и опосредованное запоминание и припоминание, хо- рошо развита механическая и эйдетическая память, легче запоминается эмо- ционально значимая информация. На основе развития речи, мышления, памя- ти, приобретающей интеллектуальный характер, возникает способность рас- суждать.

Поведение детей старшего дошкольного возраста определяется соподчине- нием мотивов. В этот период важной задачей взрослых становится правильное формирование мотивационной сферы дошкольников. Становление умения са- мостоятельно выделять цель, планировать свою деятельность, реализовывать план, достигая цели, наряду с задачами развития мотивации разных видов де- ятельности, определяет структуру и содержание личностно ориентированных образовательных ситуаций (см. «Личностно ориентированные образователь- ные ситуации...»).

Целеустремленность поведения окончательно приобретает общественную направленность. Эмоциональная сфера становится более устойчивой, дети учатся соотносить свое поведение и эмоции с принятыми нормами и правила- ми. Открытость, искренность, впечатлительность ребенка шестого года жизни обусловливают высокую эффективность воспитательных воздействий. Эти же качества определяют актуальность формирования аспектов культуры безопас- ности, связанных с контактами с незнакомыми людьми.

Растет роль сюжетно-ролевой игры, с развитием которой становится воз- можным моделирование и осознание дошкольниками социальных отношений, применение и осмысление знаний, освоенных в ходе восприятия произведений художественной литературы, фильмов, мультфильмов, рассказов взрослых, по- лученных в личном опыте. Накопление, осмысление и применение представле- ний активно происходит и в различных видах продуктивной деятельности [44].

### Программные задачи

*Природа и безопасность*:

 формировать представления о свойствах различных природных объектов, о связанных с ними потенциально опасных ситуациях;

 знакомить с правилами сбора растений и грибов, правилами безопасно- сти у водоемов в зимний и летний периоды, правилами поведения, связанны- ми с различными природными явлениями, контактами с дикими и домашними животными;

 знакомить с моделями безопасного поведения при взаимодействии с при- родными объектами на примере реальных людей, персонажей литературных произведений, учить на элементарном уровне оценивать соответствие их дей-

ствий правилам, знакомить с возможными последствиями нарушения правил для человека и природы;

 формировать умение анализировать ситуации, знакомить с тактикой избе- гания и путями преодоления различных видов опасностей;

 развивать основные физические качества, двигательные умения, определя- ющие возможность выхода из опасных ситуаций.

*Безопасность на улице*:

 знакомить детей с устройством городских улиц, основными правилами до- рожного движения, моделями культурного и безопасного поведения участни- ков дорожного движения (пешеходов, пассажиров, водителей), стимулировать включение полученной информации в игровое взаимодействие;

 формировать умение работать с символьной, графической информацией, схемами, моделями, самостоятельно придумывать элементарные символьные обозначения, составлять схемы;

 учить оценивать соответствие действий других детей, собственных дей- ствий правилам безопасности на игровой площадке, формировать стремление и умение соблюдать их, формировать осознанное отношение к своему здоро- вью и безопасности;

 обогащать представления о потенциально опасных ситуациях, возника- ющих в различных погодных условиях.

*Безопасность в общении*:

 в ходе чтения произведений художественной литературы, наблюдений, анализа ситуаций подводить детей к пониманию правил поведения при кон- такте с незнакомыми людьми, формировать осознанное отношение к собствен- ной безопасности;

 обогащать коммуникативный опыт в ситуациях общения со сверстниками, старшими детьми, взрослыми, формировать элементарные умения, связанные с пониманием побуждений партнеров по взаимодействию, проявляемыми ими чувствами;

 формировать представления о правах и обязанностях ребенка, о доступных дошкольнику способах защиты своих прав, учить выявлять наиболее очевид- ные факты их нарушения;

 формировать и обогащать опыт безопасного поведения в различных ситуа- циях общения и взаимодействия, знакомить с моделями безопасных действий;

 закладывать основы психологической готовности к преодолению опасных ситуаций.

*Безопасность в помещении*:

 обогащать и систематизировать представления о факторах потенциальной опасности в помещении, учить соблюдать правила безопасного поведения, зна- комить с моделями поведения в проблемных ситуациях;

 расширять круг предметов быта, которые дети могут безопасно использовать, воспитывать ответственное отношение к соблюдению соответствующих правил;

 дополнять и конкретизировать представления о правилах безопасного по- ведения в общественных местах, формировать необходимые умения;

 систематизировать и дополнять представления о работе экстренных служб, формировать практические навыки обращения за помощью.

### Содержание и организация образовательного процесса

В старшей группе *непосредственно образовательная деятельность* осу- ществляется прежде всего в форме образовательных ситуаций, в ходе кото- рых дети знакомятся с различными аспектами окружающей действительно- сти, учатся осуществлять анализ определенных событий, понимать суть пра- вил безопасного поведения, самостоятельно их формулировать. В этот пери- од происходит активное накопление опыта выявления потенциально опасных объектов, явлений, способов избегания попадания в проблемные ситуации. Основной упор делается на ознакомление детей с моделями культурного и без- опасного осуществления различных видов деятельности. Содержание и струк- тура образовательных ситуаций способствуют развитию психических процес- сов, становлению ребенка как субъекта детских видов деятельности, формиро- ванию предпосылок учебной деятельности.

Как структурные единицы педагогического процесса образовательные си- туации могут являться компонентом различных форм организации непосред- ственно образовательной деятельности старших дошкольников: исследова- тельских, практико-ориентированных, творческих проектов, предварительной работы к сюжетно-ролевым играм, практикумов, творческих мастерских, заня- тий и др. (см. приложение).

Осуществление непосредственно образовательной деятельности в форме занятий позволяет решать не только задачи формирования культуры безопас- ности, но и ряд специфических задач, важнейших для данного этапа обучения. Это формирование у детей предпосылок учебной деятельности; становление субъектной позиции ребенка в образовательном процессе [53]; постепенное становление в совместной партнерской деятельности позиции взрослого как регламентатора форм и содержания детской деятельности [54]; первоначаль- ное овладение дошкольниками знаково-системными формами мышления [54].

Обогащение представлений и опыта детей, применение полученных знаний и умений происходит в ходе *образовательной деятельности*, осуществляемой в *режимных моментах*. Во время утреннего прихода детей в образовательную организацию проводятся беседы, способствующие актуализации знаний о пра- вилах безопасного осуществления различных видов деятельности, обращается внимание на их соблюдение при выполнении трудовых поручений, гигиениче- ских процедур, в ходе двигательной и игровой деятельности.

В ходе утренней и вечерней прогулок организуются наблюдения, позво- ляющие выявить потенциальные опасности на участке детского сада, позна- комить детей с моделями безопасного поведения, осуществления различных видов деятельности. В рамках данного режимного момента при участии ро- дителей организуются экскурсии, позволяющие обогащать представления до- школьников о работе экстренных служб, о действиях участников дорожного движения, о правилах выбора безопасного маршрута. В ходе целевых прогулок на территории различных природных сообществ решаются задачи формирова- ния у детей навыков безопасного для себя и природы поведения.

При проведении подвижных игр делается акцент на аспектах безопасности осуществления двигательной деятельности в разные сезоны года. В ходе про- гулок организуется обыгрывание различных ситуаций с использованием вело- сипедов, самокатов, что позволяет отрабатывать применение Правил дорож- ного движения в разном качестве и в соответствии с различными условиями.

В ходе организации трудовой деятельности на прогулке решаются зада- чи формирования навыков выполнения трудовых действий, культуры трудовой деятельности, включающей культуру безопасности труда.

Значительно обогащают представления и впечатления дошкольников озна- комление с произведениями художественной литературы, просмотр мульти- пликационных и видеофильмов, работа в творческих мастерских, инсцениров- ка любимых сказок и рассказов в ходе различных режимных моментов.

Все перечисленные и другие формы организации образовательного про- цесса представлены в методическом пособии «Формирование культуры без- опасности. Планирование образовательной деятельности в старшей груп- пе» [65].

Основой формирования компетенций безопасного поведения являют- ся знания. Формирование знаниевого компонента культуры безопасно- сти осуществляется за счет *интеграции* содержания образовательных об- ластей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно- эстетическое развитие». В рамках образовательной области «Познавательное развитие» дети узнают о свойствах предметов, о природных сообществах и явлениях, о растениях и животных. В свою очередь парциальная програм- ма «Формирование культуры безопасности» как раздел образовательной обла- сти «Социально-коммуникативное развитие» знакомит дошкольников с прави- лами безопасного осуществления познавательно-исследовательской деятель- ности. Знакомство с произведениями художественной литературы, музыкаль- ными произведениями, живописью обеспечивает усвоение необходимых для формирования культуры безопасности представлений в образной, чувственной форме, способствует становлению ее важнейшего компонента — готовности к эстетическому восприятию и оценке действительности.

Два других компонента культуры безопасности — физическая готовность к преодолению опасных ситуаций и осознанное отношение к своему здоровью и безопасности — формируются на основе содержания и форм работы образо- вательной области «Физическое развитие».

Применение и осмысление знаний, умений, накопление опыта осуществля- ются в различных видах *самостоятельной детской деятельности*. Важнейшим условием саморазвития, самореализации растущего человека является грамот- ная организация предметно-пространственной среды. Деятельность ребенка в условиях обогащенной среды позволяет проявлять любознательность, пытли- вость, стремиться к творческому отображению познанного. Чтобы выполнять активизирующие функции, предметно-пространственная среда должна быть обустроена для организации сюжетно-ролевых игр («Больница», «Семья»,

«Спасатели» и др.), включать модели предметов быта, уголки для различных разновидностей самостоятельной познавательно-исследовательской, трудо- вой, творческой деятельности.

Распределение задач по реализации парциальной программы между ДОО и *семьей*, как и ранее, строится в соответствии с тем, какие компетен- ции более успешно формируются в детском саду, а какие — в условиях се- мьи. Также сохраняется традиционное разделение форм работы по освоению различных тем, используемых в ДОО и дома. Так, например, при обращении к разделу «Безопасность в общении с незнакомыми людьми» педагоги берут на себя ознакомление с произведениями художественной литературы, анализ ситуаций общения и взаимодействия, оценку поведения персонажей, инсце- нировку сказок и рассказов, стимулируют включение освоенной информации в сюжет ролевых и режиссерских игр. Родители являются образцом для подра- жания, именно их поведение в ситуации общения с незнакомыми людьми пре- жде всего копируют дети. Семья выполняет защитную функцию, мама и папа демонстрируют одобрение или неодобрение того или иного варианта поведе- ния как чужого человека, так и ребенка, общающегося с ним. Важнейшая зада- ча родителей — следить за выполнением правил, требовать их неукоснитель- ного соблюдения.

В старшей группе сохраняется практика обучения через семью. Основным

направлением повышения родительской компетентности становится освоение различных методов воспитания, соответствующих возрастным и индивиду- альным особенностям и потребностям старших дошкольников, формирование умения их применять.

### Природа и безопасность

На основе знаний, полученных детьми при освоении тем образовательной области «Познавательное развитие», формируются представления о потенци- ально опасных ситуациях, связанных с растениями и грибами. В ходе чтения

произведений художественной литературы происходит разъяснение сути пра- вил безопасности при сборе растений и грибов. В ходе непосредственного на- блюдения, рассматривания и создания рисунков, в процессе лепки, создания аппликаций, при выполнении развивающих заданий, разгадывании загадок до- школьники учатся различать растения, грибы. Формируется умение на элемен- тарном уровне оценивать действия персонажей сказок, реальных людей, их со- ответствие правилам безопасного для себя и природы поведения.

Организуется знакомство с потенциальными опасностями, связанными с природными явлениями, способами их избегания и преодоления. Педагог ак- туализирует и дополняет представления детей о правилах безопасности, кото- рые нужно соблюдать во время дождя, грозы, в метель, во время гололеда, орга- низует их обсуждение, учит прогнозировать последствия несоблюдения. В ходе сюжетных игр, в процессе инсценировки различных произведений, при выпол- нении имитационных упражнений отрабатываются необходимые навыки.

Результатом становится формирование представлений о правилах без- опасного для себя и окружающей природы поведения в лесу, у реки, на мор- ском побережье, формируются навыки осуществления безопасной деятельно- сти в природе.

Опыт взаимодействия с животными, накопленный дошкольниками в по- вседневной жизни, почерпнутый из литературных произведений, аккумулиру- ется в правилах. Также продолжается ознакомление с потенциально опасными животными (ядовитыми змеями, пауками, клещами, жалящими насекомыми), принципами избегания опасности.

### Безопасность на улице

В ходе сюжетно-ролевых игр «Шоферы», «ДПС», «Семья», предваритель- ной работы к ним, в ходе режиссерских и дидактических игр, чтения художе- ственной литературы, наблюдений, экскурсий, просмотра мультфильмов, те- лепередач, бесед, работы с макетами происходит уточнение представлений де- тей об устройстве городских улиц, о Правилах дорожного движения, дорож- ных знаках. Организуются их разъяснение, демонстрация моделей правильных действий в различных дорожных ситуациях.

Педагог стимулирует воспитанников включать освоенные знания и умения в игровые ситуации, помогает организовать сюжетно-ролевые игры, выполне- ние построек из разных материалов, рисунков, создание макетов. У дошколь- ников формируются представления о работе сотрудников ДПС, шоферов, ра- ботников дорожных служб, об их личностных и профессиональных качествах.

### Безопасность в общении

В старшей группе совместными усилиями семьи и ДОО у детей формиру- ются представления о том, кто является для ребенка близким, родным чело- веком, кому он может доверять, выделяется понятие «незнакомый человек»,

возникает установка на недопустимость контакта с незнакомыми людьми в отсутствие близких. Дошкольники осознают, какое поведение недопустимо со стороны взрослых и со стороны детей, знакомятся с правилами культурно- го и безопасного поведения.

Педагог проводит работу по обогащению коммуникативного опыта вос- питанников, учит различать эмоции, проявляемые людьми, формирует уме- ние решать разного рода коммуникативные задачи, проблемы, избегать кон- фликтных ситуаций в общении со сверстниками, в семье. Дошкольники зна- комятся со своими правами, учатся понимать, что такими же правами обла- дают и другие люди, уважать их. Формируются представления о способах за- щиты своих прав. Педагог учит детей ценить доброе отношение, дружеские чувства.

### Безопасность в помещении

Происходит дальнейшее расширение круга используемых детьми пред- метов быта, обогащается практический опыт дошкольников, происходит уве- личение доли их самостоятельности при осуществлении отдельных трудовых операций, выполнении поручений. Это требует проведения целенаправленной работы по формированию навыков безопасного поведения в данной сфере.

Педагог знакомит воспитанников с правилами безопасности, которые не- обходимо соблюдать в помещении, последствиями их нарушения, учит дей- ствовать в проблемных ситуациях. Знакомство с работой экстренных служб переходит в практическую плоскость, формируется умение обращаться в каж- дую из служб, с опорой на вопросы педагога описывать происходящее, назы- вать свой домашний адрес. Организуется освоение последовательности дей- ствий при пожаре, под руководством взрослого организуется отработка необ- ходимых навыков.

Осуществляется знакомство с правилами поведения в общественных ме- стах, параллельно рассматриваются культурные аспекты и проблемы соблюде- ния правил безопасности. Педагог в игровой форме организует отработку дей- ствий в проблемных ситуациях, а родители следят за неукоснительным соблю- дением правил в повседневной жизни.

### Планируемые результаты освоения парциальной программы:

* владеет некоторыми культурными способами безопасного осуществления различных видов деятельности; способен безопасно действовать в повседнев- ной жизни (в быту, в природе, на улице и т. д.); может выбрать себе род заня- тий с учетом соблюдения норм безопасного поведения;
* имеет начальные представления о своем статусе, правах и обязанностях, семейных взаимоотношениях, некоторых источниках опасности, видах опас- ных ситуаций, причинах их возникновения в быту, социуме, природе, совре- менной информационной среде;
* имеет развитую мотивацию к безопасной деятельности, способен оцени- вать свою деятельность с точки зрения ее безопасности для себя и окружа- ющих;
* обладает развитым воображением, может представить варианты развития потенциально опасной ситуации, описать возможные последствия; различает игровую (виртуальную) и реальную ситуации;
* сформированы основные физические качества, двигательные умения, определяющие возможность выхода из опасных ситуаций;
* владеет элементарными способами оказания помощи и самопомощи; зна- ет, как и к кому можно обратиться за помощью, знает телефоны экстренных служб, свои данные (имя, фамилию, адрес); у него сформированы необходи- мые технические умения;
* способен к волевым усилиям, к саморегуляции; действия преимуществен- но определяются не сиюминутными желаниями и потребностями, а требова- ниями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями, элементарными общепринятыми нормами, правилами безопасного поведения;
* адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, вла- деет конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми, спо- собен менять стиль общения в зависимости от ситуации, конструктивно разре- шать конфликты, избегать их;
* может самостоятельно применять усвоенные знания и способы деятельно- сти для решения новых задач (проблем), преобразовывать способы решения задач (проблем) в соответствии с особенностями ситуации (способен выявить источник опасности, определить категорию опасной ситуации, выбрать про- грамму действий на основе освоенных ранее моделей поведения).

## Подготовительная к школе группа

### Возрастные особенности, определяющие задачи, выбор форм и мето- дов обучения, воспитания, развития детей

Дети седьмого года жизни осознанно упражняются в различных действи- ях, пытаются ставить двигательную задачу, выбирать разные способы ее реше- ния. Возникает произвольное регулирование двигательной активности, стрем- ление достичь положительного результата, осознанное отношение к качеству выполнения упражнений. Формируется умение анализировать свои действия, изменять и перестраивать их в зависимости от ситуации и результата, различ- ных условий. Активно развиваются скоростные, скоростно-силовые качества, гибкость, ловкость, выносливость. Это позволяет активизировать работу по формированию соответствующих возрасту видов движения, определяющих

физическую готовность к осуществлению безопасной жизнедеятельности, ка- честв, связанных с психологической готовностью, — инициативы, выдержки, настойчивости, решительности и смелости.

Зарождается внеситуативно-личностное общение со взрослыми и свер- стниками, устойчивыми становятся социальные роли в группе, формируют- ся внутренняя позиция детей в социальном взаимодействии, осознание себя субъектом социальных отношений. Вырабатывается эмоциональное отноше- ние к нормам поведения, стремление им соответствовать; формируется уме- ние оценивать себя и других с точки зрения соблюдения норм, вычленять суть несоответствия, определять последствия нарушения правил. В ходе взаимо- действия дошкольники учатся ставить себя на место другого, дифференциро- вать стиль общения в зависимости от ситуации, выбора партнера, понимать побуждения других и скрывать свои чувства и эмоции. В этот период большой интерес у дошкольников вызывают вопросы организации общения, ситуации, требующие применения освоенных правил, задачи, связанные с разъяснением норм и требований младшим дошкольникам.

Уровень представлений о свойствах предметов, природных объектов и яв-

лений позволяет формировать способы безопасного осуществления различных видов деятельности, действий в групповом помещении, дома, на игровой пло- щадке, на улицах города, в природных условиях. Развитие способности ориен- тироваться в пространстве дает возможность формировать соответствующие практические навыки, широко использовать схемы, макеты.

Память становится произвольной, старшие дошкольники умеют использо- вать различные приемы запоминания, лучше запоминается и легче включается в долговременную память информация, получение которой было подкреплено положительными эмоциями. Развивается механическая, смысловая, эйдетиче- ская память. Внимание также становится произвольным, растет его объем, оно становится более опосредованным.

Воображение становится произвольным, опосредованным и преднамерен- ным, может выполнять защитную функцию (уход от проблем в мир фанта- зий). Оно развивается под влиянием всех видов детской деятельности, стано- вясь в свою очередь трамплином для их развития. К 7 годам на основе знаний и опыта дошкольники могут представить течение опасной ситуации, назвать ее возможные последствия, предложить несколько вариантов развития событий. Дети 7-го года жизни теряют непосредственность, возникает четкое со- подчинение мотивов, ведущими становятся моральные, общественные моти- вы, формируются новые — стремление действовать как взрослый, получать одобрение, поддержку; мотивы самоутверждения и самолюбия в отношениях со сверстниками. Педагогам и родителям необходимо учитывать и развивать данные мотивы как основу и залог успешного осуществления различных ви-

дов детской деятельности, личностного становления детей. У воспитанников подготовительной к школе группы сформированы основы самооценки, само- критичности, внутренней позиции в общении и деятельности.

В рамках всех видов деятельности с той или иной долей самостоятельно- сти дети могут выделить учебную (познавательную, практическую, игровую, творческую) задачу, выбрать пути и построить план ее решения, оценить по- лученный результат с точки зрения достижения поставленной цели. В этот пе- риод при правильной организации образовательного процесса активно форми- руются важнейшие предпосылки учебной деятельности: позиция субъекта де- ятельности, умение выделять в предложенном задании адаптированную учеб- ную задачу, работать по инструкции, способность самостоятельно находить способы решения практических и познавательных задач, контроль за способом выполнения своих действий и умение оценивать их, сформированность лич- ностного (мотивационного) компонента деятельности (см. также «Личностно ориентированные образовательные ситуации...»).

Сюжетно-ролевая игра достигает пика своего развития. Дошкольники ак- тивно используют свои знания и опыт, моделируют отношения между людьми, воспроизводят мотивы и морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности; игра становится символической. Вместе с этим игра начинает вытесняться на второй план практически значимой дея- тельностью [44].

### Программные задачи

*Природа и безопасность*:

 систематизировать знания о свойствах различных природных объектов, со- вершенствовать умение выявлять связанные с ними потенциально опасные си- туации;

 формировать умение применять знание правил сбора растений и грибов, правила безопасности у водоемов в зимний и летний периоды, правила пове- дения, связанные с различными природными явлениями, контактами с дикими и домашними животными;

 учить сопоставлять поведение реальных людей, персонажей литературных произведений, собственное поведение с правилами, выявлять степень соответ- ствия, возможные последствия нарушения правил для человека и природы;

 обогащать опыт анализа естественных, специально созданных и воображае- мых ситуаций, поиска путей избегания и (или) преодоления опасности;

 способствовать формированию физической готовности к осуществлению безопасной жизнедеятельности.

*Безопасность на улице*:

 формировать умение применять Правила дорожного движения в ходе ана- лиза различных ситуаций, выбирать оптимальные модели поведения;

 учить давать оценку действий участников дорожного движения с точки зрения соблюдения Правил дорожного движения;

 совершенствовать умение работать с символьной, графической информа- цией, схемами, самостоятельно придумывать символьные обозначения, со- ставлять схемы;

 формировать умение на основе анализа схемы улицы, модели дорожной ситуации выбирать наиболее безопасный маршрут;

 формировать элементарные представления об изменении дорожной ситуа- ции в связи с различными природными явлениями (туман, дождь, снег, голо- лед и др.);

 формировать осознанное отношение, стремление и умение соблюдать пра- вила безопасности на игровой площадке в ходе самостоятельной игровой, дви- гательной, трудовой деятельности, при организации совместной деятельности с ровесниками, младшими дошкольниками;

 совершенствовать умение выявлять и избегать потенциально опасные си- туации, возникающие на игровой площадке в связи с различными погодными условиями.

*Безопасность в общении*:

 формировать осознанное отношение к собственной безопасности, стрем- ление неукоснительно выполнять правила поведения при контакте с незнако- мыми людьми;

 совершенствовать умение применять коммуникативный опыт в ситуациях общения со сверстниками, старшими детьми, формировать умение понимать побуждения партнеров по взаимодействию, выявлять проявления агрессии, не- доброжелательности в свой адрес, совершенствовать навыки безопасного по- ведения в различных ситуациях;

 обогащать и систематизировать представления о правах ребенка, о доступ- ных дошкольнику способах защиты своих прав, формировать умение выявлять факты их нарушения;

 в ходе анализа литературных произведений, моделей естественных ситуа- ций формировать умение безопасно действовать в различных ситуациях обще- ния и взаимодействия;

 способствовать формированию психологической готовности к преодоле- нию опасных ситуаций.

*Безопасность в помещении*:

 формировать умение самостоятельно выявлять факторы потенциальной опасности в помещении, соблюдать правила безопасного поведения, выбирать оптимальные модели поведения в проблемных ситуациях;

 воспитывать ответственное отношение к поддержанию порядка, соблюде- нию правил использования предметов быта;

 совершенствовать умение применять знание правил безопасного поведе- ния в общественных местах, формировать необходимые компетенции.

### Содержание и организация образовательного процесса

В подготовительной к школе группе *непосредственно образовательная де- ятельность* осуществляется прежде всего в форме образовательных ситуаций, в ходе которых детьми осуществляются анализ определенных событий, выбор и отработка оптимальных моделей поведения, происходит формирование на- выков и компетенций безопасного поведения, развитие психических процес- сов, воспитание личностных качеств.

При осуществлении непосредственно образовательной деятельности в фор- ме занятий в подготовительной к школе группе возникает ряд новых задач, свя- занных с тем, что старший дошкольник от ориентации на усвоение социаль- ных норм и отношений между людьми обращается к преимущественной на- правленности на усвоение способов действий с предметами (Д. Б. Эльконин). Это определяет важность задач образовательного процесса, связанных с освое- нием детьми общих способов выделения свойств объектов и явлений, решения некоторого класса конкретно-практических задач, проблем. Именно обраще- ние от результатов деятельности к способам становится ориентиром при по- строении занятий (других форм работы с дошкольниками).

С появлением в старшем дошкольном возрасте зачатков рефлексии осо- бое значение приобретают задания, нацеленные на организацию последова- тельного самостоятельного выполнения познавательных, игровых, трудовых и других действий, на выявление их значения и назначения, оценку. Большую функциональную нагрузку приобретает рефлексивно-оценочный этап занятия, на котором организуется осмысление детьми факта и путей достижения по- ставленных ими задач. Огромное значение для развития всех видов детской деятельности и возникновения предпосылок становления учебной деятельно- сти играет осознание важности приобретенных дошкольниками ранее и на- ходящих применение на занятии знаний, умений, опыта, личностных качеств (см. также «Личностно ориентированные образовательные ситуации...»).

Как и ранее, большое значение для обогащения знаний, умений, становле- ния компетенций, связанных с безопасным поведением, имеет *образователь- ная деятельность*, осуществляемая в *режимных моментах*. В рамках данного направления работы в подготовительной к школе группе происходит формиро- вание опыта осмысления и применения освоенных представлений и навыков.

*Время с момента прихода детей в образовательную организацию до за- втрака*. В ходе осуществления различных видов самостоятельной деятельно- сти и выполнения трудовых поручений педагог имеет возможность выявить уровень сформированности определенных навыков безопасного поведения, осознанности и систематичности выполнения правил. При необходимости

организуются беседы, позволяющие дополнить представления дошкольни- ков по данной проблеме. В ходе бесед педагог также выявляет причины не- соблюдения определенными детьми правил, намечает дальнейшие направле- ния работы с группой, взаимодействия с отдельными воспитанниками и их семьями.

*В ходе утренней и вечерней прогулок* организуются наблюдения. Наблюдение обеспечивает непосредственное восприятие ребенком действи- тельности, обогащает его чувственный опыт. В подготовительной к школе группе наблюдение выполняет все основные функции данного метода позна- ния, на его основе дошкольники учатся решать разного рода учебные и прак- тические задачи, делать выводы, формулировать правила. Используется орга- низация наблюдения изнутри, когда ребенок наблюдает за деятельностью, по- ступками, взаимоотношениями людей, участвуя в них.

Расширяется спектр организуемых экскурсий и целевых прогулок, основ- ной задачей которых становится обогащение представлений, социального, по- знавательного и коммуникативного опыта детей. Педагог имеет возможность выявить уровень сформированности у воспитанников навыков безопасного для себя и окружающих поведения, определить содержание дальнейшей инди- видуальной и подгрупповой работы.

С ростом самостоятельности дошкольников при организации подвижных игр акцент делается на формирование умения правильно выбирать место и ин- вентарь, учитывать погодные условия, оценивать ход игры не только с точки зрения соответствия ее правилам, но и требованиям безопасности. Большое внимание уделяется неукоснительному соблюдению норм безопасного пове- дения, формированию осознанного отношения к выполнению правил при ис- пользовании велосипедов, самокатов, санок, лыж.

Организуя в ходе прогулок труд в природе, педагог выявляет уровень сфор- мированности культуры трудовой деятельности, учит безопасно для себя, окру- жающих людей и природных объектов выполнять трудовые действия, исполь- зовать инвентарь.

*В периоды перед обедом, полдником и ужином, перед дневным сном* органи- зуются слушание литературных произведений, различные виды художественно- творческой деятельности. Народные и литературные сказки, рассказы для де- тей отражают многовековой опыт передачи подрастающему поколению нази- дания в занимательной форме, содержат примеры правильного поведения, по- следствий нарушения героями различных правил безопасности. Восприятие произведений художественной литературы дает детям возможность обогатить опыт проживания определенных ситуаций, полученный при непосредствен- ном восприятии действительности, научиться оценивать свое поведение по аналогии с действиями персонажей.

Рисование, лепка, аппликация, конструирование, слушание музыкальных произведений способствуют объединению эмоциональной и эстетической сфер, расширяют горизонты эмоционально-образного, чувственного познания, помогают систематизировать впечатления, отразить их в художественном об- разе.

Все перечисленные и другие формы организации образовательного про- цесса представлены в методическом пособии «Формирование культуры без- опасности. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе» [66].

Активное участие детей в каждой из форм работы становится одним из факторов становления мыслительных операций, развития наблюдательности, воображения, способности концентрировать и распределять внимание. С це- лью поддержки развития психических процессов используются также специ- ально подобранные развивающие задания («Формирование культуры безопас- ности. Рабочая тетрадь. Подготовительная к школе группа» [68]).

При организации *самостоятельной деятельности детей* и осуществле- нии наблюдения за нею выявляются степень сформированности навыков, осо- знанности действий, мотивы следования правилам или причины их наруше- ния. Поскольку формированию готовности к безопасной жизнедеятельно- сти способствует лишь воспитание, нацеленное на развитие самостоятельно- сти ребенка, его творческой активности, положительного отношения к само- му себе и окружающим людям, на становление диалектического мышления, основным свойством образовательной среды в ДОО должна быть поддержка активной позиции ребенка в образовательном процессе.

Формированию самостоятельности, ответственности у воспитанников подготовительной к школе группы, а также систематизации и осмыслению по- лученной информации способствует организация проектной деятельности. Так, в ходе реализации проекта «Малышам о правилах безопасности» [66] вос- питанники подготовительной группы выступают в качестве наставников млад- ших дошкольников. Это учит грамотно и последовательно излагать информа- цию, выбирать главное, ориентироваться на понимание собеседником, исполь- зовать различные средства передачи знаний. В рамках детско-родительских проектов создаются наглядные пособия, проводится работа по оценке уровня безопасности квартиры (дома), осуществляется подготовка к семейным и ко- мандным конкурсам, к выставкам. Подобная работа способствует становлению продуктивных детско-родительских отношений сотрудничества, что очень важно в предшкольный период.

Многие особенности *взаимодействия с семьями* воспитанников по реализа-

ции парциальной программы в подготовительной к школе группе связаны с пер- спективой поступления детей в школу. При сохранении в отдельных аспектах

ситуации обучения через семью значительную роль играют разные формы рабо- ты, в которых родители являются партнерами детей, членами детско-взрослой команды. Повышение в ходе обучения и самообразования с накоплением опы- та родительской компетентности позволяет мамам и папам воспитанников вно- сить более весомый вклад в решение образовательных задач. Например, если ранее педагог просил прочесть ребенку фрагмент литературного произведения, чтобы в дальнейшем обсудить его в группе, то теперь родители сами могут гра- мотно организовать обсуждение, подвести детей к определенным выводам.

В рамках просветительской работы большое внимание уделяется вопро- сам обеспечения психологической безопасности детей в период адаптации к школьному обучению, обсуждается роль семьи в решении данной задачи. Важнейшей является проблема постепенного делегирования зон ответствен- ности ребенку старшего дошкольного возраста, сопряженная с формировани- ем компетенций безопасного поведения [20—22, 62—65, 69—71, 75].

Основным результатом обучения и самообразования родителей должно стать формирование продуктивных тактик семейного воспитания, освоение технологий формирования культуры безопасности, развитие способности уча- ствовать в образовательном процессе, поддерживать индивидуальную образо- вательную траекторию с позиций любви и уважения к ребенку.

### Природа и безопасность

Дополняются и систематизируются знания детей о растениях и грибах. В ходе чтения произведений художественной литературы, в процессе рисова- ния, лепки, создания аппликаций, при выполнении заданий на развитие зри- тельного восприятия, разных видов памяти, внимания, составления описатель- ных рассказов, загадок дошкольники учатся различать съедобные и несъедоб- ные ягоды и грибы. Формируется умение применять знание правил сбора гри- бов и ягод в различных игровых, обучающих ситуациях, дидактических играх, передавать эти правила при помощи рисунков.

На основе выявления свойств природных объектов (например, снега, льда) педагог учит детей прогнозировать потенциальные опасности связанных с ними природных явлений (метель, снегопад, гололед). В ходе наблюдений дошкольники знакомятся с возможными проблемными ситуациями, связанны- ми с природными и погодными условиями в разные времена года, учатся избе- гать их (не допускать обморожения, переохлаждения, перегрева, теплового или солнечного удара и т. д.). Педагог знакомит воспитанников с базовыми прави- лами самопомощи, главным из которых является непременное обращение за помощью к взрослому (педагогу, родителю, медицинскому работнику).

С опорой на знания о природных сообществах и правилах безопасного для себя и окружающей природы поведения формируются компетенции безопас- ной деятельности в лесу, у реки, на морском побережье.

Важной особенностью продолжающейся в подготовительной группе ра- боты по формированию навыков безопасного поведения при взаимодействии с животными становится рассмотрение данного вопроса с позиций ответствен- ного отношения ребенка к живым существам. К решению задачи осознанного формулирования детьми и выполнения правил безопасного для себя и живот- ных поведения педагог подходит через организацию изучения особенностей жизнедеятельности, поведения животных, развитие эмпатии к ним. Также про- исходят актуализация и дополнение представлений о потенциально опасных животных, формируется умение предвосхищать возможность возникновения связанных с ними проблемных ситуаций.

### Безопасность на улице

В рамках предварительной работы к сюжетно-ролевым играм «Шоферы»,

«ДПС», «Семья», в ходе режиссерских и дидактических игр, чтения художе- ственной литературы, наблюдений, экскурсий, просмотра мультфильмов, те- лепередач, бесед, работы с макетами происходят дополнение и конкретизация знаний детей об устройстве городских улиц, о Правилах дорожного движения, дорожных знаках. Организуется отработка применения данных правил в смо- делированных педагогом ситуациях. Большое внимание уделяется анализу до- рожных ситуаций, действий участников дорожного движения, формированию навыков безопасного поведения на улице (умение выбрать безопасный марш- рут, различать дорожные знаки и др.).

Воспитанники подготовительной к школе группы могут с большой долей самостоятельности организовать сюжетно-ролевую игру в автогородке, обы- грать определенную дорожную ситуацию, соблюдая необходимые правила, оценить правильность действий героев сюжетных рисунков, пояснить суть и возможные последствия происходящего, выразить личное отношение. Дети различают категории дорожных знаков, знают их названия, понимают, что именно они предписывают (запрещают) делать, могут изобразить придуман- ные ими правила в стиле той или иной группы знаков. Конкретизируются пред- ставления о работе сотрудников ДПС, шоферов, работников дорожных служб, об их личностных и профессиональных качествах.

Применяя знания об особенностях погодных условий в разные времена года, воспитанники подготовительной к школе группы при помощи педагога и родителей формулируют правила поведения на игровой площадке. Они мо- гут оценить уровень безопасности площадки и действий детей, изображенных на сюжетных рисунках.

### Безопасность в общении

Совершенствуется умение детей понимать побуждения других людей, анализировать ситуации с учетом разных позиций. При помощи педагога воспитанники подготовительной к школе группы готовят театрализованные

представления для младших дошкольников, инсценируя различные ситуации общения и взаимодействия, передавая особенности характера и поведения различных персонажей.

У ребенка 6—7 лет должны быть сформированы четкая установка на не- допустимость контакта с незнакомыми людьми в отсутствие близких, педагога в обычных условиях и правила обращения за помощью к незнакомым людям в проблемных ситуациях.

Воспитанники подготовительной к школе группы учатся различать чув- ства, проявляемые по отношению к ним партнерами по общению, отличать проявления дружбы от манипулирования, оценивать степень безопасности раз- личных идей, предложений, которые могут исходить от сверстников и старших детей. Рассматривая различные ситуации общения, представленные в произ- ведениях художественной литературы, смоделированные педагогом, взрослый учит дошкольников применять свой коммуникативный опыт, при необходимо- сти убеждать в свой правоте оппонента, твердо отказываться от потенциаль- но опасных затей. На примере персонажей детских рассказов и сказок воспи- танники учатся различать смелость и безрассудство, трусость и осторожность. Совершенствуется умение решать разного рода коммуникативные задачи, проблемы, избегать конфликтных ситуаций в общении со сверстниками, в се- мье. Формируется уважение к правам других, своим правам, умение защищать их доступными ребенку средствами. Педагог учит детей ценить доброе отно-

шение, дружеские чувства.

### Безопасность в помещении

Совершенствуются навыки безопасного использования детьми предме- тов быта, при этом продолжается работа по обогащению практического опы- та дошкольников, происходит увеличение доли их самостоятельности при осуществлении отдельных трудовых операций, выполнении поручений.

На основе сформированных ранее представлений воспитанникам подго- товительной к школе группы предлагается проанализировать ситуации, пояс- нить, как нужно действовать в них (в том числе в случае, если ребенок находит- ся дома один). Продолжается знакомство с работой экстренных служб. Педагог предлагает детям обыграть ситуации обращения в нужную службу в зависимо- сти от обстоятельств, учит описывать происходящее (составлять краткий рас- сказ по сюжетной картинке, выбирая важные сведения), называть свои имя, фа- милию, домашний адрес.

В ходе игр-тренингов, режиссерских игр с использованием макета жилого помещения организуется освоение последовательности действий при пожаре. В ходе чтения произведений художественной литературы, просмотра мульт- фильмов актуализируются и дополняются знания детей о причинах возникно- вения пожара, о том, какими могут быть последствия не верных действий.

Для старшего дошкольника актуальным становится ознакомление с прави- лами поведения на вокзале, в театре, цирке, в торговом центре, аквапарке. Это, с одной стороны, связано с тем, что дети все чаще посещают разного рода об- щественные места, с другой — с возникающими в данном возрасте возможно- стями осознанного соблюдения правил, контроля за их выполнением.

### Планируемые результаты освоения парциальной программы:

* владеет основными культурными способами безопасного осуществления различных видов деятельности; способен безопасно действовать в повседнев- ной жизни (в быту, в природе, на улице и т. д.); может выбрать себе род заня- тий с учетом соблюдения норм безопасного поведения;
* имеет представления о своем статусе, правах и обязанностях, семейных взаимоотношениях, различных источниках опасности, видах опасных ситуа- ций, причинах их возникновения в быту, социуме, природе, современной ин- формационной среде;
* имеет развитую мотивацию к безопасной деятельности, способен подчи- няться общественно значимым мотивам, оценивать свою деятельность с точки зрения ее безопасности для себя и окружающих;
* обладает развитым воображением, может представить варианты развития потенциально опасной ситуации, описать возможные последствия; различает игровую (виртуальную) и реальную ситуации;
* сформированы основные физические качества, двигательные умения, определяющие возможность выхода из опасных ситуаций;
* владеет элементарными способами оказания помощи и самопомощи; зна- ет, как и к кому можно обратиться за помощью, знает телефоны экстренных служб, свои данные (имя, фамилию, адрес); у него сформированы необходи- мые технические умения;
* способен к волевым усилиям, к саморегуляции, действия преимуществен- но определяются не сиюминутными желаниями и потребностями, а требова- ниями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями, элементарными общепринятыми нормами, правилами безопасного поведе- ния;
* адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, вла- деет конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми, спо- собен менять стиль общения в зависимости от ситуации, конструктивно разре- шать конфликты, избегать их;
* может самостоятельно применять усвоенные знания и способы деятельно- сти для решения новых задач (проблем), преобразовывать способы решения задач (проблем) в соответствии с особенностями ситуации (способен выявить источник опасности, определить категорию опасной ситуации, выбрать про- грамму действий на основе освоенных ранее моделей поведения).

## Взаимодействие участников образовательных отношений

**по реализации парциальной программы**

### Взаимодействие специалистов ДОО

В контексте решения задач формирования у дошкольников культуры без- опасности одним из решающих факторов воспитания в ДОО становится лич- ность педагога. На первый план выступают такие личностные качества и спо- собности воспитателя, как любовь к детям и выбранной профессии, эмпатия, ценностное отношение к ребенку, гуманизм, социорефлексия, уровень общей культуры, интеллигентность, нравственность и толерантность. Сочетание дан- ных качеств обусловливает жизненную стратегию человека, тактику взаимо- действия с людьми, выбор моделей поведения в различных ситуациях, приори- теты в профессиональной деятельности.

Формирование культуры безопасности как процесс приобщения ребенка к культурным ценностям, их присвоения не может осуществляться в рамках традиционной предметно-информационной модели обучения. Педагог должен стать для детей проводником в мир культуры, обеспечить формирование у них основ ценностного отношения к окружающему миру, к самим себе, овладе- ние элементарными культуросообразными способами деятельности, нормами культуры. При этом образовательный процесс должен строиться как эффектив- ное осуществление поддержки и амплификации естественного хода социали- зации, одним из аспектов которого является формирование личности безопас- ного типа.

Решение задач парциальной программы, как и задач дошкольного образо- вания в целом, связано с выбором педагогами партнерского стиля взаимодей- ствия с воспитанниками и их семьями, переходом к реализации прогрессив- ных подходов к воспитанию дошкольников — культурологического, аксеоло- гического, личностно ориентированного, антропологического, деятельностно- го, средового.

Анализ структуры культуры безопасности показывает, что успешная реа- лизация поставленных задач невозможна без консолидации усилий всех педа- гогов и специалистов, взаимодействующих с детьми. Так, основная работа по формированию системы знаний об источниках опасности и средствах их пред- упреждения и преодоления осуществляется воспитателями. Значительный вклад в решение задач формирования физической готовности к преодоле- нию опасных ситуаций может внести инструктор по физической культуре. Готовность к эстетическому восприятию и оценке действительности формиру- ется воспитателями, музыкальным руководителем и педагогами дополнитель- ного образования. Педагог-психолог организует консультации и разрабатывает

индивидуальные планы психологической подготовки детей к безопасному по- ведению.

Воспитание мотивации к безопасности, становление качеств ребенка, спо- собствующих предупреждению и преодолению опасных ситуаций, формиро- вание ряда компетенций безопасного поведения происходит прежде всего в се- мье. Успех этого направления семейного воспитания зависит от уровня общей культуры и родительской компетентности пап и мам воспитанников, согласо- ванности усилий семьи и ДОО.

В каждой образовательной организации существует опыт объединения уси- лий педагогов и специалистов. Необходимо проанализировать его, конкрети- зировать задачи обучения, воспитания, развития детей, решаемые определен- ными специалистами в соответствии с их функциональными обязанностями, уровнем профессиональной компетентности, направленностью профессио- нальных интересов, личностными особенностями.

Создавая единый перспективный план работы специалистов на основе пар- циальной программы, необходимо предварительно рассмотреть современные подходы к реализации принципа интеграции в дошкольном образовании, обоб- щить опыт взаимодействия педагогов ДОО по решению различных задач, вы- явить роль каждого из специалистов ДОО в формировании отдельных компо- нентов культуры безопасности у дошкольников, выбрать формы и методы ор- ганизации различных видов детской деятельности (пример проведения подоб- ной работы представлен в приложении).

### Взаимодействие ДОО с семьями воспитанников

Исследователями доказано, что ряд составляющих культуры безопасности может быть сформирован только в семье или не может быть сформирован без участия семьи, без продуктивного взаимодействия двух основных институтов социализации не может быть обеспечено полноценное развитие дошкольни- ков в данном направлении (И. В. Бесстужев-Лада, Т. А. Маркова, А. Г. Харчев, Е. С. Бабунова, Т. И. Бабаева, Н. Ф. Голованова, С. А. Козлова, Д. Баумринд, П. Статмэн и др.).

Педагогам и руководителям ДОО необходимо понимать, какова объек- тивная роль семьи в формировании культуры безопасности у дошкольников, какими должны быть целевые установки, направления и содержание рабо- ты детского сада по повышению родительской компетентности в данном во- просе.

Родителям важно знать, что вне зависимости от особенностей их отноше- ния к детям, наличия или отсутствия потребности их воспитывать именно в се- мье происходит приобщение ребенка к культурным ценностям, формируется мировоззренческая, нравственная и психологическая готовность к преодоле- нию опасности. Это происходит ежедневно, ежечасно:

* дошкольники осваивают модели поведения, при этом образцами служат значимые для них взрослые (в первую очередь родители);
* прежде всего в ходе общения со старшими дети осознают, «что такое хо- рошо и что такое плохо», усваивают определенную систему социальных цен- ностей, моральных норм и правил поведения в обществе;
* с раннего детства взрослые являются проводниками ребенка в мир пред- метов и явлений, учат понимать их качества, назначение, ценность, потенци- альную угрозу;
* от близких ребенку взрослых зависят направление и интенсивность про- цесса его личностного становления, обретения самостоятельности и социаль- ной активности определенного рода.

Эффективность воспитания культуры безопасности во многом обуслов- лена типом взаимоотношений в семье, уровнем родительской компетентно- сти, определяющейся наличием знаний, умений, опыта в области воспитания ребенка, а также необходимых личностных качеств и соответствующих мо- тивов.

Комплекс черт компетентных родителей соответствует наличию в роди- тельских действиях четырех измерений — контроля, требовательности к со- циальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки. Именно балансом этих измерений определяется воспитательный потенциал семьи, который в со- временных условиях и учеными, и педагогами-практиками признается зача- стую невысоким. Кроме того, многие родители недооценивают роль семьи в воспитании у детей безопасного поведения, недостаточно информированы в области воспитания культуры безопасности у дошкольников.

Очевидно, что без определенного багажа знаний и компетенций семья не может не только полноценно решать задачи воспитания ребенка, но и выпол- нять по отношению к нему защитную функцию. Это и обеспечение соблюде- ния прав и интересов ребенка, и предвидение опасных ситуаций и их пред- упреждение, и создание безопасной среды в местах постоянного пребывания дошкольника, и компетентное осуществление присмотра за ним. Все это — гражданский долг родителей [52].

Важнейшей задачей семьи является обеспечение психологической без- опасности, определяемой как состояние, когда обеспечено успешное психиче- ское развитие ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью [1]. А. Маслоу подчеркивал, что «среднестатисти- ческий ребенок» «стремится к тому, чтобы жить в безопасном, стабильном, ор- ганизованном, предсказуемом мире, в мире, где действуют раз и навсегда уста- новленные правила и порядки, где исключены опасные неожиданности, беспо- рядок и хаос, где у него есть сильные родители, защитники, оберегающие его от опасности» [23].

Психологическая безопасность ребенка определяется особенностями семей- ных взаимоотношений, референтной группой (группа людей, мнение которых значимо для ребенка), формальной группой (например, группой детского сада) [35]. Это обусловливает необходимость взаимодействия семьи и ДОО по обе- спечению психологической безопасности дошкольника. При этом центральную роль в процессах формирования чувства безопасности у ребенка играют родите- ли и семейная среда. Семья обеспечивает базисное чувство безопасности, гаран- тируя безопасность ребенка при взаимодействии с внешним миром, при освое- нии новых способов его исследования и реагирования. Кроме того, близкие яв- ляются для ребенка источником утешения в минуты отчаяния и волнений [23].

Важность обеспечения психологической безопасности часто недооценива- ется родителями (и, к сожалению, педагогами). Вместе с этим нарушение требо- ваний психологической безопасности приводит к развитию стрессовых реакций, последствиями которых могут стать психосоматические расстройства, стойкие нарушения в состоянии здоровья и в личностном развитии детей.

Таким образом, актуальным остается направление работы ДОО, связанное с организацией родительского образования (самообразования). Его задачи опре- деляются необходимостью снятия (смягчения) противоречия между требуемым и существующим уровнем родительской компетентности, целями осмысления и преодоления в сознании родителей типичных проблем семейного воспитания. *Содержание* работы по повышению родительской компетентности опреде- ляется характерными для современной семьи затруднениями по вопросам вос- питания культуры безопасности. На основе анализа исследований и имеющего- ся опыта работы автором составлен следующий план семинара-практикума для родителей «Роль семьи в формировании культуры безопасности у дошкольни-

ков».

## введение в проблему, выявление образовательных потребностей ро- дителей.

Встреча 1. Семинар-практикум «Культура безопасности: основные поня- тия».

Встреча 2. Родительское собрание «Зоны родительской ответственно- сти и детской самостоятельности» с использованием метода фасилитации

«Мировое кафе».

## закономерности формирования культуры безопасности, связанные с возрастными особенностями дошкольников.

Встреча 3. Семинар-практикум «Возрастные особенности старших до- школьников».

## опасность и безопасность.

Встреча 4. Семинар-практикум «Опасности и причины попадания детей в опасные ситуации».

Встреча 5. Проблемный «круглый стол» «Потребность в безопасности — базовая потребность ребенка».

Встреча 6. Семинар-практикум «Родительские стили и тактики воспитания и проблема формирования безопасного поведения у дошкольников».

Встреча 7. Родительское собрание на основе технологий фасилитации. Методика «Поиск будущего». Тема «Взаимодействие семьи и ДОО по обеспе- чению психологической безопасности детей».

Встреча 8. Семинар-практикум «Игрушки, физическая и психологическая безопасность детей».

Встреча 9. Семинар-практикум «Особенности формирования аспектов культуры безопасности, связанных с общением с незнакомыми людьми».

1. **компетентность родителей и безопасность ребенка**. Выявление уровня культуры безопасности родителей.

Выявление уровня компетентности родителей в формировании культуры безопасности у детей.

Встреча 10. Аналитический практикум «Методы формирования культуры безопасности у детей 3—4-х лет».

1. **индивидуальные особенности ребенка и его безопасность**. Определение типа темперамента детей.

Встреча 11. Практикум «Выбор методов воспитания с учетом типа темпе- рамента».

Выявление личностных и поведенческих особенностей детей.

Встреча 12. Семинар-практикум «Учет личностных и поведенческих осо- бенностей ребенка в процессе формирование культуры безопасности» [71].

Осмысление практики взаимодействия с семьями воспитанников, пред- ставляющими различные слои общества, имеющими разный уровень образо- вания, данные, приводимые в психолого-педагогической литературе, показы- вают, что, несмотря на критику, звучащую в адрес современной семьи, пробле- ма обеспечения безопасности ребенка неизменно интересует родительское со- общество, большинство родителей стремится оградить своих детей от опас- ностей. Таким образом, существует мотивационная основа включения родите- лей в образовательный процесс. Фактором успеха работы по повышению ро- дительской компетентности становится также следование определенным *прин- ципам*.

При организации родительского образования необходимо учитывать спец- ифику семейного воспитания, его принципиальные отличия от воспитания об- щественного. Если основой общественного формирования личности являет- ся система социальных требований к ребенку, то фундаментом родительско-

го влияния выступает прежде всего безусловная родительская любовь к ре- бенку, забота о нем как самоценной личности, принятие его таким, какой он есть. В связи с этим важнейшими результатами образования родителей долж- ны стать: изменение места, которое занимают дети в их жизни, улучшение вза- имоотношений взрослых с ребенком, осознание значимости воспитательной деятельности семьи, появление родительской ответственности, освоение кон- кретных умений, связанных с воспитанием ребенка.

Организуя образовательный процесс со взрослыми, важно помнить об условности намеченных планов, о необходимости ориентироваться на потреб- ности обучаемых. Для взрослых людей характерно стремление деятельно уча- ствовать в обучении, привносить в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, соотносить содержание образовательного про- цесса со своими целями и задачами, проблемами в воспитании собственных детей. Как правило, взрослые люди хотят учиться, если они видят необходи- мость обучения и возможность применить результаты для улучшения своей де- ятельности, повышения качества жизни.

В соответствии с названными закономерностями, приглашение родителей к обсуждению проблемы формирования у детей культуры безопасности необ- ходимо начинать с совместного рассмотрения ее наиболее актуальных, острых аспектов, предъявления аргументации в пользу невозможности воспитания личности безопасного типа без компетентного взаимодействия родителей с ре- бенком, с выявления образовательных потребностей семьи. Помощь в актуали- зации данных потребностей, определении личностных качеств, знаний и навы- ков, необходимых родителю, — важнейший этап и условие включения взрос- лого человека в процесс обучения (самообразования).

Организуя взаимодействие с семьей по вопросам формирования культуры безопасности у дошкольников, необходимо помнить, что каждый из родителей прежде всего стремится найти ответы на волнующие его вопросы о воспита- нии его собственного ребенка.

Только при соблюдении рассмотренных выше принципов эффективным становится использование активных и интерактивных методов обучения взрос- лых (тренингов, креативных игр, анализа педагогических ситуаций, решения проблемных педагогических задач, управляемого игрового взаимодействия ро- дителей и детей, моделирования способов родительского поведения, анализа мотивов детского поведения, примеров из личной практики семейного воспи- тания и др.), технологий фасилитации [20—22, 70, 71, 76].

При организации взаимодействия с семьями воспитанников, нацеленно- го на повышение родительской компетентности, важно как можно дальше уйти от традиционной системы педагогического просвещения родителей, построен- ной на обучении ради обучения. Главной задачей данного направления работы

должно быть становление семьи в качестве полноправного субъекта педагогиче- ского процесса, жизни дошкольной организации. Поэтому процесс обучения (са- мообразования) включает апробацию и применение в практике семейного вос- питания освоенных представлений, формирование необходимых компетенций.

Параллельно с обучением (поддержкой самообразования) родителей ор- ганизуются поиск путей построения партнерских отношений между семьей и ДОО [21, 22], тактики и объективных оснований взаимодействия; выработ- ка единых требований к ребенку; рассмотрение различных способов снижения рисков социализации.

Одним из оснований построения взаимодействия двух институтов социа- лизации ребенка, использующих разные формы организации обучения и вос- питания детей, являются объективные возможности семьи и ДОО в формиро- вании компонентов культуры безопасности.

ДОО принадлежит ведущая роль в формировании системы знаний об ис- точниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления, в становле- нии физической готовности к выходу из опасных ситуаций, готовности к эсте- тическому восприятию и оценке действительности. Такие же компоненты культуры безопасности, как мотивация к безопасности, ценностное отноше- ние к миру, компетенции безопасного поведения, психологическая готовность к преодолению опасных ситуаций, формируются в семье.

Знание данной закономерности позволяет определить конкретные задачи семьи и ДОО по реализации парциальной программы. Так, например, при об- ращении к разделу «Безопасность в общении с незнакомыми людьми» в стар- шей группе педагоги берут на себя ознакомление с произведениями художе- ственной литературы, анализ ситуаций общения и взаимодействия, оценку по- ведения персонажей, инсценировку сказок и рассказов, стимулируют включе- ние освоенной информации в сюжет ролевых и режиссерских игр. Родители являются образцом для подражания: именно их поведение в ситуации общения с незнакомыми людьми прежде всего копируют дети. Семья выполняет защит- ную функцию, мама и папа демонстрируют одобрение или неодобрение того или иного варианта поведения как чужого человека, так и ребенка, общающе- гося с ним. Важнейшая задача родителей — следить за выполнением правил, требовать их неукоснительного соблюдения.

В соответствии с данной логикой в ходе обсуждений, дискуссий, «круглых

столов» с участием руководителей ДОО, педагогов, родителей, специалистов происходит распределение программных задач между дошкольной организаци- ей и семьей, намечаются направления взаимодействия и взаимной поддержки.

Вовлечение родителей в работу по реализации образовательной програм- мы требует создания системы педагогического сопровождения семьи. Оно включает в себя индивидуальное консультирование по вопросам организации

семейного воспитания, создания комфортной среды дома; информирование ро- дителей о развитии ребенка, имеющихся трудностях и перспективах; поиск пу- тей обеспечения безопасности детей, не подавляющих их естественную лю- бознательность, открытость и доверие к миру.

При организации педагогического сопровождения процесса формирования культуры безопасности необходимо учитывать типологию семьи и стиль се- мейного воспитания. Без опоры на необходимую информацию также невоз- можно грамотно выстроить психолого-педагогические мероприятия по под- держанию необходимых ребенку условий жизни, его гармоничного и безопас- ного развития.

Важная составляющая педагогического сопровождения — организация различных видов совместной деятельности детей и родителей. Среди них мож- но особо выделить реализацию проектов, решение проблемных задач и ситу- аций, требующих применения знаний и навыков безопасного поведения [65, 66]. Результатом подобной работы должно стать развитие детско-родительских отношений, формирование у дошкольников умения анализировать ситуа- ции, действовать на основе возникающей познавательной потребности. При этом родителям необходимо овладеть умением поддерживать познавательно- исследовательскую деятельность детей.

В ходе педагогического сопровождения, тесного контакта семьи и ДОО пе- дагоги и специалисты получают важную информацию об особенностях ребен- ка, совместно с родителями оценивают промежуточные результаты образова- тельного процесса, определяют перспективы сотрудничества и тактику даль- нейшего взаимодействия с ребенком.

Таким образом, основными направлениями взаимодействия семьи и ДОО по реализации парциальной программы являются: повышение роди- тельской компетентности, непосредственное участие родителей в образова- тельном процессе (решение ряда программных задач), педагогическое сопро- вождение семьи.

## Описание вариативных форм, способов, методов

## и средств реализации парциальной программы

В настоящее время образование понимается как достояние личности, как один из этапов ее развития и становления, как средство ее самореализации в жизни [28]. В этой связи меняются и государственный заказ, и запросы ин- дивида, что приводит к пересмотру целевых основ функционирования систе- мы образования, содержания, мотивов, норм, форм и методов организации об- разовательного процесса, роли педагога. Реальностью современной системы

образования является переход от информационной парадигмы, ориентирован- ной прежде всего на накопление детьми знаний, к «социокультурной активной педагогике развития, культурно-исторической парадигме понимания ребенка» (А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев).

На основе новой цели — поддержки и амплификации развития личности ребенка — происходит реорганизация педагогических систем образователь- ных организаций, претерпевают изменения все группы их элементов: содержа- ние образования; методы и средства воспитания, обучения, развития; органи- зационные формы образовательного процесса; педагоги; воспитанники; роди- тельское сообщество, социальные институты; взаимосвязи элементов.

Сегодня сохраняются несогласованность целей на разных уровнях систе- мы образования, а также несоответствие средств реализации целей и задач их гуманистической сути, подмена целей средствами, примат средств над целями [28]. Это можно проследить при переходе от уровня социального заказа госу- дарства и уровня образовательных программ к уровню задач, реализуемых в по- вседневной работе педагога. Также фиксируется несоответствие других компо- нентов образовательной системы провозглашенным в ФГОС ценностям, прин- ципам и задачам российского дошкольного образования. Можно выделить мно- жество примеров противоречий между теми или иными особенностями работы отдельных педагогов, образовательных организаций, системы в целом и заяв- ленными целевыми ориентирами. Например, существуют противоречия между:

* индивидуальным творческим характером становления личности и массово- репродуктивным характером организации педагогического процесса, его «за- организованностью»;
* определяющим значением деятельности в развитии личности и установ- ками педагогов на формальное, насильственное исполнение деятельности детьми;
* задачей овладения ребенком основными культурными способами деятель- ности [40] и тотальным доминированием знаниевого подхода, словесных ме- тодов обучения, отсутствием в содержании дошкольного образования моделей культуросообразной деятельности, его несоответствием мобильности и дина- мичности культурных изменений;
* выдвижением принципиальной идеи о том, что ребенок должен стать субъектом образования [40], и сохраняющейся ситуацией невостребованности в образовании личности дошкольника, ее «сил саморазвития» [53].

Можно сказать, что все основные задачи реорганизации системы образо- вания так или иначе связаны с проблемой субъектности ребенка. В массовой практике это означает ломку устоявшихся взглядов на природу детского раз- вития. Признание того факта, что раскрытие личностного потенциала, разно- сторонняя самореализация и развитие человека являются решающим услови-

ем прогресса общества, требует принятия в качестве основной задачи педаго- гического процесса создание условий для максимальной реализации личности как субъекта деятельности.

Б. Т. Лихачев отмечал: «Ребенок как субъект воспитательного процесса представляет собой активную саморазвивающуюся индивидуальность и лич- ность, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей в деятельности, отношениях и общении, усваивающую, аккумулирующую, критически перера- батывающую в конкретных условиях воспитательные воздействия, принимаю- щую или сопротивляющуюся им» [19]. Чтобы поддержать активность лично- сти, необходимо найти соответствующие средства, трансформировать содер- жание дошкольного образования, принципы и методы организации детской де- ятельности, подобрать оптимальные для каждого возраста приемы формирова- ния компонентов субъектности.

Большинство педагогов видит противоречие между признанием конечной целью образовательного процесса помощи человеку в становлении самим со- бой, наиболее полном раскрытии его возможности, поддержке процессов са- моактуализации и необходимостью решения единых для всех программных задач с использованием групповых форм организации детской деятельности. Чтобы снять это противоречие, руководителям и педагогическим работникам ДОО необходимо:

1. Уяснить, что главная задача педагога — не организация усвоения зна- ний, а построение взаимодействия с детьми на основе определенного содержа- ния, обеспечивающего передачу культурных ценностей, накопление ими опы- та, освоение компетенций, личностное становление.
2. Понять, что главный результат образования заключается в изменениях, происходящих в самом ребенке.
3. Безоговорочно отказаться от менторских моделей взаимодействия с деть- ми (и родителями воспитанников), примата словесных и наглядных методов в пользу практических, от доминирования информационно-рецептивного и ре- продуктивного методов, освоить и активно использовать метод проблемного изложения, частично поисковый (эвристический) и исследовательский методы организации детской деятельности.
4. Оставить в прошлом представления об определяющей роли занятий и дру- гих подобных им форм организации непосредственно образовательной деятель- ности и начать использовать потенциал разных видов детской деятельности в ре- жимных моментах, увеличить долю самостоятельной деятельности детей.

### Личностно ориентированные образовательные ситуации как основа организации детских видов деятельности

Решение множества задач дошкольного образования сопряжено с перехо- дом от сообщения информации к погружению детей в определенные ситуации.

Ситуативный подход позволяет формировать совокупность таких компонен- тов субъектного опыта, необходимых и достаточных для становления субъект- ности, как ценностный и операциональный опыт, опыт рефлексии, привычной активизации и сотрудничества. Данный подход дает и возможность решать вы- деленную в ФГОС задачу формирования у дошкольников предпосылок учеб- ной деятельности. В рамках игровых, обучающих, естественных, проблемных ситуаций дети овладевают общими способами действий, «то есть такими спо- собами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных за- дач, выделять новые связи и отношения» [82]. Это является базовой предпо- сылкой учебной деятельности.

К важнейшим предпосылкам учебной деятельности относятся также уме- ния выделять в предложенном задании учебную задачу, работать по инструк- ции и способность самостоятельно находить способы решения практических и познавательных задач, осуществлять контроль за способом выполнения сво- их действий и оценивать их; сформированность личностного (мотивационно- го) компонента деятельности; определенный уровень произвольности, управ- ляемости поведения.

Очевидно, что для решения актуальных задач дошкольного образования образовательная ситуация как единица педагогического процесса должна быть сконструирована особым образом. Педагогу необходимо не только конкретизи- ровать программные задачи, но и:

* определить вид личностного опыта, который должны приобрести дети;
* осуществить выбор личностно значимых содержания и форм работы, спо- собных заинтересовать детей, побудить их к принятию цели деятельности, по- иску путей ее достижения;
* выявить мотивационные основы всей предстоящей работы и отдельных ее этапов, мотивы включения в деятельность отдельных детей;
* установить способы приобретения детьми соответствующего опыта, логи- ку организации взаимодействия участников образовательного процесса, спо- собы самореализации для каждого ребенка и взрослого, тактику оказания по- мощи в «открытии себя» [53] в определенных видах деятельности.

Структурной основой образовательной ситуации и мотивационной осно- вой познавательно-исследовательской, игровой, изобразительной, трудовой, двигательной деятельности дошкольников должна стать учебная задача. В от- личие от работы по решению практических задач, основная цель деятельности детей в рамках учебных задач заключается в «усвоении общих способов вы- деления свойств предметов или явлений» и «в решении определенного класса конкретно-практических задач» [33].

При этом не всякая учебная задача может стать центральным звеном учеб- ной деятельности, а лишь такая, которая содержит в себе учебную пробле-

му. Поэтому важнейшим аспектом профессиональной компетентности педа- гога является владение технологиями проблемного обучения, позволяющи- ми конструировать различные формы организации детских видов деятельно- сти. Применение проблемного подхода позволяет создать условия для усвое- ния культурного опыта, накопленного предыдущими поколениями, актуализи- ровать индивидуальный жизненный опыт детей, повысить личностную значи- мость учения [61].

Именно с противоречия, с проблемы или вопроса, с удивления или недо- умения, по словам С. Л. Рубинштейна, обычно начинается мышление. Для того чтобы стать пусковым механизмом, исходной точкой мыслительного процесса, противоречие, лежащее в основе проблемы, должно быть доступ- но пониманию детей. Проблемная ситуация должна создаваться с учетом ре- альных противоречий, значимых для дошкольников. Осознание сути проти- воречия наряду с актуализацией знаний и опыта детей позволяет наметить направление размышлений и выбор практических действий по разрешению проблемы.

Стремление разрешить противоречие чаще всего становится пусковым механизмом, «включающим» детскую активность. Среди других мощных стимулов включения детей в работу, внутренних психологических источни- ков мотивации можно выделить познавательную потребность, стремление помочь персонажу (или другому человеку), интерес к способу действия, по- требность в самовыражении и самореализации, в самопознании и самораз- витии, социальном признании.

Таким образом, при конструировании проблемной ситуации необходи- мо учитывать не только общепринятые требования к ее структуре, способам ее моделирования, не только сегодняшние задачи обучения, но и особенно- сти, возможности, интересы и потребности детей. В этом случае результа- том разрешения проблемы становятся не только новые знания, навыки, ком- петенции, но и личностные новообразования.

Как отмечалось выше, результатом столкновения с противоречием долж- но стать возникновение у детей потребности его разрешить. Эта потреб- ность становится мотивационной основой последующей работы, у дошколь- ников появляется *цель* — неотъемлемый атрибут осознанной деятельности и самостоятельно действующего субъекта. Стремясь достигнуть возникшей в недрах его сознания (души) цели, человек перестает быть пассивным слу- шателем, наблюдателем, исполнителем заданий.

Проблема должна также вбирать в себя и переносить в область инте- ресов детей программные задачи, обеспечивать педагогу возможность ре- шать их через то, чего хотят воспитанники (цель детей). Рассмотрим приме- ры (табл. 4).

*Таблица 4*

78

### Соотношение программных задач и целей деятельности детей1

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **программные задачи** | **ситуация** | **проблема** | **цель детей** | **учебная задача** |
| 1 | Обобщить и дополнить зна- ния детей о зимующих пти- цах, учить применять их для решения учебной задачи | Снегирь хочет устро- ить птичью столовую для пернатых, зиму- ющих в наших краях | Снегирь не знает, как это сделать | Помочь снегирю | Рассказать снегирю, что нуж- но для создания столовой, по- делиться знаниями о зимующих птицах |
| 2 | Обобщить и дополнить зна- ния детей о строительных профессиях, материалах, из которых строят жилища | Поросята из англий- ской народной сказки  «Три поросенка» оста-  лись без дома | Поросята не знают, какой дом им нужен, как его по- строить | Помочь порося- там | Выяснить, какие бывают дома, какой дом нужен поросятам, кто и из чего его может построить |
| 3 | Обеспечить условия для при- менения детьми знаний о до- рожных знаках, их назначе- нии | Жители Цветочного го- рода все время попада- ют в проблемные ситу- ации на дороге | Опираясь на сюжетные картинки, дети самостоя- тельно выявляют пробле- му: в городе нет дорож- ных знаков | Помочь жителям Цветочного го- рода | Пояснить, для чего нужны зна- ки, подобрать необходимые зна- ки для каждой ситуации1 |

При формулировке проблемы необходимо учитывать ряд требований:

1. наличие противоречия, его «наглядность» для детей;
2. четкость и ясность формулировки проблемы, отсутствие лишней информации, соответствие языко- вым нормам;
3. соответствие возрастным возможностям и интересам детей;
4. соответствие содержанию и объему программных задач;
5. соответствие культурно-этическим нормам, отсутствие информации, способной травмировать дет- скую психику.

С осознания сути проблемы начинается образовательный цикл, его структура соответствует структуре деятельности. Этапы образовательной ситуации, используемой в обучении детей среднего и старшего до- школьного возраста, представлены в табл. 5.

1 См. также в кн.: *Тимофеева Л. Л.* Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей груп- пе. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

*Таблица 5*

79

### Структура образовательной ситуации

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **компоненты деятельности** | **Этапы работы** | **задачи, решаемые в совместной деятельности педагога и детей** |
| 1 | Проблема → цель и мотивы де- ятельности детей | Мотивационно-ориентиро- вочный | Выявление сути проблемы, актуализация потребности ее разрешить, фор- мулировка цели, волеизъявление детей |
| 2 | План | Поисковый | Поиск путей решения проблемы, необходимых знаний, умений, опреде- ление порядка действий |
| 3 | Исполнительские действия | Практический | Реализация плана (использование педагогом различных форм организа- ции детских видов деятельности, позволяющих, с одной стороны, разре- шить проблему, с другой — решить программные задачи) |
| 4 | Оценка | Рефлексивно-оценочный | Выявление факта и путей достижения цели (разрешения проблемы), при- менявшихся знаний, умений, нашедших применение личностных качеств детей |

Таким образом, вместо распространенного в массовой практике набо- ра различных форм работы, объединенных по тематическому принципу, и на- зываемого «занятие», личностно ориентированная образовательная ситуация имеет четкую структуру, в рамках которой ребенок:

* может увидеть (вычленить) соответствующую возрасту учебную (игро- вую, прикладную, коммуникативную, творческую и др.) задачу, свою роль в ее решении;
* будет выступать в качестве субъекта деятельности, при этом определя- ющим атрибутом субъекта является наличие у ребенка собственной цели, лич- ностного (мотивационного) компонента деятельности, активности;
* получит возможность спланировать предстоящую работу, выявить ее ре- зультат и осознать путь, с помощью которого приобретаются новые знания и умения, вычленить общие способы действий;
* научится осуществлять контроль за своими действиями, способами их выполнения и оценивания, видеть важность освоенного опыта, знаний, уме- ний, приобретенных личностных качеств для достижения поставленных целей.

Подобный подход к построению взаимодействия с детьми в образователь- ном процессе делает реальным разворот к ребенку всей педагогической систе- мы. Педагогам необходимо научиться видеть в ребенке субъекта деятельно- сти, соответствующим образом взаимодействовать с ним, выстраивать обра- зовательное пространство. Без этих изменений невозможно решение задач до- школьного образования, обозначенных ФГОС ДО:

* «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [40] (загоняемый в позицию объек- та, в условиях фрустрации его творческих, познавательных и других потребно- стей ребенок не может чувствовать себя комфортно);
* «обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней» [40] (одним из важнейших аспектов преемственности должна стать работа по формированию предпосылок, а затем элементов учебной деятельности на основе содержания программ каждого из уровней образования, приоритет- ных видов детской деятельности, с учетом возрастных особенностей и воз- можностей детей и текущих задач поддержки процесса их развития);
* «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта от- ношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [40] (глав- ным условием решения данной задачи является субъект-субъектный харак- тер взаимоотношений участников образовательного процесса, способность

педагога сопровождать и амплифицировать естественные процессы разви- тия детей, а не навязывать им свою программу);

* «развитие... инициативности, самостоятельности и ответственности ребен- ка» [40] (образовательный процесс в детском саду, построенный традицион- ным образом, не только не способствует развитию данных качеств, но и при- водит к нарушению естественного порядка их формирования).

На основе личностно ориентированных образовательных ситуаций мо- гут быть построены различные простые (наблюдение, эксперимент, беседа и др.) и составные (игры-занятия, игры-путешествия, интегрированные за- нятия, творческие мастерские и гостиные, детские лаборатории и т. д.) фор- мы работы.

### Формы организации детских видов деятельности

Рассмотрим формы работы, имеющие наибольшее значение и специфику при реализации задач парциальной программы.

***Наблюдение***. Роль и значение наблюдения как метода познания, исполь- зуемого в ДОО, определяются особенностями детского восприятия и мышле- ния. Накопление дошкольниками информации, сенсорного, коммуникативно- го, исследовательского опыта происходит прежде всего в ходе непосредствен- ного восприятия различных явлений и объектов рукотворного мира, природы и социума. Основными инструментами, способами восприятия являются ма- нипулирование, рассматривание и наблюдение, а итогами — представления (образы воспринятого) и опыт взаимодействия с окружающим миром.

Наблюдением в детском саду нередко называют родственные ему виды де- ятельности — созерцание, рассматривание, экспериментирование. Для того чтобы правильно организовать каждый из них, педагогу нужно четко понимать общие и различающиеся моменты в их содержании и назначении, знать воз- можности использования на разных возрастных этапах.

*Созерцание*, *рассматривание* и *наблюдение* построены на визуальном кон- такте ребенка с неким явлением или объектом, не предполагают их преобра- зования, изменения свойств. Каждый из данных видов деятельности связан с эмоционально-эстетической сферой детей. Но если для *созерцания* пробуж- дение эмоционального отклика и эстетических впечатлений является основ- ной, а чаще — единственной задачей, то организация рассматривания и наблю- дения в ДОО преследует и другие цели.

*Рассматривание* обычно организуется как вариант познавательной дея- тельности детей раннего возраста и младших дошкольников. Его цель — вы- явить характерные особенности внешнего строения растений, грибов, живот- ных, устройство предметов рукотворного мира. В старшем дошкольном воз- расте рассматривание чаще всего является элементом наблюдения, экспери- мента, других форм работы.

*Наблюдение* — это целенаправленное восприятие явлений окружающей действительности, в ходе которого получают знания о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемых объектов. В образовательном процессе на- блюдение позволяет решать и другие задачи: развитие у дошкольников наблю- дательности, познавательных потребностей, начальное освоение данного ме- тода научного познания, приобретение первичного опыта изучения с его помо- щью различных объектов.

С помощью наблюдения можно выявить не только характерные черты внешнего строения, но и особенности жизнедеятельности, взаимосвязи и вза- имозависимости, изменения объекта со временем и т. д. Но это утверждение справедливо только в том случае, если наблюдение организовано правильно.

Н. И. Апполонова определяет структуру экспериментально-исследователь- ской деятельности дошкольников, которая на примере организации наблюде- ний может быть представлена следующим образом.

1. Постановка проблемы. Осознание проблемной ситуации заканчивается постановкой познавательной задачи: «Что происходит? Почему так происхо- дит?»
2. Поиск путей решения проблемы. В результате анализа проблемной жиз- ненной ситуации и осознания познавательной задачи выдвигаются предполо- жения, идет их обсуждение.
3. Проведение наблюдения и фиксация его этапов в рисунках, схемах, знаках-символах.
4. Обсуждение итогов и формулирование выводов. (Важно, чтобы ошибоч- ные предположения опровергались самими детьми.)

Промежуточным вариантом между рассматриванием и наблюдением как методом научного познания является *распознающее наблюдение*. Оно исполь- зуется для формирования у детей представлений о разнообразии объектов жи- вой и неживой природы, выявления их особенностей, признаков, качеств, ха- рактерных действий. Это относительно кратковременное наблюдение, позво- ляющее как бы сделать фотоснимок, выявить состояние объекта в определен- ный момент.

Примерами распознающего наблюдения могут служить: «Машины спе- циального назначения», «На остановке», «Одежда по погоде», «Что такое го- лолед?», «Насекомые на участке детского сада», «Как вести себя в грозу?» [65].

*Длительное наблюдение* проводится с целью выявления изменений объ- ектов со временем, особенностей поведения в определенных ситуациях, освоения детьми образцов безопасного поведения. К длительным наблюде- ниям можно отнести как однократное обращение к объекту, так и серию на- блюдений. Это наблюдения за действиями пешеходов, пассажиров, водите-

лей, за игрой сверстников на площадке, за изменением свойств природных объектов.

*Сравнительное наблюдение*. Данный вид наблюдения обладает общими чертами с распознающим и длительным наблюдением. Может иметь место еди- ничное обращение к объекту или организуется серия наблюдений. Например, детям предлагается сопоставить наблюдаемое поведение (на игровой площад- ке, в парке и т. д.) с определенными правилами безопасности. В поле зрения де- тей могут оказаться два-три объекта, которые необходимо сравнить.

Примеры сравнительных наблюдений: «Грузовой и пассажирский транс- порт», «Одежда куклы Маши и погода», «Кто играет по правилам?», «Клещи и насекомые», «Пчела и оса» [65].

*Дедуктивное наблюдение*. Обладая достаточным опытом осуществления наблюдений, знаниями о растениях и животных, взаимосвязях в природе, уме- нием выявлять причинно-следственные связи, старшие дошкольники под руко- водством педагога могут по отдельным фрагментам восстановить картину не- давних событий. Например, определить, почему упал ребенок, произошел кон- фликт, сломалась игрушка.

*Наблюдение изнутри*. Отличительной особенностью данной разновидно- сти наблюдений является позиция наблюдателя, который является участником наблюдаемых событий, социальных явлений.

Специфика организации наблюдения в разных возрастных группах опре- деляется особенностями психических процессов, уровнем развития познава- тельной деятельности. Так, м л а д ш и е д о ш к о л ь н и к и готовы рассматри- вать яркий движущийся объект, ими руководит интерес к жизнедеятельности животных. В этот период наблюдение еще не может осознанно использоваться ребенком как способ познания. Его основные задачи — формирование у детей познавательного интереса, воспитание эмпатии к живым существам, предо- ставление возможности пообщаться с животными, проявить свои эмоции, чув- ства, отношение, рассказать о своих впечатлениях. Также необходимо форми- ровать у воспитанников представления о том, как можно проявлять свои чув- ства, какое поведение недопустимо по отношению к животным.

Дети в четырехлетнем возрасте уже могут по итогам рассматривания или распознающего наблюдения ответить на вопросы педагога, назвать характер- ные признаки и действия объекта наблюдения, сравнить два объекта. После наблюдения целесообразно продумать формы работы, позволяющие, с одной стороны, систематизировать и (или) выразить полученные впечатления (рисо- вание, чтение книги о данном животном, беседа), с другой — стабилизировать эмоциональное состояние детей.

Воспитанники с р е д н е й г р у п п ы обладают некоторым запасом кон- кретных представлений о природе, мире предметов, способны воспринимать

их в деталях. Дети пятого года жизни учатся принимать задачу наблюдения, поставленную педагогом, способны сконцентрировать внимание на любом объекте, распределить его между двумя объектами, на элементарном уров- не с опорой на вопросы педагога сравнить их. К пяти годам могут быть орга- низованы длительные наблюдения, формирующие представления о развитии животных и растений, особенностях их жизнедеятельности в разные сезоны, о взаимосвязях в природе. Активно осуществляется опора на личный опыт детей.

В средней группе важны не только впечатления детей, но и собственно по- знавательные результаты наблюдений. Дошкольники 4—5 лет могут с опорой на систематизирующие вопросы педагога передать основные итоги наблюде- ния в речи. Акцент делается на выборе наиболее точных понятий для обозна- чения признаков и действий объекта наблюдения, на речевых конструкциях, передающих результаты сравнения объектов, на выделении признаков разли- чия и сходства.

В с т а р ш е й г р у п п е дети способны не только принимать поставлен- ную взрослым задачу наблюдения, но и самостоятельно ставить ее, намечать элементарный план наблюдения и следовать ему. С большой долей самостоя- тельности старшие дошкольники выбирают и используют известные им мето- ды наблюдения, подводят итоги.

Появляется способность рассматривать объект не отдельно, а в системе его связей с окружающим миром: местом и средой обитания, его приспособлением к окружающей среде. Большое внимание необходимо уделять формированию умения устанавливать связи между внешним видом животного, его образом жизни и средой обитания. Задачей педагога становится помощь детям в случае затруднений вопросами, идеями, обеспечение полноты и точности восприятия изучаемых объектов и явлений, подведение воспитанников к самостоятель- ным выводам, организация применения полученных знаний, умений, опыта в различных видах деятельности (трудовой, познавательно-исследовательской, изобразительной и т. д.).

Наблюдения в п о д г о т о в и т е л ь н о й к ш к о л е г р у п п е должны отвечать стремлению детей седьмого года жизни к обобщению. Основными задачами наблюдения становятся: формирование элементарных обобщенных понятий, подведение дошкольников к пониманию определенных закономерно- стей, существующих в природе, в обществе, воспитание самостоятельности, настойчивости, целеустремленности, развитие мотивации познавательной де- ятельности.

Педагогу необходимо выбрать материал, способствующий систематизации и обобщению знаний, помогающий видеть в объектах и явлениях природы су- щественные признаки, выявлять общие закономерности. Изучение отобранно-

го содержания должно осуществляться детьми самостоятельно в соответствии с общей структурой исследовательской деятельности: формулировка цели, со- ставление плана, его реализация, подведение итогов наблюдения.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте наблюдение использует- ся как адаптированный научный метод познания. Важно отметить, что поста- новка достаточно серьезных познавательных задач не должна исключать живо- го общения детей с природой, получения в процессе наблюдения эстетических впечатлений. Эффекты, характерные для младшего возраста у детей 6—7 лет, должны дополняться радостью от совершенных открытий, любования не толь- ко красотой, но и мудростью природы.

Приведем примеры описания различных видов наблюдения.

## дедуктивное наблюдение «упавшие сосульки».

*Возраст детей*: 5—6 лет.

*Задачи*. Формировать умение составлять описание наблюдаемого явле- ния, восстанавливать ход событий, выявлять причинно-следственные свя- зи. Формировать умение видеть различные варианты развития потенциально опасной ситуации, ее возможные последствия. Формировать умение приме- нять усвоенные знания, осуществлять наблюдение с целью проверки предпо- ложения.

1. *Постановка проблемы*. Детям предлагается рассмотреть лежащие на снегу сосульки, пояснить, что произошло, какие опасности могут быть связаны с сосульками. Отвечая на вопросы педагога, дошкольники высказывают пред- положения — почему упали сосульки. Детям предлагается найти подтвержде- ние своих предположений.
2. *Поиск путей решения проблемы*. Организуется обсуждение: как узнать, что произошло на самом деле? В результате может быть принято решение ор- ганизовать наблюдение за аналогичным объектом.
3. *Проведение наблюдения*. Детям предлагается вспомнить и рассказать правила безопасного осуществления наблюдения, выбрать удобное место. Работа организуется под контролем педагога фронтально, но каждый ребенок будет искать подтверждение своей версии.
4. *Обсуждение итогов и формулирование выводов*. По итогам наблюдения (серии наблюдений) делается вывод о том, какие предположения детей оправ- дались. При этом важно, чтобы дошкольники видели, что может быть несколь- ко правильных версий, понимали, как с помощью наблюдения можно полу- чать необходимую информацию. Также определяется «опасная зона» — уча- сток под крышей, куда могут упасть сосульки.

Педагог подводит воспитанников к выводу о том, что по разным причи- нам сосульки могут упасть с крыши. Чтобы избежать серьезных травм, нужно знать, где находится опасная зона, обходить ее.

## наблюдение изнутри «я — пассажир».

*Возраст детей*: 5—6 лет.

*Задачи*. Формировать умение сопоставлять свои действия с правилами культурного и безопасного поведения в транспорте, осознанно выполнять их, применять освоенные знания, умения.

1. *Постановка задачи*. В ходе поездок в общественном и личном транспор- те детям предлагается вспомнить и применить правила поведения пассажира.
2. *Поиск путей решения задачи*. Предлагается предварительно вместе с ро- дителями повторить соответствующие правила.
3. *Проведение наблюдения*. Ребенок оценивает свое поведение как пасса- жир, обсуждает его с мамой или папой, сопоставляет его с определенными пра- вилами. Дома ребенок может выполнить рисунок по впечатлениям от поездки и (или) составить рассказ.
4. *Обсуждение итогов и формулирование выводов*. По итогам наблюдения в группе дети рассказывают о том, какие правила пассажира транспортного средства они научились соблюдать.

Результатом серии наблюдений изнутри может стать выставка детских ри- сунков «Я — примерный пассажир!»

На основе наблюдений могут быть построены различные образовательные ситуации, целевые прогулки и другие составные формы работы (пример кон- спектов данных форм работы представлен в приложении).

***Организация детского экспериментирования***. С. Л. Рубинштейн писал:

«Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, стано- виться тем, что он есть, в процессе исследовательской деятельности».

Традиционный подход к организации образовательного процесса с до- школьниками состоит в погоне за определенными результатами. Вместе с этим очевидно, что для развития ребенка решающее значение имеет не изобилие знаний, а тип их усвоения, то есть не результат, а путь к нему. Гораздо важнее научить ребенка добывать знания, чем сделать его обладателем массы беспо- лезной информации, которую он не умеет применять.

Природа снабдила растущего человека невероятной любознательностью, сделала инстинкт познания в раннем возрасте очень мощным, практически не- преодолимым. Почему же дети далеко не всегда с удовольствием включаются в познавательный процесс? Ответ на этот вопрос легко найти, если понаблю- дать за дошкольниками: они с увлечением порой часами рассматривают ин- тересный им предмет, обследуют его при помощи разных анализаторов. Но взрослым эта деятельность не кажется значимой, так как не дает ребенку «точ- ного» знания. И вместо «бесцельной» деятельности педагоги и родители орга- низуют «полезные» занятия — сообщают детям готовые знания, что порой вы- зывает у них активное сопротивление.

Говоря о способах познания, свойственных детям раннего возраста и млад- шим дошкольникам, педагоги нередко цитируют великого А. В. Сухомлинского:

«Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». При этом доля форм работы, обеспечивающих детям возможность познавать мир в соответствии с данным постулатом, традиционно катастрофически мала. В рамках так называемой не- посредственно образовательной деятельности преобладают типовые занятия, на которых чаще всего в форме заигрывания (а не игры!) с детьми сообщают- ся готовые знания, обычно адресованные не «кончикам пальцев», а ориентиро- ванные на крайне слабо развитые в обсуждаемом возрасте слуховое и зритель- ное восприятие.

Эффективность образования и его гуманизация возможны лишь в том слу- чае, если взрослые перестанут настойчиво навязывать детям несвойственные им способы познания. Необходимо научиться всесторонне поддерживать те виды деятельности, которые задуманы природой для формирования в процес- се развития дошкольников опыта познания, взаимодействия, поиска. Для ран- него и младшего дошкольного возраста такой деятельностью является пред- метное манипулирование и экспериментирование.

Термин «экспериментирование» в обсуждаемом контексте введен Ж. Пиаже. Проанализировав значение этой деятельности для детей и подрост- ков, он доказал, что достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно дает реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимосвязях с другими объектами [36].

Н. Н. Поддьяков дает такое определение: детское экспериментирование — это практическое выполнение ребенком действий с объектами в целях позна- ния их свойств, связей и зависимостей [38]. Эта деятельность не задается зара- нее взрослым в виде той или иной схемы, а строится самими дошкольниками по мере получения новых сведений. Действуя самостоятельно, производя про- бы поискового и подражательного характера, ребенок приобретает наиболее полный личный опыт экспериментирования [38].

Анализируя роль экспериментирования в развитии дошкольников, Н. Н. Поддьяков пришел к выводу о том, что в детском возрасте оно является ведущим видом деятельности. Доказательств данного положения множество.

1. Игровая деятельность требует стимуляции и определенной организации со стороны взрослых; игре надо учить. В деятельности же экспериментирова- ния ребенок самостоятельно воздействует различными способами на окружа- ющие его предметы и явления (а также на других людей) с целью более пол- ного их познания. Данная деятельность не диктуется взрослым, а строится са- мими детьми.
2. В экспериментаторстве достаточно четко представлен момент самораз- вития: преобразования объекта, производимые ребенком, раскрывают перед

ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте в свою оче- редь позволяют производить новые, более сложные и совершенные, преобра- зования. Таким образом, по мере накопления знаний об исследуемом объекте ребенок получает возможность ставить себе новые, все более сложные цели.

1. Некоторые дети не любят играть, они предпочитают заниматься каким-то делом, но их психическое развитие протекает нормально. При лишении же воз- можности знакомиться с окружающим миром путем экспериментирования пси- хическое развитие ребенка затормаживается.
2. Наконец, фундаментальным доказательством является тот факт, что дея- тельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспе- риментирования [11].

Как показывают исследования ряда ученых, экспериментирование положи- тельно влияет на эмоциональную сферу ребенка, приносит ему удовольствие. В процессе экспериментирования происходит накопление сенсорного и иссле- довательского опыта, развитие памяти, активизируются мыслительные процес- сы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Желание рассказать об увиденном, сформулировать обнаруженные закономерности сти- мулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребен- ка с новыми фактами, но и накопление умений и навыков (И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир, Л. М. Маневцова, А. И. Савенков).

Экспериментирование должно организовываться (поддерживаться) та- ким образом, чтобы активность самого ребенка была реализована в нем наи- более полно. Однако развитие экспериментальной деятельности в старшем дошкольном возрасте без усилий взрослого невозможно, так как на этом эта- пе появляются предпосылки перехода от «стихийного» экспериментирова- ния к сознательному использованию эксперимента как метода совершения открытий.

Таким образом, по мере взросления детей меняется роль взрослого. В про- цессе общения со старшими дошкольниками он учит их создавать экспери- ментальные условия, в которых природа вещи проявилась бы наиболее пол- но и ярко, отбирает материалы, с помощью которых ребенок мог бы сам или при минимальной поддержке старших выявлять зависимости, формирует уме- ние совместно со сверстниками вести поиск, уточняет цель опыта, создает про- блемные ситуации, активизирующие интерес воспитанников, помогает обоб- щить полученные знания в специальных беседах.

В данном случае экспериментирование выступает как метод обучения, поддержки познавательно-исследовательской деятельности, как форма орга- низации педагогического процесса и имеет определенную структуру.

*Цель*: поддержка детского экспериментирования, обеспечение условий для развития данного вида деятельности.

*Задачи*: накопление ребенком сенсорного опыта; формирование необхо- димых умений; знакомство с различными методами познания окружающего мира; развитие мыслительных процессов и операций.

*Содержание*: организация детского экспериментирования в условиях ак- тивизирующей образовательной среды на основе принципов поддержки позна- вательных интересов и потребностей дошкольников, партнерства.

*Средства*: различные методы активизации интереса к экспериментирова- нию, организации совместной со взрослым и самостоятельной поисковой дея- тельности, общения в процессе экспериментирования.

*Формы организации деятельности*: поддержка самостоятельного экспери- ментирования, фронтальные и демонстрационные эксперименты.

*Результаты*: возникновение удетей опыта самостоятельной познавательно- исследовательской деятельности на основе манипулирования и эксперименти- рования; новые знания и умения; систематизация и проверка освоенной ранее информации; развитие психических процессов.

Основными условиями развивающего воздействия экспериментирования для старших дошкольников являются:

* усложнение его содержания и наглядный эффект систематизации знаний;
* развитие системы умственных действий;
* постановка ребенка в позицию исследователя, требующую максимальной интеллектуальной активности;
* обеспечение условий для самостоятельной деятельности; создание про- блемных ситуаций.

Важным условием поддержания любознательности и интереса к экспе- риментированию у старших дошкольников является правильно организован- ная совместная со взрослым и сверстниками экспериментальная деятельность. Партнерская позиция и естественное эмоциональное поведение взрослого, де- монстрирующего свою заинтересованность в экспериментировании, побужда- ют ребенка к включению в деятельность, к освоению способов, которые ис- пользует в экспериментировании взрослый [3].

По форме организации детского экспериментирования выделяют индиви- дуальные и групповые, однократные и циклические (позволяющие увидеть ди- намику некоего процесса) опыты. По характеру организуемых в ходе экспери- ментирования мыслительных операций выделяют *констатирующие* (позволя- ющие выявить определенные свойства объекта или явления), *сравнительные* (нацеленные на сопоставление свойств разных объектов, одного и того же объ- екта во времени) и *обобщающие* (позволяющие выявлять общие закономерно- сти) эксперименты.

Являясь важным фактором развития дошкольников, детское эксперимен- тирование, как было отмечено выше, имеет ряд особенностей на каждом воз- растном этапе. Его эволюция непосредственно связана с развитием восприя- тия, мышления, памяти, познавательных интересов.

Н а т р е т ь е м г о д у ж и з н и (1-я младшая группа) своего максималь- ного развития достигает наглядно-действенное мышление. Это эпоха, когда манипулирование предметами начинает напоминать экспериментирование. Но на данном этапе взрослому еще рано ставить перед ребенком сложные задачи, организовывая целенаправленное экспериментирование. Можно сказать, что желание ребенка собирать и разбирать пирамидку, процесс ее сборки все еще важнее, чем получение результата — правильно собранной конструкции.

Иными словами, основная задача экспериментирования — накопление сенсорного опыта, получение первичных представлений о свойствах предме- тов, а не выявление точных сведений, зависимостей, взаимосвязей. Главная же задача взрослого (педагога, родителя) — своевременное обогащение среды бо- лее сложными объектами.

Вместе с этим существуют объективные основы для развития эксперимен- тирования. Уровень развития речи позволяет называть знакомые предметы, действия с ними, их части, свойства, явления природы и повадки животных. Появляется способность к пристальному и целенаправленному рассматрива- нию объектов. Дети учатся выполнять простейшие поручения, воспринимать рекомендации.

Важно и то, что в данный период экспериментирование является одним из факторов, создающих предпосылки для развития самостоятельности ребенка: оно учит выявлять не только свойства предметов, но и собственные возможно- сти, раздвигает их границы. В свою очередь, новообразования данного возрас- та, выражающиеся формулой «Я сам!», имеют существенное значение в разви- тии как экспериментирования, так и личности в целом.

Н а ч е т в е р т о м г о д у ж и з н и (2-я младшая группа) возникает наглядно-образное мышление. Проявляются способности к начальным фор- мам обобщения, возникают способность делать умозаключения, элементы аб- страктного мышления. Но такое познание осуществляется детьми не в поня- тийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами. Этим во многом определяется важ- ность грамотной поддержки экспериментирования взрослым.

Дошкольники начинают проявлять любопытство, задавать взрослым мно- гочисленные вопросы. Это свидетельствует о том, что появился интерес к по- знанию, новые знания и опыт входят в противоречие с уже освоенными, воз- никло осознание того, что не все понятно, и что можно обратиться за ответа- ми к старшим.

Поддаваясь соблазну пойти простым путем, педагоги и родители отвеча- ют на детские вопросы или игнорируют их. При этом неизвестно, что имеет больший развивающий эффект, но точно важнее научить детей самостоятель- но искать ответы на вопросы, в том числе при помощи доступных эксперимен- тов. Педагогу необходимо обладать широким кругозором в области проведе- ния простых и доступных для осуществления в бытовых условиях и понима- ния ребенком младшего дошкольного возраста опытов и наблюдений. Нужно овладеть умением переводить детский вопрос в формулировку цели экспери- мента, осуществлять вместе с ним необходимые действия.

В ходе экспериментирования в различных ситуациях можно развивать как исполнительские качества детей (в этот период они уже могут самостоятельно реализовать несложную инструкцию), так и творческие способности. Можно привлекать дошкольников к прогнозированию результатов с опорой на вопро- сы взрослого, фиксировать результаты на основе формирующегося произволь- ного внимания, учить применять полученный экспериментальным путем опыт в практической и игровой деятельности.

На основе экспериментирования у детей 3—4-х лет могут быть сформиро- ваны представления о способах исследования объектов, о некоторых материа- лах, предметах и природных явлениях, о растениях. В условиях интересной де- ятельности активно пополняется словарный запас.

Н а п я т о м г о д у ж и з н и (средняя группа) благодаря накопленному опыту экспериментирования исследовательские действия детей становятся более целенаправленными и обдуманными, возрастает количество вопросов, меняется их структура, глубина проникновения в суть явления, возникает по- требность найти ответ самостоятельно, в том числе, экспериментальным пу- тем. Роль взрослого уже может сводиться к созданию условий, обеспечению безопасности в ходе экспериментирования, осуществлению поддержки, необ- ходимой для продолжения и развития деятельности.

В средней группе можно включать дошкольников в эксперименты по вы- яснению причин отдельных явлений, сравнению объектов, учить фиксировать результаты при помощи элементарных символов, делать выводы, передавать в речи впечатления. В ходе самостоятельного экспериментирования и деятель- ности, организуемой взрослым, обогащаются и систематизируются представ- ления детей о материалах, предметах, природных явлениях, о животных, рас- тениях, о человеке.

Ш е с т о й г о д ж и з н и (старшая группа) знаменуется появлением ини- циативы и самостоятельности в осуществлении познавательной деятельности. В этом возрасте у дошкольников могут быть сформированы первичные пред- ставления о назначении экспериментирования как метода познания, о струк- туре эксперимента. Отвечая на опорные вопросы, дети шестого года жизни

могут сформулировать предположение (гипотезу), при помощи взрослого по- добрать необходимые материалы, предметы (приборы), провести эксперимент и сделать вывод. Использование различных способов фиксирования предполо- жения (символьные записи, рисунки) позволяет учить юных экспериментато- ров сопоставлять предположение и итог, делать выводы не только о свойствах изучаемых объектов, но и о правильности исходной гипотезы, о ходе и спосо- бах ее проверки.

Важно отметить, что в этот период необходимо дифференцированно подхо- дить к организации детского экспериментирования, поддерживать оба основ- ных стиля осуществления данной деятельности:

а) самостоятельный перебор детьми вариантов при определении свойств объекта, подборе условий — так сказать, экспериментирование ради экспери- ментирования;

б) совместное со взрослым и самостоятельное экспериментирование, осу- ществляемое с учетом знакомых детям закономерностей осуществления дан- ной деятельности — использование эксперимента как способа решения позна- вательной (творческой, учебной) задачи.

Воспитанники старшей группы по опорной схеме и самостоятельно могут составить развернутый рассказ о проделанной работе. Педагогу необходимо стимулировать включение в речь эмоционально-оценочной лексики, конструк- ций предположения, описание анализа результатов опыта. При формулировке вывода важно учить детей аргументировать свое мнение.

Особенностью содержания работы в данный период становится привлече- ние воспитанников к проведению экспериментов, нацеленных на сравнение, выявление черт сходства и различия объектов, доступных пониманию старших дошкольников закономерностей. Ряд демонстрационных экспериментов, ре- шающих задачи обогащения представлений воспитанников о предметах и яв- лениях, призван способствовать формированию осознанного отношения к соб- ственному здоровью и безопасности, безопасности окружающих людей и при- роды, становлению начал соответствующих компетенций.

В старшей группе при условии наглядного фиксирования результатов от- дельных этапов могут быть организованы длительные эксперименты. Данное направление работы позволяет не только выявлять особенности развития раз- личных объектов во времени, но и формировать у детей ответственность, уме- ние брать на себя обязанности и самостоятельно следить за их выполнением.

Возможности и задачи организации детского экспериментирования в под- готовительной к школе группе определяются возрастными особенностями де- тей с е д ь м о г о г о д ж и з н и.

*Интеллектуальное развитие* в этот период характеризуется тем, что до- школьники проявляют самостоятельный интерес к животным, к природным

объектам и явлениям. Они наблюдательны, задают много вопросов, с удоволь- ствием воспринимают любую новую информацию, имеют элементарный запас знаний об окружающем мире, быте, жизни.

*Организация деятельности*. Дети способны воспринимать инструкцию из 3—4-х действий и выполнять по ней задание, если поставлены цель и чет- кие задачи деятельности. Они могут сосредоточенно, без отвлечений работать по инструкции в течение 10—15 минут. Это определяется уровнем развития *внимания*. Дети этого возраста способны к произвольному вниманию, однако устойчивость его еще невелика и зависит от условий и индивидуальных осо- бенностей ребенка. Количество одновременно воспринимаемых объектов так- же мало (1—2). Дошкольники еще не способны быстро и часто переключать внимание с одного объекта или вида деятельности на другой.

*Развитие памяти*. Преобладает непроизвольная память, но старшие до- школьники способны и к произвольному запоминанию, могут овладеть прие- мами логического запоминания.

*Развитие мышления*. К моменту поступления в школу у детей формиру- ется наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базис- ным образованием для развития наглядно-образного мышления, составляюще- го основу успешного обучения в начальной школе. Детям доступна логическая форма мышления.

Для *развития зрительно-моторных координаций* характерна способность срисовывать простые геометрические фигуры, пересекающиеся линии, буквы, цифры с соблюдением пропорций, соотношения штрихов.

В *личностном развитии, самосознании и самооценке* у детей выявлена способность осознавать свое положение в системе отношений со взрослыми и сверстниками. Уже в этом возрасте дошкольники стараются соответствовать предъявляемым требованиям, стремятся к достижениям в тех видах деятель- ности, которые они выполняют. Самооценка в разных видах деятельности мо- жет существенно отличаться, дети не способны к адекватной самооценке, она в значительной степени зависит от оценки взрослых (воспитателей, родите- лей).

Среди *мотивов поведения* выделяют: интерес к новым видам деятельно- сти, к миру взрослых, стремление быть похожими на них. Для детей 6—7 лет характерны познавательные интересы, мотивы личных достижений, призна- ния, самоутверждения, установления и сохранения положительных взаимоот- ношений со взрослыми и сверстниками. На основе внутренних побуждений и установленных правил они способны проявить настойчивость, преодолевать трудности, что является показателями развития произвольности.

Достижение такого уровня развития позволяет детям в большой мере самостоятельно как в знакомых, так и в новых ситуациях задумывать опыт,

выдвигать предположения (гипотезы), подбирать условия, распределять обя- занности, проводить эксперимент, делать выводы, под руководством педагога отслеживать соответствие своих действий правилам безопасности, личной ги- гиены. Особое место в работе со старшими дошкольниками занимают экспе- риментальные задачи.

Детское экспериментирование в подготовительной к школе группе стано- вится фактором поддержки развития других видов деятельности, психических процессов, инициативности, самостоятельности и иных не менее важных лич- ностных качеств.

Содержательно организация экспериментирования нацелена на уточнение различных свойств объектов, явлений, сути их взаимосвязей и взаимозависи- мостей, формирование умения применять результаты экспериментов в повсед- невной жизни, в различных видах деятельности и использовать эксперименти- рование для решения бытовых, игровых, творческих задач.

Примеры конспектов образовательных ситуаций, построенных на основе экспериментирования, представлены в приложении.

***Проектный метод****. Метод учебного проекта* — одна из личностно ориен- тированных образовательных технологий, способ организации самостоятель- ной деятельности обучающихся, направленный на решение задач учебного проекта. Данный метод интегрирует проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские и другие методики [34].

Стержнем данной технологии в ДОО является совместная с педагогом, сверстниками, родителями и самостоятельная исследовательская, познаватель- ная, игровая, творческая, продуктивная деятельность детей, в процессе кото- рой дошкольники познают себя и окружающий мир, воплощают освоенные знания в реальные продукты.

Готовность включения дошкольников в проектную деятельность обеспечи- вается их любознательностью, наблюдательностью, стремлением к самостоя- тельному поиску ответов на возникающие вопросы. В старшем дошкольном возрасте происходит интеграция между общими методами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художествен- ной и других видов деятельности. К 5—6 годам формируются относительно устойчивое внимание к интересующим ребенка идеям и объектам, способ- ность к началам анализа, синтеза, к самооценке. Все в большей степени про- является стремление к совместной деятельности со сверстниками, взрослыми, желание быть значимым и полезным, формируется умение находить свое ме- сто и видеть свою роль в общей работе.

Проектная культура как часть общей культуры созидательной преобразу- ющей деятельности имеет широкие возможности для решения задач гумани- зации дошкольного образования, поддержки и оптимизации процессов разно-

стороннего развития и личностного становления детей. Структура учебного проекта предполагает исключительно субъект-субъектный характер взаимо- действия участников, их деятельность строится на основе внутренней моти- вации, решение общих задач не исключает достижения участниками проекта собственных целей, предполагается использование методов творческих по са- мой своей сути (исследовательских, поисковых, проблемных), участие в рабо- те коллектива.

Коллективный характер всех этапов работы над проектом позволяет ребен- ку увидеть себя в общем контексте проектной деятельности, оценить свое лич- ное участие, убедиться в пользе общих усилий людей для достижения единой созидательной цели. Тактикой построения взаимоотношений между участни- ками является поддержка, ценится любая инициатива, идея, усилие. Атмосфера поддержки и творчества, ответственность за результат стимулируют взрослых и маленьких участников проекта к самосовершенствованию. Изменение отно- шения человека к возможностям самопознания, преобразования себя и окру- жающего мира является одним из определяющих критериев успешности про- ектной деятельности.

Проектная деятельность в детском саду — это проект в проекте. Педагог моделирует цикл творческой, познавательной, практической деятельности де- тей не только с учетом необходимости решения проблемы, лежащей в его осно- ве, но и учитывая задачи личностного роста и развития воспитанников. Таким образом, проект — это не случайная совокупность различных видов деятель- ности. Его фундамент должна составить личностно ориентированная ситуа- ция — педагогический проект поддержки организации ребенком собственного мира. Воспитателю необходимо сформулировать не только учебную, но и пе- дагогическую цель проекта, раскрывающую вид личностного опыта, который должны приобрести дети [53]. Это определяет выбор личностно значимых со- держания и форм работы в рамках учебного проекта, путей приобретения деть- ми соответствующего опыта, логики организации взаимодействия участников, способов самореализации для каждого ребенка и взрослого, тактики оказания помощи в «открытии» себя в определенных видах деятельности.

*Общая схема организации проектной деятельности*:

1. *Определение проблемы*, актуальной и интересной для всех предполага- емых участников проекта, разрешение которой посильно детям, а также соот- ветствует материально-техническим возможностям ДОО и уровню подготов- ки специалистов.
2. *Мотивирующее начало проекта*, понимаемое как создание проблемной, личностно ориентированной (личностно развивающей) ситуации. По внешней форме это может быть задача, учебная проблема или коллизия, вызывающая у детей интерес, потребность участвовать в ее разрешении. Отличительная

особенность такой ситуации состоит в том, что в ее рамках ребенку предостав- ляется возможность совершить «личностное действие» [53] — увидеть себя в отношении к другим людям, сделать вывод из собственного опыта, преодо- леть незнание, непонимание.

Необходимо отметить, что, помимо содержания работы, определяющим фактором интереса детей и развивающего эффекта проектной деятельности является степень их участия в проекте. Поэтому, являясь лишь исполнителями даже самого интересного проекта, дошкольники быстро утрачивают к нему ин- терес, теряется его развивающий, воспитательный потенциал.

Осознание сути проблемы, учебной задачи позволяет сформулировать *цель* предстоящей работы, ее направление. Важно отметить, что речь идет о цели, поставленной детьми перед собой, а не навязанной им извне. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь воспитанникам сделать выбор самостоятельно, осознать, сформулировать, уточнить цели, желания, проблемы.

1. *Поиск форм реализации проекта*. В силу недостатка опыта дети чаще всего не могут предложить конкретные пути решения проблемы, но при по- мощи взрослых вполне способны наметить определенные ориентиры и соста- вить план действий.
2. *Этап организации работы над проектом* связан с подготовкой необ- ходимых материалов, распределением ролей между участниками, составлени- ем развернутого плана. Огромное значение приобретает организация развива- ющей предметно-пространственной среды. По мысли одного из родоначаль- ников проектного метода Дж. Дьюи, важнейшим в данном способе построе- ния образовательной деятельности является создание условий, близких к есте- ственным. Прежде всего это касается свойств образовательной среды, которая в таких условиях становится существенно более насыщенной и разнообраз- ной, чем это принято при условии использования традиционных методов, при- обретает способность побуждать к активной поисковой, творческой деятель- ности участников проекта. Такую среду принято называть активизирующей.
3. *Реализация проекта*.
   1. *«Информационный запрос»*. Проблема, являющаяся пусковым меха- низмом для начала проектной деятельности, обычно представляет собой про- тиворечие между неким фактом и уровнем представлений детей о нем, опреде- ленными задачами и возможностями их решения. Поэтому на начальной ста- дии реализации проекта его участники чаще всего ощущают нехватку знаний и умений для достижения поставленной цели. В ответ на возникающий у них

«информационный запрос» организуется работа по поиску нужных сведений, их анализу, освоению необходимых навыков. Таким образом обеспечивается мотивационная основа образовательного процесса, расширяется спектр осваи- ваемых дошкольниками умений, формируются образовательные потребности.

* 1. *Практическая деятельность по реализации проекта*, в ходе которой может вновь возникать «информационный запрос», а также необходимость в промежуточной оценке работы, внесении определенных корректив.

На этапе реализации проекта открываются широкие возможности в орга- низации совместной деятельности дошкольников, педагогов и родителей, со- здается почва для проявления и развития индивидуальности детей, осознания ими своих интересов, склонностей, способностей. Самостоятельность воспи- танников ДОО на данной стадии проекта закладывает основу таких качеств, как ответственность, независимость, уверенность в себе, творческий подход к деятельности, способность актуализировать свои потенциальные возможно- сти, умение самостоятельно добывать и использовать знания.

1. *Презентация проекта* имеет специфику для различных видов проектной деятельности и будет рассмотрена ниже.
2. *Рефлексивно-оценочный этап проекта*. Как отмечалось выше, силь- ной стороной метода проектов является не только достижение детьми высо- ких практических и образовательных результатов, но и осознание ими спосо- бов продвижения к успеху, отслеживание принципов построения того или ино- го вида деятельности. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов отмечали, что смещение акцентов с результатов на процесс деятельности является одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста, закладывающих основы будущей учебной деятельности.

Именно поэтому на этапе осмысления итогов проекта необходимо обсу- дить с детьми не только то, чему они научились, но и как они достигли постав- ленных целей. Анализ пути познания, успехов и неудач на каждом этапе допол- няется обращением к чувствам и ощущениям, испытанным детьми при рабо- те над проектом.

Основным критерием успешности проектной деятельности, помимо до- стижения задуманного результата, можно признать рост степени самостоятель- ности дошкольников на каждом этапе проектной деятельности: при осознании проблемы, при формулировке целей и составлении плана работы, в ходе по- иска информации и практической реализации проекта, при организации соб- ственных действий и деятельности группы, в оценке своих усилий и успехов. Степень такой самостоятельности, выделенной великим итальянским педаго- гом М. Монтессори в качестве важнейшего показателя развития, возрастает по мере овладения детьми приемами самоорганизации, культурными спосо- бами осуществления различных видов деятельности, опытом эмоционально- ценностного отношения к действительности.

Определяющее значение для успеха реализации учебного проекта име- ют профессионализм педагога, его понимание задач и возможностей проект- ной деятельности, неформальное отношение к ней, значимость возможности

вместе с детьми вновь пережить минуты вдохновения, превратить образова- тельный процесс в созидательную творческую работу. Если проект не ста- новится методом достижения отчужденного от детей и взрослых результа- та, а остается способом совместного проживания увлекательных, волнующих событий, где есть место игре, творчеству, познанию, взаимопомощи, сопере- живанию, непрерывному поиску себя и постоянному росту, дети вырастают не приспосабливаясь, а преобразуя себя и мир вокруг к лучшему.

Пример оформления проекта «Малышам о правилах безопасности» пред- ставлен в приложении. Помимо простых (наблюдений, экспериментов) и ком- плексных (проекты) форм работы с детьми, в приложении представлены при- меры различных составных форм организации детской деятельности, которые целесообразно использовать в различные возрастные периоды: игра-занятие, игра-путешествие, детская лаборатория, творческая мастерская, интегриро- ванное занятие, целевая прогулка и др.

### Методы обучения, воспитания, развития дошкольников

Выбор методов и форм организации различных видов детской деятельно- сти в соответствии с целями и задачами поддержки разностороннего развития и личностного становления дошкольников является одним из важных направ- лений проектирования педагогического процесса в соответствии с ФГОС ДО. И. П. Подласый отмечает: «Метод — это сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе „цели — содержание — методы — формы — средства обу- чения“ является определяющей» [39]. В методах обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы, формы обучения, воспитания, развития дошкольников. «Будучи производными от целей, содер- жания, форм обучения, методы в то же время оказывают обратное, довольно сильное влияние на развитие этих категорий» [39]. Ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учета их практической реализации, которую обеспечивают методы. Именно методы задают направление развития

педагогической системы.

К сожалению, традиционная практика дошкольного образования изобилу- ет словесными и наглядными методами обучения часто в ущерб практическим; во все возрастные периоды преобладают объяснительные и иллюстративные методы (см. «Тезаурус»). Это не соответствует возрастным особенностям до- школьников, закрывает им возможность проявлять активную позицию в позна- нии окружающей действительности, применять полученные знания и навыки в различных видах деятельности.

Очевидно, что наибольшим развивающим эффектом будет обладать обу- чение, осуществляемое с использованием метода проблемного изложения, ча- стично поискового и исследовательского методов (см. «Тезаурус»). По харак-

теру познавательной деятельности эти группы объединяют понятием «актив- ные методы обучения» (АМО).

*АМО* — это система методов, обеспечивающих активность и разнообра- зие мыслительной и практической деятельности обучаемых в процессе освое- ния знаний. Они строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуни- кациях, диалоге, на использовании знаний и опыта детей, групповой форме ор- ганизации их деятельности, вовлечении в процесс всех органов чувств, на дея- тельностном подходе к обучению, движении и рефлексии.

Умение выбирать методы, обеспечивающие активность детей в соответ- ствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, является важней- шим компонентом профессиональной компетентности педагогов.

Можно привести различные примеры тренинговых заданий, ориентирующих педагога на выбор активных методов организации детских видов деятельности.

*Задание 1*. Прочитайте задание для детей: «Назовите птиц, изображенных на карточках, расскажите, чем они питаются».

Подобный вопрос предполагает ретрансляцию (воспроизведение) знаний. Измените задание так, чтобы организовать систематизацию знаний о птицах, активизировать словарный запас, обеспечить условия для применения детьми навыков составления описательного рассказа по плану.

*Задание 2*. Прочитайте задание для детей: «Разделите карточки с изобра- жениями птиц на две группы: зимующие и перелетные».

Данное задание инициирует применение освоенного навыка на знакомом материале. Измените задание так, чтобы обеспечить повышение уровня сфор- мированности навыка классификации, развитие логического мышления.

*Задание 3*. Рассмотрите пример построения эвристической беседы по тек- сту загадки, задачи, которые решаются в ходе использования данного метода. Проведите сравнительный анализ эвристической и обычной беседы.

*Возраст детей*: 5—6 лет.

*Задачи*. Формировать умение следить за ходом рассуждения, анализиро- вать текст загадки, выделять признаки и характерные действия загаданного объекта, при помощи педагога систематизировать полученную информацию, делать вывод. Развивать воображение, способность концентрировать внима- ние, активизировать словарный запас по изучаемой теме.

Преогромный великан Поднял руку к облакам.

Он работник очень важный — Строит дом многоэтажный.

(*Подъемный кран*.)

|  |  |
| --- | --- |
| **дети не дают ответа или дают не верный ответ** | **дети дают правильный ответ** |
| Внимательно прослушайте загадку еще раз и от- ветьте на вопрос: «Что делает великан?» (*Стро- ит многоэтажный дом*.) Фунтик (*персонаж обра- зовательной ситуации*) рассказывает нам о маши- нах, которые видел в городе. Какая огромная маши- на используется при строительстве многоэтажных домов? Для чего используют подъемный кран? По- чему стрела крана в загадке названа «рукой вели- кана»? | Как вы думаете, почему Фунтик (*персонаж образо- вательной ситуации*) назвал подъемный кран вели- каном? (*Ответы детей*.) Чем похожа стрела крана на руку? |

*Задание 4*. Рассмотрите пример анализа ситуации нравственного выбора.

Определите, какие методы стимулирования (активизации) нравственного вы- бора используются в данной ситуации. Выделите отличия предлагаемых ме- тодов нравственного воспитания от традиционных (нравоучение, назидание). Предложите свои варианты ответов, опишите приемы, с помощью которых вы будете помогать детям выполнять задание и оценивать результаты работы над ним.

*Программные задачи*. Формировать у детей представления о причинах возникновения конфликтов, о путях их разрешения и избегания. Формировать умение вместе со сверстниками и взрослым искать нравственные способы раз- решения проблемы. Развивать связную речь, коммуникативные компетенции. Воспитывать у детей такие качества, как сочувствие, отзывчивость, справедли- вость, скромность, коллективизм, доброжелательность.

*Описание ситуации*. Саша толкнул Катю. Девочка упала и заплакала.

*Вопросы для детей*. Расскажите, как все произошло, что было до того, как Саша толкнул Катю, что случилось потом? Почему мальчик толкнул девочку? Что необходимо сделать в любом случае? Что делать, если Саша не хочет по- мочь Кате встать и извиниться перед ней?

*Задание для детей*. Предлагается попытаться убедить Сашу поступить правильно. Воспитатель дает детям различные задания, в основе которых ле- жат разные подходы к регулированию ситуаций морального выбора.

1. Расскажите Саше, какие чувства испытает Катя, если он извинится перед ней, пообещает никогда никого не обижать и сдержит свое обещание. Что она будет чувствовать, если Саша не извинится?

*Используется прием раскрытия перед ребенком содержания ситуации, ее анализ*.

1. Расскажите мальчику, какими качествами нужно обладать человеку, что- бы найти в себе силы извиниться, наладить испорченные отношения. Каким будут считать Сашу его друзья?

*Прием придания выбору эмоционально значимой направленности*.

1. Предположите, что будет, если Саша не извинится, будет продолжать ве- сти себя так же? Как будут относиться к нему другие дети, взрослые?

*Прием привлечения внимания ребенка к причинам и следствиям того или иного варианта выбора*.

1. Может быть, Саша хотел показать свою силу? А возможно, он хотел по- знакомиться с девочкой, привлечь ее внимание? Расскажите ему, как это мож- но сделать по-другому, так чтобы сохранить дружеские отношения с другими детьми.

*Прием пояснения ребенку его собственных желаний и потребностей, ко- торые он стремится удовлетворить, поиск вместе с ним нравственных спо- собов удовлетворения его потребностей*1.

1 Конспект образовательной ситуации, построенный на основе данной работы приводится в кн.: *Ти- мофеева Л. Л., Корнеичева Е. Е., Грачева Н. И.* Формирование культуры безопасности. Планирование об- разовательной деятельности в подготовительной к школе группе: методическое пособие. / Под общ. ред. Л. Л. Тимофеевой. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

# Организационный раздел

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

Подчеркивая важность формирования готовности к безопасной жизнедея- тельности, основанной на присвоении ребенком культуры безопасности, ряд ис- следователей отмечает, что данная готовность является одним из основополага- ющих условий реализации личностного потенциала и социального предназначе- ния человека [17, 26].

Важным условием успеха данного направления работы ДОО является созда- ние предметно-пространственной среды, отвечающей современным требованиям и задачам формирования культуры безопасности. Деятельность ребенка в услови- ях обогащенной среды позволяет проявлять любознательность, пытливость, по- знавать окружающий мир без принуждения, стремиться к творческому отображе- нию познанного. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности. Он действует исходя из своих интересов и воз- можностей, стремится к самоутверждению, занимается не по воле взрослого, а по собственному желанию. В таком подходе к организации детской деятельности за- ложен механизм саморазвития, самореализации растущего человека.

Предметная развивающая среда в совокупности с педагогическими техно- логиями и принципами взаимодействия участников педагогического процес- са представляет собой *образовательную среду учреждения*. В контексте рассма- триваемой проблемы именно создание образовательных ресурсов, расширение развивающих возможностей образовательной среды, способствующих форми- рованию культуры безопасности жизнедеятельности у детей, является ключевой управленческо-педагогической задачей [88] современных ДОО.

Развивающее образовательное пространство определяется сегодня как спе- циально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. Образовательное пространство позволяет детям самоопределяться в разнообраз- ных видах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами, педаго- гам — создавать условия для социализации детей в широком социальном и куль- турном контексте [58, 14].

Б. М. Бим-Бад так характеризует образовательную среду: «Естественная сти- хия учения и воспитания. Она заимствована из процессов непреднамеренной со- циализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности... Подлинное развитие питомцы по- лучают из глубин собственной души под спудом живого интереса к загадкам

мира и с помощью правильного мыслительного метода... Самостоятельное вза- имодействие нового растущего человека со средой, в которую заранее заложена необходимость правильного мышления, — вот что дает прочное и глубокое об- разование» [5].

Принципиальным показателем высокого качества образовательной среды яв- ляется ее способность обеспечивать весь комплекс потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавать мотивацию их активной деятельности [88]. Создание образовательной среды, отвечающей современным требованиям, явля- ется обязательным условием выполнения социального заказа государства в обра- зовании на воспитание человека, способного самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы собственной безопасности, совершенствовать свои жизнен- ные планы в отношении своей жизни и здоровья.

Чтобы стать инструментом воспитания культуры безопасности, образова- тельное пространство сначала должно стать для руководителей и коллектива ДОО объектом изучения, моделирования и конструирования. Алгоритм проекти- рования образовательной среды, обеспечивающей поддержку и амплификацию процесса формирования культуры безопасности у дошкольников, может быть представлен этапами:

 изучение социального заказа;

 ознакомление с условиями воспитания детей в семьях;

 выбор технологий формирования культуры безопасности, планирование по- вышения компетентности педагогов;

 моделирование образовательной среды с учетом существующего уровня раз- вития ее компонентов и перспектив их совершенствования;

 конструирование компонентов образовательной среды, определение меха- низмов их функционирования, выявление эффективности образовательного про- цесса.

Образовательное пространство ДОО должно стать фактором гуманизации детской жизни и воспитания. Это возможно только в том случае, если оно будет пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые необходимо найти ответы, если дети воспринима- ют пространство как свою территорию, за которую они несут ответственность. Именно такое пространство способствует формированию готовности к безопас- ной жизнедеятельности, так как в его рамках возможно воспитание, нацеленное на развитие самостоятельности ребенка, его творческой активности, положитель- ного отношения к самому себе и окружающим людям, на формирование диалек- тического мышления [26].

Одним из базовых принципов построения парциальной программы является обеспечение освоения детьми на каждом возрастном этапе безопасных способов осуществления актуальных для них видов деятельности. В этой связи во второй

младшей и в средней группах не требуется специальных дополнений к традици- онно создаваемой в ДОО предметно-пространственной среде. Основными факто- рами развития дошкольников становятся грамотная организация их деятельности с предметами быта, в помещении, в природной среде, на игровой площадке, на- личие образцов правильных действий и поведения.

В этот период происходят накопление представлений и опыта, их системати- зация и осмысление в играх. Для поддержания и развития игровой деятельности необходимы *тематические наборы игрушек* для режиссерских игр и оформлен- ные сообразно возрасту *уголки для сюжетно-ролевых игр* «Магазин», «Пожарная часть», «Гараж», «Бензоколонка», «Семья».

В этом возрасте важен эмоциональный фон передачи информации, значи- тельная ее часть воспринимается в образной, чувственной форме. В этой связи по каждой теме подбираются произведения художественной литературы, музыкаль- ные произведения, мультипликационные фильмы (см. приложение).

Большое значение в средней группе приобретает наглядное отображение ро- ста самостоятельности детей, достижение ими поставленных перед собой целей. Поддерживая интерес воспитанников к самостоятельному выполнению различ- ных трудовых операций, действий по самообслуживанию, можно создать *стенд*

«Мы все умеем делать сами!» Он оформляется в виде таблицы, в которой по вер- тикали располагаются фотографии детей, по горизонтали — рисунки или сим- волы, обозначающие определенные умения. Предварительно педагог обсуждает с воспитанниками: что они хотят научиться делать самостоятельно, что уже уме- ют делать с помощью взрослых.

На начальном этапе против каждого умения могут быть расположены мину- сы, отражающие их отсутствие. Приобретение умения знаменуется превращени- ем минуса в плюс: сначала маленький (так можно договориться с детьми оцени- вать начальный уровень сформированности умения, его появление, а также ста- рания воспитанников), затем — большой (самостоятельное правильное выполне- ние действий).

Очень важен сам процесс замены «минуса» на «плюс». Приглашая детей группы порадоваться достижениям их товарищей, педагог перечеркивает «ми- нус», добавляя вертикальную черту в соответствующей ячейке таблицы. Это на- глядно показывает воспитанникам, что целеустремленность, старание, ответ- ственность, умелость способны превращать наши «минусы» в «плюсы».

В старшем дошкольном возрасте данный стенд может быть использован для оценки детьми своих успехов в образовательном процессе. В этот период все виды деятельности осуществляются дошкольниками в соответствии с осо- знаваемой (в большей или меньшей степени) ими целью, возникают достаточно устойчивые познавательные интересы. Сюжетно-ролевые игры имеют большое значение для осмысления социальных отношений, знаний и опыта, связанных

в том числе с правилами безопасности. Необходимо вместе с воспитанниками и их родителями создавать уголки для игр «Вокзал», «Аэропорт», «Кинотеатр»,

«Гипермаркет», «Аквапарк» и др.

Интерес детей 5—7 лет к оценке поведения людей требует наличия *подбор- ки сюжетных картинок* по всем изучаемым темам (см. примеры перспективно- го и календарного планов в приложении). Уровень развития зрительного воспри- ятия и мышления позволяет использовать *тематические информационные стен- ды* («Дорожные знаки», «Перекресток», «Пожарная безопасность», «Транспорт»,

«Безопасность у водоемов» и др.), *плакаты* по изучаемым темам.

Старшие дошкольники нередко стремятся передать осмысленную ими или волнующую их информацию при помощи рисунков, с интересом готовят темати- ческие выставки поделок, фотографий, книг для младших детей. Для этого созда- ются специальные стенды и отводится место, удобное для размещения, просмот- ра и обсуждения работ. Воспитанники подготовительной группы вместе с роди- телями могут принимать участие в создании *тематических уголков безопасно- сти*, на основе которых в дальнейшем проводятся занятия (и другие формы ра- боты).

Материалы, предлагаемые изготовителями различных пособий, можно раз- делить на информационные, справочные, статистические, аналитические, обу- чающие и наглядные. Для организации образовательного процесса, нацеленно- го на решение задач формирования культуры безопасности, могут быть приоб- ретены: мобильные уголки по безопасности для тематических занятий (других форм работы); тематические плакаты; материалы для изготовления атрибутов для сюжетно-ролевых игр, стендов; модель светофора; электрический макет улицы; детский педальный транспорт (велосипеды и т. д.); настольно-печатные, электри- фицированные и компьютерные игры на применение знаний о правилах безопас- ности; специальные конструкторы.

На основе своего перспективного плана педагог создает картотеку литератур- ных и музыкальных произведений, мультипликационных фильмов (см. приложе- ние), диафильмов, настольно-печатных и дидактических игр.

Подбор и систематизация материала могут осуществляться педагогом по те- матическому принципу или в логике обеспечения различных направлений разви- тия дошкольников. В первом случае происходит выбор материала по темам про- граммы, во втором — создаются и пополняются центры (зоны) развития детей. Рассмотрим примеры подобных центров организации совместной со взрослым и самостоятельной детской деятельности.

*Игровой центр* объединяет игрушки и атрибуты для сюжетно-ролевых и оборудование для режиссерских игр; реквизит для театрализованных игр и представлений кукольного, пальчикового, перчаточного, плоскостного, тене- вого и других видов театра.

*Творческий центр «Мастерская слова»* включает книги, предусмотренные программой для чтения детям в определенном возрасте, для подготовки тема- тических выставок; обменный фонд (для организации домашнего чтения); дет- ские журналы для старших дошкольников; стенды для организации выставок детских и детско-родительских работ (загадок, рассказов, иллюстраций и т. д.). *Детская лаборатория* — место, где представлены предметы и материалы для экспериментирования, необходимые приборы и оборудование, спецодеж- да для детей (перчатки, клеенчатые фартуки, нарукавники); бумага, ручки, ка- рандаши, специальные бланки для фиксации результатов наблюдений, экспе-

риментов.

В данном центре также могут быть расположены дидактические игры на применение освоенных детьми знаний.

*Творческая мастерская* наполняется оборудованием и материалами для изобразительной деятельности детей; инструкциями по выполнению различ- ных поделок; подборкой репродукций произведений художников, фотографий работ скульпторов, предметов народных промыслов, декоративно-прикладного искусства; стендами для создания выставок детских, детско-родительских ра- бот, коллекций детей и взрослых.

## Перечень рекомендуемых пособий для реализации парциальной программы

### Пособия по работе с детьми

*Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Планирование об- разовательной деятельности во второй младшей группе: методическое посо- бие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС (*книга готовится к изданию*).

*Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Планирование об- разовательной деятельности в средней группе: методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС (*книга готовится к изданию*).

*Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе: методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

*Тимофеева Л. Л., Корнеичева Е. Е., Грачева Н. И*. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в подготовитель- ной к школе группе: методическое пособие / под общ. ред. Л. Л. Тимофеевой. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

*Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Рабочая тетрадь.

Старшая группа. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

*Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Рабочая тетрадь.

Подготовительная к школе группа. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

### Пособия по организации взаимодействия с семьями воспитанников

*Майер А. А., Тимофеева Л. Л*. Реализация ФГОС: построение партнерских взаимоотношений между семьей и дошкольной образовательной организаци- ей // Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Вып. 5 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое об- щество России, 2013. С. 54—104.

*Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Взаимодействие педагогов с семьями вос- питанников в процессе формирования культуры безопасности у дошкольни- ков // Детский сад: теория и практика. 2013. № 10. С. 78—94.

*Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Роль семьи в сохранении психическо- го здоровья детей: проблема обеспечения психологической безопасности // Детский сад: теория и практика. 2013. № 5. С. 16—26.

*Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Формирование культуры безопасности.

Взаимодействие семьи и ДОО. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

### Пособия по повышению профессиональной компетентности педагогов

*Деркунская В. А*. Воспитание культуры здоровья детей дошкольного воз- раста // Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольно- го образования. Вып. 4 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое об- щество России, 2013. С. 66—109.

*Капунова Т. М., Тимофеева Л. Л., Быковская Ю. А*. Учет особенностей тем- перамента дошкольников в образовательном процессе ДОУ // Повышение про- фессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Вып. 3 / под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 51—94. *Майер А. А*. Подготовка педагога к инновационной деятельности // Повы- шение профессиональной компетентности педагога ДОУ. Вып. 2 / Под ред.

Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 56—95.

*Тимофеева Л. Л*. Дошкольное образование в предшкольный период // Повышение профессиональной компетентности педагога ДОУ. Вып. 2 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 13—54.

*Тимофеева Л. Л*. Интегративный подход в процессе формирования культу- ры безопасности у дошкольников // Дошкольная педагогика. 2013. № 10 (95). С. 6—12.

*Тимофеева Л. Л*. Компетентностный подход в дошкольном образовании // Повышение профессиональной компетентности педагога ДОУ. Вып. 1 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. с. 3—40.

*Тимофеева Л. Л*. Проблемный подход в основе построения занятий со стар- шими дошкольниками // Дошкольная педагогика. 2013. № 9 (94). С. 12—17.

*Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности у дошкольников // Дошкольное воспитание. 2014. № 1. С. 18—25.

*Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Проблема формирования культуры без- опасности у дошкольников. Семинар-практикум // Повышение профессио- нальной компетентности педагога дошкольного образования. Вып. 4 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 9—65.

### Пособия по организации образовательного процесса в ДОО

*Бережнова О. В., Тимофеева Л. Л*. Технология проектирования образова- тельного процесса в дошкольной организации. Метод. пособие. — М.: Цветной мир, 2014.

*Бережнова О. В., Тимофеева Л. Л*. Современные формы организации дет- ских видов деятельности. Методическое пособие. — М.: Цветной мир, 2014.

*Майер А. А., Тимофеева Л. Л*. Использование технологии фасилитации для построения эффективного взаимодействия субъектов в ДОО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. № 4. С. 25—34, № 5.

С. 31—41.

*Майер А. А., Тимофеева Л. Л*. Партнерство семьи и детского сада: новые го- ризонты // Детский сад: теория и практика. 2013. № 10. С. 34—44.

*Тимофеева Л. Л*. Планирование образовательной деятельности в дошколь- ной организации // Школа управления образовательным учреждением. 2013.

№ 9. С. 26—31.

*Тимофеева Л. Л., Корнеичева Е. Е., Грачева Н. И*. Организационно- методическая работа по формированию культуры безопасности // Управление ДОУ. 2014. № 4. С. 74—85.

## Подготовка педагогов к реализации парциальной программы

### Повышение компетентности педагога

***по проблеме формирования культуры безопасности у дошкольников***

Основы будущей личности закладываются в дошкольном возрасте, кото- рый, по определению А. Н. Леонтьева, является периодом «первоначально- го склада личности». В этот период ребенок приобретает первые знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения,складывается характер. Все, что ребенок осваивает в возрасте до шести лет, впитывается в его сознание навсегда, этим он будет пользоваться всю свою со- знательную жизнь.

Важным направлением работы ДОО традиционно является поиск путей формирования у детей сознательного и ответственного отношения к вопро- сам личной безопасности и безопасности окружающих. Решение данных за- дач возможно лишь при условии консолидации усилий всех специалистов, ин- теграции образовательных областей, на основе учета мотивов и потребностей участников образовательных отношений.

Определяющими факторами успеха процесса воспитания становятся лич- ность педагога, его профессионализм. Вместе с этим растет глубина противо- речия между требуемым и реальным уровнем профессиональной компетент- ности воспитателя.

В науке представлены различные подходы к выделению и классификации базовых компетентностей и компетенций педагога. На основе анализа профес- сиональной деятельности воспитателей и специалистов можно выделить сле- дующие основные направления работы по организации обучения (самообразо- вания) педагогов.

1. Обеспечение информационной основы педагогической деятельности.
2. Повышение компетентности в организации различных видов деятельно- сти детей.
3. Повышение компетентности в области личностных качеств.

Данные направления выделены в соответствии со спецификой задач фор- мирования у детей культуры безопасности. Вариант содержания и организа- ции работы по повышению профессиональной компетентности педагога пред- ставлен в табл.

*Таблица*

### Тематический план семинара «Повышение компетентности педагога по проблеме формирования культуры безопасности у дошкольников»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Тема занятия** | **Форма работы** |
| 1 | Культура безопасности: основные понятия | Интерактивная лекция |
| 2 | Возрастные особенности старших дошкольников, их значение в процессе формировании культуры безопасности. Учет индиви- дуальных особенностей детей | Анализ психолого-педагогиче- ской литературы |
| 3 | Потенциальные опасности, их источники. Причины попадания детей в опасные ситуации. Создание безопасной среды в ДОО | Аналитический практикум |
| 4 | Педагогические условия эффективности работы по формирова- нию культуры безопасности у дошкольников | Организационно-деятельностная игра |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Тема занятия** | **Форма работы** |
| 5 | Технологии, формы и методы формирования основ культуры без- опасности у детей в различные возрастные периоды | Опытно-педагогическая работа |
| 6 | Эффективные формы взаимодействия с семьями воспитанников | Интерактивная лекция. Практикум |
| 7 | Роль личности воспитателя в формировании культуры безопас- ности дошкольника | «Круглый стол» |
| 8 | Взаимодействие специалистов в процессе формирования культу- ры безопасности у дошкольников | Практикум |

Рассмотрим некоторые результаты, которые могут быть получены по ито- гам обучения (самообразования) педагогов по каждому из выделенных направ- лений.

*Обеспечение информационной основы педагогической деятельности*. Компетентность в определенной области отражает теоретическую и методиче- скую грамотность педагога, объем знаний о профессиональной деятельности по данной проблеме, умение получать, обрабатывать и представлять профес- сионально необходимую информацию, знание особенностей детей, особенно- стей взаимоотношений педагога и воспитанников [47].

*Знаниевый компонент* профессиональной компетентности по проблеме формирования культуры безопасности у дошкольников может быть представ- лен следующими блоками: знание основных понятий, понимание их взаимо- связи; наличие представлений о структуре культуры безопасности; знание воз- растных особенностей детей и закономерностей их приобщения к культуре; знание об источниках опасности и причинах попадания детей в опасные ситуа- ции; знание правил создания безопасной среды, обеспечения психологической безопасности; знание особенностей современной семьи.

*Знание основных понятий*, *связанных с проблемой формирования культуры безопасности, понимание их взаимосвязи*. На начальном этапе обучения прово- дится работа по ознакомлению педагогов с понятиями, связанными с подготовкой ребенка к предупреждению и преодолению опасных ситуаций: «обучение осно- вам безопасности жизнедеятельности», «процесс подготовки к выживанию», «на- выки безопасного поведения», «личность безопасного типа», «культура личной безопасности», «культура безопасности». При рассмотрении данных понятий пе- дагогам предлагается определить, в рамках какого из них локализованы их уси- лия, насколько, в соответствии с этим, эффективна их работа с дошкольниками.

Чаще всего таким понятием становится «обучение основам безопасности жизнедеятельности», основные усилия воспитателей направлены на формиро- вание знаниевого компонента культуры безопасности, развитие когнитивной сферы детей. При подобном подходе идея формирования личности безопас-ного типа подменяется информированием и непосредственным обеспечением безопасности дошкольников. Основными формами работы во всех возрастных группах становятся беседа, запрет, происходит ограничение зоны ответствен- ности воспитанников за собственную безопасность.

Опыт организации обучения и самообразования педагогов показывает, что уже на этапе знакомства с понятийным аппаратом меняются целевые установ- ки работы с детьми и взгляд большинства воспитателей на то, какие вопро- сы необходимо изучить, какие профессиональные навыки приобрести, чтобы выйти за горизонты знаниевого подхода, не отвечающего задачам формирова- ния личности безопасного типа.

*Наличие представлений о структуре культуры безопасности* позволя- ет конкретизировать задачи воспитания, обучения и развития детей. Понятие

«личность безопасного типа» фиксирует широкий социальный аспект форми- рования готовности человека к предупреждению и преодолению опасных си- туаций. Оно конкретизируется через понятие «воспитание культуры безопас- ности», которое является педагогическим компонентом данного процесса.

Опираясь на классификацию В. Н. Мошкина, можно выделить компоненты процесса воспитания культуры безопасности: воспитание мотивации к безопас- ности; формирование системы знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления; формирование компетенций безопасного по- ведения; формирование физической готовности к преодолению опасных ситуа- ций; психологическая подготовка к преодолению опасных ситуаций; формиро- вание готовности к эстетическому восприятию и оценке действительности.

Подробное рассмотрение каждого из компонентов позволяет воспитателям и специалистам детского сада увидеть основные задачи своей работы, направ- ления интеграции усилий всех участников образовательного процесса, предпо- лагаемые итоги [72].

*Знание возрастных особенностей детей и закономерностей их приобще- ния к культуре*. В силу анатомо-физиологических и психологических особен- ностей дошкольники не могут обеспечить собственную безопасность. Вместе с этим именно в данном возрасте закладываются основы личности безопас- ного типа. Так, мотивация к безопасному поведению формируется на ранних стадиях развития ребенка в семье до двух с половиной лет. Таким образом, не отказываясь от обязанностей по обеспечению безопасности детей, необходи- мо проводить последовательную, целенаправленную, сообразную возрастным особенностям работу по формированию культуры безопасности.

Для каждого возрастного периода будут эффективны свои методы рабо- ты. В ходе анализа психолого-педагогической литературы по данной пробле- ме и последующего обсуждения в формате «круглого стола» педагогам пред- лагается выделить качества, определяющие принципиальную возможность и эффективность работы по формированию культуры безопасности в опреде- ленном возрасте. Для старшего дошкольного возраста итогом может стать та- кой перечень характеристик:

дети 6—7 лет проявляют самостоятельный познавательный интерес, на- блюдательны, любознательны, с удовольствием воспринимают любую новую информацию;

* дошкольники характеризуются голографическим (целостным) и субсен- сорным (сверхчувствительным) восприятием мира [89], что обеспечивает их бурное развитие, позволяет осваивать огромные по масштабам взрослого мас- сивы информации (в широком понимании этого слова) в быстром темпе;
* воспитанники старшей и подготовительной к школе групп могут самосто- ятельно применять освоенные знания и способы деятельности для решения но- вых задач (проблем), преобразовывать способы их решения в зависимости от ситуации;
* появляется потребность поступать в соответствии с установленными пра- вилами и этическими нормами;
* возникает новый (опосредованный) тип мотивации — основа произволь- ного поведения;
* появляются новые мотивы — интерес к незнакомым видам деятельности, к миру взрослых, стремление быть похожими на них, мотивы личных достиже- ний, признания, самоутверждения;
* во все сферы жизни старшего дошкольника (отношение к себе окружа- ющих, свое отношение к другим людям и к самому себе, свой индивидуаль- ный опыт, результаты деятельности и т. д.) включается осознание;
* появляется способность планировать свои действия, направленные на до- стижение конкретной цели;
* дети становятся все более ответственными, в большинстве случаев отдают себе отчет в том, какое поведение будет одобряться;
* формируется способность изменять стиль общения со взрослым или свер- стником, в зависимости от ситуации;
* возникает способность дифференцировать суть и мотивы поступков;
* появляется стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» поло- жение в жизни, получить большую самостоятельность и др.

*Знание об источниках опасности и причинах попадания детей в опасные ситуации*. По итогам изучения данного вопроса с опорой на личный и про- фессиональный опыт педагогам предлагается выделить особенности дошколь- ников, пояснить, какие опасности могут быть сопряжены с каждой из них. Например:

А н а т о м о - ф и з и о л о г и ч е с к и е о с о б е н н о с т и: дети маленького роста, из-за чего у них небольшой угол обзора, поле зрения. В шесть лет появ-ляется возможность оценить события в 10-метровой зоне, что составляет при- мерно 0,1 часть поля зрения взрослого человека [14]. До восьми лет дети ис- пытывают сложности с определением направления и источника звука, не мо- гут перевести взгляд с близких объектов на дальние и наоборот. Названные особенности затрудняют ориентировку ребенка в пространстве, не дают воз- можность объективно оценить обстановку, например при переходе проезжей части улицы.

Э м о ц и я с т р а х а является причиной возникновения множества про- блемных ситуаций в дошкольном возрасте. При этом в опасности и дети, кото- рые «ничего не боятся», и дошкольники, чья жизнь «переполнена страхами». И те и другие неспособны, не умеют действовать в страхогенной ситуации [16]. В опасных ситуациях дошкольники проявляют пассивно-оборонительную ре- акцию, теряются, впадают в состояние безысходности, незащищенности. Чем труднее ситуация, тем сильнее развивается торможение в центральной нерв- ной системе.

Также могут быть выделены такие особенности дошкольников: сложности в управлении своим поведением, его импульсивность, повышенная двигатель- ная активность, замедленные по сравнению со взрослыми реакции, трудности распределения и переключения внимания, неспособность запомнить и (или) предвидеть все возможные риски техногенной, природной и социальной сре- ды, неадекватность самооценки, переоценка своих возможностей, желание вы- глядеть взрослее и др.

К о м п е т е н т н о с т ь в о с п и т а т е л я в в о п р о с а х о р г а н и з а - ц и и р а з л и ч н ы х в и д о в д е т с к о й д е я т е л ь н о с т и отражает уме- ние педагога организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними, руко- водить их деятельностью и оценивать ее результаты.

Совершенствование данного аспекта компетентности педагога тесно свя- зано с формированием умения выбирать оптимальные формы, методы и при- емы работы по воспитанию компонентов культуры безопасности; умения ре- ализовывать принцип интеграции на уровне содержания образовательных об- ластей, форм и методов обучения, воспитания, развития, в рамках взаимодей- ствия участников образовательных отношений; умения планировать работу, рационально распределять во времени различные формы и методы организа- ции взаимодействия участников образовательных отношений.

Становление у м е н и я в о с п и т а т е л я в ы б и р а т ь о п т и м а л ь н ы е ф о р м ы, м е т о д ы и п р и е м ы о б у ч е н и я, в о с п и т а н и я, р а з в и - т и я д е т е й с целью формирования культуры безопасности связано со зна- чительным периодом практической и опытно-педагогической работы. Его ито- гом становится разработка технологической карты, структура которой пред- ставлена в табл..

*Таблица*

### Технологическая карта «Выбор форм работы с детьми»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **компоненты воспитания культуры безопасности** | **виды детской деятельности, формы их организации** | **образовательные области** |
| 1 | Воспитание мотивации к безопасно- сти |  |  |
| 2 | Формирование системы знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления |  |  |
| 3 | Формирование компетенций без- опасного поведения |  |  |
| 4 | Формирование физической готовно- сти к преодолению опасных ситуа- ций |  |  |
| 5 | Психологическая подготовка к пре- одолению опасных ситуаций |  |  |
| 6 | Формирование готовности к эстети- ческому восприятию и оценке дей- ствительности |  |  |

Результаты работы педагогов можно рассмотреть на примере отдельных компонентов воспитания культуры безопасности.

*Компонент воспитания культуры безопасности*: формирование системы знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоле- ния.

*Виды детской деятельности, формы работы с детьми*: детское экспери- ментирование, наблюдения, трудовая деятельность, слушание и обсуждение произведений художественной литературы, дидактические игры и др.

*Образовательные области*: «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие»,

«Физическое развитие».

В рамках «круглого стола», проводимого по итогам семинара, педагогам предлагается выделить характеристики наставника детей в рамках трех его ипостасей: образец для подражания, друг, воспитатель.

*Образец для подражания*: наличие ценностных ориентаций, соблюдение нравственных норм; высокий уровень собственной культуры безопасности, самоконтроль за соблюдением норм безопасности; наличие лучших личност- ных качеств, позитивного мировоззрения; стремление к минимизации вредных и опасных факторов для себя и своих воспитанников; владение навыками без- опасного поведения; стремление к самосовершенствованию в области культу- ры безопасности.*Друг*: умение строить конструктивные взаимоотношения с детьми; способ- ность находить контакт с ребенком в любой ситуации общения, быть искрен- ним; способность оказывать эмоциональную поддержку, сопереживать его чувствам, содействовать нравственному и эмоциональному благополучию ре- бенка; нацеленность на поддержание позитивного образа «Я» у ребенка; уме- ние избегать негативных оценочных суждений, касающихся его личности; ра- венство позиций взрослого и ребенка, способность вставать на позицию дру- гого; отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие; способность контролировать свои собственные импульсы; искренний, неподдельный инте- рес к ребенку, его проблемам и радостям, стремление принимать участие в его судьбе; нацеленность общения с ребенком на укрепление отношений; стрем- ление создавать атмосферу доверия, защищенности, осуществлять поддержку душевных и эмоциональных сил ребенка.

*Воспитатель*: личная ответственность за благополучие ребенка; ценност-

ное отношение к детству, культуре, творчеству; осознание необходимости ре- гулирования социализации дошкольников и формирования у них компонен- тов безопасного поведения; стремление к активному участию в процессе фор- мирования личности безопасного типа; наличие знаний об источниках опас- ности, способах их профилактики и преодоления; умение применять в отно- шении воспитанников полученные теоретические знания на практике; владе- ние эффективными методами воспитания, нацеленными на развитие самосто- ятельности детей, их творческой активности, положительного отношения к са- мим себе и окружающим людям, на формирование диалектического мышле- ния; умение предвидеть в отношении ребенка возникновение опасных ситуа- ций; стремление к повышению компетентности в вопросах воспитания детей.

По итогам данной работы на основе самоанализа уровня компетентности в области личностных качеств педагогами составляются индивидуальные про- екты самообразования.

Приложение 1

**Тезаурус**

**активные методы обучения** — система методов, обеспечивающих актив- ность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучаемых в процессе освоения знаний. Они строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разно- образных коммуникациях, диалоге, на использовании знаний и опыта детей, групповой форме организации их деятельности, вовлечении в процесс всех ор- ганов чувств, на деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии. **безопасность. 1**. Возможный и ожидаемый эффект достижения социаль-

но приемлемого уровня риска [59]. **2**. Состояние условий процесса жизнеде- ятельности, при котором исключено нанесение человеку вреда от происше- ствий [57].

**информационно-рецептивный метод** предполагает передачу знаний в готовом виде с использованием различных источников информации. Главные и нередко единственные психические процессы, задействованные при исполь- зовании данного метода, — восприятие и память.

**исследовательский метод** сопряжен с самостоятельным освоением деть- ми знаний, способов их добывания, выбором методов познания. Использование данного метода определяет высокую познавательную активность детей, инте- рес к деятельности, системность и осознанность получаемых знаний.

**детское экспериментирование** — практическое выполнение ребенком действий с объектами в целях познания их свойств, связей и зависимостей [38]. **компоненты культуры безопасности жизнедеятельности**: мировоззре- ние (синтез взглядов, ценностных ориентаций, нравственных норм, убежде- ний и императивов поведения); сознание безопасности жизнедеятельности (в бытийно-деятельностной и рефлексивно-созерцательной сферах) и самосо- знание; эмоционально-чувственное отношение к окружающему миру, природе, людям и самому себе; мышление (диалектическое, вероятностное и прогно- стическое); умение социально-активной сознательной деятельности, направ- ленной на сохранение и безопасность социокультурной среды; культура ответ-

ственного безопасного поведения; культура саморазвития.

**культура безопасности. 1**. Жизнедеятельность как «вид деятельности че- ловека, основанной на системе социальных норм, убеждений и ценностей, обе- спечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности как в сиюминут- ном масштабе времени, так и в будущем» [8]. **2**. Способы разумной жизнедея- тельности человека в области обеспечения безопасности; результаты этой жиз- недеятельности и степень развитости личности и общества в этой области [7].

**культура безопасности жизнедеятельности** — феномен, который рас- сматривается как процесс и результат духовного (когнитивного) и материаль- ного (практического) постижения человеком и обществом своего места в окру- жающем мире, направленные на гармонизацию взаимоотношений Человека — Общества — Природы и развитие Человека во всех его проявлениях (как инди- вида, субъекта, личности, индивидуальности и универсума) [50].

**культура безопасности жизнедеятельности взрослого человека** — вы- ражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личност- ных качеств, способ организации деятельности человека, представленной в си- стеме социальных норм, убеждений, ценностях, обеспечивающих сохранение его жизни [50] и здоровья.

**культура безопасности жизнедеятельности ребенка** — совокупность трех компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать свои жизнь и здоровье. Культура безопасности — социальный феномен, входящий в культуру общества в составе культуры жизнеобеспече- ния [50].

**культура безопасности общества** — совокупность элементов культуры, способствующих совершенствованию и реализации потенциальных возмож- ностей общества в защите человека, общества и природы от факторов риска.

**культура жизнеобеспечения** включает культуру безопасности, экологи- ческую культуру, репродуктивную культуру, культуру здоровья, культуру реа- билитации, жизни и экстремального жизнеобеспечения.

**Личность безопасного типа** — человек, ориентированный на добро и спо- собный к продуктивной деятельности по сохранению своего духовного и фи- зического здоровья, к защите окружающих людей и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений [50].

**метод** — способ действия, деятельности; совокупность относительно од- нородных приемов, операций практического или теоретического освоения дей- ствительности, подчиненных решению конкретной задачи [13].

**метод проблемного изложения** позволяет педагогу учить детей анали- зировать проблемы, учебные задачи, показывать образцы осуществления познавательно-исследовательской деятельности. При использовании данного метода получают развитие все познавательные процессы — восприятие, па- мять, мышление, воображение, речь.

**метод учебного проекта** — одна из личностно ориентированных образо- вательных технологий, способ организации самостоятельной деятельности об- учающихся, направленный на решение задач учебного проекта. Данный метод интегрирует проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презента- тивные, исследовательские и другие методики [34].

**методы воспитания** — общественно обусловленные способы педагоги- чески целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способ- ствующие организации детской жизни, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение [39].

**методы обучения** — система последовательных, взаимосвязанных дей- ствий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образова- ния, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими сред- ствами самообразования и самообучения [39].

**методы обучения (дидактические методы)** — совокупность путей, спо- собов достижения целей, решения задач образования [39]. Понятие «методы обучения» в дидактике принято относить к совместной деятельности педаго- га и ребенка.

**наблюдение** — целенаправленное восприятие явлений окружающей дей- ствительности, в ходе которого получают знания о внешних сторонах, свой- ствах и отношениях изучаемых объектов.

**наглядные методы** включают организацию наблюдений, показ предме- тов, картин, иллюстраций; использование ТСО и дидактических пособий и др. Наглядные методы бывают *непосредственными* (наблюдение, экскурсия, осмотр, рассматривание и т. д.) и *опосредованными*. Последние основаны на применении изобразительной наглядности (рассматривание картин, игрушек, фотографий, ил- люстраций и пр., рассказы с опорой на наглядность, просмотр мультфильмов, те- лепрограмм и пр.). Опосредованные методы рекомендуется использовать тогда, когда с объектами и предметами невозможно познакомиться непосредственно. **опасность** — центральное понятие безопасности жизнедеятельности.

Опасность носит скрытый характер; признаками, определяющими опасность, являются: угроза для жизни, возможность нанесения ущерба здоровью, нару- шение условий нормального функционирования органов и систем человека. В современной науке опасностями принято называть явления, процессы или объекты, способные в определенных условиях наносить ущерб здоровью че- ловека непосредственно или косвенно [26].

**партнер** — равноправный участник дела и как таковой связан с другими взаимным уважением. Антипод партнера — это регламентатор, руководитель, он непосредственно не включен в деятельность, он дает задание (объясняет) и контролирует (оценивает). Он, по сути, не может избежать психологического и дисциплинарного принуждения, авторитарного стиля.

**педагогическое взаимодействие** — преднамеренный контакт, длитель- ный или временный, педагога и воспитанников, следствием которого явля- ются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях [39]. Взаимодействие взрослых и детей составляет сущностную характеристику пе- дагогического процесса, является его двигателем.

**практические методы** связаны с освоением и применением знаний, уме- ний и навыков в практической деятельности, посредством упражнений, в раз- личных играх, инсценировках, проектах, поручениях, тренингах и т. д.

**прием** — элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдель- ный шаг в реализации или модификации метода [39].

**принцип** — руководящее положение, основное правило, установка для какой-либо деятельности [13].

**психологическая безопасность** — такое состояние, когда обеспечено успешное психическое развитие ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью [1].

**развивающая образовательная среда** — среда, которая способна обеспе- чивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образователь- ного процесса [88].

**развивающая предметная среда (прс)** — совокупность природных и социальных культурных предметных средств, ближайшего и перспектив- ного развития ребенка, становления его творческих способностей, обеспе- чивающих разнообразие деятельности; обладает релаксирующим воздей- ствием на личность ребенка. Она должна объективно — через свое содер- жание и свойства — создавать условия для творческой деятельности каж- дого ребенка, служить целям актуального физического и психического раз- вития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития и его перспективу.

**развивающее образовательное пространство** — специально смодели- рованное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. Оно позволяет де- тям самоопределяться в разнообразных видах деятельности и во взаимодей- ствии с разными сообществами, педагогам — создавать условия для социали- зации детей в широком социальном и культурном контексте [58].

**репродуктивный метод** предполагает передачу «готовых» знаний, сопро- вождающуюся объяснением, многократным повторением информации педаго- гом, и требует их осознания, понимания ребенком. Критерием качества обра- зовательного процесса становится правильное воспроизведение (репродукция) детьми изученного материала. Преимуществом данного метода можно при- знать возможность передачи больших объемов знаний в ситуации, когда обу- чаемые не владеют методами самостоятельного «добывания» знания. Главный недостаток репродуктивного метода — его низкий развивающий потенциал, заведомо пассивная позиция ребенка.

**самостоятельная деятельность** — свободная деятельность воспи- танников в условиях созданной педагогами предметной развивающей сре- ды, обеспечивающей выбор каждым ребенком деятельности по интересам,

позволяющей ему взаимодействовать со сверстниками или действовать ин- дивидуально.

**словесные методы** связаны с использованием слова как средства коммуни- кации, передачи информации. С развитием наглядно-образного мышления у де- тей старшего дошкольного возраста показ заменяется объяснением, чаще исполь- зуются рассказ, беседа, чтение без опоры на наглядность, словесные дидактиче- ские игры и пр.

**совместная деятельность взрослых и детей** — деятельность двух и более участников образовательных отношений (взрослых и воспитанников) по реше- нию образовательных задач на одном пространстве в одно и то же время. Она от- личается наличием партнерской позиции взрослого и партнерской формой орга- низации деятельности.

**среда (обогащенная)** предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка [29].

**среда (предметная)** — система предметных сред, насыщенных играми, игрушками, пособиями, оборудованием и материалами для организации самосто- ятельной творческой деятельности детей [29].

**среда (развивающая предметная)** — система материальных объектов де- ятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития [29].

**средство обучения** — то, с помощью чего, посредством чего осуществляют- ся деятельность и действия. Среди них выделяют прежде всего предметы мате- риальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогиче- ских задач. В отличие от методов обучения, реализуемых в деятельности педаго- га, средства обучения могут влиять непосредственно на ребенка (вне деятельно- сти педагога, без педагога).

**стиль педагогического общения** — совокупность индивидуальных особен- ностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия, он может складываться на различных основах: увлеченности совместной творче- ской деятельностью, дружеского расположения, дистанции, устрашения, заигры- вания и т. д. [13].

**стиль поведения** — совокупность норм, правил поведения, присущих дан- ному индивиду в зависимости от его нравственных, эстетических, политических, профессиональных взглядов, интересов, установок, его жизненных позиций.

**частично поисковый (эвристический) метод** характеризуется тем, что пе- дагогом организуется не сообщение, а добывание знаний. Важнейший итог его использования — освоение детьми способов познания. Частично поисковым данный метод назван в связи с тем, что предполагает помощь педагога в ситуа- циях, когда обучаемые не могут решить задачу или разрешить проблему само- стоятельно.

## приложение 2

**Примерное календарное планирование в подготовительной к школе группе**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **название раздела и тема программы** | **ориентировочные сроки освоения** |
| 1 | *Адаптационный период* | 1 — 7.09 |
| 2 | *Природа и безопасность* |  |
|  | 2.1. Правила сбора растений и грибов. | 10.09 — 21.09 |
|  | 2.2. Безопасность у водоемов зимой. | 29.11 — 30.11 |
|  | 2.3. Природные явления в зимний период и безопасность. | 3.12 — 14.12 |
|  | 2.4. Контакты с домашними животными. | 30.01 — 31.01 |
|  | 2.5. Дикие животные. | 11.02 — 19.02 |
|  | 2.6. Безопасность у водоемов в летний период | 8.04 — 18.04 |
|  |  | 23.05 — 24.05 |
| 3 | *Безопасность на улице* |  |
|  | 3.1. Правила дорожного движения. | 25.09 — 3.10 |
|  | 3.2. Безопасность на игровой площадке в зимний период | 23.04 — 20.05 |
|  |  | 3.12 — 14.12 |
|  |  | 4.02 — 8.02 |
| 4 | *Безопасность в общении* |  |
|  | 4.1. Контакты с незнакомыми людьми на улице. | 8.10 — 17.10 |
|  | 4.2. Один дома. | 31.10 — 7.11 |
|  | 4.3. Дошкольник и старшие дети. | 13.12 — 14.12 |
|  | 4.4. Я ничего не боюсь. | 25.02 — 28.02 |
|  | 4.5. Моя семья. | 11.03 — 13.03 |
|  | 4.6. Дружба — наше богатство | 25.03 — 4.04 |
| 5 | *Безопасность в помещении* |  |
|  | 5.1. Безопасный дом. | 22.10 — 30.10 |
|  | 5.2. Пожарная безопасность дома. | 13.11 — 26.11 |
|  | 5.3. Безопасность в общественных местах. | 17.12 — 21.12 |
|  | 5.4. Потенциально опасные предметы | 18.03 — 22.03 |
|  |  | 14.01 — 25.01 |

## приложение 3

**Примеры конспектов различных форм организации деятельности детей**

## на основе личностно ориентированных ситуаций

**Конспект образовательной ситуации «Сухой и влажный песок»**1

**возраст детей**: 4—5 лет (средняя группа).

**образовательные области**: «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие».

**раздел программы «безопасность на улице»**: тема «Безопасность на игровой площадке».

## программные задачи:

 учить детей понимать суть проблемной ситуации, восстанавливать ход со- бытий и выявлять причинно-следственные связи, в ходе практических дей- ствий с песком находить решение проблемы, формулировать выводы о его свойствах;

 формировать элементарные представления о назначении эксперимента как метода познания;

 учить соблюдать правила безопасного поведения во время игр с песком.

**оборудование и материалы**: кукла Незнайка; наборы для игр с песком; лейки с водой.

***Ход образовательной ситуации***

## мотивационно-ориентировочный этап

**ситуация**. Во время прогулки к детям приходит Незнайка. У него болят глаза. Педагог предлагает детям расспросить Незнайку, что с ним случилось. Персонаж рассказывает, что он просто играл в песочнице.

Педагог подводит детей к выводу о том, что Незнайке в глаза, возможно, попал песок, спрашивает, что нужно сделать. Педагог предлагает детям объ- яснить Незнайке, почему сначала нужно тщательно вымыть руки, потом про- мыть глаза водой.

**постановка проблемы**. Педагог предлагает детям высказать предположения о том, что произошло с Незнайкой, подумать, как проверить свои предположения.

## поисковый этап

**поиск путей решения проблемы**. Организуется обсуждение, как узнать, что произошло с Незнайкой. Принимается решение — пригласить его вместе с детьми поиграть в песочнице.

1 По материалам Н. В. Каплун, старшего воспитателя МБДОУ детского сада № 10, г. Орел.

## практический этап

**проведение наблюдения**. Незнайка раздает детям наборы для игры с пес- ком, сам насыпает песок в формочки и пытается делать «пирожки». Но песок высыпается из формочек, так как он сухой, легкий и сыпучий.

**обсуждение итогов и формулирование выводов**. По итогам наблюдения делается вывод о том, что глаза у Незнайки заболели из-за того, что он играл с сухим песком. Легкий, сыпучий песок при дуновении ветра разлетается и мо- жет попасть в глаза, в нос. Играть с сухим песком опасно!

Но Незнайка очень любит играть с песком. Что же делать?

**проведение эксперимента**. Дети уже знакомы со свойствами песка и мо- гут самостоятельно найти решение — перед игрой нужно полить песок из лей- ки, чтобы он стал мокрым и липким. Данное утверждение проверяется на прак- тике. Дети лепят «пирожки», угощают Незнайку.

**Конспект целевой прогулки «Опасные сосульки»**1

**возраст детей**: 4—5 лет (средняя группа).

**образовательные области**: «Социально-коммуникативное развитие»,

«Речевое развитие».

**раздел программы «безопасность на улице»**: тема «Природа и безопас- ность».

## программные задачи:

 актуализировать и дополнить представления детей о явлениях природы, характерных для февраля, рассказать, как образуются сосульки;

 учить видеть потенциальную опасность определенных ситуаций, избе- гать их;

 учить применять свои знания для обеспечения собственной безопасности и безопасности других людей.

**оборудование и материалы**: персонаж обезьянка Дуду (кукла), различ- ные металлические предметы для оркестровки «песни» капели.

**предварительная работа**. Рассматривание картинок по теме «Где растут сосульки»; просмотр мультфильма «Опасные сосульки» (сериал

«Смешарики», «Азбука безопасности»); выполнение аппликации «Сосульки на крыше».

***Ход целевой прогулки***

## мотивационно-ориентировочный этап

**ситуация**. В гости к детям приходит обезьянка Дуду. Она вместе с ребя- тами с интересом изучает свойства снега и льда, наблюдает за превращениями

1 По материалам М. А. Ходаковой, воспитателя МБДОУ детского сада № 8, г. Орел.

воды. Но сегодня утром Дуду увидела: что-то совсем необычное «выросло» на крышах домов.

**проблема**. Дуду очень нравится, как выглядят сверкающие на солнце не- знакомые предметы, она хочет поиграть с ними.

## поисковый этап

Педагог обсуждает с детьми, нравится ли им идея Дуду, что нужно рас- сказать обезьянке, чтобы она передумала, почему необходимо отговорить ее играть с сосульками.

Желание детей уберечь Дуду от опасности определяет ***цель*** предстоящей работы.

Организуется обсуждение, что нужно рассказать Дуду, возникает ***план*** ра- боты.

* 1. Пояснить Дуду, что такое сосульки, какими опасными свойствами они обладают.
  2. Познакомить обезьянку с правилами безопасности, которые нужно со- блюдать в период, когда образуются сосульки.

## практический этап

**дедуктивное наблюдение «где образуются сосульки?»** Педагог предла- гает детям рассмотреть сосульку, рассказать, какая она (холодная, гладкая, про- зрачная), определить, где образуются сосульки (на солнечной стороне участ- ка). Организуется обсуждение: почему сосульки появляются на солнечной сто- роне? В какую погоду сосулька растет, а в какую — уменьшается? Что означает выражение «сосулька плачет»? Почему так говорят? Что такое капель? Во что превратится сосулька, если ее принести в теплое помещение?

**подвижно-дидактическая игра «что из чего?»** Выступая в роли ведуще- го, педагог называет различные предметы, объекты природы. Если они состоят из воды, детям нужно подпрыгнуть, если нет — хлопнуть.

**подвижная игра «мороз и солнце»**. Опираясь на вопросы педагога, дети рассказывают Дуду, что днем солнце припекает, сосульки, снег, лед на дорож- ках тают, превращаются в воду. А ночью очень холодно, все вокруг снова за- мерзает, превращаясь в иней, лед и снег. Именно из-за постоянной смены тем- пературы образуются сосульки. Дуду предлагает детям поиграть в игру «Мороз и солнце», знакомит их с правилами, учит при помощи цветных карточек объе- диняться в команды, готовить к игре площадку, действовать по сигналу.

**песенное творчество «как звучит капель?»** Педагог предлагает детям и Дуду послушать, как звучит капель, охарактеризовать «песенку» капели.

**дидактическая игра «продолжи предложение»**. Дуду рассказывает де- тям, что на ее родине — в Африке — фрукты растут очень быстро, созревают и падают с дерева. Она спрашивает детей, скоро ли сосульки вырастут и упа- дут? Обезьянка думает, что они очень вкусные, и готова стоять и ждать, когда

они «созреют». Педагог предлагает детям пояснить Дуду, что может произой- ти, если не знать правил безопасного поведения, познакомить обезьянку с ними.

1. Если идти или стоять под свисающими с крыш или деревьев сосулька- ми... (описывается, что может произойти). Потому что сосульки... (выбирается соответствующее качество сосулек).
2. Если пытаться сорвать или сбить сосульку.., потому что сосульки...
3. Если кидаться сосульками.., потому что сосульки...
4. Если брать сосульки в рот.., потому что сосульки...

## рефлексивно-оценочный этап

Дуду все поняла, она благодарит детей за то, что они предупредили ее об опасности и рассказали об удивительных и в то же время опасных сосульках. Она предлагает детям придумать предупреждающие знаки для тех, кто еще не знает об опасности, которую могут представлять сосульки. Обезьянка выража- ет сожаление, что нельзя поиграть с ними. Педагог предлагает Дуду продол- жить изучение сосулек в детской лаборатории.

## последующая работа

1. Вместе с Дуду в детской лаборатории дети делают цветные льдинки, на- блюдают за таянием и образованием льда.
2. Вместе с родителями дети выполняют рисунки на тему «Опасные со- сульки».
3. Родителям предлагается организовать наблюдение изнутри «Сосульки и безопасный маршрут», научить детей соблюдать соответствующие правила безопасности.

**Конспект игры-путешествия «В стране дорожных знаков»**

**возраст детей**: 5—6 лет (старшая группа).

**образовательная область**: **«**Социально-коммуникативное развитие».

**раздел программы «безопасность на улице»**: тема «Правила дорожно- го движения».

## программные задачи:

* систематизировать и дополнить знания детей о дорожных знаках, их на- значении;
* познакомить с группами, на которые делят дорожные знаки;
* учить анализировать ситуации, выявлять суть проблемы, при помощи пе- дагога определять пути ее решения;
* формировать умение выбирать признак классификации, распределять объ- екты по группам в соответствии с заданным признаком.

**оборудование и материалы**: сюжетные картинки «Проблемы на дорогах Цветочного города», компьютерная презентация и карточки с изображениями дорожных знаков.

***Ход игры-путешествия***

## мотивационно-ориентировочный этап

**проблемная ситуация**. Дети получают письмо от Незнайки. В пись- ме сюжетные картинки, на которых изображены знакомые детям персона- жи Н. Носова — жители Цветочного города. Педагог сообщает детям, что Незнайка просит их о помощи.

## беседа «как помочь жителям цветочного города?»

Педагог предлагает детям рассмотреть сюжетные картинки, рассказать, что на них изображено. Примеры сюжетов: пешеходы стоят у дороги, не зна- ют, где ее перейти; водитель заехал в тупик; дети бегут через дорогу из шко- лы домой, им навстречу едет машина; машина застряла в яме, образовавшейся в результате ремонта дороги.

Организуется обсуждение вопроса: почему возникли все эти ситуации на дороге? Педагог подводит детей к выводу о том, что в Цветочном городе нет дорожных знаков, регулирующих движение на дорогах, помогает сформулиро- вать проблему коротышек, спрашивает, хотят ли дети помочь им. Таким обра- зом, у детей возникает ***цель***: помочь Незнайке и его товарищам.

## поисковый этап

**составление плана**. Педагог предлагает детям обсудить, чем они могут помочь. По итогам обсуждения составляется ***план***.

* 1. Рассказать жителям Цветочного города о дорожных знаках, их назначе- нии.
  2. Познакомить коротышек с дорожными знаками, научить использовать их для регулирования дорожного движения.

## практический этап

Педагог предлагает детям различные варианты реализации плана (задания). **компьютерная презентация «дорожные знаки»**. Организуется вирту- альное путешествие по улицам города — в страну дорожных знаков. Детям предлагается назвать знаки, пояснить назначение каждого из них, сделать об-

щий вывод о функции дорожных знаков.

Примеры знаков, которые могут быть предложены вниманию детей:

«Пешеходный переход», «Подземный (надземный) переход», «Осторожно, дети!», «Дорожные работы», «Велосипедная дорожка», «Пункт медицинской помощи», «Ограничение скорости передвижения».

**подвижно-дидактическая игра «какой знак?»** Дети объединяются в груп- пы по 3—4 человека. Каждой группе нужно изобразить определенный знак, остальным участникам игры предлагается отгадать и правильно назвать знак.

**дидактическая игра «раздели на группы»**. Педагог обращает внимание детей на созданный ими план работы. Первая задача решена. Чтобы успешнее

решить вторую — познакомить коротышек с дорожными знаками, — нужно разделить все знаки на группы. Тогда жителям Цветочного города и самим ре- бятам будет лучше понятен язык дорожных знаков, они быстрее научатся в них ориентироваться.

Продолжая работать в группах, детям нужно предложить различные вари- анты классифицирования знаков. Изображения можно разделить на группы по принципу визуального сходства, выделить знаки для водителей и пешеходов, придумать названия каждой группе.

**практическая работа «что означает знак?»** Педагог знакомит детей с классификацией знаков, учит различать запрещающие, разрешающие и реко- мендующие дорожные знаки. Детям предлагается попытаться понять, что обо- значают незнакомые им знаки.

## рефлексивно-оценочный этап

Организуется обсуждение вопросов: смогут ли дети помочь Незнайке и его друзьям? Какие необходимые для этого знания они освоили?

## последующая работа

1. Педагог предлагает детям нарисовать письмо Незнайке, пригласить его на викторину «Азбука дорожного движения», где ребята поделятся с ним сво- ими знаниями.
2. Совместно с родителями организуется распознающее, сравнительное и дедуктивное наблюдение с целью обогащения представлений детей о дорож- ных знаках, их назначении, формирования умения различать их.
3. Организуется практическая работа: на макете улицы, в автогородке, на специальных карточках, в тетради дети учатся расставлять знаки в соответ- ствии с дорожной ситуацией.

**Конспект обучающей ситуации «Знакомые и незнакомцы»**1

**возраст детей**: 5—6 лет (старшая группа).

**образовательная область**: «Социально-коммуникативное развитие».

**раздел программы «безопасность в общении»**: тема «Общение с незна- комыми людьми».

## программные задачи:

* учить детей различать категории людей: близкие, друзья, знакомые и не- знакомцы;
* формировать представления о том, как нужно общаться в различных си- туациях, какие правила безопасности соблюдать.

**предварительная работа**. Педагог читает детям сказку Х. К. Андерсена

«Снежная Королева».

1 По материалам Шманевой А. В., старшего воспитателя МБДОУ детского сада № 79, г. Орел.

***Ход обучающей ситуации***

## описание ситуации

Педагог предлагает детям просмотреть фрагменты мультфильма «Снежная Королева» (реж. Л. Атаманов, Н. Федоров): Кай знакомится со Снежной Королевой, садится к ней в сани; Кай в гостях у Снежной Королевы; Герда с бабушкой переживают исчезновение Кая.

## анализ ситуации

**Этап 1. коллективный рассказ «что случилось?»**

П е д а г о г. Ребята, давайте попытаемся по порядку рассказать, что случилось с Каем, и понять, почему так произошло. Мы будем восстанавливать ход событий, отвечая на два вопроса: «Что сделал Кай?» и «Почему?» Говорить будем по оче- реди. Можно дополнять ответы товарищей, но нужно стараться не повторять их. **Этап 2. беседа «почему кай сел в сани к снежной королеве?»** Рассмат- риваются ответы детей. Примеры ответов детей: «Снежная Королева кра- сивая», «Кай никогда не катался на таких санях», «Кай замерз, и Снежная

Королева предложила ему согреться».

Обсудим, как должен был поступить Кай. (*Нельзя было вступать в диалог с незнакомой женщиной, как бы ни хотелось прокатиться в красивых санях; ехать с незнакомым человеком ни в коем случае нельзя*.)

Предложим детям вспомнить другие сказки, где нарушение данного прави- ла стало для главного героя причиной серьезных проблем. Примеры ответов: царевна из сказки А. С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богаты- рях» приняла угощение от незнакомой старушки, в которую переоделась ее ма- чеха; петушок из русской народной сказки «Кот, петух и лиса» поддался на уго- воры лисицы; козлята из русской народной сказки «Волк и семеро козлят» впу- стили в дом незнакомца и т. д.

**игра-драматизация «вежливо и решительно»**. Педагог учит детей под- бирать слова, чтобы вежливо, но решительно отказываться от различных пред- ложений, организует обыгрывание ситуаций при помощи игрушек.

## примеры ситуаций

* 1. Незнакомый мужчина угощает конфетой: «Вкусная конфета? Хочешь еще? Только они у меня в машине».
  2. Незнакомая женщина обращается с просьбой: «Помоги мне найти моего котенка, мне кажется, он побежал вот к этому подъезду».
  3. Незнакомый молодой человек предлагает подружиться: «Привет, меня зовут Макс. А тебя? Как зовут твою маму? А папу? Где они работают? А сей- час они дома? Ты любишь играть на компьютере? У тебя есть компьютер? Давай пойдем к тебе смотреть мультфильмы, а потом ко мне — играть на ком- пьютере».
  4. Пожилая женщина выражает беспокойство: «Ты что один играешь в пе- сочнице? Это опасно! Пойдем ко мне, я дам тебе чистую футболку и прослежу, чтобы никто тебя не обидел!»

## рефлексивно-оценочный этап

П е д а г о г. Как вы думаете, ребята, если бы Кай знал правила общения с незнакомцами, попал бы он в опасную ситуацию? Давайте пообещаем, что мы всегда будем внимательны на улице и дома, не будем вступать в разговор с людьми, которых не знаем.

**Игра-занятие «Путешествие по стране сказок»**

**возраст детей**: 5—6 лет (старшая группа).

**образовательная область**: «Социально-коммуникативное развитие». **раздел программы «безопасность в общении»**: тема «Права детей». **программные задачи**:

* совершенствовать умение детей подбирать атрибуты, при помощи взрослого готовить инсценировку по фрагменту знакомой сказки;
* создать условия для осмысления и применения знаний о правах человека;
* развивать связную речь, учить аргументировать свое мнение.

**оборудование и материалы**: иллюстрации к сказкам, задания для инсце- нировки, фрагмент мультфильма «Мама для Мамонтенка».

***Ход игры-занятия***

## мотивационно-ориентировочный этап

Воспитатель обращает внимание детей на почтовый ящик, находящийся в группе. В нем находится четыре письма. Педагог предлагает детям при по- мощи фантов или считалки объединиться в творческие группы. Каждая груп- па получает одно из писем, пытается понять, иллюстрация к какой сказке в нем находится, в чем проблема персонажей. Если у детей появляется стремление разобраться в ситуации, помочь героям сказок, возникает **целевая основа** предстоящей работы.

## поисковый этап

По итогам беседы с каждой из групп педагог предлагает детям общий **план**

работы:

* 1. Выяснить, в чем проблема персонажа, какое из его прав нарушено.
  2. Обсудить, как восстановить справедливость, кто может помочь персо- нажу.

## практический этап

**игра-инсценировка «в стране сказок»**. Каждой группе предлагается подобрать реквизит, распределить роли, обыграть изображенный в письме

фрагмент сказки. Зрителям — представителям других творческих групп — нужно попытаться узнать персонажей и сказку, пояснить, какие права нару- шены.

## примеры заданий

1. Русская народная сказка «Заюшкина избушка», сюжет «Лиса выгнала зайца из дома».
2. А. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино», сюжет

«Буратино продает свою азбуку».

1. Ш. Перро «Золушка», сюжет «Мачеха заставляет Золушку выполнять много работы по дому».
2. Х. К. Андерсен «Гадкий утенок», сюжет «Птицы гонят гадкого утенка со двора».

**организуется обсуждение**: в каких еще сказках мы видим подобное нару- шение прав? (Например: право на дом, на неприкосновенность жилища нару- шено в сказках «Теремок», «Три поросенка», «Зимовье зверей», «Волк и семе- ро козлят».) Кто поможет персонажам сказки? Кто может помочь в подобных ситуациях детям в реальной жизни?

В ходе обсуждения важно напомнить детям о том, что у каждого есть пра- во иметь и высказывать собственное мнение, никто не имеет права обижать другого.

**просмотр фрагмента мультфильма «мама для мамонтенка»**. Педагог говорит детям о том, что в сказках, как и в жизни, можно найти примеры того, как персонажи обретают то, что принадлежит им по праву. Детям предлагается посмотреть фрагмент мультфильма «Мама для Мамонтенка» (реж. О. Чуркин), рассказать, какое право героя восстановлено.

**музыкально-ритмические движения под песню «песенка мамонтен- ка»** (муз. В. Шаинского, сл. Д. Непомнящей). Предложить детям спеть вместе с главным героем мультфильма, потанцевать вместе с ним. Обсудить, какие чувства испытывает Мамонтенок, нашедший маму. Как их передает музыка? Каким стало настроение детей?

## рефлексивно-оценочный этап

Детям предлагается сравнить настроение персонажей, чьи права были на- рушены (а также свое настроение, когда они играли роли обиженных персо- нажей и следили за их судьбой как зрители) и настроение героев сказок, вос- становивших свои права (свое настроение в момент просмотра мультфильма). Педагог подводит детей к выводу о том, как важно для человека, чтобы его пра- ва не нарушались.

## последующая работа

1. В рамках работы творческой мастерской педагог предлагает детям на- рисовать иллюстрации к сказкам, отражающие эпизоды, в которых их герои

вновь обрели то, чего были лишены. Например: зайчик вернулся в свою избуш- ку и пьет чай вместе с петушком; Буратино сидит за школьной партой, читает азбуку; Золушка танцует с принцем на балу; обитатели скотного двора восхи- щаются прекрасным лебедем.

1. При чтении произведений художественной литературы и фольклора, при обсуждении различных жизненных ситуаций продолжается изучение вопроса о правах и обязанностях детей, о доступных им способах защиты прав, обра- щается внимание на необходимость соблюдения прав других людей.

**Проект «Малышам о правилах безопасности»**

**название проекта**. Малышам о правилах безопасности.

**вид проекта**. Долгосрочный групповой комплексный проект с заданным практическим результатом для детей 6—7 лет.

На разных этапах проект меняет основную направленность, каждый из эта- пов проекта (подпроектов) представляет собой завершенный цикл и может быть отнесен к одному из видов данного метода — исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные, практико-ориентированные проекты.

**цель работы детей в рамках проекта**. Познакомить младших дошколь- ников (детей второй младшей группы) с правилами безопасного поведения в различных условиях.

## программные задачи:

* формировать знаниевые основы культуры безопасности, способствовать систематизации представлений и опыта, связанных с безопасной жизнедея- тельностью;
* формировать базовые познавательно-исследовательские компетенции, элементарные навыки работы с информацией, умения, связанные с выполне- нием знаково-символических действий;
* создавать условия для осмысления и применения детьми знаний, умений, навыков, связанных с обеспечением безопасности жизнедеятельности, соот- ветствующих компетенций;
* способствовать развитию коммуникативных компетенций, поощрять стремление выступать в качестве наставников младших дошкольников;
* развивать творческие способности детей, изобразительные, артистиче- ские, двигательные умения.

**структура проекта**. В рамках каждого тематического периода, раскрыва- ющего содержание разделов программы, предусматривается решение опреде- ленных задач проекта (см. табл. 8).

*Таблица 8*

132

### Структура проекта

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Раздел*. Тема** | **задачи** | **презентация результатов** |
| *Раздел «Природа и безопасность»*.  Тема «Правила сбора растений и грибов» | Познакомить младших дошкольников с грибами, элементарны- ми правилами безопасности, связанными с их качествами | Показ спектакля по сказке «Во- йна грибов» |
| *Раздел «Безопасность на улице»*. Тема «Правила дорожного движения» | Познакомить младших дошкольников с участниками дорожного движения, правилами безопасного поведения у дороги | Выставка рисунков «Правила дорожного движения» |
| *Раздел «Безопасность в общении»*.  Тема «Контакты с незнакомыми людьми на улице» | Познакомить младших дошкольников с моделями поведения в различных ситуациях, обогащать их коммуникативный опыт | Драматизация-импровизация  «Приключения мышонка» |
| *Раздел «Безопасность в помещении»*. Тема «Безопасный дом» | Формировать у младших дошкольников представления о потен- циально опасных предметах и ситуациях, о безопасных способах выполнения определенных действий, трудовых операций | Интерактивный спектакль с эле- ментами импровизации «Одни дома» |
| *Раздел «Безопасность в общении»*. Тема «Один дома» |
| *Раздел «Безопасность в помещении»*. Тема «Пожарная безопасность дома» | Формировать у младших дошкольников начальные представле- ния о причинах возникновения пожара, познакомить с правила- ми безопасного поведения при пожаре | Выставка рисунков «Отчего бы- вает пожар» |
| *Раздел «Безопасность на улице»*.  Тема «Безопасность на игровой площадке в зимний период» | Знакомить младших дошкольников с моделями безопасного по- ведения на игровой площадке в зимний период. Учить их обра- щать внимание на свое состояние, сообщать о проблемах взрос- лым | Серия совместных прогулок  «Безопасность на игровой пло- щадке» |
| *Раздел «Природа и безопасность»*.  Тема «Природные явления и безопасность в зимний период» |
| *Раздел «Безопасность в помещении»*.  Тема «Безопасность в общественных мес- тах» | Формировать у детей начальные представления об обществен- ных местах, факторах потенциальной опасности, познакомить с наиболее общими правилами поведения | Выставка рисунков «Правила поведения в общественных мес- тах» |
| *Раздел «Безопасность в помещении»*. Тема «Потенциально опасные предметы» | Формировать у младших дошкольников навыки безопасного ис- пользования различных предметов быта, учить безопасно выпол- нять элементарные трудовые операции | Совместная работа в творческой мастерской |

133

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Раздел «Природа и безопасность»*. Тема «Природные явления» | Познакомить младших дошкольников с потенциально опасными ситуациями, возникающими на улице в зимний период, учить из- бегать их. Знакомить с моделями безопасного поведения в голо- лед | Совместная прогулка «Осторож- но, гололед!» |
| *Раздел «Безопасность на улице»*.  Тема «Безопасность на игровой площадке» |
| *Раздел «Безопасность в общении»*. Тема «Я ничего не боюсь» | Формировать у младших дошкольников начальные представле- ния о личностных качествах людей | Спектакль по сказке Е. Каргано- вой «Волшебная булавка» |
| *Раздел «Безопасность в общении»*. Тема «Моя семья» | Формировать у младших дошкольников начальные представле- ния о семье. Учить включаться в игровую деятельность, выпол- нять элементарные ролевые действия | Совместная игровая деятель- ность, сюжетно-ролевая игра  «Семья» |
| *Раздел «Безопасность в общении»*. Тема «Дружба — наше богатство» | Познакомить детей с понятием «дружба», учить понимать суть игровой ситуации, оценивать действия персонажей с точки зре- ния их безопасности | Кукольный театр по сказке В. Сутеева «Цыпленок и утенок» |
| *Раздел программы: «Природа и безопас- ность»*.  Тема: Дикие животные | Познакомить младших дошкольников с потенциально опасными ситуациями, которые могут возникнуть в природе | Рассказы-инсценировки о пове- дении при встрече с дикими зве- рями |
| *Раздел программы: «Природа и безопас- ность»*.  Тема «Безопасность у водоемов в летний пе-  риод» | Учить детей соблюдать элементарные правила личной безопас- ности в жаркую погоду, следить за своим состоянием | Совместная прогулка «Хорошо летом!» |

***Содержание проекта***

*Определение проблемы, мотивирующее начало проекта*. Мотивационной основой деятельности детей подготовительной к школе группы становится же- лание передать свои знания, умения младшим воспитанникам детского сада. Старшие дошкольники обычно охотно откликаются на подобные идеи, позво- ляющие им проявить свою «взрослость», осведомленность, выступить настав- никами малышей, применить свои знания и опыт. Для большинства шестилет- них детей тема проекта представляет живой интерес, актуальна, доступна для восприятия. Это делает их инициативными, стимулирует творческую и позна- вательную активность в процессе реализации проекта.

Целью работы детей становится поиск наилучших способов передачи осво- енных ими знаний малышам. Это определяет выбор различных творческих форм работы, ведь маленькие дети намного лучше понимают рисунки, театральные представления, чем слова, прекрасно учатся в совместных играх и труде.

На этапе *поиска форм реализации проекта* детям предлагается вместе с пе- дагогом решить, что было самым важным в освоенной теме, как познакомить с ней младших дошкольников, какие именно продукты совместного творчества детей и взрослых представить их вниманию. Эта работа становится базовым фактором рефлексии проделанной работы.

На этапе *организации работы над каждым подпроектом* педагоги, роди- тели воспитанников и сами дети подбирают материал, который необходим для реализации задуманного. Возникает «информационный запрос», связанный с противоречием между существующим у детей и необходимым для достиже- ния поставленной цели уровнем знаний и умений. Данное противоречие опре- деляет возникающую у дошкольников потребность включаться в поиск необ- ходимой информации, ее анализ, осваивать различные навыки.

На этапе *практической деятельности по реализации проекта* большое внимание уделяется самостоятельной поисковой, исследовательской, творче- ской деятельности детей, организации взаимодействия участников проекта. Очень важно пробудить в детях интерес и к общению, собственной безопасно- сти, учить их действовать безопасно для себя и для окружающих.

Педагогическая составляющая проекта должна обеспечить каждому участнику возможность проявить себя, добиться ощутимых результатов в ра- боте и саморазвитии. Именно поэтому в рамках проекта организуются са- мые разные формы работы: совместный поиск детьми и взрослыми необхо- димой информации (чтение и обсуждение произведений художественной и научно-популярной литературы, мультфильмов, информации, полученной из Интернета), проведение викторин, наблюдения, составление рассказов и зага-

док, написание стихотворений, освоение различных техник передачи образов и ситуаций в рисунках.

*Презентация итогов по каждому этапу проекта* происходит в различных формах в соответствии с их направленностью (см. табл. 8). С большим интере- сом старшие дошкольники принимают участие в подготовке для малышей ин- терактивных представлений, старательно выполняют рисунки, ориентируясь на понимание младшими дошкольниками, с удовольствием подбирают книги для них. В ходе подготовки итоговых мероприятий естественным образом осущест- вляется анализ проделанной работы, восстанавливается ее ход, выявляются пути достижения результата, отмечается вклад каждого в общее дело. Таким об- разом достигаются основные задачи *рефлексивно-оценочного этапа проекта*.

Важно подвести и общий итог, определить, достигнута ли цель. Необходимо акцентировать внимание детей на чувстве гордости, которое они испытывают, сделав полезное дело, показать, что благодаря освоенным ими знаниям, своей отзывчивости они смогли стать настоящими наставниками малышей.

## Приложение 4

**Картотека произведений художественной литературы, мультипликационных фильмов и музыкальных произведений**

### Литература для чтения детям

1. *Барто А*. В театре. Думают ли звери. Когда ударил гром. Комары.
2. *Берестов В*. Гололедица. Гуси. Знакомый. Коза. Нет, руки зимой не у тех горячей... Прогулка с внуком. Семейная фотография.
3. *Бианки В*. Как муравьишка домой спешил. Первая охота.
4. *Биссет Д*. Все кувырком.
5. *Блайтон Э*. Знаменитый утенок Тим.
6. *Блинова Г*. Лекарство — не игрушка (из серии «Непослушный Стобед рассказывает сказку»).
7. *Бородицко М*. Булочная песенка.
8. *Братья Гримм*. Белоснежка и семь гномов. Горшочек каши.
9. *Брусов И*. Хитрые санки.
10. *Вайнер А*. Детские стихи по Правилам дорожного движения.
11. *Волков С*. Про Правила дорожного движения.
12. *Гальченко В*. Первая тревога. Приключения пожарного.
13. *Даль В*. Снегурушка и лиса.
14. *Дмоховский А*. Чудесный островок.
15. *Драгунский В*. Мотогонки по отвесной стене.
16. *Епанешников Л*. Муравей.
17. *Жидков Б*. Дым. Как мы ездили в зоосад. На льдине. Пожар.
18. *Заходер Б*. Никто.
19. *Зотов В*. Лесная мозаика.
20. *Зощенко М*. Показательный ребенок.
21. *Капутикян С*. Пылесос не виноват.
22. *Карганова Е*. Сказки про зверят.
23. *Катаев В*. Грибы.
24. *Квитко Л*. Лыжники. На катке.
25. *Киплинг Р*. Слоненок.
26. *Козлов С*. Зимняя сказка.
27. *Кондратьев А*. Можно десять тысяч раз...
28. *Кончаловская Н*. Самокат.
29. *Кузнецов А*. Рассказ радио об электрическом токе.
30. *Кушнер А*. Кто сказал, что мы подрались?
31. *Левин В*. Несостоявшееся знакомство.
32. *Линдгрен А*. Малыш и Карлсон, который живет на крыше.
33. *Лунин В*. Кому зимой жарко.
34. *Маршак С*. Вакса-клякса. Вчера и сегодня. Детки в клетке. Пожар. Рассказ о неизвестном герое. Урок вежливости. Хороший день. Цирк. Чего бо- ялся Петя?
35. *Михалков С*. Велосипедист. Друзья в походе. Дядя Степа. Кто кого? Мой щенок. Моя улица. Песенка друзей. Три ветра.
36. *Мошковская Э*. Митя — сам.
37. *Муур Л*. Крошка енот и тот, кто сидит в пруду.
38. *Некрасов Н*. Дедушка Мазай и зайцы.
39. *Новичихин Е*. Почему.
40. *Носов Н*. Автомобиль. Бенгальские огни. Живая шляпа. Замазка. Милиционер. Мишкина каша. Приключения Незнайки и его друзей.
41. *Образцов С*. Муха.
42. *Перро Ш*. Красная Шапочка.
43. *Пишумов Я*. Юрка живет на другой стороне... Я сижу в машине...
44. *Погореловский С*. Вот он, хлебушек душистый... Ну-ка попробуй.
45. *Приходько В*. Про кошку.
46. *Пушкин А*. Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях.
47. *Радзиевская Л*. Ты и вода. Ты и дорога. Ты и животные. Ты и лес. Ты и огонь. Ты один на улице.
48. *Ранева Е*. Я могу котенком стать. Я не знаю, куда руки мне девать.
49. *Родари Дж*. Сказки по телефону.
50. *Сладков Н*. Неслух.
51. *Собакин Тим*. Дом для муравьев.
52. *Сотник Ю*. Гадюка.
53. *Стеквашова Е*. Друзья. Кто виноват?
54. *Тамбовцева-Широкова Е*. Находчивый Дима.
55. *Тихонов Н*. Берегите хлеб.
56. *Токмакова И*. Сколько.
57. *Толстой А*. Золотой ключик, или Приключения Буратино.
58. *Толстой Л*. Девочка и грибы.
59. *Усачев А*. Божья коровка. Дорожная песня. Правила дорожного движе- ния.
60. *Успенский Э*. Жил-был слоненок.
61. *Ушинский К*. Бодливая корова. Гадюка.*Фейгина М*. Игра в прятки.
62. *Хармс Д*. Бульдог и таксик. Очень страшная история.
63. *Цыферов Г*. Град. Как ослик купался.
64. *Черный Саша*. Когда никого нет дома.
65. *Чуковский К*. Котауси и Мауси.
66. *Шахнович Г*. Полярник.
67. *Шкловский Е*. Как вылечили мишку.
68. *Шульжик В*. Мороз. Объявление.
69. *Яковлев Ю*. Делаем ребятам предостережение...
70. *Яшин А*. Покормите птиц зимой.

### Мультипликационные фильмы

«Смешарики»: «Светофор», «Зебры в городе», «На остановке», «Гармония светофора», «Как не замерзнуть в холода», «На тонком льду», «Комната страха», «Безопасное место», «ОРЗ», «Где кататься?», «Самая страшная маши- на», «За бортом», «Мигающие человечки».

«Веселая карусель»: «Разгром», «Гололедица» (реж. А. Маркелов, Т. Митителло), «Кто первый?» (реж. А. Котеночкин), «Состязание» (реж. Л. Кошкина), «Клоун» (реж. Л. Каюков).

«Ну, погоди!»: выпуски 2, 5, 12, 18 (реж. В. Котеночкин).

«Уроки тетушки Совы»: «Уроки осторожности: электричество».

«Спасик и его друзья»: серия «Правила безопасного поведения детей в природе».

«Тимка и Димка» (реж. М. Лубяникова).

«Малыш и Карлсон» (реж. Б. Степанцев).

«Котенок по имени Гав»: «Одни неприятности».

«38 попугаев», «Бабушка удава» (реж. И. Уфимцев).

«Винтик и Шпунтик — веселые мастера» (реж. П. Носов).

«Кошкин дом» (реж. М. Новогрудская).

«Мама для Мамонтенка» (реж. О. Чуркин).

«Петушок — золотой гребешок» (реж. П. Носов).

«Крокодил Гена и его друзья» (реж. Р. Качанов).

«Нехочуха» (реж. Ю. Бутырин).

«Страшная история» (реж. Г. Баринова).

«Паровозик из Ромашково» (реж. В. Дегтярев).

«Жил-был пес» (реж. Э. Назаров).

«Большой секрет для маленькой компании» (реж. Ю. Калишер).

«Про бегемота, который боялся прививок» (реж. Л. Амальрик).

«В порту» (реж. И. Ковалевская).

Музыкальные произведения

«01» (муз. и сл. П. Быкова).

«Автобус» (муз. Е. Тиличеевой).

«Автомобиль» (муз. М. Раухвергера).

«Акватория» (муз. М. Минкова, сл. С. Козлова).

«Бабочка и цветы» (муз. Р. Шафага, сл. И. Мазнина).

«Будет горка во дворе» (муз. Т. Попатенко, сл. Е. Авдиенко).

«В мире много сказок» (муз. В. Шаинского, сл. Ю. Энтина).

«Восковой замок» (муз. Р. Паулса, сл. О. Петерсон).

«Все мы делим пополам» (муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского).

«Гимн Незнайки и его друзей» (муз. М. Минкова, сл. Ю. Энтина).

«Грибы поют» (муз. И. Розенфельда, сл. А. Фаткина).

«Детский сад идет» (муз. И. Шахова, сл. А. Карасева).

«Дорожный знак» (муз. Е. Зарицкой, сл. И. Шевчука).

«Жучок» (муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной).

«Зимняя песенка» (муз. А. Варламова, сл. Т. Эльчина).

«Какой был славный день» (муз. и сл. Е. Александровой).

«Калинка» (рус. нар. мелодия).

«Когда мои друзья со мной» (муз. В. Шаинского, сл. М. Танича).

«Котенок» (муз. и сл. Ю. Трофимова).

«Котенька-коток» (муз. А. Лядова, сл. народные).

«Кручу педали» (муз. Б. Савельева, сл. А. Хайта).

«Любимый пони» (муз. С. Никитина, сл. Ю. Мориц).

«Малыш и лед» (муз. А. Варламова, сл. М. Сабира).

«Метелица» (муз. и сл. Т. Кулиновой).

«Милицейский свисток» (муз. С. Соснина, сл. Р. Сефа).

«Младший брат» (муз. и сл. С. Николаевой).

«Моя машина» (муз. и сл. В. Запольского).

«Настоящий друг» (муз. М. Пляцковского, сл. Б. Савельева).

«Не волнуйтесь понапрасну» (муз. Е. Крылатова, сл. М. Пляцковского).

«Не скучаю» (муз. В. Корзина, сл. Г. Ладонщикова).

«Отважные пожарные России» (муз. и сл. А. Ковалевского).

«Перекресток» (муз. и сл. В. Запольского).

«Переход» (муз. В. Запольского, сл. Я. Пишумова).

«Песенка друзей» (муз. В. Герчик, сл. Я. Акима).

«Песенка красного светофора», «Песенка желтого светофора», «Песенка зеленого светофора» (муз. Т. Чудовой, сл. Г. Георгиева).

«Песенка светофора» (муз. Т. Чудовой, сл. Г. Георгиева).

«Песни про наш город» (муз. Т. Чудовой, сл. Г. Георгиева).

«Песня о дружбе» (муз. В. Бровко, сл. Т. Калининой).

«Песня Паровозика» (муз. В. Юровской, сл. Г. Сапгир, Г. Цыферов).

«Песня про наш город» (муз. Т. Чудовой, сл. Г. Георгиева).

«Песня юных друзей милиции» (муз. С. Туликова, сл. Р. Артамонова).

«Петушок-хвастунишка» (муз. И. Розенфельда, сл. А. Фаткина).

«Постовой» (муз. Г. Комракова, сл. Я. Пишумова).

«Поход в лес» (муз. И. Розенфельда, сл. А. Фаткина).

«Прилетела пчелка» (муз. К. Мяскова, сл. Г. Бойко).

«Про серого мышонка и серого котенка» (муз. М. Раухвергера, сл. М. Пляцковского).

«Разноцветные человечки» (муз. И. Космачева, сл. В. Степанова).

«Собака бывает кусачей» (муз. С. Никитина, сл. Ю. Мориц).

«Тили-бом» (рус. нар. мелодия).

«Хорошо, что снежок пошел» (муз. А. Островского, сл. З. Петровой).

«Чему учат в школе» (муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского).

«Чья возьмет?» (муз. Е. Барыбина, сл. И. Резниковой).

## приложение 5

**Материалы по организации взаимодействия с семьями воспитанников**

## по реализации парциальной программы

**Родительское собрание по теме**

**«Уличные детские площадки и безопасность ребенка»**

*Королева Н. И.*1*, Тимофеева Л. Л.*

**цель**: помочь родителям выявить пути создания на игровой площадке сре- ды, характеризующейся максимальным развивающим потенциалом и мини- мальными рисками для жизни и здоровья детей.

## задачи:

* актуализировать и дополнить представления родителей о значении дет- ских уличных игр и забав в развитии ребенка;
* познакомить с основными требованиями к организации безопасной улич- ной игровой среды, с техникой безопасности, правилами охраны жизни и здо- ровья детей дошкольного возраста на прогулочных площадках;
* способствовать освоению родителями практических умений по формиро- ванию у детей навыков безопасного поведения на игровой площадке.

**оборудование и материалы**: ватман, маркеры, клейкая лента, карточки с изображениями средств катания с горки, фотографии с изображениями детей в различных игровых ситуациях (в песочнице, на качелях, уличных спортив- ных снарядах, батуте и др.), фотографии или слайды с изображениями желез- ных качелей, каруселей, спортивных снарядов, лесенок, турников, рукоходов, горок, покрытий игровой площадки.

***Ход собрания***

## мотивационно-ориентировочный этап

**дискуссия «польза или вред?»** Ведущий организует обсуждение: во что играли в детстве на улице родители? Какие игры предпочитали? Почему? Во что играют на улице современные дети? Что дают детям игры на уличных игровых площадках? Какую информацию может получить родитель о детях,

1 Королева Надежда Ивановна, директор БОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Троснянский центр психолого-медико-социального сопровождения», с. Тросна Орловской обл.

наблюдая за их игрой на детской игровой площадке? Почему взрослым необхо- димо внимательно следить за действиями ребенка на игровой площадке?

Подводя итоги беседы, можно сказать, что уличные детские игры, развлече- ния и забавы нравятся большинству дошкольников, занимают важное место в их жизни. Они являются одним из способов познания окружающего мира, приобре- тения опыта взаимодействия со сверстниками, значимым фактором физическо- го развития, источником положительных эмоций. Таким образом, уличные игры важны для развития ребенка, но они сопряжены с различными опасностями.

## поисковый этап

Родителям предлагается рассмотреть фотографии детей в различных игро- вых ситуациях на уличной игровой площадке, обсудить, какие опасные ситуа- ции могут возникать на игровой площадке, привести примеры конкретных не- счастных случаев, связанных с уличными играми и забавами детей на игровых площадках.

Все рассмотренные примеры предлагается объединить в группы. Могут быть предложены такие варианты:

* + *опасные ситуации, связанные с игровой средой* (оборудование (качели, карусели, батуты, тарзанки, лесенки песочницы и т. д.) и его сохранность; по- крытие площадки; наличие посторонних объектов, мусора);

*— опасные ситуации, связанные с социальным окружением* (сверстники, более старшие дети, незнакомые взрослые)*; домашними и бродячими живот- ными; растениями*;

— *опасные ситуации, связанные с нарушением ребенком норм и требова- ний безопасности*.

Ведущий предлагает рассмотреть каждую из групп опасностей, выявить родительские меры предотвращения проблемных ситуаций.

## практический этап

**мозговой штурм «план действий»**. Родителям предлагается объединить- ся в три группы, разработать план выявления необходимых мер по обеспече- нию безопасности детей на игровой площадке по одной из категорий опасных ситуаций.

***Вариант плана группы 1***. Действия родителей по профилактике опасных ситуаций, связанных с игровой средой.

1. Определить уровень безопасности уличной игровой среды.
   1. Общее состояние (сохранность) игрового оборудования.
   2. Соответствие разных видов оборудования существующим требованиям.
   3. Оценить покрытие площадки.
   4. Убедиться в отсутствии потенциально опасных участков (бетонных оснований оборудования, острых углов) и предметов (крюков, торчащих бол- тов, корней деревьев, камней), мусора.
   5. В случае обнаружения неисправности игрового оборудования, посторон- них предметов необходимо немедленно сообщать в соответствующие службы.
2. Соотнести игровое оборудование с возрастными и индивидуальными осо- бенностями и возможностями ребенка.
3. Организовывать игровую и двигательную деятельность ребенка в безопас- ных и соответствующих возрасту зонах игровой площадки, следить за соблюде- нием данной установки.

***Вариант плана группы 2***. Действия родителей по профилактике опасных си- туаций, связанных с социальным окружением.

1. Организовать наблюдение за деятельностью ребенка, выявить социально- коммуникативные проблемы, возникающие в отношениях со сверстниками, учить ребенка избегать проблемных ситуаций, конструктивно действовать при их возникновении.
2. Выявить уровень освоения ребенком представлений о правилах поведения при контактах со старшими детьми и незнакомыми взрослыми, степень осознан- ности и мотивированности применения данных правил.
3. Изучить увлечения и игровые предпочтения социального окружения ре- бенка, выявить потенциальные риски, провести соответствующие беседы с ре- бенком.
4. Постоянно осуществлять контроль за поведением ребенка, упреждать про- блемные ситуации, связанные с окружающими людьми.

***Вариант плана группы 3***. Действия родителей по профилактике опасных си- туаций, связанных с нарушением ребенком норм и требований безопасности.

1. Обеспечить ребенка удобной одеждой и обувью для участия в игровой и двигательной деятельности, безопасным игровым инвентарем.
2. В ходе наблюдения выявить, знает и применяет ли на практике ребенок правила безопасного поведения, может ли увидеть потенциальную опасность, выбрать схему действия в конкретной ситуации, оценить соответствие своих дей- ствий правилам.
3. Постоянно совершенствовать компетенции безопасного поведения ребен- ка, обогащать представления о правилах поведения в конкретных уличных играх и забавах, различных ситуациях.
4. Осуществлять контроль за поведением ребенка, требовать соблюдения пра- вил.

Результаты работы групп обсуждаются, планы дополняются в соответствии с предложениями представителей других групп.

## практикум «безопасная площадка»

*Задачи*:

* познакомить родителей с документами, регламентирующими требования к игровому оборудованиями;
* учить оценивать исправность и определять уровень травмоопасности раз- личных игровых и спортивных приспособлений.

Ведущий предлагает родителям рассмотреть фотографии железных каче- лей, каруселей, горок, спортивных снарядов (лесенки, турнички, рукоходы), покрытия игровой площадки. Опираясь на ГОСТ (Р 52301-2004) о детских площадках и выдержки из Технического регламента о безопасности на детских площадках, нужно определить уровень травмоопасности различных предме- тов уличного игрового оборудования, оценить риски и предложить меры по их устранению.

## практикум «выявление рисков»

*Задачи:*

* учить родителей выявлять факторы потенциальной опасности, определять уровень риска в поведении ребенка;
* учить оценивать уровень безопасности поведения детей при взаимодей- ствии на игровой площадке.

Родителям предлагается рассмотреть различные ситуации (сюжетные кар- тинки), определить риск возникновения опасной ситуации, охарактеризовать ее, представить возможные последствия.

*Пример ситуаций «Катание с горки»*

1. Ребенок съезжает с горки в то время, когда уже съехавший ребенок еще не отошел в сторону.
2. Ребенок поднимается на горку там, где другие дети скатываются вниз.
3. Ребенок съезжает с горки на животе головой вперед.
4. Дети катаются, стоя на ногах.
5. Ребенок катается с очень крутой горки.
6. Рядом с горкой — мусор, посторонние предметы, кустарник.

## рефлексивно-оценочный этап

**практикум «безопасная прогулка»**. Ведущий предлагает родителям, основываясь на проделанной работе, описать алгоритм действий по обеспече- нию безопасности ребенка во время прогулки на примере различных ситуаций.

*Пример «Предупреждение травм при катании с горки»*

1. Определить безопасность горки: отсутствие мусора, посторонних пред- метов, высота и крутизна горки, близость кустарников, деревьев, водоемов, проезжей части дороги.
2. Определить безопасность инвентаря для катания, его техническое состо- яние, целостность, управляемость.
3. Оценить удобство и безопасность одежды: отсутствие тесемок, легко расстегивающихся застежек, длинных шнурков и т. д.
4. Оценить поведение детей, катающихся вместе с данным ребенком с гор- ки, с точки зрения соответствия правилам безопасности, норм коммуникации.
5. Оценить поведение собственного ребенка: выявить степень осознанно- сти в применении правил, наличие стремления их соблюдать, подчиняться со- циальным нормам, избегать конфликтных ситуаций, считаться с другими, уро- вень физической готовности к безопасной жизнедеятельности.

## домашний практикум «безопасная игровая площадка»

1. Оценить безопасность игровой площадки, выделить потенциально опас- ные участки, места, благоприятные для разнообразных игр.
2. Определить меры по устранению выявленных нарушений.
3. Определить приемы проведения и содержание беседы с ребенком по обеспечению собственной безопасности, вместе с ребенком по итогам осмотра площадки сформулировать правила, следить за их неукоснительным соблюде- нием, учить ребенка на элементарном уровне контролировать свое поведение.
4. Организовать обмен опытом по проблеме обеспечения безопасности ре- бенка на игровой площадке на сайте ДОО.

**Круглый стол» по проблеме**

**«потребность в безопасности — базовая потребность ребенка»**

*Тимофеева Л. Л., Королева Н. И.*

### Тезаурус

**безопасность** означает отсутствие опасности.

**безопасность** — возможный и ожидаемый эффект достижения социально приемлемого уровня риска [59].

**безопасность** — это состояние условий процесса жизнедеятельности, при котором исключено нанесение человеку вреда от происшествий [57].

Понятие «безопасность» служит мерой (средством оценки) защищенности человека и общества от опасностей (вреда, ущерба, потерь, нежелательных по- следствий).

Безопасность зависит от внешней среды, внутреннего состояния человека, мер по защите и от способности человека к снижению риска за счет готовности к профилактике, преодолению, снижению отрицательных последствий взаимо- действия с вредными и опасными факторами жизнедеятельности [26].

Безопасность — такое состояние человека, которое с определенной веро- ятностью обеспечивает невозможность причинения вреда его существованию как другими, так и им самим благодаря имеющимся знаниям, умениям и навы- кам, как это сделать.

**социально-психологическая безопасность** — свойство социальной си- стемы, состоящее в способности к ее обеспечению на основе осознанной,

целенаправленной деятельности личности в процессе самоутверждения и са- мореализации. Она регулирует социальное поведение людей, активизирует смысло-ориентированную деятельность человека, определяет особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью, взаимо- связана с ценностями и феноменом доверия к себе и миру [10].

**Личная безопасность** — адекватное воздействующим факторам и веду- щим потребностям индивида состояние защищенности и открытости, обе- спечивающее ему, с одной стороны, физическую и психическую целостность, с другой — возможность воспроизведения и продуцирования ряда ценностей, поддерживающих процесс личностного развития. В пространстве личной без- опасности выделяются три пласта защищенности: физический, психический и духовный [30].

## Факторы безопасности личности

**человеческий фактор** — это различные реакции человека на опасность.

**среда** (физическая и социальная). В *социальной среде* выделяют макро- и микросоциальный уровни. К макросоциальному уровню относятся демо- графический, экономический и другие факторы, воздействующие на человека, к микросреде — его непосредственное окружение (семья, референтная и про- фессиональная группа и т. д.).

**Фактор защищенности** — это средства, которыми люди пользуются для защиты от тревожных и опасных ситуаций. Они могут быть физическими и психологическими [56].

**подготовка к мероприятию**. Родители, изъявившие желание принять участие в работе «круглого стола», выбирают темы для составления кратких сообщений: «Права детей и обязанности родителей», «Место потребности в безопасности в иерархии потребностей ребенка», «Психологическая, соци- альная, физическая безопасность», «Индивидуальные проявления потребно- сти в безопасности в разном возрасте».

### План мероприятия

**выступление группы 1. «права детей и обязанности родителей»**. Члены группы знакомят участников мероприятии с документами, регла- ментирующими права детей и обязанности родителей (с Декларацией прав ребенка, Конвенцией ООН о правах ребенка, статьями Конституции РФ, Гражданским и семейным кодексами РФ, кодексом Административных пра- вонарушений, Законом РФ «Об образовании», федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и федеральным законом «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»).

## анализ ситуаций «какие права нарушены?»

*Примеры заданий*:

1. При разводе один из родителей не допускается к воспитанию ребенка. (Право на воспитание ребенка, являющееся одновременно и обязанностью ро- дителей. Закон «Об образовании в РФ».)
2. Какое право нарушила ведьма в сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»? (Право на жизнь.)
3. Какое право нарушено в сказке Х. К. Андерсена «Гадкий утенок»? (Право на сохранение индивидуальности. Главного героя преследовали за то, что он не был таким, как все.)
4. Какие права были нарушены в ситуации, когда ребенку в больнице пере- лили зараженную кровь? (Право на здоровье и право на жизнь.)1

**регламентированная дискуссия «право ребенка на защиту от всех форм жестокого обращения и традиционные методы воспитания»**. Организуется обсуждение вопросов:

* + Какие меры воздействия на ребенка могут быть квалифицированы как формы жестокого обращения с детьми?
  + Какие варианты родительского бездействия могут стать причиной нане- сения вреда здоровью детей?
  + Почему в семьях используются подобные «методы» воспитания? Предлагается высказаться сторонникам и противникам физических нака-

заний детей.

**выступление группы 2. «место потребности в безопасности в иерар- хии потребностей ребенка»** (по А. Маслоу [23]). Прослушав выступление, участникам «круглого стола» предлагается привести примеры ситуаций, в ко- торых может иметь место фрустрация (игнорирование или неудовлетворение) потребности ребенка в безопасности. Приводимые примеры после обсуждения записываются ведущим в столбцы табл. 9.

*Таблица 9*

### Факторы, приводящие к фрустрации потребности в безопасности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **индивидуальные особенности ребенка** | **внутрисемейные факторы** | **внешние факторы** |
|  |  |  |
|  |  |  |

Необходимо подчеркнуть, что индивидуальные особенности ребенка зна- чительно и в короткие сроки изменить нельзя. Нужно учить детей использо- вать свои сильные стороны и приспосабливаться действовать с учетом своих

1 По материалам семинара Л. В. Строгановой «Координация усилий семьи и детского сада в воспитании правовой культуры у дошкольников».

слабостей или преодолевать их. От многих внешних факторов дошкольников защищает семья. А вот от негативных процессов в семье ребенок защитить- ся не может. Именно поэтому так важно, чтобы родители знали, какие условия необходимы для удовлетворения потребности ребенка в безопасности, стреми- лись и умели их обеспечивать.

**выступление группы 3. «психологическая, социальная, физическая безопасность»**. Рассматривая различные факторы опасности, ведущий подво- дит участников к выводу о взаимозависимости и взаимосвязи видов безопас- ности.

**выступление группы 4. «индивидуальные проявления потребно- сти в безопасности»**. Прослушав выступление, участникам «круглого сто- ла» предлагается привести примеры из личного опыта, связанные с различны- ми проявлениями потребности в безопасности у их детей. Организуется об- суждение примеров, предложений о том, как нужно действовать в каждой из рассмотренных ситуаций.

Подчеркивая важность проблемы обеспечения детям чувства защищен- ности, ведущий анонсирует темы встреч, связанные с данным вопросом:

«Родительские стили и тактики воспитания и проблема формирования без- опасного поведения у дошкольников», «Взаимодействие семьи и ДОО по обе- спечению психологической безопасности детей», «Роль личности родителей в воспитании культуры безопасности у дошкольников» и др.

## Приложение 6

**Материалы по организации повышения профессиональной компетентности**

## педагогов по проблеме формирования культуры безопасности

**План семинара-практикума**

**«Взаимодействие участников образовательных отношений по направлению „Формирование культуры безопасности**

**у дошкольников“»**

1. Интерактивная лекция «Реализации принципа интеграции в дошколь- ном образовании».

*Цель работы*. Актуализация, систематизация и дополнение представлений педагогов по теме лекции.

1. «Круглый стол» по теме «Опыт взаимодействия специалистов дошколь- ного образовательного учреждения».

*Цель работы*. Актуализация опыта, выявление направлений интеграции и построения взаимодействия специалистов детского сада.

1. Дискуссия по теме «Роль специалистов ДОО в формировании отдельных компонентов культуры безопасности у дошкольников».

*Цель работы*. Конкретизация задач обучения, воспитания, развития де- тей, выявление задач, решаемых определенными специалистами в соответ- ствии с их функциональными обязанностями, уровнем профессиональной ком- петентности, направленностью профессиональных интересов, личностными особенностями.

По итогам работы заполняется табл. 10.

*Таблица 10*

### Технологическая карта «Взаимодействие специалистов ДОО по направлению „Формирование культуры безопасности“»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **программные задачи** | **специалисты** | | | |
| **воспитатель** | **инструктор по Фк** | **педагог-психолог** | **музыкальный руко- водитель** |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

1. Мозговой штурм «Создание перспективного плана по направлению

„Формирование культуры безопасности у дошкольников“».

*Цель работы*. На примере выбранного педагогами тематического перио- да по программе образовательной области «Социально-коммуникативное раз- витие» составить перспективный план работы, отражающий взаимодействие воспитателя со специалистами, семьями воспитанников, социальными партне- рами.

При организации работы используется технологическая карта, представ- ленная в табл. 11.

*Таблица 11*

### Технологическая карта

***«Взаимодействие участников образовательных отношений в ходе решения задач формирования культуры безопасности у дошкольников»***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **динамика задач работы** | **выбор оптимальных** |  | **взаимодействие с се- мьями воспитанни- ков, социумом** |
| **№** | **по формированию отдель-** | **форм работы с детьми,** | **ответственный** |
| **п/п** | **ных компонентов культу-** | **диагностических мето-** | **специалист** |
|  | **ры безопасности** | **дик** |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

По итогам работы составляется перспективное планирование по одному из тематических периодов (табл. 12).

*Таблица 12*

### Структура перспективного плана по реализации парциальной программы

***«Формирование культуры безопасности у дошкольников»***

*Возраст*. Подготовительная к школе группа.

*Раздел программы*. Безопасность на улице.

*Тематический период*. Правила дорожного движения.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **время проведения** | **Формы работы. программные задачи** | **интеграция образовательных областей** | **ответственные специалисты** | **взаимодействие**  **с семьями воспитанни- ков, социумом** |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Подробнее материал, связанный с организацией взаимодействия специа- листов и с созданием перспективного плана, представлен в работах [62], [69], [72], [76], [78] (см. список литературы).

### Аналитический практикум «Потенциальные опасности, их источники»

*Тимофеева Л. Л., Королева Н. И.*

*Задачи*:

1. Актуализировать, систематизировать и дополнить представления участ- ников семинара об опасностях, их источниках и причинах попадания детей в опасные ситуации.
2. Познакомить педагогов с тезаурусом по данной проблеме, с различными категориями опасностей современного мира.
3. Формировать умение своевременно определять опасности и источники опасностей, угрожающих жизни и здоровью детей.

*Оборудование*: маркеры, анкеты, карточки с описанием реальных ситуа- ций.

## ход практикума

1. **мотивационно-ориентировочный этап**

### Тезаурус

**опасности** — явления, процессы или объекты, способные в определенных условиях наносить ущерб здоровью человека непосредственно или косвенно.

**признаками, определяющими опасность**, являются: угроза для жизни, возможность нанесения ущерба здоровью, нарушение условий нормального функционирования органов и систем человека [86].

**опасная ситуация** — ситуация, при которой возникает угроза травмы или несчастного случая.

***Потенциальная опасность*** — универсальное свойство взаимодей- ствия человека со средой обитания и ее компонентами. Всегда существу- ет индивидуальная опасность — вероятность гибели от несчастного случая. Потенциальную опасность можно оценить с помощью понятия «риск».

**риск** — вероятность реализации опасности. Состояние безопасности пред- полагает отсутствие риска, то есть отсутствие возможности реализации опасно- сти. На практике полная безопасность недостижима, пока существует источник опасности. Обеспечение безопасности осуществляется снижением риска опас- ности до некоторого условно приемлемого уровня. Риск может оставаться дли- тельное время нереализованным или проявиться в форме несчастного случая.

Вниманию участников встречи предлагается статистика попадания детей в опасные ситуации. Обсуждаются впечатления воспитателей: ожидаемыми ли оказались цифры, соотношение количеств несчастных случаев разного рода.

***Информация для ведущего***. В последние годы значительно расширился спектр источников опасностей для детей в окружающем мире, наблюдается рост числа несчастных случаев с их участием, детского травматизма, числа пропавших детей, фактов жестокого обращения с дошкольниками.

***Проблемный вопрос***. Ведущий предлагает воспитателям попытаться най- ти ответ на вопрос: можно ли полностью оградить детей от опасностей?

Систематизируя ответы участников встречи, ведущий предлагает начать с рассмотрения базового понятия «опасность», обозначает тему встречи.

## поисковый этап методика «ассоциации» *Задачи*:

1. Определить спектр понятий, которые ассоциируются у педагогов с про- блемой безопасности детей.
2. Выявить эмоциональные реакции воспитателей, которые вызывают об- суждение данной проблемы.

Ведущий вывешивает на доску карточки со словами «опасность» и «ребе- нок», предлагает участникам встречи написать под ними чувства, с которыми у них связывается данное словосочетание. Чаще всего опасность ассоциирует- ся со страхом, тревогой, волнением, беспокойством за детей. Ведущий пред- лагает участникам встречи разобраться, что мы вкладываем в понятие «опас- ность».

## практическое задание «понятие „опасность“»

*Задачи*:

1. Выявить уровень осведомленности воспитателей по вопросу о причинах возникновения опасных ситуаций.
2. Актуализировать и систематизировать представления воспитателей о по- тенциально опасных предметах, явлениях, ситуациях.

Участникам встречи предлагается дать определения ключевых понятий темы, сравнить сформулированные в ходе коллективного обсуждения харак- теристики с принятыми в науке. Сравнивая составленные группой и принятые в науке определения, ведущий делает вывод о важности понимания сути опас- ностей, предлагает перейти к практической работе по освоению умения выяв- лять и оценивать их в реальной жизни.

## практический этап

**практикум «опасности и их источники»**

*Задачи*:

1. Формировать у педагогов умение выявлять источники опасности в раз- личных ситуациях, суть опасной ситуации.
2. Учить объективно оценивать риск попадания воспитанников ДОО в опас- ные ситуации.

Организуется работа творческих групп. Каждой из них раздаются бланки по одному из видов опасностей (табл. 13), предлагается их заполнить, указав воз- можные опасные ситуации и их источники в соответствующей графе. Если педа- гоги не справляются с заданием, предлагаются готовые ситуации на карточках.

*Таблица 13*

### Бланки заданий к практикуму «Опасные ситуации и их источники»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **угроза для жизни** | | **возможность нанесения ущерба здоровью** | | **нарушение условий нормального функ- ционирования органов и систем человека** | |
| **опасные ситуации** | **источники опасности** | **опасные ситуации** | **источники опасности** | **опасные ситуации** | **источники опасности** |
| ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ ДОМА | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ НА УЛИЦЕ | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ В ОБЩЕНИИ | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ В ПРИРОДЕ | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ В ДОО | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

*Итог*. Каждая группа рассказывает о возможных опасностях, подстерега- ющих детей в разных ситуациях и их источниках. Рассказы дополняются идея- ми членов других групп. Ведущий предлагает педагогам оценить вероятность попадания в подобные ситуации детей своей группы. Высказывания о вероят- ности попадания воспитанников в опасные ситуации в дальнейшем сопостав- ляются с мнениями их родителей.

В ходе работы выделяются опасности, с которыми может столкнуться ре- бенок, их источники. Таким образом осуществляется знакомство с объектив- ными причинами возникновения опасных ситуаций; субъективные причины попадания детей в опасные ситуации, связанные с их возрастными особенно- стями, педагогам уже известны. Осталось выяснить, какие опасности сопряже- ны с поведением взрослых.

**анализ естественных ситуаций «причины и следствия»**. Продолжается работа творческих групп, организуется обсуждение естественных опасных

ситуаций. Предлагается обсудить их в соответствии с алгоритмом анализа си- туаций, установить причины попадания в них детей.

*Алгоритм анализа ситуаций*

1. Определить суть произошедшего с ребенком.
2. Выявить причины попадания детей в опасные ситуации (причины, свя- занные с их уровнем культуры безопасности, с возрастными особенностями, с личностными особенностями, с низким уровнем культуры безопасного пове- дения родителей).
3. Описать поведение ребенка (родителя) в данной ситуации, попытаться выявить причины подобного поведения, пояснить, почему ситуация привела к неудовлетворительным результатам.
4. Сформулировать, в чем состоит реальный результат ситуации для ребенка.
5. Описать желаемый вариант развития данной ситуации.
6. Определить, что нужно изменить в исходной модели поведении ребен- ка (родителя).
7. Предложить позитивную модель поведения ребенка (родителя), позволя- ющую получить желаемый результат.

***Ситуация 1***. Мама с шестилетним Сашей поспешила перейти через доро- гу в неположенном месте. Саша сказал маме, что воспитательница в детском саду учила переходить дорогу либо на пешеходном переходе, либо на светофо- ре, на что мама ответила, что в общем-то воспитательница права, но они очень спешат, а до перехода далеко.

***Ситуация 2***. Молодая мама идет с пятилетней дочкой Катей по улице и ви- дит в киоске новый номер журнала мод. Пока мама увлеченно рассматривает журнал, который она решила купить, девочка убегает вслед за женщиной с ма- ленькой забавной собачкой.

***Ситуация 3***. Семилетний Миша увлеченно играет с друзьями в мяч во дво- ре многоэтажного дома. Мяч выкатывается на проезжую часть дороги, и маль- чик бежит за ним, не замечая выехавшую из-за поворота машину.

***Ситуация 4***. Шестилетний Коля обещал маме кататься на самокате толь- ко во дворе своего дома, но поддался на уговоры старших ребят и поехал в со- седний двор через дорогу.

***Ситуация 5***. Пятилетние Таня и Коля не поделили стульчик, Коля выдер- нул его из-под девочки, из-за чего она упала и ударилась об угол стола.

***Ситуация 6***. Маме срочно понадобилось сходить за хлебом в магазин, расположенный за углом дома. Предупредив пятилетнего Вову, чтобы он не трогал спички, она ушла. Несмотря на мамин запрет, Вова решил поиграть со спичками. Возвращаясь из магазина, мама увидела из окон своей кварти- ры клубы дыма. Пожарные с трудом нашли ребенка, спрятавшегося в шкафу под одеждой.

***Ситуация 7***. Восьмилетний мальчик Ваня, живущий на восьмом этаже, предложил попускать из окна своей спальни самолетики. Пятилетнему Вите затея соседа очень понравилась.

***Ситуация 8***. Играя в песочнице, дети увидели шприц. Шестилетняя Вика сказала, что теперь она — доктор и будет всех лечить.

***Ситуация 9***. Незнакомая женщина пообещала семилетнему Ване, играюще- му во дворе, подарить радиоуправляемый игрушечный вертолет, который лежит у нее в машине. Мальчик помнил, что родители не разрешают ему разговаривать с чужими взрослыми, но ему очень хотелось получить в подарок вертолет.

***Ситуация 10***. Во дворе на игровой площадке Света и Таня качаются на ка- челях. Непоседливым Пете и Андрею нравится бегать перед движущимися ка- челями и дергать девочек за косички.

***Ситуация 11***. Мальчик, несмотря на предостережение хозяйки собаки, дразнит животное и тянет его за хвост.

***Ситуация 12***. Пятилетние Нина и Катя играли дома у Кати в больни- цу. Катя сказала, что сейчас она полечит «больную» мамиными лекарствами. Уложив Нину в кровать, она влезла на стул и достала с полки коробку, где мама хранила лекарства.

По итогам обсуждения ведущий выписывает на доске наиболее типичные причины попадания детей в опасные ситуации. Ребенок:

* + не знает, как себя вести в определенной ситуации;
  + не знаком с правилами;
  + не думает о последствиях;
  + не предупрежден об опасности;
  + не смог рассчитать силы;
  + не слушает родителей;
  + видит негативные образцы поведения и т. д.

Ведущий говорит о том, что безопасность детей в большой мере зависит от взрослых: дома — от родителей, а в ДОО — от воспитателей. Нередко взрос- лые сами становятся для ребенка источником опасности, своими действиями либо бездействием создавая для него опасные ситуации.

Ведущий, выяснив, какие бывают опасные ситуации, каковы источники опасности и почему дети попадают в опасные ситуации, предлагает участни- кам встречи попытаться ответить на вопрос: что же могут сделать взрослые (педагоги, родители), чтобы обеспечить безопасность детей?

## рефлексивно-оценочный этап мозговой штурм «что могут педагоги» *Задачи*:

1. Выделить наиболее ценные идеи о роли педагогов в обеспечении без- опасности детей.
2. Организовать анализ и оценку выдвинутых воспитателями идей.

Участникам обсуждения предлагается высказать как можно больше идей о том, что могут сделать педагоги, чтобы обеспечить ребенку безопасность. Высказывания анализируются, отбираются наиболее удачные, те, которые мо- гут быть использованы в работе. Далее проводится группировка и оценка идей. Обобщая ответы, ведущий выделяет две основные задачи ДОО: ограждать детей от опасностей и формировать у них культуру безопасности. В этой свя- зи важно повышать уровень профессиональной компетентности педагогов по формированию у детей необходимых представлений, практических умений

и навыков безопасного поведения.

## 

## Литература

1. *Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б*. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 43—47.
2. *Антюхин Э., Сулла М*. Концепция воспитания безопасности жизнедеятельности // Основы безопасности жизни. 1997. № 5. С. 34—37.
3. *Афанасьева О. В*. Педагогическая технология развития интереса к экспериментированию у детей 4—5 лет. Дисс. канд. пед. наук. — СПб., 2005.
4. *Бим-Бад Б. М*. Главные законы педагогики // Б. М. Бим-Бад [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru,](http://www.bim-bad.ru/) свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
5. *Бим-Бад Б. М*. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и прак- тика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. № 3.
6. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1995.
7. *Божович Л. И*. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
8. *Власова Л. М., Сапронов В. В., Фрумкина Е. С., Шершнев Л. И*. Безопасность жизнедея- тельности. Современный комплекс проблем безопасности / Под редакцией В. В. Сапронова. — М.: ФМБА России, 2009.
9. *Горина Л. Н*. Культура безопасности жизнедеятельности: методологический и технологи- ческий аспекты: Монография. — Тольятти: ТГУ, 2001.
10. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
11. *Зотова О. Ю*. Социально-психологическая безопасность. Автореф. дис. докт. психол.

наук. — М., 2011.

1. *Иванова А. И*. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. — М.: ТЦ Сфера, 2004.
2. *Исакова Е. Ю*. Обеспечение психологической безопасности личности ребенка [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://nsportal.ru,](http://nsportal.ru/) свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю*. Педагогический словарь. — М.: ИЦ «Академия», 2003.
4. *Козловская Е. А*. Организация занятий по обучению дошкольников безопасному поведе- нию на улице // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2009. № 6.
5. *Коломийченко Л. В*. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологи- ческой парадигме образования. Дис. докт. пед. наук. — Пермь, 2008.
6. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В*. Особенности личности постсовременного обще- ства // Материалы МЗНПК «Актуальные проблемы психологии личности». Новосибирский ГПУ, 20.08.2009. С. 12—23.
7. *Кузнецов В. Н*. Культура безопасности: Социологическое исследование. — М.: Наука, 2001.
8. *Лисина М. И., Силвестру А. И*. Психология самосознания дошкольников. — Кишинев: Штиинца, 1983.
9. *Лихачев Б. Т*. Философия воспитания. — М.: Прометей, 1995.
10. *Майер А. А., Давыдова О. И*. Как эффективно использовать технологии фасилитации на ро- дительских собраниях в ДОО. Учеб.-метод. пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2014.
11. *Майер А. А., Тимофеева Л. Л*. Реализация фгос: построение партнерских взаимоотноше- ний между семьей и дошкольной образовательной организацией // Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Вып. 5 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 54—104.
12. *Майер А. А., Тимофеева Л. Л*. Технологии фасилитации взаимодействия семьи и детско- го сада // Детский сад: теория и практика. 2014. № 2. С. 22—40.
13. *Маслоу А*. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999.
14. *Мишин Б., Сапронов В., Смирнов А., Шершнев Л*. Концепция курса «Основы безопасно- сти жизнедеятельности» для 12-летнего общего среднего образования // Основы безопасности жизни. 2000. № 3. С. 7—12.
15. *Мошкин В*. Методы, закономерности и принципы воспитания культуры личной безопас- ности // Основы безопасности жизнедеятельности. 2001. № 2. С. 14—20.
16. *Мошкин В. Н*. Воспитание культуры личной безопасности. — Барнаул: БГПУ, 1999.
17. *Мухина В. С*. Проблемы генезиса личности. — М.: Просвещение, 1985.
18. *Новиков А. М., Новиков Д. А*. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). — М.: Эгвес, 2004.
19. *Новоселова С. Л*. Развивающая предметная среда. — М., 2001. *Новоселова С*. Развивающая предметная среда. Методические рекомендации. — М.: ДОМ Центр инноваций в педагогике, 1995.
20. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практ. рук. / И. А. Баева и др. / Под ред. И. А. Баевой. — СПб.: Речь, 2006.
21. Основы безопасности детей дошкольного возраста / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. — М.: Просвещение, 2007.
22. Основы психологической безопасности. Часть 1. Бэкмология [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://becmology.ru,](http://becmology.ru/) свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
23. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988.
24. *Пахомова Н. Ю*. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003.
25. *Пелихова А. В*. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной без- опасности ребенка дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2011.
26. *Пиаже Ж*. Избранные психологические труды. — М.: Международная педагогическая академия, 1994.
27. *Плотникова Е. В*. Воспитание навыков безопасного поведения у детей дошкольного воз- раста // Управление ДОУ. 2003. № 1. С. 100.
28. *Поддьяков Н. Н*. Проблемное обучение и творчество дошкольников. — М.: Педагогика, 1998.
29. *Подласый И. П*. Педагогика. — М.: Владос, 2007.
30. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25.11.2013. Федеральный выпуск № 6241.
31. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеоб- разовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» от 30.08.2013 г. № 1014.
32. Постановление Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторин- га системы образования» от 5.08.2013 г. № 662.
33. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой про- грамме развития образования на 2011—2015 годы» от 07.02.2011 г. № 61.
34. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир откры- тий» / Под общей ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. — М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2014.
35. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой. М. А. Васильевой. — М.: Мозаика-синтез, 2014.
36. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Успех» / Под ред. Н. В. Фединой. — М.: Просвещение, 2015.
37. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педа- гогических работников / Под науч. ред. В. Д. Шадрикова. — М.: Логос, 2011.
38. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении государ- ственной программы Российской Федерации „Развитие образования“ на 2013—2020 годы» от 15.05.2013 г. № 792-р.
39. *Руссо Ж.-Ж*. Эмиль, или О воспитании // Руссо. Антология гуманной педагогики. — М.: ИД Ш. Амонашвили, 2002.
40. *Садретдинова А. И*. Педагогическое проектирование образовательной среды формиро- вания культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников. Дисс. канд. пед. наук. —

Екатеринбург, 2009.

1. *Сапронов В*. О личности безопасности типа и компетентности в области ОБЖ // Основы безопасности жизни. 2002. № 3. С. 6—8.
2. Семейный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// [www.consultant.ru,](http://www.consultant.ru/) свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
3. *Сериков В. В*. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград: Перемена, 1994.
4. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И*. Основы психологической антропологии. Психология че- ловека: введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995.
5. *Смирнова Е. О*. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. Дисс. ... докт. психол. наук. — М., 1992.
6. *Соломин В. П., Михайлов Л. А., Маликова Т. В., Шатровой О. В*. Психологическая без- опасность: Учеб. пос. — М.: Дрофа, 2008.
7. *Степанов Б. М*. О формировании основных понятий безопасности // Безопасность жиз- недеятельности. 2003. № 3. С. 2—6.
8. *Степанов В. М*. Организация развивающего образовательного пространства в иннова- ционной школе. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Иркутск, 1999.
9. *Сулла М. Б*. Педагогические основы формирования у учащихся общеобразовательных школ готовности к безопасной деятельности: Дисс. докт. пед. наук в виде научного докла-

да. — М., 1998.

1. *Сухомлинский В. А*. Родительская педагогика. — М.: Знание, 1978.
2. *Тимофеева Л. Л*. Дошкольное образование в предшкольный период // Повышение про- фессиональной компетентности педагога ДОУ. Вып. 2 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 13—54.
3. *Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Проблема формирования культуры безопасности у до- школьников. Семинар-практикум // Повышение профессиональной компетентности педагога до- школьного образования. Вып. 4 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 9—65.
4. *Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Планирование образователь- ной деятельности во второй младшей группе: методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС (*книга готовится к публикации*).
5. *Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Планирование образователь- ной деятельности в средней группе: методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС (*книга готовится к публикации*).
6. *Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Планирование образователь- ной деятельности в старшей группе: методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 192 с.
7. *Тимофеева Л. Л., Корнеичева Е. Е., Грачева Н. И*. Формирование культуры безопасно- сти. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе: мето- дическое пособие / Под общ. ред. Л. Л. Тимофеевой. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 192 с.
8. *Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Рабочая тетрадь. Старшая группа. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 32 с.
9. *Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности. Рабочая тетрадь. Подготовительная к школе группа. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 32 с.
10. *Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Взаимодействие педагогов с семьями воспитанников в процессе формирования культуры безопасности у дошкольников // Детский сад: теория и прак- тика. 2013. № 10. С. 78—94.
11. *Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Роль семьи в сохранении психического здоровья детей: проблема обеспечения психологической безопасности // Детский сад: теория и практика. 2013.

№ 5. С. 16—26.

1. *Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Формирование культуры безопасности. Взаимодействие семьи и ДОО. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
2. *Тимофеева Л. Л*. Интегративный подход в процессе формирования культуры безопасно- сти у дошкольников // Дошкольная педагогика. 2013. № 10 (95). С. 6— 12.
3. *Тимофеева Л. Л*. Компетентностный подход в дошкольном образовании // Повышение профессиональной компетентности педагога ДОУ. Вып. 1 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 3—40.
4. *Тимофеева Л. Л*. Проблемный подход в основе построения занятий со старшими до- школьниками // Дошкольная педагогика. 2013. № 9 (94). С. 12—17.
5. *Тимофеева Л. Л*. Формирование культуры безопасности у дошкольников // Дошкольное воспитание. 2014. № 1. С. 18—25.
6. *Тимофеева Л. Л., Королева Н. И*. Проблема формирования культуры безопасности у до- школьников. Семинар-практикум // Повышение профессиональной компетентности педагога до- школьного образования. Вып. 4 / Под ред. Л. Л. Тимофеевой. — М.: Педагогическое общество России, 2013. С. 9—65.
7. *Тимофеева Л. Л*. Планирование образовательной деятельности в дошкольной организа- ции // Школа управления образовательным учреждением. 2013. № 9. С. 26—31
8. *Тимофеева Л. Л., Корнеичева Е. Е., Грачева Н. И*. Организационно-методическая работа по формированию культуры безопасности // Управление ДОУ. 2014. № 4. С. 74—85.
9. *Трубайчук Л. В*. Интеграция как средство организации образовательного процесса // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 10. С. 1—7.
10. Уберечь детей от опасности. Вторая европейская конференция на тему: «Обучение по предупреждению рисков на школьном и дошкольном уровнях» // Основы безопасности жизне- деятельности. 1999. № 1. С. 19.
11. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в инте- ресах детей на 2012—2017 годы» от 01.06.2012 г. № 761.
12. *Усова А. П*. Обучение в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1981.
13. *Ушинский К. Д*. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антрополо- гии. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 239 с.
14. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rg.ru,](http://www.rg.ru/) свобод- ный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
15. *Федорец Г. Ф*. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). — Л.: ЛГПИ, 1990.
16. *Хромцова Т. Г*. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста: учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
17. *Хухлаева О. В*. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и млад- ших школьников: Учеб. пособие. — М.: ИЦ «Академия», 2003.
18. *Ясвин В. А*. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001.
19. *Яфальян А. Ф*. Школа самовыражения. — Ростов н/Д: Феникс, 2011.