

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №58 «Золушка» комбинированного вида г. Улан-Удэ
(МБОУ детский сад №58 «Золушка» г. Улан-Удэ)

СОГЛАСОВАНО
Педагогическим советом МБОУ
детский сад №58 «Золушка» г. Улан-Удэ
протокол № 1 от «02» 09 2019 г.

УТВЕРЖДАЮ
заведующий МБОУ детским сад
№58 «Золушка» г. Улан-Удэ
Орсоева Н.И.
Приказ № 270 от «02» 09 2019



СОГЛАСОВАНО
Управляющим советом МБОУ
детский сад №58 «Золушка» г. Улан-Удэ
протокол № 1 от «02» 09 2019 г.

Основная образовательная программа
Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения
детский сад №58 «Золушка» комбинированного вида г. Улан-Удэ
«Развитие успеха»

г. Улан-Удэ, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.....	5
1.1. Пояснительная записка.....	5.
1.1.1.Цели и задачи Программы.....	6
1.1.2.Теоретические основы формирования программы.....	6
1.1.3.Часть, формируемая участниками образовательных отношений.....	10
1.1.4. Характеристика особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, воспитывающихся в ДОУ.....	12
1.2. Планируемые результаты освоения программы.....	20
1.2.1.Обязательная часть.....	20
1.2.2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений.....	35
1.2.3. Система оценки результатов освоения Программы.....	36
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	39
2.1. Общие положения.....	39
2.2.Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка.....	39
Игра	39
<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений: национально-региональный компонент части ООП «Игровая деятельность».....</i>	<i>48</i>
Социально-коммуникативное развитие	48
<i>-Часть, формируемая участниками образовательных отношений: национально-региональный компонент части ООП «Социально-коммуникативное развитие».....</i>	<i>62</i>
Познавательное развитие.....	63
<i>-Часть, формируемая участниками образовательных отношений: реализация регионального компонента части ООП «Познавательное развитие».....</i>	<i>89</i>
Речевое развитие	89
<i>-Часть, формируемая участниками образовательных отношений: реализация национально- регионального компонента части ООП «Речевое развитие».....</i>	<i>102</i>
Художественно-эстетическое развитие	103
<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений: реализация национально-регионального компонента части ООП «Художественно-эстетическое развитие».....</i>	<i>122</i>
Физическое развитие.....	123
<i>Национально-региональный компонент части ООП «Физическое развитие».....</i>	<i>132</i>
<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений: по формированию основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста.....</i>	<i>132</i>
2.3. Взаимодействие сада с семьями дошкольников.....	140
2.4. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	147
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.....	172
3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.....	173
3.3.Описание форм, способов, методов и средств реализации программы.....	174
Научно-методическая литература.....	181

Введение

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (далее – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») дошкольное образование является уровнем общего образования наряду с начальным общим, основным общим и средним общим образованием.

Именно в дошкольном детстве закладываются ценностные установки развития личности ребенка, основы его идентичности, отношения к миру, обществу, семье и самому себе.

Поэтому миссия дошкольного образования – сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства, дальнейшего овладения разнообразными формами жизнедеятельности в быстро изменяющемся мире, содействие развитию различных форм активности ребенка, передача общественных норм и ценностей, способствующих позитивной социализации в поликультурном многонациональном обществе.

Задача приобщения детей к жизни в современном социальном пространстве требует обновления не только содержания дошкольного образования, но и способов взаимодействия между детьми и взрослыми, формирования базового доверия ребенка к миру, комфортного и безопасного образа жизни.

В связи с этим возникла необходимость в разработке такой основной образовательной программы (далее - Программа) раннего и дошкольного образования, которая соответствует современному уровню развития педагогической науки и практики, учитывает и интегрирует лучшие образцы отечественного опыта.

Программа является документом, самостоятельно разработанным ДООУ, на основании которого осуществляется образовательная деятельность на уровне дошкольного образования.

Программа детского сада № 58 г. Улан – Удэ разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), на основе примерной основной образовательной программы Дошкольного образования «Развитие»/ Под ред. А.И. Булычевой – М.: Издательство «РИТМ», 2016., и программы «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет, Лыковой И.А., а также парциальных программ.

Программа ДООУ разработана в соответствии с основными нормативно-правовыми документами по дошкольному воспитанию:

– Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17.10.2013 № 1155, зарегистрированном в Минюсте 14.11.2013 №30384)– Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124 - ФЗ (с изм. и доп.);

– «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательная программа дошкольного образования» (приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 года №1014 г. Москва);

– Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Утверждены

постановлением Главного государственного санитарного врача Российской от 15 мая 2013 года № 26 «Об утверждении САНПИН» 2.4.3049-13).

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Соотношение обязательной части Программы и части, формируемой участниками образовательного процесса (с учётом приоритетной деятельности образовательного учреждения) определено как 60% и 40%. Обе части являются взаимодополняющими.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех взаимодополняющих образовательных областях: (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие).

Часть, формируемая участниками образовательного процесса, предусматривает включение воспитанников в процесс ознакомления с региональными особенностями природы и культуры народов Бурятии.

Поэтому одной из задач ее реализации является формирование духовно-нравственных ценностей средствами природы и культуры родного края, которая прослеживается во всех образовательных областях.

Так же, она включает в себя направление и содержание коррекционной работы с детьми - инвалидами. В связи с этим, очередной задачей реализации программы является оказание коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

Образовательная программа ДОО обеспечивает осуществление образовательного процесса по двум направлениям: 1) совместная деятельность детей и взрослых; 2) самостоятельная деятельность детей.

Решение образовательных задач предусмотрено не только в процессе непосредственной образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов (одевание, умывание, прием пищи и др.).

Непосредственно образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, а также чтения художественной литературы) с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи реализации программы

Психическое развитие ребенка-дошкольника отличается чрезвычайным разнообразием и динамичностью. В годы дошкольного детства происходят изменения в развитии личности, в общении ребенка с окружающим, углубляются познания и детская деятельность. Выделение наиболее существенных характеристик подобных изменений, интегрирующих все остальные, - главная задача воспитания.

Эти характеристики являются основными единицами, определяющими ключевые направления психического развития ребенка. В качестве одной из таких единиц можно рассмотреть развитие способностей как основную образовательную цель данной программы.

Программа направлена на развитие способностей у детей в процессе специфических дошкольных видов деятельности, в процессе коммуникации с взрослыми и детьми.

Основное внимание авторы программы переносят с содержания обучения на его средства. Напомним, что содержание - это знания, конкретные навыки и умения, усваиваемые детьми на разных видах занятий или в свободной деятельности (представления о явлениях природы, о жизни людей в обществе, о математических отношениях: навыки счета, связной речи и т.п.). Но для развития способностей важны не столько сами по себе эти знания и навыки (каковы бы они ни были), сколько то, каким образом они преподносятся детям, и, соответственно, осваиваются детьми.

Действия, которые выполняет ребенок в ходе обучения, выполняют двойную функцию: с одной стороны, они обеспечивают усвоение предлагаемых в обучении содержаний, что особенно важно для детей старших дошкольных возрастов в связи с подготовкой их к школе, а с другой стороны, и это главное, - развивают общие способности.

Задача заключается в том, чтобы в каждом возрасте специально создавать образовательные ситуации и использовать ситуации естественной жизни детей, которые в максимальной степени развивают их общие способности.

Программа направлена на развитие общих способностей дошкольников: умственных, коммуникативных, регуляторных в процессе специфических дошкольных видов деятельности, в процессе их коммуникации с взрослыми и другими детьми по всем образовательным областям.

В то же время полноценное психическое развитие невозможно без обеспечения самой жизнедеятельности, здоровья ребенка, общего физического развития, зависящих от особенностей культуры, конкретных условий жизни ребенка.

Программа *учитывает:*

1) индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее - особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее - дети с ОВЗ);

2) возможности освоения ребенком основной программы дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ) на разных этапах ее реализации.

1.1.2. Теоретические основания формирования программы

Первое - концепция самоценности дошкольного периода развития, разработанная А. В. Запорожцем. (Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2т. М., 1986. Т.1. Психологическое развитие ребенка). Согласно данной концепции, основной путь развития ребенка – это амплификация, т. е. обогащение, наполнение процесса развития наиболее значимыми именно для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющимися и перестраивающимися его психику. Работа в русле амплификации предполагает не ускорение развития ребенка с помощью обучения (переход к возможно раннему решению школьных задач), а расширение его возможностей именно в дошкольных сферах жизнедеятельности.

Второе - теория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым, Д. Б.Элькониным, В. В. Давыдовым и др. Согласно их теории, развитие ребенка осуществляется в процессе различных деятельностей. Для ребенка-дошкольника это, прежде всего, игра, а также конструирование, изобразительная деятельность, литературно-художественная. Развитие способностей ребенка делает его подлинным субъектом деятельности, прежде всего игровой, становление развитых форм которой происходит к концу дошкольного возраста.

Третье - концепция развития способностей, разработанная Л. А. Венгером (Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986) и его сотрудниками. Под способностями, вслед за отечественными авторами (Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.А.Венгер и др.) мы понимаем обобщенные способы ориентировки, обеспечивающие успешность в деятельности, успешность решения той или иной задачи. Способности понимаются как *ориентировочные действия*, которые осуществляются путем использования существующих в культуре средств. Для дошкольников такие средства носят, прежде всего, образный характер. Это разного рода эталоны, схемы, модели, символы, в то же время – это могут быть словесно задаваемые правила и инструкции (Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А.Венгера.М., Интор, 1996).

Способности позволяют ребенку самостоятельно обобщать имеющийся у него эмпирический опыт, анализировать новую ситуацию, находить решения различных задач. Основной путь развития способностей - это постоянный переход от внешних действий с условными заместителями (схемами, моделями, символами) к действиям в уме. Как правило, дети сначала выполняют новые для них действия вместе с взрослыми, затем с другими детьми и, наконец, самостоятельно.

Способности могут относиться к разным областям действительности, разным типам задач, возникающим в результате взаимодействия человека с окружающей действительностью.

Условно, в зависимости от задачи, возникающей у человека по отношению к окружающей действительности, способности можно разделить на три вида: *познавательные, коммуникативные и регуляторные.*

Классификация способностей по видам задач может быть проведена в соответствии со сферами действительности с точки зрения их представленности в психике человека. С точки зрения К.-Р. Поппера в окружающем мире можно выделить объектную сторону действительности сферу человеческих отношений и самого человека (Поппер К.-Р. Логика и рост научного знания. Пер с англ. М.: Прогресс, 1983). Задачи, предъявляемые каждой из выделенных сфер, содержат необходимость развития у человека определенных способностей в ситуациях взаимодействия с объектным миром и миром человеческих отношений – *умственных (познавательных и творческих) - для взаимодействия с объектным миром, коммуникативных - для взаимодействия с людьми и регуляторных - для регулирования своего поведения и деятельности. Умственные способности могут быть разделены на познавательные и творческие, познавательные, в свою очередь – на сенсорные и интеллектуальные.*

Способности восприятия (*сенсорные способности*) «обнаруживаются в виде восприятия тех или иных свойств и отношений предметов и явлений объективного мира или свойств собственных действий индивида». Решение различных перцептивных задач происходит при помощи сенсорных эталонов и действий по их использованию. (Подробнее о сенсорных способностях см. в разделе «Сенсорное воспитание» образовательной области «Познавательное развитие»).

Развитие *интеллектуальных* способностей происходит в процессе усвоения действий замещения, построения и использования наглядных моделей, а также слова в планирующей функции.

Процесс овладения наглядным моделированием включает несколько отдельных линий. *Первая линия* – расширение диапазона моделируемых отношений. Наиболее просто и доступно для детей наглядное моделирование пространственных отношений. В дальнейшем оказывается возможным ввести моделирование временных отношений и затем моделирование других типов отношений, вплоть до логических.

Вторая линия изменений касается степени обобщенности и абстрактности моделируемых отношений внутри каждого типа. Вначале детям доступно моделирование единичных конкретных ситуаций, впоследствии дети строят модели, имеющие обобщенный смысл и отображающие черты многих объектов и ситуаций.

Третья линия изменений состоит в изменении самих наглядных моделей, с которыми действуют дети. Движение идет от моделей, отображающих внешние особенности объектов как в конкретном, так и в обобщенном виде – иконических моделей, к моделям, представляющим собой условно-символическое изображение отношений.

Четвертая линия изменений связана с типом выполняемых действий моделирования. Сначала детям более доступно использование готовых моделей, позднее они могут освоить действия самостоятельного их построения. Построение модели включает два последовательных этапа: построение модели по наличной ситуации и по собственному замыслу. Во втором случае моделирование выступает в функции планирования деятельности и свидетельствует о наличии внутренних идеальных форм моделирования.

Творческие способности дошкольников могут развиваться в процессе решения задач по созданию образов воображения. Простейший из таких образов создается, например, благодаря опредмечиванию элементарного графического изображения (круг -

яблоко, шарик, мяч). В дальнейшем - это создание детализированных образов, образов, включенных в сюжет, образов-композиций, в которых предложенный для дорисовывания образец является второстепенной деталью (О.М.Дьяченко Развитие воображения дошкольников М.: Международный образовательный и Психологический Колледж. 1996).

В программе развитию творческих способностей ребенка уделяется большое внимание. Они проявляются в самостоятельном опробовании нового материала, в совместном с взрослым и другими детьми процессе освоения новых способов действия, но самое главное - в формировании замыслов и их реализации. Во многих разделах программы имеются задачи, направленные на развитие у детей возможностей на все более высоком уровне создавать и реализовывать собственные замыслы.

Специальные развивающие задачи по освоению различных средств предлагаются ребенку в контексте специфических дошкольных видов деятельности, в основном в игровой форме. В игровой форме, в форме общения с взрослыми и сверстниками происходит и «проживание» ребенком определенных ситуаций, соединение его эмоционального и познавательного опыта. Наряду с этим развивается и собственно познавательная деятельность ребенка – от детского экспериментирования (Н. Н. Поддъяков. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1997) до перехода к решению познавательных задач и головоломок вне игровой формы. Решение этих образовательных задач предлагается, в основном, через образовательные области «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество».

Коммуникативные способности рассматриваются нами как играющие ведущую роль в *социальном* развитии ребенка-дошкольника. Коммуникативные способности позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей и свое состояние, возникающее в таких ситуациях, адекватно выстраивать на основе этого свое поведение, владеть способами выражения своего отношения к взрослым и к сверстникам. Коммуникативные способности (в отличие от познавательных) позволяют ему присваивать качества, составляющие особую сторону человеческой психики: эмоционально-личностные особенности, личностные смыслы. Развитые коммуникативные способности могут быть охарактеризованы как *действия нахождения компромисса* в общении человека с другими людьми, позволяющие ему *удовлетворять собственные потребности* и приводящие к *удовлетворению потребностей другого человека*.

Становление коммуникативных способностей происходит в таких формах социальной жизни как общение, взаимодействие, сотрудничество. Умение детей договориться, соблюдать элементарные правила поведения по отношению друг к другу происходит в процессе игры, общения, взаимодействия детей в продуктивной деятельности

Образовательные ситуации в Программе построены таким образом, что в них предусматривается сотрудничество детей, связанное с распределением ролей, материала, функций и отдельных действий.

Результатом развития коммуникативных способностей станет «социализация» как овладение способами поведения, позволяющими соответствовать коммуникативным нормам, быть принятым в обществе.

В процессе взаимодействия ребенка с окружающими, игры, выполнения различных заданий происходит становление *регуляторных способностей*.

Специфика регуляторных способностей заключается в решении особых задач: *принятии, удерживании*, а на уровне саморегуляции и *постановке* умственных (познавательных или творческих) задач, практических задач, задач на коммуникацию (Булычева А.И. К проблеме развития общих способностей дошкольников // Антропологические основы развивающего дошкольного образования. М.: Российский Университет дружбы народов, 2009). Специфические средства, актуализируемые при столкновении ребенка с различными задачами, предлагаемыми действительностью, позволят начать ориентироваться на эти задачи и удерживаться «в задаче», добиваясь ее решения.

Суть действий регуляции состоит в *различении* ребенком ситуаций задач, условий их предъявления, их *удерживании*, что позволяет благодаря другим способностям выполнять действия в соответствии с задачами, а также постановке задач.

Регуляторные способности имеют многокомпонентное строение. Психологическая регуляция поведения и деятельности может происходить на эмоциональном и произвольном уровнях.

Эмоциональное принятие ситуации (и предлагаемых ею задач), выделение и освоение способов действия или правил поведения в ней становится для ребенка *особой задачей*, требующей освоения *специальных* средств и действий.

Эмоциональный компонент регуляции актуализируется, когда обнаруживается расхождение между целями, желаниями субъекта и целями, предлагаемыми в виде задач в ситуации, в которую попадает человек. Возникающее при этом напряжение приводит к созданию, а потом и запоминанию определенного эмоционального образа (А.В.Запорожец Развитие эмоциональной регуляций действий у ребенка //Избранные психологические труды: В 2т. Т.1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.), отражающего, с одной стороны, особенности ситуации (ее внешний вид, атрибуты), с другой стороны, носящего собственно эмоциональную «окраску», отражающего смысл происходящего для человека. Характер эмоционального, а скорее эмоционально-смыслового образа, будет зависеть от того, как воспринимается ребенком ситуация, в которую он попадает, какой у него опыт пребывания в подобных ситуациях, какой смысл она имеют для ребенка.

Произвольный компонент регуляции предполагает *сознательное* принятие и удерживание задачи, способа действия, приводящего к достижению результата - действия определенным образом, по правилу. Правила могут предлагаться ребенку в разных формах: в виде собственного поведения взрослого, выступающего в качестве образца, в виде словесной инструкции, в виде различных образных средств (картинок, знаков).

Произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся благодаря учебной деятельности. В то же время, слабое развитие произвольности обычно затрудняет обучение ребенка в школе. Однако развитие элементов произвольного поведения возможно и в дошкольном возрасте при выполнении деятельностей, которые специфичны и доступны дошкольнику. Это может быть выполнение детских видов деятельности (игра, конструирование и др.), адекватное поведение, действия с предметами, элементы трудовой деятельности и многое другое. Важно, чтобы способ выполнения деятельности, правила поведения или действий с предметами становились *специальной задачей* для воспитывающего ребенка взрослого.

Правила могут предлагаться ребенку в разных формах: в виде собственного поведения взрослого, выступающего в качестве образца; в виде словесной инструкции; в виде различных образных средств (картинок, знаков).

Регуляторное действие «удерживание задачи» на познание и коммуникацию будет сопровождаться рядом конкретных действий:

- выдерживание напряжения, возникающего из-за торможения непосредственного побуждения,
- действия в соответствии с условием, правилом,
- контроль процесса выполнения,
- сопоставление результата с конкретным или представляемым воображаемым образцом.

Развитие регуляторных способностей предполагает, проведение специальной образовательной работы, как с детьми, так и с окружающими их взрослыми. Развитие регуляторных способностей достигается в программе благодаря образовательной работе по всем разделам, благодаря особой позиции воспитателя, ориентированной на развитие детей, сотрудничество, личностно-ориентированное взаимодействие. В то же время, образовательная работа по разделу «Социальное развитие» ставит своей целью развитие саморегуляции детей и предполагает в результате развитие регуляторных способностей.

1.1.3. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Реализация регионального компонента в образовательном процессе ДОУ (знакомство дошкольников с родным городом)

Дошкольный возраст как период "очеловечивания" ребёнка и фактического складывания личности имеет свои потенциальные возможности для начала формирования высших нравственных чувств. В этот период начинает развиваться и чувство патриотизма, так считали русские педагоги К.Д. Ушинский, С.А. Водовозова.

В.А.Сухомлинский утверждал, что детство - каждодневное открытие мира и надо сделать так, чтобы это открытие стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота Отечества.

Любой край, область, даже небольшая деревня неповторимы. В каждом месте своя природа, свои традиции и свой быт. Современные дети мало знают о родном городе, стране, особенностях народных традиций, часто равнодушны к близким людям, редко страдают чужому горю.

Период дошкольного детства по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания патриотизма, так как дошкольник отвечает доверием взрослому, ему присуща подражательность, внушаемость, эмоциональная отзывчивость, искренность чувств. Знания, впечатления, пережитые в детстве, остаются с человеком на всю жизнь.

Поэтому главная задача – как можно раньше пробудить в детях любовь к родной земле, формировать у них такие черты характера, которые помогут стать достойным человеком и гражданином своей страны, воспитать любовь и уважение к родному дому, детскому саду, родной улице, формировать чувство гордости за достижения страны,

любовь и уважение к армии, гордость за мужество воинов, развивать интерес к доступным ребенку явлениям общественной жизни.

Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ребёнком социального опыта жизни в своём городе, усвоение принятых в нём норм поведения, взаимоотношений.

Знакомясь с родным городом, его достопримечательностями, ребёнок учится осознавать себя живущим в определённый временной период, в определённых этнокультурных условиях.

Части образовательной программы нашего дошкольного учреждения (физическое развитие, познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие) имеют национально-региональный компонент.

В Законе «Об образовании» Республики Бурятия ясно выделена потребность обеспечения гуманистического, развивающего, народно-национального характера образования, интеграция воспитания и обучения с жизнью и национальными культурными традициями. В статье 29 «Конвенции о правах ребенка» сказано, что «Образование должно быть направлено на воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает».

Цель: приобщение детей к материальной и духовной культуре русского и бурятского народов.

Задачи:

1. Познакомить с историей, традициями и культурой родного края;
2. Развивать нравственные основы в детях;
3. Воспитывать любовь и уважение к своему родному краю, традициям, обычаям, к родному дому;
4. Воспитывать толерантность к многонациональности и поликультурности республики Бурятия

В основу реализации регионального компонента положены **следующие принципы:**

Принцип развивающего обучения. Правильно организованное обучение «ведет» за собой развитие. (Л. С. Выготский).

Принцип взаимодействия с социальными институтами. Реализуется в сотрудничестве с семьёй, районной детской библиотекой, музеями «Истории Бурятии», «Природы Бурятии», «Истории города Улан-Удэ», Этнографическим музеем народов Забайкалья и т. п. ;

Принцип личностно-ориентированного общения. Партнерство, соучастие и взаимодействие — приоритетные формы общения педагога с детьми.

Принцип наглядности — широкое представление соответствующей изучаемому материалу наглядности: иллюстрации, слайды, фотографии родных пейзажей, памятников, достопримечательностей и т. д. ;

Принцип последовательности предполагает планирование изучаемого познавательного материала последовательно (от простого к сложному) ;

Принцип занимательности - изучаемый материал должен быть интересным, увлекательным для детей, этот принцип формирует у детей желание выполнять

предлагаемые виды непосредственно образовательной деятельности, стремиться к достижению результата.

Реализация регионального компонента осуществляется в рамках:

- непосредственно-образовательной деятельности;
- проектной деятельности;
- организации взаимодействия всех специалистов ДОУ;
- организации взаимодействия с родителями воспитанников;
- организации взаимодействия с социумом;
- смотрах-конкурсах, выставках, фестивалях;
- организации праздников и досугов.

Задачи регионального компонента интегрируются и решаются через образовательные области: «Физическое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Художественное творчество», «Речевое развитие»:

1.1.4. Характеристика особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, воспитывающихся в ДОУ

МБОУ детский сад № 58 г. Улан - Удэ является звеном муниципальной системы образования города, функционирует с октября 1992 г.

Полное наименование образовательной организации: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №58 «Золушка» комбинированного вида города Улан – Удэ.

Официальное сокращенное наименование образовательной организации: МБОУ детский сад №58 «Золушка» г. Улан – Удэ.

Тип – дошкольная образовательная организация.

Вид – муниципальное бюджетное учреждение

Место нахождения (адрес) образовательной организации:

670010, г. Улан -Удэ,

корпус №1 – ул. Толстого 25 «А»; корпус №2 – ул. Жанаева, 22

телефон 22-24-46;

22-23-25; 22-21-24.

Детский сад осуществляет свою образовательную, правовую, хозяйственную деятельность на основе законодательных нормативных документов:

– Устав ДОУ от 15.12.2011 г.

–Лицензия на право осуществления образовательной деятельности № 1929 от 08.04.2013г.

По состоянию на 01.09.2019 списочный состав ДОУ № 58 составляет 925 воспитанников, из них 5 чел. находятся на сокращенном режиме пребывания.

С учетом возрастных особенностей контингента воспитанников на 01 сентября 2019 года сформировано 24 группы. По возрастным характеристикам представлены все виды групп дошкольного возраста (ранний возраст, младшая группа, средняя, старшая и подготовительная к школе группа).

МБОУ функционирует в режиме пятидневной рабочей недели с 12- часовым пребыванием детей (с 7.00 до 19.00 часов).

Реализация Программы осуществляется в течение всего времени пребывания детей в ДООУ в процессе разнообразных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, чтения, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

В учреждении функционирует 24 дошкольных групп, которые посещают 925 детей в возрасте от 1,5- до 7 лет.

Образовательный процесс в МБОУ строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Возрастные особенности детей с 1,5 до 3 лет (ранний возраст)

На третьем году жизни продолжает развиваться предметная деятельность, ситуативно – деловое общение ребенка и взрослого; совершенствуется восприятие, речь, начальные формы произвольного поведения, игры, наглядно – действенное мышление.

Развиваются соотносительные и орудийные действия. Умение выполнять орудийные действия развивает произвольность, преобразуя натуральные формы активности в культурные на основе предлагаемой взрослым модели, которая выступает в качестве не только объекта для подражания, но и образца, регулирующего собственную активность ребенка.

В ходе совместной со взрослыми предметной деятельности продолжает развиваться понимание речи. Дети продолжают осваивать названия окружающих предметов, учатся выполнять простые словесные просьбы взрослых в пределах видимой наглядной ситуации.

Совершенствуется регуляция поведения в результате обращения взрослых к ребенку, который начинает понимать не только инструкцию, но и рассказ взрослых.

Интенсивно развивается активная речь детей. К трем годам они осваивают основные грамматические структуры, пытаются строить простые предложения, в разговоре со взрослыми используют практически все части речи. Активный словарь достигает примерно 1000-1500 слов.

К концу третьего года речь становится средством общения ребенка со сверстниками. В этом возрасте у детей формируются новые виды деятельности: игра, рисование, конструирование.

Игра носит процессуальный характер, главное в ней – действия, которые совершаются с игровыми предметами, приближенными к реальности. В середине третьего года жизни появляются действия с предметами – заместителями.

Совершенствуются зрительные и слуховые ориентировки, что позволяет детям безошибочно выполнять ряд заданий: осуществлять выбор из 2-3 предметов по форме, величине и цвету; различать мелодии; петь.

Совершенствуется слуховое восприятие, прежде всего фонематический слух. К трем годам жизни дети воспринимают все звуки родного языка, но произносят их с большими искажениями.

Основной формой мышления становится наглядно – действенное. Его особенность заключается в том, что возникающие в жизни ребенка проблемные ситуации разрешаются путем реального действия с предметами.

Для детей этого возраста характерна неосознанность мотивов, импульсивность и зависимость чувств и желаний от ситуации. Дети легко заражаются эмоциональным

состоянием сверстников. Однако в этот период начинает складываться и произвольность поведения. Она обусловлена развитием орудийных действий и речи. У детей появляются чувства гордости и стыда, начинают формироваться элементы самосознания, связанные с идентификацией с именем и полом. Ранний возраст завершается кризисом трех лет. Ребенок осознает себя как отдельного человека, отличного от взрослого.

У него формируется образ Я. Кризис часто сопровождается рядом отрицательных проявлений: негативизмом, упрямством, нарушением общения со взрослыми и др. Кризис может продолжаться от нескольких месяцев до двух лет.

Возрастные особенности детей от 3 до 4 лет (вторая младшая группа)

В возрасте 3-4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Взрослый становится для ребенка не только членом семьи, но и выступает носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

Главной особенностью игры является ее условность: выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры являются действия с игрушками и предметами – заместителями. Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с 1-2 ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами только начинают формироваться.

Изобразительная деятельность ребенка зависит от его представлений о предмете. В этом возрасте они только начинают формироваться. Графические образы бедны. У одних детей в изображениях отсутствуют детали, у других рисунки могут быть более детализированы. Дети уже могут использовать цвет.

Большое значение для развития мелкой моторики имеет лепка. Младшие дошкольники способны под руководством взрослого вылепить простые предметы.

Известно, что аппликация оказывает положительное влияние на развитие восприятия. В этом возрасте детям доступны простейшие виды аппликации.

Конструктивная деятельность в младшем дошкольном возрасте ограничена возведением несложных построек по образцу и по замыслу.

В этом возрасте развивается перцептивная деятельность. Дети от использования эталонов – индивидуальных единиц восприятия, переходят к сенсорным эталонам – культурно – выработанным средствам восприятия. К концу младшего дошкольного возраста дети могут воспринимать до 5 и более форм предметов и до 7 и более цветов, способны дифференцировать предметы по величине, ориентироваться в пространстве группы детского сада, а при определенной организации образовательного процесса – и в помещении всего дошкольного учреждения.

Развиваются память и внимание. По просьбе взрослого дети могут запомнить 3-4 слова и 5-6 названий предметов. К концу года они способны запомнить значительные отрывки из любимых произведений.

Продолжает развиваться наглядно – действенное мышление. При этом преобразования ситуаций в ряде случаев осуществляется на основе целенаправленных проб с учетом желаемого результата. Дошкольники способны установить некоторые скрытые связи и отношения между предметами.

В младшем дошкольном возрасте начинает развиваться воображение, которое особенно наглядно проявляется в игре, когда одни объекты выступают в качестве заместителей других.

Взаимоотношения детей обусловлены нормами и правилами. В результате целенаправленного воздействия они могут усвоить относительно большое количество норм, которые выступают основанием для оценки собственных действий и действий других детей.

Взаимоотношения детей ярко проявляются в игровой деятельности. Они скорее играют рядом, чем активно вступают во взаимодействие. Однако уже в этом возрасте могут наблюдаться устойчивые избирательные взаимоотношения. Конфликты между детьми возникают преимущественно по поводу игрушек. Положение ребенка в группе сверстников во многом определяется мнением воспитателя.

В младшем дошкольном возрасте можно наблюдать соподчинение мотивов поведения в относительно простых ситуациях. Сознательное управление поведением только начинает складываться; во многом поведение ребенка еще ситуативно. Вместе с тем можно наблюдать и случаи ограничения собственных побуждений самим ребенком, сопровождаемые словесными указаниями. Начинает развиваться самооценка, при этом дети в значительной мере ориентируются на оценку воспитателя. Продолжает развиваться также их половая идентификация, что проявляется в характере выбираемых игрушек и сюжетов.

Возрастные особенности детей с 4 до 5 лет (средняя группа)

В игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия. Они указывают на то, что дошкольники начинают отделять себя от принятой роли. В процессе игры роли могут меняться. Игровые действия начинают выполняться не ради них самих, а ради смысла игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей.

Значительное развитие получает изобразительная деятельность. Рисунок становится предметным и детализированным. Графическое изображение человека характеризуется наличием туловища, глаз, рта, носа, волос, иногда одежды и ее деталей. Совершенствуется техническая сторона изобразительной деятельности. Дети могут рисовать основные геометрические фигуры, вырезать ножницами, наклеивать изображения на бумагу и т.д.

Усложняется конструирование. Постройки могут включать 5-6 деталей. Формируются навыки конструирования по собственному замыслу, а также планирование последовательности действий.

Двигательная сфера ребенка характеризуется позитивными изменениями мелкой и крупной моторики. Развиваются ловкость, координация движений. Дети лучше удерживают равновесие, перешагивают через небольшие преграды. Усложняются игры с мячом.

К концу среднего дошкольного возраста восприятие становится более развитым. Они оказываются способными назвать форму, на которую похож тот или иной предмет. Могут вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Дети способны упорядочить группы предметов по сенсорному признаку – величине, цвету; выделить такие параметры как высота, длина и ширина. Совершенствуется ориентация в пространстве.

Возрастает объем памяти. Дети запоминают до 7-8 названий предметов. Начинает складываться произвольное запоминание: дети способны принять задачу на запоминание, помнят поручения взрослых, могут выучить небольшое стихотворение и т.д.

Начинает развиваться образное мышление. Дети оказываются способными использовать простые схематизированные изображения для решения несложных задач. Дошкольники могут строить по схеме, решать лабиринтные задачи. Развивается предвосхищение. На основе пространственного расположения объектов дети могут сказать, что произойдет в результате их взаимодействия. Однако при этом им трудно встать на позицию другого наблюдателя и во внутреннем плане совершить мысленное преобразование образа.

Продолжает развиваться воображение. Формируются такие его способности, как оригинальность и произвольность. Дети могут самостоятельно придумать небольшую сказку на заданную тему.

Увеличивается устойчивость внимания. Ребенку оказывается доступной сосредоточенная деятельность в течение 15-20 минут. Он способен удерживать в памяти при выполнении, каких – либо действий несложное условие.

В среднем дошкольном возрасте улучшается произношение звуков и дикция. Речь становится предметом активности детей. Они удачно имитируют голоса животных, интонационно выделяют речь тех или иных персонажей. Интерес вызывают ритмическая структура речи, рифмы.

Развивается грамматическая сторона речи. Дошкольники занимаются словотворчеством на основе грамматических правил. Речь детей при взаимодействии друг с другом носит ситуативный характер, а при общении со взрослым становится внеситуативной.

Изменяется содержание общения ребенка и взрослого. Оно выходит за пределы конкретной ситуации, в которой оказывается ребенок. Ведущим становится познавательный мотив. Информация, которую ребенок получает в процессе общения, может быть сложной и трудной для понимания, но она вызывает у него интерес.

У детей формируется потребность в уважении со стороны взрослого, для них оказывается чрезвычайно важной его похвала. Повышенная обидчивость представляет собой возрастной феномен.

Взаимоотношения со сверстниками характеризуются избирательностью, которая выражается в предпочтении одних детей другим. Появляются постоянные партнеры по играм. В группах начинают выделяться лидеры. Появляется конкурентность, соревновательность. Последняя важна для сравнения себя с другими, что ведет к развитию образа Я ребенка, его детализации.

Основные достижения возраста связаны с развитием игровой деятельности; появлением ролевых и реальных взаимодействий; с развитием изобразительной деятельности; конструированием по замыслу, планированием; совершенствованием восприятия, развитием образного мышления и воображения, эгоцентричностью познавательной позиции; развитием памяти, внимания, речи, познавательной мотивации, совершенствованием восприятия; формированием потребности в уважении со стороны взрослого, появлением обидчивости, конкурентности, соревновательности со сверстниками; дальнейшим развитием образа Я ребенка, его детализацией.

Возрастные особенности развития детей с 5 до 6 лет (старшая группа)

Дети шестого года жизни уже могут распределять роли до начала игры и строить свое поведение, придерживаясь роли. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие.

При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Действия детей в играх становятся разнообразными.

Развивается изобразительная деятельность детей. Это возраст наиболее активного рисования. В течение года дети способны создать до 2000 рисунков. Рисунки могут быть самыми разными по содержанию: это и жизненные впечатления детей, и воображаемые ситуации, и иллюстрации к книгам и фильмам. Обычно рисунки представляют собой схематичные изображения различных объектов, но могут отличаться оригинальностью композиционного решения, передавать статичные и динамичные отношения. Рисунки приобретают сюжетный характер; достаточно часто встречаются многократно повторяющиеся сюжеты с небольшими или, напротив, существенными изменениями. Изображение человека становится более детализированным и пропорциональным. По рисунку можно судить о половой принадлежности и эмоциональном состоянии изображенного человека.

Конструирование характеризуется умением анализировать условия, в которых протекает эта деятельность. Дети используют и называют различные детали деревянного конструктора. Могут заменить детали постройки в зависимости от имеющегося материала. Овладевают обобщенным способом обследования образца. Дети способны выделять основные части предлагаемой постройки. Конструктивная деятельность может осуществляться на основе схемы, по замыслу и по условиям. Появляется конструирование в ходе совместной деятельности.

Дети могут конструировать из бумаги, складывая ее в несколько раз (2,4,6 сгибаний); из природного материала. Они осваивают два способа конструирования: 1) от природного материала к художественному образу (в том числе ребенок «достаивает» природный материал до целостного образа, дополняя его различными деталями); 2) от художественного образа к природному материалу (в этом случае ребенок подбирает необходимый материал, для того чтобы воплотить образ).

Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; систематизируются представления детей. Они называют не только основные цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд – по возрастанию или убыванию – до 10 различных предметов.

В старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться образное мышление. Дети способны не только решить задачу в наглядном плане, но и совершить преобразование объекта, указать, в какой последовательности объекты вступят во взаимодействие и т.д.

Однако подобные решения окажутся правильными, если дети будут применять адекватные мыслительные средства. Среди них можно выделить схематизированные представления, которые возникают в процессе наглядного моделирования; комплексные представления, отражающие представления детей о системе признаков, которыми могут

обладать объектами, а также представления, отражающие стадии преобразования различных объектов и явлений (представления о цикличности изменений): представления о смене времен года, дня и ночи, об увеличении и уменьшении объектов в результате различных воздействий, представления о развитии и т.д.

Продолжают совершенствоваться обобщения, что является основой словесно – логического мышления. В дошкольном возрасте у детей еще отсутствуют представления о классах объектов. Дети группируют объекты по признакам, которые могут изменяться, однако начинают формироваться операции логического сложения и умножения классов. Старшие дошкольники при группировке объектов могут учитывать два признака: цвет и форму (материал) и т.д.

Развитие воображения в этом возрасте позволяет детям сочинять достаточно оригинальные и последовательно разворачивающиеся истории. Воображение будет активно развиваться лишь при условии проведения специальной работы по его активации.

Продолжают развиваться устойчивость, распределение, переключаемость внимания. Наблюдается переход от непроизвольного к произвольному вниманию.

Продолжает совершенствоваться речь, в том числе ее звуковая сторона. Дети могут правильно воспроизводить шипящие, свистящие и сонорные звуки. Развиваются фонематический слух, интонационная выразительность речи при чтении стихов в сюжетно – ролевой игре и в повседневной жизни.

Совершенствуется грамматический строй речи. Дети используют практически все части речи, активно занимаются словотворчеством. Богаче становится лексика: активно используются синонимы и антонимы.

Развивается связная речь. Дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали.

Достижения этого возраста характеризуются распределением ролей в игровой деятельности; структурированием игрового пространства; дальнейшим развитием изобразительной деятельности, отличающейся высокой продуктивностью; применением в конструировании обобщающего способа обследования образца; усвоением обобщенных способов изображения предметов одинаковой формы.

Восприятие характеризуется анализом сложных форм объектов; развитие мышления сопровождается освоением мыслительных средств (схематизированные представления, комплексные представления, представления о цикличности изменений); развиваются умение обобщать, причинное мышление, воображение, произвольное внимание, речь, образ Я.

Возрастные особенности детей с 6 до 7 лет (подготовительная к школе группа)

В сюжетно-ролевых играх дети начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации (свадьбу, рождение ребенка, болезнь и т.д.).

Игровые действия становятся более сложными, обретают особый смысл, который не всегда открывается взрослому. Игровое пространство усложняется. В нем может быть несколько центров, каждый из которых поддерживает свою сюжетную линию. При этом дети способны отслеживать поведение партнеров по всему игровому пространству и менять свое поведение в зависимости от места в нем.

Образы из окружающей жизни и литературных произведений, передаваемые детьми в изобразительной деятельности, становятся сложнее. Рисунки приобретают более

детализированный характер, обогащается их цветовая гамма. Более явными становятся различия между рисунками мальчиков и девочек (мальчики чаще изображают технику, космос, военные действия и т.д., а девочки обычно рисуют женские образы: принцесс, балерин, моделей и т.д.).

Часто встречаются и бытовые сюжеты: мама и дочка, комната и т.д.

Изображение человека становится более детализированным и пропорциональным. Появляются пальцы на руках, глаза, рот, нос, брови, подбородок. Одежда может быть украшена различными деталями.

При правильном подходе у детей формируются художественно – творческие способности в изобразительной деятельности.

Дети подготовительной к школе группы в значительной степени освоили конструирование из строительного материала. Они свободно владеют обобщенными способами анализа, как изображений, так и построек; не только анализируют основные конструктивные особенности различных деталей, но и определяют их форму на основе сходства со знакомыми им объемными предметами. Свободные постройки становятся симметричными и пропорциональными, их строительство осуществляется на основе зрительной ориентировки.

Дети быстро и правильно подбирают материал. Они достаточно точно представляют себе последовательность, в которой будет осуществляться постройка, и материал, который понадобится для ее выполнения; способны выполнять различные по степени сложности постройки, как по собственному замыслу, так и по условиям.

В этом возрасте дети уже могут освоить сложные формы сложения из листа бумаги и придумывать собственные, но этому их нужно специально обучать. Данный вид деятельности не просто доступен детям – он важен для углубления их пространственных представлений.

Усложняется конструирование из природного материала. Дошкольникам уже доступны целостные композиции по предварительному замыслу, которые могут передавать сложные отношения, включать фигуры людей и животных.

У детей продолжает развиваться восприятие, однако они не всегда могут одновременно учитывать несколько различных признаков.

Развивается образное мышление, однако воспроизведение метрических отношений затруднено. Это легко проверить, предложив детям воспроизвести на листе бумаги образец, на котором нарисованы 9 точек, расположенных не на одной прямой. Как правило, дети не воспроизводят метрические отношения между точками: при наложении рисунков друг на друга точки детского рисунка не совпадают с точками образца.

Продолжают развиваться навыки обобщения и рассуждения, но они в значительной степени еще ограничиваются наглядными признаками ситуации.

Продолжает развиваться воображение, однако часто приходится констатировать снижение развития воображения в этом возрасте в сравнении со старшей группой. Это можно объяснить различными влияниями, в том числе и средств массовой информации, приводящими к стереотипности детских образов.

Продолжает развиваться внимание дошкольников, оно становится произвольным. В некоторых видах деятельности время произвольного сосредоточения достигает 30 минут.

У дошкольников продолжает развиваться речь: ее звуковая сторона, грамматический строй, лексика. Развивается связная речь. В высказываниях детей отражаются как расширяющийся словарь, так и характер обобщений, формирующихся в этом возрасте. Дети начинают активно употреблять обобщающие существительные, синонимы, антонимы, прилагательные и т.д.

В результате правильно организованной образовательной работы у дошкольников развиваются диалогическая и некоторые виды монологической речи.

В подготовительной к школе группе завершается дошкольный возраст. Его основные достижения связаны с освоением мира вещей как предметов человеческой культуры; освоением форм позитивного общения с людьми; развитием половой идентификации, формированием позиции школьника.

К концу дошкольного возраста ребенок обладает высоким уровнем познавательного и личностного развития, что позволяет ему в дальнейшем

Группа для детей дошкольного возраста является основной структурной единицей ДОУ.

В Муниципальном дошкольном образовательном учреждении Детский сад №58 «Золушка» комбинированного вида по состоянию на сентябрь 2019 года функционирует 24 общеобразовательные группы, укомплектованные в соответствии с возрастными нормами:

- Ранний возраст, Первая младшая группа № 15, № 19 (1,5-3 лет)
- Вторые младшие группы № 2, № 4, № 7, № 23, № 21 (3-4 года)
- Средние группы № 3, № 8, № 12, № 16, № 17 (4-5 лет)
- Старшие группы № 5, № 9, № 10, № 14, № 20 (5-6 лет)
- Подготовительные к школе группы № 1, № 6, № 11, № 13, № 18, № 22, № 24 (6-7 лет)

1.2. Планируемые результаты освоения программы

1.2.1. Обязательная часть

Согласно п. 4.1. ФГОС ДО Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013г. № 1155 результаты освоения образовательной программы определяются в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры дошкольного образования представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

К целевым ориентирам освоения программы относится овладение ребенком следующими представлениями, способами деятельности, специфическими для развития общих способностей действиями и средствами.

Целевые ориентиры образования в раннем возрасте:

Ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий.

Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; проявляет навыки опрятности.

Проявляет отрицательное отношение к грубости, жадности. Соблюдает правила элементарной вежливости (самостоятельно или по напоминанию говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» (в семье, в группе); имеет первичные представления об элементарных правилах поведения в детском саду, дома, на улице и старается соблюдать их.

Владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек. Речь становится полноценным средством общения с другими детьми, стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого, эмоционально откликается на игру, предложенную взрослым, принимает игровую задачу.

Проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им, умеет играть рядом со сверстниками, не мешая им, проявляет интерес к совместным играм.

Проявляет интерес к окружающему миру природы, с интересом участвует в сезонных наблюдениях. Проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.

Следит за действиями героев кукольного театра; проявляет желание участвовать в театрализованных и сюжетно-ролевых играх. Проявляет интерес к продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование). У ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движений (бег, лазанье, перешагивание и пр.). С интересом участвует в подвижных играх с простым содержанием, несложными движениями.

Планируемые результаты, как ориентиры, освоения основной образовательной программы ДОУ

Ранний возраст 1,5 до 3 лет

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Навыки самообслуживания и действия с бытовыми предметами

- Подражает многим действиям взрослых с бытовыми предметами;
- В игре действует взаимосвязано и последовательно (будит куклу, одевает, кормит, ведет на прогулку и т.д.);
- Самостоятельно одевается, но еще не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы.
- В игре исполняет определенную роль (мамы, машиниста...);

- Одевается самостоятельно, застегивает пуговицы, завязывает шнурки при незначительной помощи взрослого.
- Умеет самостоятельно есть.
- Проявляет навыки опрятности (замечает беспорядок в одежде, устраняет его при небольшой помощи взрослых).
- При небольшой помощи взрослого пользуется индивидуальными предметами (носовым платком, салфеткой, полотенцем, расческой, горшком).
- Самостоятельно или после напоминания взрослого соблюдает элементарные правила поведения во время еды, умывания. Имеет первичные представления об элементарных правилах поведения в детском саду, дома, на улице (не бегать, не кричать, выполнять просьбы взрослого) и соблюдает их.
- Соблюдает правила элементарной вежливости. Самостоятельно или по напоминанию говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» (в семье, в группе).
- Проявляет отрицательное отношение к грубости, жадности.

Эмоциональное развитие

- Может сопереживать плачущему ребенку.
- Получает положительные эмоции от похвалы и одобрения со стороны взрослых; понимает психологическое состояние других людей.
- Проявляет эмоциональную отзывчивость на доступные возрасту литературно-художественные произведения (потешки, песенки, сказки, стихотворения).
- Эмоционально и заинтересованно следит за развитием действия в играх - драматизациях и кукольных спектаклях, созданных силами взрослых и старших детей.
- Проявляет эмоциональную отзывчивость на произведения изобразительного искусства, на красоту окружающих предметов (игрушки) и объектов природы (растения, животные).
- Проявляет эмоциональную отзывчивость на доступные возрасту музыкальные произведения, различает веселые и грустные мелодии.

Развитие игровых навыков

- Принимает участие в играх (подвижных, театрализованных, сюжетно-ролевых), проявляет интерес к игровым действиям сверстников.
- Проявляет желание самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для игры, использовать предметы-заместители.
- Может играть рядом, не мешать другим детям, подражать действиям сверстника.
- Эмоционально откликается на игру, предложенную взрослым, подражает его действиям, принимает игровую задачу.
- Самостоятельно выполняет игровые действия с предметами, осуществляет перенос действий с объекта на объект.
- Использует в игре замещение недостающего предмета.
- Общается в диалоге с воспитателем.
- В самостоятельной игре сопровождает речь свои действия.
- Следит за действиями героев кукольного театра.
- Выполняет простейшие трудовые действия (с помощью педагогов). Наблюдает за трудовыми процессами воспитателя в уголке природы.

- Соблюдает элементарные правила поведения в детском саду. Соблюдает элементарные правила взаимодействия с растениями и животными.

- Имеет элементарные представления о правилах дорожного движения.

Образовательная область «Познавательное развитие»

- Ориентируется в 2-3 контрастных величинах предметов; подбирает по образцу взрослого 3 контрастных цвета;

- Имеет представление о 5-6 формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник), 8 цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный)

- С помощью взрослого сооружает разнообразные постройки, используя большинство форм.

- Разворачивает игру вокруг собственной постройки.

- Различает один и много предметов.

- Различает большие и маленькие предметы, называет их размер. Узнает шар и куб.

- Различает и называет предметы ближайшего окружения.

- Называет имена членов своей семьи и воспитателей.

- Узнает и называет некоторых домашних и диких животных, их детенышей.

- Различает некоторые овощи, фрукты (1-2 вида).

- Различает некоторые деревья ближайшего окружения (1-2 вида).

- Имеет элементарные представления о природных сезонных явлениях.

Образовательная область «Речевое развитие»

- Понимает несложные рассказы по сюжетной картинке;

- Способен узнать то, что видел, слышал несколько недель тому назад.

- Начинает использовать сложные предложения;

- правильно реагирует на словесные указания; получает удовольствие от общения со сверстниками.

- Может по просьбе взрослого или по собственной инициативе рассказать об изображенном на картинке, об игрушке, о событии из личного опыта.

- Речь становится полноценным средством общения с другими детьми.

- Может поделиться информацией («Ворону видел»), пожаловаться на неудобство (замерз, устал) и действия сверстника (отнимает).

- Сопровождает речью игровые и бытовые действия.

- С интересом слушает доступные по содержанию стихи, сказки, рассказы; рассматривает картинки, иллюстрации. При повторном чтении проговаривает слова, небольшие фразы.

- Рассматривает иллюстрации в знакомых книжках с помощью педагога и самостоятельно

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

- Узнает знакомые мелодии и различает высоту звуков (высокий - низкий).

- Вместе с воспитателем подпевает в песне музыкальные фразы.

- Двигается в соответствии с характером музыки, начинает движение с первыми звуками музыки.

- Умеет выполнять движения: притопывать ногой, хлопать в ладоши, поворачивать кисти рук.

- Проявляет активность при подпевании и пении, выполнении простейших танцевальных движений.

- Называет музыкальные инструменты: погремушки, бубен.

Изобразительная деятельность

- Знает, что карандашами, фломастерами, красками и кистью можно рисовать.

- Различает красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный цвета.

- Умеет раскатывать комок пластилина прямыми и круговыми движениями кистей рук; отламывать от большого комка пластилина маленькие комочки, сплющивает их ладонями; соединять концы раскатанной палочки, плотно прижимая, их друг к другу.

- Лепит несложные предметы. Принимает активное участие в продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование).

Конструктивно деятельность

- Сооружает элементарные постройки по образцу, проявляет желание строить самостоятельно.

- Ориентируется в помещении группы и участка детского сада.

- Проявляет желание самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для игры, использовать предметы-заместители.

Образовательная область «Физическое развитие»

- Подпрыгивает, одновременно отрывая от земли обе ноги, с поддержкой; перешагивает через несколько препятствий; нагибается за предметом.

- Умеет ходить и бегать, не наталкиваясь на других детей.

- Может прыгать на двух ногах на месте, с продвижением вперед и т. д.

- Умеет брать, держать, переносить, класть, бросать, катать мяч.

- Умеет ползать, подлезать под натянутую веревку, перелезть через бревно, лежащее на полу.

- Умеет самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности.

- Проявляет навыки опрятности (замечает беспорядок в одежде, устраняет его при небольшой помощи взрослых).

- При небольшой помощи взрослого пользуется индивидуальными предметами (носовым платком, салфеткой, полотенцем, расческой, горшком).

- Умеет самостоятельно есть.

Младшая группа (4-й год жизни)

В игре

- В самостоятельной игре активно включает в игру действия с предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Изменяет и дополняет игровую обстановку. Развертывает цепочки игровых действий, связанных с реализацией разнообразных ролей.

- Включается в парное ролевое взаимодействие со сверстником, обозначая свою роль и предлагая партнеру дополнительную.

- Иницирует ролевой диалог со сверстником, имитирует ролевую речь кукольных и воображаемых персонажей.

- Иницирует совместную игру со взрослым, сам предлагает и обозначает роли (для взрослого и для себя). Вносит встречные предложения по ходу игры. Легко включается в «телефонный разговор» по ролям со взрослым, может сам его иницировать в процессе совместной игры.

В области социально-коммуникативного развития

- У ребенка закрепились позитивного переживания от общения с другими детьми и взрослыми. Он положительно реагирует на посещение детского сада, включается в совместные игры с другими детьми и другую деятельность, может это делать с удовольствием. Знает имена детей и воспитателей в группе. Активно участвует в праздниках и различных групповых мероприятиях.

- Ребенок знаком с правилами общения (проявления чувств и коммуникации): знаком с названиями основных чувств, умеет выражать их мимикой и действиями. Определяет чувство изображенного на картинке человека. Знаком с правилами вежливости, старается следовать им. Знает правила коммуникации, принятые в группе. Старается соблюдать их, повторяя за воспитателем.

- Владеет основными способами самообслуживания: самостоятельно ест, моет руки, умывается, может надеть некоторые предметы одежды или даже одеться самостоятельно.

- Знаком с правилами поведения в ситуациях, которые могут быть опасными. По предложению взрослого следует элементарным правилам безопасного поведения в этих ситуациях.

- Знает, что надо позвать на помощь кого-либо из взрослых в случае возникновения какой-либо опасности для себя.

- Ребенок может отличить трудовые задачи от игровых, с удовольствием принимает цель, поставленную взрослым (одно - двухактные поручения: подвинуть стул, положить на место предмет, поднять и положить в шкаф предмет одежды и т.п.), повторяет отдельные трудовые действия, иногда переключаясь на игровые.

В области познавательного развития

- Соотносит эталоны формы, цвета и величины со свойствами реальных предметов: быстро и безошибочно находит предмет по описанию его сенсорных свойств (или внешнего вида), вычлняя его среди других.

- В конструировании по конкретному образцу умеет анализировать образец, выделять в нем основные и второстепенные части, устанавливать связь между функцией и строением предмета, представленного в качестве образца, воспроизводит образец самостоятельно.

- В конструировании по замыслу может назвать тему (предмет) будущей конструкции, дать описание некоторых внешних свойств задуманной постройки, назвать требуемый для нее материал и указать отдельные действия с ним. В целом же структура сооружения нащупывается ребенком практически.

- Экологические представления ребенка включают 4-5 диких и 4-5 домашних животных, он может сказать, чем отличаются одни от других, что дают людям дикие и домашние животные, как люди о них заботятся. Различает условные обозначения мест обитания диких и домашних животных, опирается на них при рассказе о местах их обитания.

- Действуя с объектами живой или неживой природы, ребенок может самостоятельно сделать простейшие выводы об их свойствах (например, из мокрого песка легко сделать куличик, из сухого – трудно). Испытывает эмоциональные состояния по поводу объектов и явлений живой и неживой природы. Использует полученные представления в игре и других видах деятельности.

В области речевого развития

- У ребенка развит артикуляционный аппарат: по просьбе взрослого громко и четко произносит характерные звукосочетания персонажа или окружающего мира, выделяя гласные звуки а, о, у, и, э.

- Ребенок может запомнить и прочесть наизусть небольшое стихотворение. Может составить небольшой рассказ-описание игрушки или краткий пересказ произведения.

- Показывает разных героев сказки движениями туловища, рук, пальцев (как владение в то же время произвольными движениями рук), голосом, позой.

- Ребенок подбирает заместители к персонажам сказок. Поднимает соответствующие заместители во время чтения сказки, перемещает их на столе, макете. Разыгрывает сказки с помощью условных заместителей во время чтения взрослым сказки.

В области художественно-эстетического развития

- Овладевает выразительными возможностями живописи и графики при передаче основных структурных характеристик изображаемого объекта: создает выразительный живописный или графический образ, пользуясь действием опредмечивания цветового или тонального пятна.

- Конструирует на готовой фоновой композиции из бумажных элементов (полосок, клочков, комочков бумаги) изображение знакомых объектов (ель, лиственное дерево, цветок, лев, тигр, петух, заяц, медведь и др.).

- Детализирует изображение на фоновой композиции, включает в него новые элементы (шапочку, бант, карман и др.).

В области физического развития

- Имеет начальные представления о здоровом образе жизни: о необходимости соблюдения режима, личной гигиены, о закаливании, о полезной и вредной пище др.

- Умеет ходить прямо, сохраняя заданное направление, не шаркая ногами.

- Умеет бегать, сохраняя равновесие, изменяя направление, темп в соответствии с указанием воспитателя.

- Может сохранять равновесие при ходьбе и беге по ограниченной плоскости, перешагивая предметы.

- Может ползать на четвереньках, лазать по лесенке-стремянке, по гимнастической стенке произвольным способом.

- Умеет энергично отталкиваться в прыжках на двух ногах, прыгать в длину с места не менее чем на 40 см.

- Умеет катать мяч в заданном направлении с расстояния 1,5 м, бросать мяч двумя руками от груди, из-за головы; бросать мяч вниз о пол и вверх 2-3 раза подряд и ловить его; метать предметы правой и левой рукой на дальность расстояния не менее 5 м.

- Может строиться в колонну, шеренгу, круг.

- Умеет выполнять общеразвивающие упражнения по сигналу педагога, согласовывать темп и ритм упражнений по показу воспитателя.

- Может самостоятельно скатываться на санках с горки, катать на санках друг друга.

- Умеет скользить по ледяной дорожке с помощью взрослых.

- Может передвигаться на лыжах ступающим и скользящим шагом, выполнять повороты на месте на лыжах.

- Умеет кататься на трехколесном велосипеде.

- Может погружаться в воду.

Средняя группа (5-й год жизни)

В игре

- В самостоятельной игре активно создает игровую обстановку в соответствии со своим замыслом.
- Развертывает разные сюжеты игры, использует смену ролей (меняет и обозначает роли по ходу игры, использует совмещенные роли), если необходимо ввести новых персонажей.
- Может включить в игру двух-трех сверстников, предложив всем подходящие по смыслу роли; активно вносит предложения по развертыванию сюжетных событий, увлекает за собой сверстников
- Охотно включается в игру со взрослым, может инициировать ее.
- В процессе игры принимает предложения взрослого, может быть инициатором введения новых персонажей и соответствующей смены ролей.
- Может переходить в игре от одной роли к другой, обозначая для партнера ее смену, реагирует в ролевом диалоге и игровых действиях на меняющиеся роли взрослого, может предложить изменять игровые действия или сюжетные события. Вводит новые игровые персонажи.

В области социально-коммуникативного развития

- Ребенок испытывает чувства принадлежности к другим детям, своей семье, проявляющиеся позитивными переживаниями в процессе коллективной деятельности с другими детьми и взрослыми. Знает и может рассказать о членах своей семьи, о профессиях, об отличиях мужчин и женщин, знает в каком городе и в какой стране он живет.
- Ребенок умеет определять свое настроение, а также замечает настроение других детей (радостное-грустное-сердитое). Может назвать одну-две ситуации, в которых испытывает то или иное чувство.
- Знает правила поведения в различных ситуациях, часто (но не всегда) применяет правила, замечает нарушение правила другими детьми, сообщает об этих нарушениях взрослому.
- Принимает участие в обсуждении конфликтов, происходящих в группе, может назвать чувства детей, причину их поступков.
- Различает много разнообразных ситуаций пребывания в ДОУ, в том числе и ситуаций опасности.
- Самостоятельно выполняют освоенные правила поведения по отношению к себе, другим людям, окружающим предметам, позволяющие предотвратить возникновение известных опасных ситуаций.
- Заметив возникшую опасность, знает, как указать на нее взрослому.
- Владеет навыками самообслуживания, применяет их по указанию и напоминанию взрослого.
- Различает труд и игру. Может выполнить трудовые действия и операции в знакомых видах труда по указанию взрослого или по примеру сверстников («Можно я тоже буду», «Можно я помогу»). Охотно включается в совместный труд с взрослыми.

В области познавательного развития

- Владеет соотношением эталонов формы, цвета и величины со свойствами реальных предметов: быстро и безошибочно может найти предмет сложной формы и неоднородного цвета по описанию, вычлняя его среди других.

- Знаком с пространственными предлогами и наречиями, ориентируется в пространстве с помощью предлогов и наречий (за - перед, далеко - близко, над - под, у, около, назад – вперед, между), исходя из собственной пространственной позиции.

- Знаком с пространственными отношениями: может ориентироваться в реальном пространстве (помещениях группы), находя обозначенные на плане предметы и объекты (или находят на плане обозначение реальных объектов).

- Владеет действиями оперирования количествами: отбирает заданное количество предметов из большего при помощи фишек,

- Может применить действием опосредованного сравнения предметов по величине

- Умеет конструировать предмет по его графической модели

- В процессе конструирования по замыслу может заранее назвать тему (предмет) будущей постройки, материал, в процессе конструирования могут несколько видоизменить тему, но созданная постройка узнается как заранее названный предмет.

- Ребенок выделяет характерные приметы времени года с использованием модели круговой диаграммы смены времен года, самостоятельно составляя полноценный рассказ.

- Ребенок имеет опыт экспериментирования с различными объектами живой и неживой природы (водой, песком, снегом, глиной и др.)

В области речевого развития

- Ребенок владеет способом деления слова на части (слоги), использует заместители для обозначения количества слогов, может подобрать слова на заданные слоговые структуры.

- Ребенок самостоятельно выделяет заданный звук в словах, определяет первый звук в слове, различает твердые и мягкие согласные (старший братец или младший), может назвать звук отдельно.

- Может назвать слова на заданный звук.

- Ребенок может управлять своими пальцами рук: выполняет движения обеими пальцами синхронно и образно, запускает маленький волчок на гладкой поверхности.

- Пересказывает и сочиняет сказки и истории с опорой на двигательную модель (перемещаемые заместители), может передавать свое отношение к персонажам сказок и историй с помощью заместителей, а также самостоятельно придуманных символических сре

В области художественно-эстетического развития

- Средствами графики и живописи может создать оформленное предметное (структурное) выразительное изображение персонажа, включающее его движение.

- Конструирует из бумажных элементов декоративные узоры с опорой на графический образец - схему, плоскостные изображения объектов и объемные поделки из бумаги и корнеплодов - без опоры на схему.

- Детализирует разнообразные динамичные изображения на фоновой композиции.

В области физического развития

- Владеет начальными представлениями о здоровом образе жизни (соблюдение режима, навыки гигиены, полезная и вредная пища, закаливающие процедуры и др.), может выполнять связанные с этим правила.

- Умеет ходить и бегать, согласуя движения рук и ног.
- Умеет сохранять равновесие на ограниченной площади опоры.
- Умеет ловить мяч кистями рук с расстояния до 1,5 м, принимать правильное исходное положение при метании, метать предметы разными способами правой и левой рукой, отбивать мяч о землю (пол) не менее 5 раз подряд.
- Может лазать по гимнастической стенке, не пропуская реек, перелезая с одного пролета на другой; ползать разными способами: опираясь на стопы и ладони, колени и ладони, на животе, подтягиваясь руками.
- Умеет принимать правильное исходное положение в прыжках с места, мягко приземляться, прыгать в длину с места не менее 70 см.
- Умеет строиться в колонну, в круг, шеренгу, выполнять повороты на месте и переступанием.
- Может самостоятельно скатываться на санках с горки, тормозить при спуске с нее.
- Умеет самостоятельно скользить по ледяной дорожке.
- Умеет ходить на лыжах скользящим шагом, выполнять повороты на месте переступанием.
- Умеет кататься на двухколесном велосипеде, выполнять повороты направо, налево.
- Умеет придумывать варианты подвижных игр.

Старшая группа (6-й год жизни)

В игре

- В сюжетной игре свободно владеет ролью, реализующими ее предметными действиями, активно пользуется ролевой и комментирующей (поясняющей) речью; умеет использовать смену роли, совмещение ролей как средство развертывания интересного сюжета.
- Всегда имеет много замыслов, готов подхватить и развить замыслы других (сверстников, взрослого).
- Часто является инициатором игры со сверстниками, может увлечь своим замыслом и организовать 2-3 детей, предложив всем подходящие по смыслу роли.
- Активно создает предметную игровую обстановку под свой замысел или изменяет ее по ходу игры.
- В игре с правилами понимает, что выигрыш - это не успех всех, а дисбаланс конечных результатов в пользу одного; обнаруживает стремление к выигрышу

В области социально-коммуникативного развития

- Контролирует действия партнеров в соответствии с правилами; чувствителен к нарушениям, оказывает им сопротивление (порицание, апелляция к правилам, угроза выйти из игры), сам подчиняется требованиям сверстников.
- Достаточно свободно вербализует при необходимости правила игры, критерии выигрыша.
- В ситуации с незнакомым игровым материалом может предложить новые правила (по аналогии со знакомыми играми); при поддержке взрослого делает это с увлечением.
- Активно пользуется жребием-считалкой и использует результаты жребия при распределении функций в игре.

- Ребенок эмоционально отзывчив к чувствам других детей и взрослых, умеет выражать свои чувства словами при общении с другими, а также передавать свое состояние с помощью средств художественной выразительности. Умеет сопереживать, сочувствовать героям прочитанных произведений, а также другим детям в группе при возникновении конфликтных ситуаций.

- Владеет способами компромиссного взаимодействия с другими детьми и взрослыми, старается следовать правилам коммуникации, принятым в группе, знает их. Для ребенка имеет значение совместное взаимодействие с другими детьми. Ради него он готов договариваться, идти на компромисс, если нужно - уступать. Может свободно обращаться к воспитателю с вопросами или просьбами, если у него есть в этом потребность.

- Называет правила поведения, которые следует выполнять для предотвращения ситуаций, содержащих опасность, объясняют причины выбора этих правил.

- Следуют правилам безопасного поведения в повседневной жизни: в спортивных и других играх, в ходе занятий физкультурой, художественным творчеством, в транспорте, при общении с животными, при передвижении по городу, в лесу и т.д.

- Обращается к взрослому за помощью в случае возникновения опасных ситуаций, объясняют ему, что произошло.

- Понимает и различает специфику труда как деятельности, выделяет сходство и различие труда от других видов деятельности.

- Может самостоятельно поставить цель предстоящего труда знакомого ему содержания («Полью цветы»).

- Умеет мотивировать цель своей работы («Чтобы было чисто», «Надо помогать взрослым», «Потому что все трудятся» и т.п.).

- Может самостоятельно подготовить место для своей работы, найти необходимое оборудование, предметы труда; приводить его в порядок в конце работы, владеет культурой деятельности.

- Может предварительно раскрыть логику предстоящей работы, умеет планировать свою деятельность (что сначала, что потом).

- Может объективно оценить свою работу и ее результат с позиций общественной значимости.

- Огорчается, если результат неудачен и может получить отрицательную оценку.

В области познавательного развития

- Опирается на эталонные представления в самостоятельной деятельности: самостоятельно использует представления о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и их разновидностях в изобразительной, конструктивной, игровой деятельности.

- Может ориентироваться в реальном пространстве (помещении, участке для прогулок), находя обозначенные на плане объекты и предметы (или находят на плане реальные объекты).

- Ориентируется в пространстве с помощью предлогов и наречий (за - перед, далеко - близко, над - под, у, около, назад - вперед), исходя из собственной пространственной позиции.

- Производит количественное сравнение множеств предметов с помощью различных средств: моделей из фишек, на счетах, графического изображения попарно расположенных значков, пересчета.

- Владеет способами классификации предметов: может устанавливать родовые отношения между понятиями, подбирая родовое понятие к группе видовых и наоборот, может подобрать два-три видовых понятия к родовому.

- Может использовать представления о сериационных отношениях предметов для определения степени выраженности общего для всех признака.

- Имеет представления о растениях, животных и условиях обитания в различных экологических системах (лес, луг, водоем, город). Умеет устанавливать взаимосвязи между живой и неживой природой, растениями и животными внутри экосистем с помощью модели. Ребенок знает по 5-6 растений и животных, обитающих в лесу, на лугу, в водоеме, в городе. Самостоятельно использует или строит модель, отражающую взаимосвязи между живой и неживой природой, растениями и животными в экосистеме; может привести несколько примеров этих взаимосвязей.

- Может самостоятельно рассказать о свойствах воздуха и магнита, использовании их людьми, значении в природе, опасностях, связанных с воздухом (бури, ураганы и т.д.). Экспериментируя, может самостоятельно сделать простейшие выводы о свойствах воздуха и магнита.

В области речевого развития

- Владеет звуковым анализом слов с последующим построением модели из фишек-заместителей звуков, может назвать все звуки в последовательности, различает гласные и согласные (мягкие и твердые) звуки, выделяет ударный гласный звук в слове, может назвать слова на заданный звук.

- Владеет элементарными графическими умениями как предпосылками технической стороны письма: может обвести контура предмета, выполнить разные виды штриховки внутри контура предмета, произвольно управляет кистями и пальцами рук.

- Понимает во время чтения сказок и активно использует в речи эпитеты, антонимы, другие литературные средства для пересказа. Передает свое отношение к персонажам сказки в рисунках, аппликации с помощью цвета, размера и формы.

- Может выделить характерные для персонажа признаки (внешние и внутренние), обозначить их значками-заместителями, построить пространственную композицию (модель) в соответствии с событиями сказки, изменяя ее по ходу сюжета; может исполнить определенную роль словами, действиями в процессе чтения воспитателем сказки.

В области художественно-эстетического развития

- Может создавать выразительные живописные композиции с использованием действий преобразования при изображении пространственных взаимоотношений объектов и их движений.

- Участвует в конструировании нескольких взаимосвязанных многопредметных композиций (4-5) по сюжету знакомой сказки, используя готовую графическую модель.

- Конструирует из самостоятельно вырезанных бумажных деталей динамичные изображения животных и людей, преобразует их.

- Создает объемные поделки из бумаги

В области физического развития

- Умеет ходить и бегать легко, ритмично, сохраняя правильную осанку, направление и темп.

- Умеет выполнять упражнения на статическое и динамическое равновесие.

- Умеет перебрасывать набивные мячи (вес 1 кг), бросать предметы в цель из разных исходных положений, попадать в вертикальную и горизонтальную цель с расстояния 3-5 м, метать предметы правой и левой рукой на расстояние 5-12 м, метать предметы в движущуюся цель.

- Умеет лазать по гимнастической стенке (высота 2,5 м) с изменением темпа.

- Умеет прыгать на мягкое покрытие с высоты (20-40 см); мягко приземляться, прыгать в обозначенное место с высоты 30 см, длину с места на расстояние не менее 80-100 см, прыгать через короткую и длинную скакалку разными способами.

- Умеет перестраиваться в колонну по трое, четверо, выполнять повороты направо, налево, кругом.

- Может самостоятельно скатываться с горки, выполнять повороты, катать друг друга на санках.

- Умеет скользить по ледяным дорожкам, выполняя задание.

- Умеет ходить на лыжах переменным скользящим шагом, подниматься на горку и спускаться с нее, тормозить при спуске.

- Может самостоятельно сохранять равновесие на коньках, кататься по прямой, отталкиваясь поочередно, тормозить.

- Умеет кататься на двухколесном велосипеде и самокате.

- Умеет плавать произвольно.

- Организует знакомые подвижные игры, придумывает с помощью воспитателя игры на заданные сюжеты.

Подготовительная к школе группа (7-й год жизни)

В игре

- В сюжетно-ролевой игре разворачивает разнообразные сюжеты (индивидуально и со сверстниками), свободно комбинируя события и персонажей из разных смысловых сфер; с одинаковой легкостью разворачивает сюжет через роли (ролевые взаимодействия) и через режиссерскую игру, часто проигрывает эпизоды сюжета в чисто речевом повествовательном плане; может быть инициатором игры-фантазирования со сверстником.

- Легко находит смысловое место в игре сверстников, подхватывает и развивает их замыслы, подключается к их форме игры.

- Часто бывает инициатором игры с 3-4 сверстниками, умеет внятно изложить им свой замысел, предложить всем подходящие роли.

- Владеет большим арсеналом игр с правилами разного типа: на удачу, на ловкость, на умственную компетенцию. Легко вербализует критерии выигрыша, в новой игре устанавливает их по аналогии со знакомыми играми. Стремится к выигрышу, но умеет контролировать свои эмоции при выигрыше и проигрыше. Контролирует свои действия и действия партнеров, чувствителен к нарушениям правил, порицает нарушителей, апеллируя к правилам игры, к договору. Легко организует сверстников для игры, инициирует договор о варианте правил перед началом игры. Часто использует разные виды жребия (считалка, предметный) при разрешении конфликтов.

В области социально-коммуникативного развития

- Принимает и свободно владеет основными нормами и правилами, принятыми в детском саду. Может самостоятельно следить за собственным выполнением правил.

Умеет гибко применять правила в различные моменты общения, выражая их в формах, подходящих для ситуации.

- Позитивно настроен на общение с другими людьми. Может свободно обращаться к другим детям и взрослым, если у него есть такая потребность. Умеет говорить о своих чувствах и понимать чувства другого человека. Стремится к совместному взаимодействию с другими (играм и занятиям), и ради сохранения этого взаимодействия может пойти на компромисс, договариваться, уступить.

- Способен предвидеть возникновение возможных опасных ситуаций знакомых типов: какая опасность может возникнуть, кому и чем угрожать, по какой причине, как ее предотвратить; знает, что и как предпринять, если опасность все же возникла. При необходимости может воспользоваться телефоном, вызвать экстренные службы.

- Различает смысловые характеристики труда как общечеловеческой ценности («Без труда не проживешь»).

- Может самостоятельно ставить цель труда с учетом своих возможностей («Это я умею», «А это я еще не научился делать» и т.п.).

- Знает, как подготовить рабочее место и умеет обращаться с материалами и оборудованием для соответствующей работы (владеет культурой деятельности).

- Может раскрыть последовательность предстоящей работы, т.е. владеет навыками планирования, как в интеллектуальном, так и в практическом плане.

-Способен дать развернутую оценку проделанной работе и достаточно объективно оценить качество результата.

В области познавательного развития

- Использует представления о сенсорных эталонах и их разновидностях в различных деятельности: изобразительной, конструктивной, игровой, может проанализировать предмет сложной формы и воссоздать ее из частей.

- Владеет принципом масштаба при вычерчивании плана для ориентировки в пространстве помещения.

- Использует систему координат в играх «морской бой», шашки и при работе с картой.

- Ориентируется на листе бумаги с помощью пространственных предлогов, наречий, обозначений характеристик листа бумаги (угол, левый край, верх, низ), указаний на точку отсчета (слева от..., вниз от...), сочетание двух признаков (верхний левый угол, нижний левый угол и п.т.).

- Умеет представить строительный объект «в уме» с разных пространственных позиций с опорой на модельные образы предмета и их графическое изображение: способен переводить одни схемы построек в другие (контурные – в расчлененные; общие схемы предмета – в конкретные модели их конструкций; по модели одной или двух сторон строить конструкцию, затем по ней вычерчивать еще одну модель - с третьей стороны)

- Умеет самостоятельно разрабатывать собственный замысел конструкции и конструировать по замыслу.

- Владеет представлениями о закономерностях образования чисел числового ряда: выполняет различные задания в соответствии с результатом установления в уме отношений между числами числового ряда от 0 до 10, может назвать состав любого числа

до десяти из двух меньших, владеет представлениями о временах года, месяцах, днях недели, последовательностью их изменения.

- Имеет представления (в том числе в форме заместителей и моделей) о растениях и животных, обитающих в различных природных зонах Земли (Крайнем Севере, тайге, степи (саванне), пустыне, джунглях), о характерных особенностях природных зон Земли, о взаимосвязи растений и животных с условиями жизни.

- Самостоятельно экспериментирует с объектами неживой и живой природы, делает выводы об их свойствах, опираясь на результаты эксперимента

- Может произвести классификацию разнородного материала с выделением понятийных групп, опираясь на существенные признаки выделенных групп.

В области речевого развития

- Правильно анализирует 3-5-сложные предложения и выполняет его графическую запись в соответствии с правилами написания предложений; строит слово и предложение из букв азбуки и фишек.

- Подбирает слова к 3-5ти звуковым моделям.

- Знает все гласные, правила их написания и правильно употребляет при составлении слов.

- Читает по слогам плавно или слитно.

- Самостоятельно находит и обводит нужную конфигурацию буквы, находит общий элемент в буквах и обводит его.

- Может найти и обвести нужную конфигурацию буквы, может составить печатные буквы из заданных элементов.

- Планирует игры-драматизации, моделируя игровое пространство для ее проведения, удерживает принятую роль во время разыгрывания сказки.

- Может пересказать литературное произведение с опорой на смысл и логику происходящих в нем событий, выразить свое эмоциональное отношение к литературным героям.

В области художественно-эстетического развития

- Создает выразительную многофигурную живописную композицию, прорабатывая художественные образы персонажей с точки зрения выразительности образа и динамики изображения, раскрывая отношение ребенка к изображаемой действительности.

- Конструирует плоскостные и объемные художественные композиции и игрушки из бумажных и природных элементов без опоры на графическую схему и с использованием готовых или самостоятельно созданных наглядных планов;

- Конструирует выразительные изображения, передающие характерные движения людей, животных в конкретной ситуации (например, играющих в футбол или выступающих на арене цирка) и особенности растительного мира, природных явлений конкретной экологической системы;

- Владеет разнообразными приемами вырезания из бумаги фигуры определенной формы.

В области физического развития

- Владеют культурными нормами (эталонами поведения) и ценностями здорового образа жизни (личная гигиена, прогулки на свежем воздухе, двигательная активность, режим дня и др.).

- У ребенка есть интерес и желание заниматься физкультурой и спортом, соблюдать правила поведения, связанные с гигиеной, режимом, закаливанием и др.

- Умеет легко ходить и бегать, энергично отталкиваться от опоры, соблюдая заданный темп.

- Умеет бегать наперегонки, с преодолением препятствий.

- Умеет выполнять упражнения в статическом и динамическом равновесии.

- Умеет сочетать замах с броском при метании, добиваться активного движения кисти руки при броске.

- Умеет бросать мяч вверх, о землю и ловить его двумя руками, одной рукой, с хлопками и другими заданиями; бросать двумя руками набивной мяч (вес – до 1 кг); отбивать мяч о землю двумя руками, продвигаясь бегом; метать мячи, мешочки с песком в горизонтальную цель снизу правой и левой рукой; метать в вертикальную цель (центр которой на высоте 2 м от земли) правой и левой рукой.

- Умеет ползать по-пластунски; пролезать в обруч сверху, снизу, прямо и боком; лазать по гимнастической стенке чередующимся способом; лазать по гимнастической стенке, поднимаясь вверх по диагонали с пролета на пролет; лазать по веревочной лестнице.

- Может прыгать вверх из глубокого приседа; прыгать в длину с места, в высоту (30- 40 см) с прямого разбега; в длину с разбега; прыгать через длинную скакалку (неподвижную и качающуюся).

- Умеет быстро перестраиваться на месте и во время движения, равняться в колонне, шеренге, по кругу.

- Умеет выполнять общеразвивающие упражнения из различных исходных положений, в разном темпе, ритме, с разными усилиями, амплитудой точно и красиво.

- Участвует в плясках, хороводах.

- Может самостоятельно скатываться с горки, выполняя повороты при спуске, катать друг друга на санках.

- Может скользить по ледяным дорожкам самостоятельно; скользить с невысокой горки.

- Умеет передвигаться на лыжах переменным скользящим шагом.

- Умеет кататься на двухколесном велосипеде, самокате.

- Умеет самостоятельно надевать коньки с ботинками, сохранять равновесие на коньках (на утрамбованной площадке, на льду), кататься по прямой, отталкиваясь поочередно.

- Плавает произвольно.

- Умеет выполнять элементы спортивных игр.

- Умеет самостоятельно организовывать подвижные игры, придумывать собственные игры, варианты игр

- Следит за правильной осанкой.

1.2.2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Реализация регионального компонента в образовательном процессе ДООУ (знакомство дошкольников с родным городом)

- Имеет первичные представления об истории родного края; достопримечательностях республики Бурятия и города Улан-Удэ; о людях, прославивших республику;
- Знает государственную символику города и республики;
- Проявляет заботу о своей семье, знает и поддерживает семейные традиции;
- Знает культурные традиции русского и бурятского народа, знаком с традициями народов старообрядцев - семейских;
- Знает представителей растительного и животного мира республики Бурятия;
- Знает и понимает ценность озера Байкал и его природной зоны, знаком с красной книгой Бурятии.

1.2.3. Система оценки результатов освоения Программы

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Как следует из ФГОС ДО, целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования;
- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников Организации.

Однако педагог в ходе своей работы должен выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка. Для этого педагогу необходим инструментарий оценки своей работы, который позволит ему оптимальным образом выстраивать взаимодействие с детьми.

В представленной системе оценки результатов освоения Программы отражены современные тенденции, связанные с изменением понимания оценки качества дошкольного образования.

В первую очередь, речь идет о постепенном смещении акцента с объективного (тестового) подхода в сторону аутентичной оценки. Уходя своими корнями в традиции стандартизированного теста, обследования в рамках объективного подхода были направлены на определение у детей различий (часто недостатков) в ходе решения специальных задач. Эти тесты позволяют сравнить полученные результаты с нормой, предоставляя тем самым информацию о развитии каждого ребенка в сравнении со

сверстниками. Поэтому подобные тесты широко используются для выявления детей, которые попадают в группу педагогического риска.

Основным недостатком такого подхода является то, что искусственные задания часто весьма далеки от повседневной жизни детей, поэтому они не могут в полной мере отразить реальные возможности дошкольников. Тестовый подход не учитывает особенностей социального окружения детей, и прогнозы, которые строятся на его результатах, весьма условны.

В основе аутентичной оценки лежат следующие принципы.

Во-первых, она строится в основном на анализе реального поведения ребенка, а не на результате выполнения специальных заданий. Информация фиксируется посредством прямого наблюдения за поведением ребенка. Результаты наблюдения педагог получает в естественной среде (в игровых ситуациях, в ходе режимных моментов, на занятиях), а не в надуманных ситуациях, которые используются в обычных тестах, имеющих слабое отношение к реальной жизни дошкольников.

Во-вторых, если тесты проводят специально обученные профессионалы (психологи, медицинские работники и др.), то аутентичные оценки могут давать взрослые, которые проводят с ребенком много времени, хорошо знают его поведение. В этом случае опыт педагога сложно переоценить.

В-третьих, аутентичная оценка максимально структурирована.

И наконец, если в случае тестовой оценки родители далеко не всегда понимают смысл полученных данных, а потому нередко выражают негативное отношение к тестированию детей, то в случае аутентичной оценки ответы им понятны. Родители могут стать партнерами педагога при поиске ответа на тот или иной вопрос.

Педагогическая диагностика

Реализация программы «Развитие» предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности. Инструментарий для педагогической диагностики — карты наблюдений детского развития, позволяющие фиксировать индивидуальную динамику и перспективы развития каждого ребенка в ходе:

- коммуникации со сверстниками и взрослыми (как меняются способы установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, лидерства и пр.);
- игровой деятельности;
- познавательной деятельности (как идет развитие детских способностей, познавательной активности);
- проектной деятельности (как идет развитие детской инициативности, ответственности и автономии, как развивается умение планировать и организовывать свою деятельность);
- художественной деятельности;
- физического развития.

Результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- 2) оптимизации работы с группой детей.

В ходе образовательной деятельности педагоги должны создавать диагностические ситуации, чтобы оценить индивидуальную динамику детей и скорректировать свои действия.

РАЗДЕЛ 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ

2.1. Обязательная часть

2.1.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях

Содержание Программы в соответствии с п. 2.6. ФГОС ДО (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013г. № 1155) обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области):

- **социально-коммуникативное развитие;**
- **познавательное развитие;**
- **речевое развитие;**
- **художественно-эстетическое развитие;**
- **физическое развитие.**

Руководствуясь п. 2.11.2. ФГОС ДО (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013г. № 1155) представим характеристику-описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных ООП ДО и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания.

Содержание работы ориентировано на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Задачи психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств детей решаются интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области, с обязательным психологическим сопровождением.

При этом решение программных образовательных задач предусматривается не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и в ходе режимных моментов — как в совместной деятельности взрослого и детей, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

2.2. Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития детей от 1,5 до 7 лет.

ИГРА

Игровая деятельность является существенной составляющей жизни детей в детском саду, одним из важных средств развития детей дошкольного возраста. Игра предоставляет каждому ребенку возможность реализовать свои потребности и интересы.

Играя с детьми, воспитатель помогает им адаптироваться к условиям жизни в детском саду, через игру вызывает у ребенка ощущение эмоциональной общности со взрослыми и сверстниками, чувство доверия к ним.

Воспитатель развивает игровую деятельность у детей, формируя у них умения, необходимые для сюжетной игры и игры с правилами - основных видов игровой деятельности дошкольников.

Младшая группа

Сюжетная игра

К трем годам дети овладевают азами сюжетной игры - условными предметными действиями. Действия с предметами «понарошку» подготавливают возможность

понимания ребенком того, что и он сам может быть в игре кем-то иным - мамой, доктором и т. п. Трехлетний ребенок уже способен овладеть ролью - более сложным способом построения игры.

Ролевое поведение в игре охватывает широкий диапазон процессов - от непосредственного подражания кому-то до осознанного принятия роли, включения ее в разнообразные связи с другими ролями. Овладение ролью успешнее происходит при целенаправленном формировании способов игры у детей. Основные задачи воспитателя при работе с детьми четвертого года жизни - сформировать у них умения принимать и словесно обозначать игровую роль, развертывать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером - взрослым, а затем сверстником. Эти задачи воспитатель решает, играя вместе с детьми, занимая в игре позицию равного заинтересованного партнера.

Первоначально игра развертывается таким образом, чтобы выделить для детей роль и реализующие ее действия. Воспитатель, обозначив свою игровую роль, осуществляет связанный с ней ряд игровых действий - например, как «доктор» лечит мишку («Я доктор. Полечу мишку. Поставлю ему градусник. Дам лекарство...») - и предлагает ребенку тоже - «полечить» свою куклу и т. п.. Через 2-3 месяца после такой предварительной работы воспитатель переходит к решению основной задачи года - формированию у детей умений взаимодействовать с партнером в соответствии с игровой ролью.

При формировании умений вступать в ролевое взаимодействие воспитателю целесообразно использовать в качестве опоры для игры однотемные двухперсонажные сюжеты с взаимодополнительными ролями, где для ребенка очевидна их тесная смысловая и функциональная взаимосвязь, уже сама по себе вызывающая ролевое взаимодействие (доктор - пациент, продавец - покупатель, шофер - пассажир и т. п.).

Для того чтобы усилить ориентацию ребенка на взаимодействие с партнером, воспитатель основное внимание в совместной игре уделяет ролевому диалогу (речевому взаимодействию персонажей), сокращая игровые действия с предметами.

Ребенка, начиная с трех с половиной лет, целесообразно втягивать в игру, развертывающуюся преимущественно на уровне ролевого диалога. К примеру, это может быть игра в «телефонные разговоры», смысл которой заключается в коммуникации персонажей, не требующей предметных игровых действий.

В работе с детьми воспитатель использует двоякую тактику:

1) сам вовлекает ребенка в игру, взяв на себя какую-либо игровую роль и предложив подходящую по смыслу роль ребенку;

2) подключается к уже возникшей игре ребенка, подбирая себе подходящую роль.

В обоих случаях, играя с детьми, взрослый активно использует ролевую речь, смещая игру в плоскость ролевого диалога.

Постепенно воспитатель ориентирует ребенка на взаимодействие с партнером-сверстником, уступая ему свою игровую роль или расширяя число участников игры (например, несколько пациентов, пассажиров и т. п.), помогает ребенку подключаться к игре сверстника, находить подходящую по смыслу парную дополнительную роль, поощряет стремление детей «оживлять» партнеров-игрушек (куклу, мишку), выполнять роль за себя и за игрушку.

Воспитатель опирается на интересы каждого из детей, развертывая в игре близкую им тематику (жизнь семьи, детского сада, поездка на транспорте и т. п.), а также

используя мотивы привлекательных для детей сказок и литературных произведений («Теремок», «Колобок», «Волк и козлята», «Айболит» и т. п.). В игру по любой тематике можно включать эпизоды «телефонных разговоров» различных персонажей для активизации ролевого диалога. Педагог поддерживает возникающую у детей самостоятельную игру (индивидуальную и в паре со сверстником), попытки детей подбирать атрибуты для роли, недостающие предметы для дополнения игровой обстановки; показывает детям, как можно использовать для игры крупный и настольный строительный материал, природный материал (песок, снег, воду и т. п.).

Работу с менее развитыми детьми воспитатель начинает с формирования у них умений осуществлять условные игровые действия, используя сюжетные игрушки, предметы-заместители (палочка - градусник, ложка и т. п.) и воображаемые предметы.

Игра с правилами

Наряду с развитием и усложнением сюжетной игры у детей четвертого года жизни необходимо формировать предпосылки самостоятельной игры с правилами - умение произвольно действовать по одному-двум простым правилам, общим для всех участников игры. Для этого необходимо, прежде всего, чтобы дети этого возраста освоили общие схемы совместных действий с партнерами, в основе которых лежат правила одновременного с другими или поочередного действия. Усвоение правила очередности особенно важно для перехода в дальнейшем к более сложной игре с правилами.

Правила (схемы) совместных действий усваиваются детьми в процессе организуемых воспитателем разнообразных подвижных игр, игр с простыми результативными предметными действиями, а также настольных игр.

Воспитатель организует с небольшими подгруппами детей подвижные игры, требующие осуществления одновременных, а затем и поочередных действий (одинаковых для всех) по сигналу («Догони меня», «Поймай мячик», «Воробушки и автомобиль» и т. п.). Постепенно воспитатель включает в опыт детей более сложные игры, в которых необходимо поочередно выполнять различающиеся взаимодополнительные действия-функции (типа: убежать - ловить) в соответствии с сопровождающими сюжетными текстами (командами).

Правило очередности включается воспитателем и в игры, требующие одинаковых результативных действий двух-трех партнеров с одним общим предметом (сбивание кеглей одним шаром и т. п.).

Воспитатель организует также с небольшими подгруппами детей (не более четырех участников) настольные игры, требующие соблюдения правил очередности и простых действий с предметами («Поймай рыбку», «Кто ловкий» и т. п.), учит детей выполнять действия по правилам в играх с настольно-печатным материалом типа «лото» (с простыми предметными изображениями).

Формируя основы игры с правилами у детей, взрослый является не только организатором, но и непременным участником игры, заинтересованным наравне с детьми в результате действий.

Воспитатель стимулирует и поощряет детей к самостоятельной игре, создает условия для самостоятельной игры по простым правилам в парах детей (игра с общим предметом, настольным материалом).

Средняя группа

Как и на предыдущих возрастных этапах, игра продолжает оставаться существенной составляющей жизни детей в детском саду. Поэтому воспитатель должен обеспечивать условия для свободной самостоятельной игры детей, поддерживая тем самым положительное эмоциональное состояние ребенка, а также формировать у детей более сложные игровые умения, благоприятствующие их развитию. Воспитатель развивает у детей интерес к игре, воспитывает умение самостоятельно занять себя игрой (индивидуальной и общей со сверстниками).

Внимание воспитателя направлено на два основных вида игры дошкольника - сюжетную игру и игру с правилами. В совместной деятельности с детьми педагог формирует у них новые, более сложные способы построения того или иного вида игры. Опираясь на специфические особенности этих видов игры, воспитатель развивает у детей умение развертывать совместную игру в небольших подгруппах, учитывая сюжетные замыслы партнеров или общие правила игры.

Воспитатель ориентирует детей на сотрудничество и состязание в совместной игре; помогает освоить и использовать правила очередности и жребия для справедливого разрешения возникающих конфликтов; способствует установлению доброжелательных отношений между детьми; поддерживает самостоятельно возникающие игровые группировки.

Сюжетная игра

К четырем годам дети уже овладевают условным предметным действием, умением принимать игровую роль, обозначать ее для партнера, развертывать элементарное парное ролевое взаимодействие, ролевой диалог с партнером-сверстником.

Основная задача воспитателя в работе с детьми пятого года жизни - формировать более сложное ролевое поведение в сюжетной игре: умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, менять игровую роль и вновь обозначать ее для партнеров в процессе развертывания игры.

Для того чтобы сформировать эти умения, воспитатель включается в совместную игру с детьми в качестве участника, партнера и развертывает ее особым образом, так чтобы для ребенка открылась необходимость соотношения его игровой роли с множеством других ролей, а также возможность смены роли в процессе придумывания интересного сюжета.

С этой целью воспитатель использует многоперсонажные сюжеты с определенной структурой, где одна из ролей (основная) непосредственно связана по смыслу с несколькими другими (дополнительными). Любую интересующую детей тему можно представить через такую структуру ролей. Например, к сюжетной теме «поездка на пароходе» состав ролей может иметь вид такого «смыслового куста», где капитан вступает во взаимодействие сначала с матросом, а затем с пассажиром и далее с водолазом:

матрос
капитан -----► пассажир
(основная роль) водолаз

Аналогично и в других темах: доктор может взаимодействовать сначала с пациентом, затем с медсестрой, главврачом; шофер - с пассажиром, милиционером, бензозаправщиком и т. п.

Играя с ребенком, воспитатель развертывает сюжетные события постепенно, внося предложения, требующие появления нового персонажа (и, соответственно, новой роли).

На первых этапах работы взрослый предлагает ребенку основную роль, а сам берет себе дополнительную, меняя ее на другие по мере развертывания сюжета, т. е. демонстрирует образцы смены роли. После того, как дети освоили такого рода игру со взрослым, воспитатель стимулирует самого ребенка к смене ролей, беря на себя основную роль, а партнеру-ребенку предлагая роли последовательно появляющихся в игре новых персонажей. При этом воспитатель не придерживается жесткого плана, а импровизирует, принимая предложения ребенка относительно дальнейших событий и возможных персонажей.

В совместной игре с детьми педагог использует минимальное количество сюжетных игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимание ребенка от ролевого взаимодействия; активизирует ролевой диалог (ролевую речь), стимулирует вербальное обозначение ребенком своей роли для других участников, использование в ходе игры предметов-заместителей.

В процессе такой игры со взрослыми дети овладевают гибким ролевым поведением и приобретают вкус к динамичному развертыванию сюжета за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей.

Воспитатель в течение всего года обеспечивает условия для свободной самостоятельной игры детей; помогает им выбирать удобное место для игры; стимулирует к использованию строительного материала и других предметов для создания игровой обстановки; в случае необходимости помогает ребенку подключиться к игре сверстников, находя для себя подходящую по смыслу игровую роль; поощряет самостоятельную совместную игру детей в небольших подгруппах; обеспечивает условия для индивидуальной игры детей (режиссерской) с игрушечными персонажами.

Воспитатель постоянно расширяет и разнообразит тематику детской игры, используя в качестве основы для игры с детьми мотивы известных сказочных и литературных сюжетов.

Игра с правилами

После четырех лет игра с правилами может быть освоена детьми во всей полноте ее специфических характеристик, к которым относятся: наличие результата-выигрыша, состязательные отношения между участниками, наличие формализованных правил, обязательных для участников.

Основная задача воспитателя в работе с детьми пятого года жизни - формирование у них игры с правилами как специфической деятельности с указанными характеристиками.

К четырем годам дети уже овладели такими основами игры с правилами, как одновременные и поочередные действия по простому правилу (сигналу), заданному взрослым, действиями по правилу с функциональным разделением.

Играя с детьми, взрослый занимает позицию заинтересованного партнера и одновременно служит контролирующей инстанцией, побуждая детей своими комментариями к соблюдению правил («Так нельзя делать. У нас такое правило...» и т. п.), т. е. формирует отношение к правилу как обязательному для всех участников.

Начиная примерно с середины года (когда дети достигают 4,5 лет), воспитатель приступает к решению центральной задачи года - формированию у детей представления о

выигрыше, ориентации на выигрыш, умения вступать в состязательные отношения, использовать в самостоятельной игре критерии определения выигрыша.

Наиболее подходящим материалом для решения этой задачи являются детские аналоги игр на удачу (игры типа «лото» и «гусек»). В играх такого типа, не требующих ни физических усилий, ни ловкости, ни особой умственной компетентности, возможности всех детей уравниваются, каждый имеет одинаковые шансы на успех. Выигрыш, если игра продолжается несколько конов, непременно выпадает на каждого участника игры.

На этом этапе, как и ранее, воспитатель обеспечивает детей готовыми правилами игры.

Играя с детьми, воспитатель вводит в детскую практику использование правила очередности и разных типов жребия (предметный, считалка) при организации игры (определении ведущего или начинающего игру) и разрешении возникающих в ней конфликтов.

В дальнейшем воспитатель расширяет детский опыт использования критериев определения выигрыша, вводя их не только в игры на удачу, но и в игры смешанного типа, где элементы удачи соединяются с требованиями ловкости.

Предоставляя детям новые наборы для игр с правилами, воспитатель обязательно должен сначала поиграть в них с детьми (в группах из 2 - 4 человека, не более), в ходе игры объяснить правила действия и правила определения выигравшего. Только после этого игровые наборы могут использоваться детьми в самостоятельной деятельности.

Играя с детьми, воспитатель всегда подчеркивает доброжелательное отношение к партнерам независимо от их успехов в игре, воспитывая у детей эмоционально сдержанную реакцию на проигрыш или выигрыш.

Старшая группа

Воспитатель создает условия для реализации интересов детей в разных видах игры, в совместной и индивидуальной формах, развивает самостоятельность, инициативу в выборе вида игры, активность при создании и реализации игровых замыслов.

Развивает у детей умения широко использовать игровую роль для развертывания разнообразных сюжетов, для включения в согласованную со сверстниками игру; совершенствует умения детей регулировать поведение на основе игровых правил.

Воспитатель способствует становлению игры как формы организации жизни детского общества, укреплению детских игровых объединений.

Развивает умения детей организовывать совместную сюжетную игру и игру с правилами в небольшой группе; поощряет детскую инициативу в использовании нормативных способов разрешения возникающих в игре конфликтов (очередность, разные виды жребия).

Сюжетная игра

Основной задачей педагога является дальнейшее развитие гибкого ролевого поведения детей как основы развертывания разнообразных сюжетов игры в индивидуальной и совместной со сверстниками деятельности.

Для решения этой задачи воспитатель подключается к детской игре, подсказывая новое направление сюжетных событий через введение нового персонажа (беря на себя его роль), стимулирует кого-либо из участников игры к смене роли, если этого требует новая сюжетная коллизия. Воспитатель может подключаться к детской игре, принимая на себя роль, не связанную непосредственно с сюжетно-смысловым контекстом, уже развернутым

детьми в игре (например, если дети играют в «путешествие на пароходе» с такими привычными ролями, как капитан, матросы, пассажиры, воспитатель может ввести в игру роль из другого смыслового контекста: «Давайте, на берегу показался Бармалей. Я - Бармалей» и т.д.).

Этот прием педагога расшатывает привычные, «наигранные» детьми сюжеты; неожиданность нового персонажа заставляет самих детей разворачивать сюжет в новом направлении, стимулирует к установлению новых ролевых связей.

В процессе совместной игры с детьми воспитатель стимулирует их к обозначению игровых ролей (что делает более понятными действия ребенка для партнеров), включая в игру «телефонные разговоры» персонажей, активизируя ролевой диалог.

Воспитатель также постепенно подходит к формированию у детей умений творчески комбинировать разнообразные события, создавая новый сюжет игры, делать это согласованно с партнером.

Для этого педагог в паре с ребенком (не привлекая специально остальных детей) развертывает игру-придумывание, протекающую в чисто речевом плане. Материалом для такого рода игры служат сюжеты хорошо известных детям волшебных сказок. В процессе совместной с ребенком игры-придумывания воспитатель активизирует его воображение, демонстрирует возможность «расшатывания» привычного сюжета за счет изменения обстоятельств действия основного персонажа сказки, задач, которые он должен решить, препятствий на его пути и т.п.

Воспитатель поощряет самостоятельную игру детей в небольших подгруппах (3-4 человека), помогает им выбрать общую тему игры, первоначально распределить роли, организовать игровую обстановку.

Педагог воспитывает у детей привычку при подготовке игры и в ходе ее придерживаться социально приемлемых форм поведения.

Воспитатель также предоставляет детям условия для свободной самостоятельной игры (совместной и индивидуальной) с настольными игрушечными персонажами, с которыми можно разыгрывать разнообразные события (режиссерская игра).

Поддерживает интерес детей к свободной игре-импровизации по мотивам сказок, литературных произведений, к игре-драматизации по известным сюжетам, предлагая детям разнообразные ее формы (драматизация по ролям, настольный театр, куклы би-ба-бо) и участвуя в ней вместе с детьми.

Игра с правилами

Игра с правилами у детей 6-го года жизни занимает уже достаточное место среди других видов деятельности. Наиболее важно в этом возрасте активизировать состязательные отношения между партнерами в игре при достижении конечного результата-выигрыша, побуждать детей к соблюдению правил в процессе игры, продолжать формировать отношение к правилу игры как обязательному для всех участников.

Необходимо также в совместной игре с детьми формировать умение распределять и выполнять различные функции в играх с разными типами взаимодействия, подчиняться нормам справедливого распределения функций (результатам установления очередности, жребия), взаимно контролировать действия в игре.

Воспитатель поощряет самостоятельную организацию детьми известных игр с правилами в небольших подгруппах, предоставляя детям необходимые игровые материалы.

Педагог организывает с детьми *подвижные* игры разной сложности с элементами соревнования в ловкости, быстроте («Успей пробежать», «Перебежки», «Попади в обруч» и т.п.). Предлагает детям в небольших подгруппах из 3-6 человек самостоятельно организовать знакомые им подвижные игры («Ловишки», «Уголки», «Мы веселые ребята», «Сделай фигуру», «Пустое место», «Серсо» и т.п.). Поддерживает желание детей совершенствовать необходимые для совместной игры двигательные навыки в индивидуальных играх-упражнениях (с мячами, скакалками, обручами и т.п.).

Воспитатель организывает *настольные* и *словесные* игры с правилами, участвуя в них как детский партнер, а также поощряет самостоятельную организацию детьми настольных и словесных игр с правилами в небольших подгруппах (2-4 человека).

Учит детей играм с правилами, требующим умственной компетентности (шашки, домино, «Скажи наоборот» и т.п.); предлагает разнообразные игры «на удачу» (типа «лото», «гусек»).

Воспитатель использует подвижные, настольные и словесные игры с правилами для развития у детей активности, стремления к достижению успеха, выдержки и настойчивости, честности в отношениях с партнерами.

Подготовительная группа

Воспитатель обеспечивает условия для разнообразной игровой деятельности детей, свободного выбора ребенком вида игры, соответствующего его интересам.

Способствует развитию у детей инициативы и самостоятельности в игре, активности в реализации игровых замыслов.

Поощряет свойственное детям этого возраста стремление смастерить своими руками недостающие для игры предметы.

Основное внимание воспитатель уделяет формированию у детей умений создавать новые разнообразные сюжеты игры, согласовывать замыслы с партнерами, придумывать новые правила игры и соблюдать соглашение относительно принятых совместно правил в процессе игры.

Педагог имеет в виду, что игра в старшем дошкольном возрасте представляет собой форму организации жизни детского сообщества. Поэтому воспитатель внимателен к отношениям, складывающимся между детьми в игре; способствует укреплению детских игровых объединений.

Воспитатель ориентирует детей на сотрудничество и состязание в совместной деятельности, совершенствует умения детей регулировать поведение на основе творческих игровых замыслов и комплекса игровых правил.

Развивает умения детей самостоятельно организовывать совместную игру, справедливо решать возникающие в игре конфликты, использовать для этого нормативные способы (очередность, разные виды жребия).

Сюжетная игра

Главной задачей педагога является формирование у детей умений строить новые разнообразные сюжеты игры, согласовывать творческие индивидуальные игровые замыслы с партнерами-сверстниками.

Для решения этой задачи целесообразно организовывать с небольшими подгруппами детей (2-4 человека) совместную игру-придумывание, которая разворачивается в речевом плане, освобождает участников от необходимости осуществлять предметно-игровые и ролевые действия, что позволяет сделать комбинирование разнообразных событий центром внимания детей.

Воспитатель, участвуя в такой игре как партнер детей, демонстрирует возможность соединения в новом сюжете (в истории о ком-то или о чем-то, которую предлагается придумать всем сообща) разнообразных знаний, получаемых детьми при восприятии окружающего, из литературных произведений и сказок, при просмотре детских телевизионных передач. В совместной игре-придумывании воспитатель поощряет любые предложения детей, направленные на творческое комбинирование различных событий и персонажей (реалистического, сказочного, фантастического характера).

Творческому разворачиванию детьми нового сюжета также способствует ролевая игра на основе соединения в ней персонажей (ролей) из совершенно разных смысловых сфер (например, Буратино и космонавт, Баба-Яга и продавец, учитель и пожарник и т.п.); воспитатель является инициатором и участником такой игры.

Воспитатель использует еще одну форму активизации, оживления детского воображения: организацию подготовительного периода самостоятельной игры детей, где все будущие участники высказывают свои предложения относительно разворачивания выбранной для игры темы. Обсудив с детьми различные возможные варианты сюжета будущей игры, воспитатель предоставляет детям возможность реализовывать или комбинировать эти варианты в самостоятельной игре.

Воспитатель поощряет самостоятельную сюжетную игру детей во всех ее формах, создает условия для игры с настольными игрушечными персонажами (режиссерской).

Поддерживает интерес детей к свободной игре-импровизации по мотивам сказок и литературных произведений.

Организует с небольшими подгруппами детей игру-драматизацию по готовым сюжетам в виде короткого спектакля для младших детей или сверстников. Стимулирует участников к использованию выразительных средств (речи, жестов) при передаче характера исполняемого персонажа. Вместе с детьми воспитатель готовит простые костюмы и декорации к спектаклю.

Игра с правилами

Игра с правилами у детей 7-го года жизни занимает не меньшее место, чем сюжетная игра. Воспитатель использует игру с правилами для развития у детей нормативной регуляции поведения, активности, стремления к достижению успеха, самоутверждению через результаты в игре.

При организации игры наиболее важной задачей является активизация состязательных отношений между партнерами при достижении конечного результата-выигрыша.

Организуя с детьми игры с правилами и включаясь в них как участник, воспитатель уделяет особое внимание предварительному соглашению об условиях определения выигравшего. Продолжает формировать умения распределять различные функции между участниками, подчиняться нормам справедливого распределения функций (результаты установления очередности, жребия), взаимно контролировать действия, относиться к

правилу как обязательному для всех участников. Продолжает учить детей использованию различных видов жребия (предметный, считалка).

Воспитатель побуждает детей к придумыванию новых правил на основе известных игр, развивает умение договориться о новых общих правилах, соблюдать договор в процессе игры.

Педагог поощряет самостоятельную организацию детьми игры с правилами в небольших подгруппах, предоставляя детям необходимые игровые материалы.

Воспитатель организывает с детьми *подвижные* игры разной сложности с личным соревнованием в ловкости, быстроте (кегли, серсо, салки, жмурки, прятки, «Школа мяча», городки, «Штандр», классики, бадминтон, совместные игры со скакалкой и т.п.). По мере освоения детьми правил поощряет самостоятельную организацию этих игр детьми в небольшой группе (3-6 человек). Стимулирует детей к индивидуальным упражнениям по отработке необходимых для совместной игры двигательных умений.

Воспитатель также организывает с детьми игры командного характера (традиционные народные и эстафетные, спортивного типа). Эти игры требуют постоянного присутствия взрослого: на этапе освоения как организатора и непосредственного участника, в дальнейшем - как не включенного в игровые действия «судьи».

Педагог организывает *настольные и словесные* игры с правилами, принимая в них непосредственное участие; поощряет их самостоятельную организацию детьми в небольших подгруппах из 2-5 человек.

Учит детей играм с правилами, требующим умственной компетентности и внимательности (шашки, шахматы, точечное домино, «Да и нет не говорите», «Краски», «Нагружаем пароход» и т.п.). Предлагает разнообразные игры «на удачу» с более формализованным содержанием, чем ранее (типа цифрового и буквенного лото).

Играя с детьми, стимулирует их к придумыванию новых правил на основе знакомых настольных игр (лото, «гусек»), к созданию предметного материала для придуманных игр (рисование карточек для лото, домино, игрового поля для «гуська» и т.п.).

Педагог воспитывает у детей в игре с правилами выдержку и настойчивость, честность, сдержанную реакцию на собственный проигрыш в игре, а также умение ободрить, поддержать потерпевшего неудачу сверстника.

Национально-региональный компонент части ООП «Игровая деятельность»

Игры. В педагогической науке народные игры рассматриваются как важнейшее средство всестороннего развития ребёнка. Глубокий смысл народных игр в их полноценной роли в физической и духовной жизни, которая существует в истории и культуре каждого народа.

Различные по содержанию игры позволяют проследить разнообразие подходов к поиску путей гармоничного развития детей. От содержательности игр зависит успех передачи культуры, быта, традиций того или иного народа. Для народных подвижных игр характерно нравственно-ценностное содержание. Кроме того, проведение подвижных игр сопряжено с большим эмоциональным подъёмом, радостью, весельем, ощущением свободы.

В режимных моментах в течении дня в зависимости от поставленной воспитательно-образовательной задачи, педагогами используются:

- национальные подвижные игры: «Волк и ягнята», движения народных танцев, «Иголка, нитка, узелок», «Табун», «Бэлэ», «Ястреб и утки», «Ловля тарбаганов», «Игра в горшки», «Ищем палочку», «Стрельба по соломенным бабкам», «Рукавичка», «Верблюд ловит верблюжонка» и т.д.

- сюжетно-ролевые игры: «В гости к бабушке Дулме», «Празднуем Сагаалган», «Светлый праздник Пасха», «Мы готовимся к празднику Масленица», «С папой на Сурхарбан» «Мы гуляем по Арбату», «Прогулка в Этнографический музей», «Мы экскурсоводы» и т.д.

- дидактические игры «Кто, где живет», «Собери национальный костюм», «Какие бывают дома в Бурятии»;

- настольные игры: «Лото», «Шагай наадан».

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ

«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»

Социальное развитие ребенка – это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, отражение системы социальных связей и отношений в его собственном опыте. Социальное развитие относится к процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социальное развитие неотделимо от развития коммуникации и может рассматриваться как социально-коммуникативное развитие.

В широком смысле социально-коммуникативное развитие – это весь процесс образования человека. В ходе роста и развития ребенок усваивает и впоследствии воспроизводит усвоенный им социальный опыт, учится устанавливать социальные связи и отношения.

Социально-коммуникативное развитие предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Социально-коммуникативное развитие предполагает познание человеком социальной действительности, овладение им навыками практической индивидуальной и групповой работы.

Культурный опыт человечества никак не может быть воспринят и усвоен ребенком без помощи взрослых – носителей этого опыта. Только непосредственно взаимодействуя с взрослыми, в ходе общения и взаимодействия с ними ребенок открывает для себя социальный мир (социализируется). Только благодаря общению и взаимодействию ребенок познает другого человека и самого себя.

Без деятельности общения, взаимодействия с другими людьми невозможно и вхождение ребенка в социум. Его становление начинается с первых дней жизни благодаря коммуникации людей друг с другом. Коммуникация может осуществляться как в невербальной, так и вербальной форме. Коммуникация служит необходимым средством общения, позволяет человеку передавать другому сообщения о своих желаниях, потребностях, намерениях.

В ходе общения, взаимодействия для решения их задач происходит развитие таких качеств человека как коммуникативные способности. Коммуникативные способности понимаются нами как *действие поиска компромисса во взаимодействии и*

общении с другим человеком. Развитые коммуникативные способности позволяют человеку в общении и взаимодействии учитывать правила социальной коммуникации в конкретной ситуации, достигая компромисс между собственными желаниями и желаниями партнера.

Коммуникативные способности рассматриваются нами как обобщенные *способы ориентировки* (т.е. действия) участников коммуникации в ситуации коммуникации с помощью специальных *коммуникативных средств*. (Эти компоненты общих способностей были выделены Л.А.Венгером при описании познавательных способностей.)

Средствами ориентировки в ситуации коммуникации являются социальные эталоны. Они могут существовать в виде представлений, *эмоциональных* образов, переживаний, чувств, желаний, правил поведения, поступков, речевых высказываний и т.д.

Предъявление этих эталонов в коммуникации с другим человеком возможно через речевые, мимические, пантомимические действия, а также действия, носящие более сложную структуру, социально-значимые действия-поступки.

Социальные эталоны могут также представлять собой моральные и нравственные ценности, содержащиеся в том или ином обществе, той или иной культуре. В разных культурных сообществах они могут несколько отличаться. Особенностью таких эталонных представлений является их социальная направленность.

Действия в соответствии с такими эталонными (моральными, нравственными) представлениями совершаются, как правило, вопреки естественным, природным потребностям и желаниям человека (броситься в защиту другого человека, преодолевая страх; отдать свою одежду нуждающемуся, даже если холодно самому; отдать игрушку другому, потому что друзья, даже если хочется поиграть в нее самому и т.д.)

Особую роль в коммуникации играет речь. Речь выступает одним из средств коммуникации, а, следовательно, и коммуникативных способностей. Для коммуникации важно владение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими), выразительными средствами языка. В речевом поведении важен и экспрессивный момент, т.е. субъективная эмоциональная оценка содержания своего высказывания, что определяет выбор лексических, грамматических, композиционных средств. Развитие речи и речевого общения в значительной мере обусловлено эмоциональной чувствительностью ребенка к взаимодействию с взрослыми и сверстниками: общему тону общения, тембру, интонации обращения к ребенку, силе голоса, темпу речи.

Общение или взаимодействие на основе развитых коммуникативных способностей предполагает использование обоими участниками средств и действий, выработанных в культуре для специфически человеческого общения и взаимодействия.

Коммуникативные *способности* от познавательных отличаются специфической позицией человека, спецификой его «Я». «Я» человека, вступающего в контакт, должно быть *специфически* субъектно. Проявление этой субъектности у человека заключается в отношении к партнеру по коммуникации тоже как к субъекту, имеющему свои потребности и желания, которые он готов учитывать. Такое общение или взаимодействие принято называть субъект-субъектным. Оно понимается как учет каждым участником коммуникации потребностей другого и нахождение компромисса. То есть каждый должен предъявить себя, как *действующего* по этим социальным правилам

(эталонам). С одной стороны, с точки зрения субъектности человек ориентируется на свои потребности, может различать их, понимать *свои желания*. Это передается в послании (вербально, мимически, двигательно, при совершении поступка). С другой стороны, передавая в той или иной форме послание другому человеку, человек дает знать другому, что понимает *его* желания, представляет, что хочет другой человек, учитывает *его желания и потребности*.

Для развития способности ребенку необходимо приобрести культурные средства и научиться действовать с ними определенным образом. Основными средствами для развития способности коммуникации являются представления о себе, представления о других, представления о способах (правилах) действия в различных социальных ситуациях, чувства человека и представления о чувствах другого.

Развитие представлений о себе складывается из двух основных моментов: из представлений о себе как об уникальном, ценном индивиде и как о члене коллектива. Воспитатель направляет свои усилия на формирование более полных представлений ребенка о себе (своем физическом облике, имени, половой принадлежности), на развитие положительного отношения к себе, самоуважения, понимания своих переживаний и умения управлять ими.

Освоение детьми нового опыта и знаний происходит как за счет получения информации от взрослого, так и за счет проживания различных ситуаций взаимодействия и общения с детьми и взрослыми. Получение опыта через проживание более эффективно при знакомстве с миром человеческих отношений и с собой. Дети проигрывают различные сюжеты, имитируют мимику и пантомимику людей, тем самым учатся понимать чувства других, сочувствовать, выражать свои эмоции. Для формирования представлений ребенка о мире чувств, педагогу необходимо обращать внимание на чувства детей в повседневном общении с ними. Это происходит при назывании чувства в сам момент переживания его ребенком. Так педагог предоставляет ребенку речевое средство для понимания и обозначения своего состояния. Кроме этого, важной задачей для педагога является обучение ребенка выражению чувств в различных социально приемлемых формах.

Целью эффективного общения, является нахождение договоренности между участниками, основанной на компромиссе желаний каждого. Поиск компромисса происходит в процессе следующих действий: проговаривание ребенком своих чувств и желаний; восприятие чувств и желаний партнера по общению; использование социально принятых правил и норм общения.

Развитие коммуникативных способностей уже в младшей группе закладывает основу для решения задачи *«Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации»*. Это происходит через формирование у ребенка чувства принадлежности к своей группе. Участие в различных групповых мероприятиях, организованных педагогом, способствует получению ребенком положительных эмоциональных образов от совместного пребывания с другими детьми и взрослыми в группе. Важно, чтобы ДОУ знакомил родителей с важностью присвоения ребенком семейных ценностей, способами их присвоения, создания и поддержания семейных традиций; создавал условия для формирования принадлежности ребенка к семье (альбомы с портретами членов семьи и фотографиями событий жизни семьи, рисунки и рассказы ребенка о родителях и их профессиях,

выставки совместных поделок родителей и детей на определенную тему, участие родителей и детей в совместных спортивных соревнованиях и многое другое.). Ознакомление ребенка с информацией о мире, о стране, о своей семье происходит при помощи чтения литературы, проведения тематических праздников, оформления стендов, в продуктивных видах деятельности.

Совместное проживание людей в обществе позволило человечеству выработать определенные *нормы, правила и способы взаимодействия и общения*. К ним относятся правила регламентации жизни в разных условиях (городских, сельских, пребывания в общественных учреждениях, домашних условиях и др.), правила коммуникации, социальные эталоны поведения, основанные на моральных и нравственных ценностях.

В любом сообществе существуют нормы и правила, которые в нем приняты. Освоение норм и правил поведения в группе – одна из основных задач социализации. Для того чтобы принадлежать какой-то группе людей необходимо освоить и следовать правилам, существующим в ней. Желание (потребность) принадлежать к людям или группе людей, как базовая потребность человека в принятии человеческим сообществом, является мотивационной основой для принятия и усвоения ребенком правил, принятых в определенной конкретной группе.

Формирование у ребенка принадлежности к обществу происходит на основе развития у него чувства принадлежности к другим людям. А.Д. Кошелева называет это чувство – «чувством сопричастности», которое начинает развиваться у ребенка в семье уже с младенчества. Развитие чувства сопричастности ребенка к другим является основой для формирования у него гендерной, семейной, гражданской принадлежности. Эта задача решается в общественном дошкольном воспитании в течение всего дошкольного возраста. Воспитатель организует праздники, дни рождения, именины группы (день, когда она получила свое название), чаепитие с родителями в определенный день и иные, только для конкретной группы подходящие торжества, из которых складываются «свои» традиции. Традиции, название группы, ее символическое обозначение способствуют сплочению детей, пониманию ими общности с другими. Важно, чтобы участие в коллективной жизни вызывало у детей позитивные эмоциональные переживания. Формирование положительного эмоционального образа от группового взаимодействия способствует развитию у ребенка чувства принадлежности к обществу.

Мир людей и человеческих отношений раскрывается перед ребенком в ходе овладения правилами поведения с близкими, в детском саду, в общественных местах. Приобщение ребенка к общепринятым нормам и правилам поведения, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми происходит в течение всего дошкольного периода. Эти нормы начинают осваиваться ребенком в семье, а затем уже в дошкольном учреждении. Задачей педагога является обучение детей действиям по правилам социальных норм взаимодействия и общения.

В ходе образовательной работы, направленной на создание условий для социально-коммуникативного развития, педагог должен ставить перед собой конкретные задачи, соотнося их с возрастом ребенка, с особенностями его развития.

«Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» начинается со знакомства ребенка с правилами, а именно с правилами поведения в быту, правилами вежливости, коммуникации. Освоение правил происходит не сразу, и воспитателю приходится долгое время самому напоминать о них.

Кроме того, взрослым необходимо создавать у ребенка положительную мотивационную основу для усвоения правил, подкрепляя любое продвижение детей в этом направлении и избегая негативных оценок и наказаний. Позитивная мотивация создает условия для «активного» присвоения правил ребенком, когда следование им в дальнейшем происходит произвольно без контроля извне.

Образовательная работа по ознакомлению детей с миром чувств, созданию условий для распознавания своих чувств и чувств другого человека закладывает основы для решения задачи *«Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками»*. Особое значение имеет обучение детей правилам проявления своих чувств. Для этого воспитателю необходимо самому научиться *не подавлять свои чувства, а принимать их и проявлять социально приемлемыми способами*. Это требует специальной подготовки педагогов (см. раздел «Особенности профессиональной деятельности и подготовки педагогов для работы по программе «Развитие»).

Развитие у детей различных социальных действий, способов действий по правилам, социальных чувств, в том числе чувства принадлежности к детям и взрослым своей группы, своего детского сада, своей семьи приводит к *формированию уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации*. Образовательная деятельность по усвоению детьми правил коммуникации и взаимодействия с другими людьми *к усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности*. Освоение детьми мира чувств через знания, умение распознавать и обращаться с ними способствует *развитию социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания*.

Принципы взаимодействия педагога с детьми в образовательных ситуациях:
положительное подкрепление адекватных действий детей,
собственное поведение педагога как образец,
принятие чувств, как своих, так и чувств ребенка

Виды образовательной работы

1. Создание условий для приобщения детей к пребыванию в группе для актуализации у детей позитивных эмоциональных переживаний различных ситуаций пребывания в детском саду; проведение этой работы на протяжении всего дошкольного возраста, особенно с вновь поступающими или долго болевшими детьми.

Оформление группы совместными поделками, фотографиями, рисунками и др., организация и проведение с детьми тематических мероприятий в различных формах, соответствующих возможностям и возрасту детей.

Акцентирование внимания детей на их положительных эмоциональных состояниях и переживаниях по поводу совместного пребывания в ДООУ

2. Создание условий для развития у детей чувства принадлежности к группе детей.

3. Ознакомление детей с основной информацией о себе, о группе, о своей семье, с половыми различиями, о профессиях, о стране и мире, с правилами взаимодействия и общения; с *миром чувств*, с особенностями проявлений разных чувств.

4. Помощь детям в освоении правил взаимодействия и общения, в том числе правил вежливости. Постепенная передача контроля использования правил самим детям.

Разыгрывание сценок коммуникации с участием различных сказочных персонажей, при чтении книг, просмотре спектаклей, в сюжетно-ролевой игре.

5. Обучение детей правилам проявления чувств.

Создание условий для распознавания детьми своих чувств и чувств другого человека.

Принятие отрицательных эмоций детей, возникающих в конфликтных ситуациях, обозначение (называние) чувств и желаний каждого участника конфликта, обсуждение причины и возможности договориться друг с другом.

6. Обучение детей умению контролировать свое поведение и управлять им. Помощь в развитии умения ребенка действовать по правилам.

7. Организация двух видов сотрудничества между детьми: действия по правилу и действия по роли.

Решение этих задач происходит в процессе взаимодействия воспитателя с детьми в повседневной жизни в различных бытовых ситуациях, в игре, создаются специальные образовательные ситуации.

Педагогам следует избегать создания ситуаций конкуренции между детьми: кто быстрее, кто лучше (не сравнивать детей друг с другом, а скорее отмечать результаты самого ребенка и как они меняются).

Каждая ситуация пребывания ребенка в ДОО несет в себе образовательную задачу. Задача педагога – распознать образовательные возможности конкретной ситуации.

Так, ситуация одевания детей на прогулку, хотя и рассматривается педагогами как переходная к более важной ситуации, самой прогулке, в то же время сама по себе содержит *задачу социализации*: овладение навыками трудовой деятельности, самообслуживания.

Для решения задач *«становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий»* программой предлагается развитие у детей регуляторных способностей.

Регуляторные способности понимаются нами как способы *принятия, удерживания и постановки* различных (познавательных, коммуникативных, двигательных) задач.

Суть действий регуляции состоит, в *различении* ребенком ситуаций задач, условий их предъявления и их *удерживании*, что позволяет благодаря другим способностям выполнять действия в соответствии с задачами. Развитые регуляторные способности позволят человеку (и ребенку, в том числе) самостоятельно ставить (и удерживать) различные задачи, адекватные ситуациям.

Использование специфических средств, актуализируемых при «столкновении» ребенка с различными задачами (умственными, практическими, задачами на коммуникацию), предлагаемыми действительностью позволит начать ориентироваться на эти задачи и удерживаться «в задаче», добиваясь ее решения.

Рассмотрение регуляторных способностей в рамках концепции Л.А.Венгера позволяет описать их через определенные средства и действия по их применению.

Регуляторные способности имеют *двухкомпонентное строение: эмоциональный и произвольный*. Оба компонента присутствуют в регуляции одновременно с преобладанием, однако, того или иного компонента.

Эмоциональный компонент регуляции актуализируется, когда обнаруживается расхождение между целями, желаниями субъекта и целями, предлагаемыми в виде задач в ситуации, в которую попадает человек.

Эмоциональное принятие ситуации (и предлагаемых ею задач), становится для ребенка *особой задачей*, требующей освоения *специальных средств и действий*.

Эмоционально-смысловой образ ситуации может рассматриваться как *средство* регуляции поведения на произвольном эмоциональном уровне. *Действием* при этом становится само *эмоциональное проживание* человеком определенных состояний.

В зависимости от того, какой смысл имеет для ребенка достижение его собственной цели и целей, содержащихся в ситуации, будут по-разному «выглядеть» создаваемые им символы и по-разному регулироваться поведение. Это может быть вхождение в ситуацию задачи с адекватным ее принятием, может быть вхождение в ситуацию на уровне выполнения предписываемых ею действий с испытываемыми при этом отрицательными эмоциями по поводу неудовлетворения собственной цели (регуляция тогда становится произвольной), может быть отказ от вхождения в ситуацию и нахождение в другой ситуации.

Эмоциональное принятие ребенком ситуаций предлагаемых задач, выделение и освоение способов действия или правил поведения в ней становится для ребенка *особой задачей*, требующей освоения *специальных средств и действий*.

Эмоциональный уровень актуализируется при переходе от одной ситуации к другой за счет неопределенности, сопровождающей каждый раз новую ситуацию. Возникающее при этом напряжение приводит к созданию, а потом и запоминанию определенного эмоционального образа (А.В.Запорожец), отражающего, с одной стороны, особенности ситуации (ее внешний вид, атрибуты), с другой стороны, носящего собственно эмоциональную «окраску». В этом случае характер эмоционального образа будет зависеть от того, как воспринимается ребенком ситуация, в которую он попадает, какой у него опыт пребывания в подобных ситуациях, какой смысл они имеют для ребенка. Поэтому эмоциональный образ ситуации может быть назван эмоционально-смысловым. Если возникающий эмоционально-смысловой образ ситуации имеет положительную окраску, то он позволяет ребенку принять предлагаемую ситуации новой задачи и начать ориентироваться в ней на правила, на возникающую познавательную (творческую, практическую) задачу или задачу на коммуникацию.

Если же возникающий эмоциональный образ имеет отрицательную окраску, ребенок может отказаться от вхождения в ситуацию, или может войти в ситуацию на уровне выполнения предписываемых ею действий, но будет при этом негативно относиться к ситуации в целом. Отрицательное эмоциональное переживание показывает ребенку, что его актуализированные потребности не удовлетворяются в данной ситуации. Отрицательный эмоциональный образ ситуации закрепляется в памяти ребенка и может стать препятствием для последующего вхождения в аналогичную ситуацию. Развитие эмоциональной регуляции состоит в создании у ребенка как можно большего количества положительных эмоциональных образов различных ситуаций. Создание у ребенка как можно большего количества положительных эмоциональных образов – одна из задач эмоционально-личностного развития ребенка в дошкольном возрасте. По отношению к ДОУ, первому общественному учреждению в жизни ребенка, это может быть положительное отношение к самой ситуации пребывания в детском саду (как «*базовое доверие к учреждению*»), положительное отношение к различным режимным моментам, отношение к взрослым, детям. Все это в виде эмоциональных образов станет в

дальнейшем средством, позволяющим принимать другие аналогичные ситуации и переходить к действиям по правилам, способствовать развитию саморегуляции.

Принятие и удерживание ребенком задач, предлагаемых ситуацией, может происходить также за счет включения ее в более широкую контекстную ситуацию, содержащую доступные детям смыслы. Этот прием часто используется в образовательно-воспитательной практике ДООУ, когда детям на занятиях предлагается выполнить, например, задачу на восприятие (подобрать листок бумаги такого же цвета, как заданный), произведя для этого игровое действие («спрятать мышку, закрыв окошко в доме»). При этом овладение средствами умственной деятельности происходит при выполнении игровых действий в воображаемой ситуации. Принятие познавательной задачи происходит за счет включения ее в имеющую для ребенка смысл игровую деятельность. (Изучение условий принятия детьми познавательных задач проводилось нами при анализе возможных форм развивающих занятий с дошкольниками в ДООУ. – Бульчева А.И. Возможные формы занятий по решению познавательных задач детьми дошкольного возраста». – Дошкольное воспитание, № 5 1996.) *Эмоциональный образ* ситуации начинает включать при этом отношение, возникающее у ребенка к процессу и результату выполнения познавательной задачи, за счет *дополнения познавательными смыслами*. (Речь идет об эмоционально-непосредственной форме существования личностных смыслов – В.К.Вилюнас.)

Контекстная ситуация может задавать и негативное отношение к ситуации, вызывая страх, агрессию, неприязнь. Задача при этом принимается, действия выполняются, но эмоциональный образ ситуации имеет негативную окраску и сохраняется в памяти человека. Попадание человека впоследствии в аналогичные ситуации будет сопровождаться актуализацией эмоциональных образов ситуаций и может приводить к непринятию ребенком предлагаемых ею задач. Такая регуляция не зависит от сознания человека, осуществляется на бессознательном, произвольном уровне.

Таким образом, эмоционально-смысловой образ ситуации может рассматриваться как средство регуляции поведения на произвольном эмоциональном уровне. Действием при этом становится *эмоциональное проживание* человеком определенных состояний, допустимость чувствовать, переживать. Способ обращения взрослого с чувствами, испытываемыми в ситуации ребенком, может позволить преобразовать негативно переживаемое состояние в состояние принятия и поддержки. Этот способ предполагает разведение понятий чувство и способ его внешнего выражения, допускающий чувства человека, но регламентирующий способы их выражения. Это должно сопровождаться *допустимостью чувствовать, переживать* (но действовать при этом адекватным, социально приемлемым способом).

Произвольный компонент регуляции предполагает *сознательное* принятие и удерживание задачи, способа действия, приводящего к достижению результата - действия определенным образом, по правилу. *Средством* регуляции произвольного поведения, таким образом, будут являться правила, *действием* станет действие по правилу, не само выполнение действий, а именно действие по правилам, в отличие от действий без правил. Действие при этом выполняется при определенных условиях. Действие в соответствии с условиями – действие по правилу.

Произвольная регуляция предполагает сознательное принятие и удерживание задачи, способа действия, приводящего к достижению результата - действия

определенным образом, по правилу. То есть, с одной стороны, освоения правил (способов действия), необходимых для коммуникации, познания, творчества – средств познавательных, творческих, коммуникативных способностей, с другой – освоение правила *действия* в ситуациях: «действуй по правилам» – средства регуляторных способностей.

Правила могут предъявляться ребенку заранее, в виде предваряющей ситуацию последовательности словесно описываемых действий или в виде анализа произошедшей ситуации, проявившей несоблюдение детьми правила.

Присвоение правил в предваряющей ситуации может сопровождаться использованием образных средств *знакового* типа, отражающих *представления* ребенка о ситуации. Средства, используемые для регуляции поведения в связи с произошедшей ситуацией, присваиваются эффективнее, если предлагается их изобразить самостоятельно в виде образа, выявляющего *отношение* ребенка к ситуации – эмоционально-смыслового образа ситуации – образа – символа, трансформируемого затем детьми совместно со взрослым в образ – знак.

Произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся благодаря учебной деятельности. В то же время, слабое развитие произвольности обычно затрудняет обучение ребенка в школе. Однако развитие элементов произвольного поведения возможно и в дошкольном возрасте при выполнении деятельностей, которые специфичны и доступны дошкольнику. Это может быть выполнение детских видов деятельности (игра, конструирование и др.), адекватное поведение, действия с предметами и многое другое. Важно, чтобы способ выполнения деятельности, правила поведения или действий с предметами становились *специальной задачей* для воспитывающего ребенка взрослого.

Правила могут предлагаться ребенку в разных формах: в виде собственного поведения взрослого, выступающего в качестве образца; в виде словесной инструкции; в виде различных образных средств (картинок, знаков).

Регуляторные способности дошкольников во многом зависят от создаваемых в жизни детей в дошкольном учреждении различных ситуаций и находящихся в ситуациях и создающих их взрослых: педагогических работников ДОУ или родителей. Регуляторные способности дошкольников могут рассматриваться как способности «сорегуляции» с близкими взрослыми: родителями и педагогами ДОУ.

Эмоциональная регуляция, как принятие детьми различных ситуаций ДОУ, представляет значительную сложность для взрослых, окружающих детей. Требуется специальная ознакомительная, разъяснительная и поддерживающая взрослых работа, помогающая им самим принимать различные состояния детей. Только тогда они могут обеспечивать детям позитивную адекватную сорегуляцию.

Развитие регуляторных способностей, также как и развитие всех психических качеств, происходит сначала во внешнем плане. Средства (в виде внешних образцов способов коммуникации и поведения взрослых, а также в виде правил) в различных формах предлагаются ребенку взрослым, контролирующим выполнение правил, определяющим само их качество.

Во взаимодействии с ребенком сорегуляция проявляется созданием взрослым для ребенка определенных условий, постановкой определенной задачи, помощью в ее принятии (мотивации), удерживании (организации внимания, переключении внимания,

актуализации мотивации, напоминании, уточнении задачи), предложении или напоминании способов ее решения, создании условий для поиска решения. Если взрослый опирается при таком взаимодействии на возможности и потребности ребенка, ребенок может принимать описанные способы, если учета возможностей и потребностей не происходит, ребенок противится им. Регуляция поведения при этом тоже осуществляется, но она носит для ребенка негативный характер с точки зрения развития саморегуляции.

Существуют возрастные особенности регуляции поведения детей на протяжении дошкольного возраста:

- преобладание *эмоциональной* регуляции в *младшей* группе с постепенным ослаблением этого преобладания с возрастом;
- проявление *произвольной* регуляции детей младшей группы как *сорегуляции* с взрослыми, проявляющейся в виде возможностей выполнения деятельности только после пошаговой инструкции, напоминания способов выполнения,
- освоение способов *произвольной* регуляции у детей младшего дошкольного возраста в основном в бытовых ситуациях (одевание-раздевание, еда), игре.
- у детей *средней и старшей* групп – появление самостоятельности в удерживании задач,
- у детей *подготовительной* группы появление элементов собственной постановки адекватных ситуациям задач.

Образовательная работа по развитию регуляторных способностей предполагает:

- младшем дошкольном возрасте, особенно в начале посещения детьми ДОУ, особенно важным является развитие эмоционального компонента регуляторных способностей, проявляющегося в возникновении у детей позитивного образа дошкольного учреждения, первого общественного учреждения в жизни ребенка, возникновения базового доверия к дошкольному учреждению, общественным учреждениям, общественной жизни в дальнейшем. Это зависит от окружающих ребенка взрослых.

Для возникновения у детей позитивных *эмоциональных образов* образовательного учреждения им необходима *эмоциональная поддержка* в виде

- - *принятия их эмоциональных состояний,*
- - *знакомства с другими детьми и правилами жизни в ДОУ,*
- - *создания условий для присвоения новых для детей смыслов, смыслов пребывания в ДОУ: много игрушек, детей, с которыми можно играть, красиво и др.*
- Важно обозначение детям самой ситуации, правил действия, правил поведения в условиях ограничения действий (подождать, постоять спокойно, помолчать).
- Для детей младшего дошкольного возраста важно наблюдение и словесное обозначение реальных действий, выполняемых взрослыми, в том числе регуляторных («я стою», «я жду»,...),
- наглядного (картинки, знаки, схемы) изображения в виде изображения действия, последовательности действий
- Для *позитивного взаимодействия* детей с другими детьми и взрослыми необходимо введение правил коммуникации (обратиться к другому, попросить, объяснить отказ и др.), использование вежливых слов. подобных ситуациях. Взрослому важно акцентировать образовательное воздействие на *знание детьми правил поведения в данных ситуациях*, а не только на создание негативных образов ситуаций опасного поведения в них.

В образовательной работе правила безопасного поведения не только и не столько предъявляются детям, а могут разрабатываться при их активном участии на основе развития доступных естественнонаучных, социальных и этических представлений. Это происходит в процессе разных видов детской деятельности (игры, конструирования, познания окружающего мира, самообслуживания, выполнения физических упражнений, общения и т.д.). При этом естественнонаучные, социальные и этические представления детей находят свое практическое применение в ходе поисков способов и средств безопасного поведения, которые организуются при руководстве взрослых на основе партнерских отношений.

Предлагаемая программа может быть выполнена только в том случае, если сотрудники дошкольного образовательного учреждения работают в тесном контакте с родителями воспитанников. Именно профессионалы выступают инициаторами согласования образовательных целей и задач семьи и детского сада. Вместе они отбирают содержание, которое осваивают дети.

Дети дошкольного возраста постепенно осваивают позицию: необходимо вести себя так, чтобы не наносить ущерб себе и другим людям, а также окружающим предметам - как сделанным руками человека, так и природным объектам. Дети учатся распознавать опасные ситуации разного типа, предвидеть их. У них появляется активное стремление находить такие средства и способы, приемлемые для каждого, которые дают ему возможность избегать опасные ситуации или выходить из них с наименьшими потерями.

Для отбора конкретного содержания для решения поставленной задачи можно воспользоваться следующей классификацией ситуаций, потенциально опасных для человека, требующих от него выполнения определенных правил поведения:

Типы ситуаций, содержащих потенциальную опасность для человека.

1. *Ситуации, связанные с движением транспорта, с работой машин и механизмов на улицах городов, на детских площадках, в сельском хозяйстве, с использованием домашней бытовой техники и т.д. Правила поведения, которые человеку необходимо выполнять в этих ситуациях.*

2. *Ситуации, связанные с правилами поведения человека при встрече с экстремальными природными явлениями: землетрясение, гроза, штормовой ветер, наводнение, суховей, чрезвычайно жаркая погода, палящее солнце, чрезвычайно низкая температура воздуха, угроза снежных обвалов, падения сосулек и т.д. (в зависимости от климатических особенностей местности).*

3. *Ситуации, связанные с правилами поведения человека в естественной природной среде (в лесу, в горах, на водоемах и т.д.), в том числе с растениями (среди которых могут быть ядовитые цветы, ягоды, грибы и т.д.), а также при контактах с дикими и домашними животными (следует рассмотреть как обыденные, так и неожиданные контакты).*

4. *Ситуации, связанные с правилами поведения человека в помещениях (опасность пожара, затопления, падения тяжелых предметов и т.д.).*

5. а) *Ситуации, связанные с опасностью потеряться (в магазине, на улице, на празднике, в лесу и т.д.).* б) *Ситуации, связанные с правилами поведения детей при встречах с незнакомыми людьми.*

6. Инфекционно-опасные ситуации, связанные с выполнением правил гигиены, а также правил обращения с лекарствами, неизвестными веществами (в том числе, продуктами питания и т.д.).

Следует отметить, что все ситуации окружающей жизни можно классифицировать на ситуации «нормального функционирования» и ситуации экстраординарные, необычные. По сути любая ситуация может стать опасной, если не соблюдать правила поведения в ней. Для того чтобы «нормальные» ситуации не стали экстраординарными, нужно знать и соблюдать правила поведения, действия в них. Это основной принцип образовательной работы с детьми по развитию у них основ безопасного поведения. В то же время, детям следует знать и правила поведения в экстраординарных (пожар, наводнение, потерялся в магазине, на улице) ситуациях. Но в обучении это тоже должен быть акцент на правилах поведения, а не чувствах, которые могут сопровождать эти ситуации.

Еще одной задачей социально-коммуникативного развития является формирование *позитивных установок* к различным видам труда. Позитивные установки как позитивное отношение к труду, могут возникнуть в результате деятельности, связанной с *выполнением трудовых операций*, приносящей в процессе ее выполнения и (или) *достижению результата* эмоциональное удовлетворение.

Интерес и положительное отношение к различным видам труда имеет истоки в коммуникации ребенка со взрослым, когда действия, входящие у взрослых в трудовую деятельность, начинают выполняться детьми в контексте общения со взрослыми.

Развитию позитивных установок к различным видам труда и творчества способствует

- ознакомление детей с трудом взрослых (формирование представлений с целях труда, видах труда, трудовых действиях),
- знакомство со способами той или иной деятельности,
- непосредственное практическое участие в труде (овладение способами, создание положительных эмоциональных образов ситуаций выполнения действий).
- развитие положительного отношения к труду взрослых и собственному труду и на их основе развитие первоначальных общественных мотивов трудовой деятельности.

Ознакомление детей с трудом взрослых осуществляется с учетом содержания знаний, соответствующих их возрасту. Это не должно быть ознакомление с профессиями, скорее знакомство с доступными детям трудовыми действиями: стирать, подметать, варить кашу, умываться, одеваться, поливать цветы, убирать игрушки, застилать постель и т.д. (Хотя само по себе знакомство с профессиями - важная часть в *познавательном* развитии ребенка, в расширении его кругозора. Однако реализация приобретенных знаний, как овладение смыслами деятельности, становится возможной не в практической деятельности ребенка, а в игре). Для развития предпосылок трудовой деятельности важны не знания, а отношение ребенка к деятельности, чувства, возникающие в ситуациях выполнения трудовых действий, ситуациях деятельности.

Однако в жизни ребенку приходится сталкиваться с выполнением таких действий, связанных, например, с самообслуживанием, которые для него сложны. Поэтому можно организовывать специальные образовательные ситуации по овладению детьми определенными навыками вне ситуаций, требующих их необходимого применения. Так, можно предложить детям младшей группы поучиться одевать и снимать колготы, брюки,

куртки не перед прогулкой, а специально, в виде игры в путешествие. Воспитателю тогда не нужно будет уложиться в определенное время с одеванием детей, чтобы успеть вовремя на прогулку, и он сможет уделить внимание только задаче овладения детьми навыками одевания, а значит и самообслуживания.

Важно также удерживание цели и задачи в процессе деятельности, чему способствует планирование этапов деятельности, актуализация мотивации. Эта задача регуляции поведения и деятельности детей ставится в образовательном процессе как задача со-регуляции со взрослым и конечно принимается и удерживается детьми, особенно в младшем и среднем возрастах, только в контексте общения со взрослым.

Одной из особенностей становления трудовой деятельности дошкольников является возникновение разных видов труда и их совершенствование на протяжении всего дошкольного детства: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд .

Первый из них самый доступный, понятный детям - самообслуживание. Это труд, направленный на себя. Его содержанием является овладение умениями и навыками обслужить себя (еда, одевание, раздевание, мытье).

Хозяйственно-бытовой труд предполагает овладевать умением поддерживать порядок в помещениях и на участке детского сада, участвовать в организации бытовых процессов: повесить чистые полотенца, накрыть на стол, произвести уборку групповой комнаты, постирать кукольную одежду, помыть игрушки и т.п. Характерной особенностью хозяйственно-бытового труда является его общественная направленность на удовлетворение потребностей сверстников и взрослых (дежурство по столовой, по занятиям: расставлять посуду, столовые приборы, материалы, пособия, убирать на место).

Труд в природе. Содержанием труда в природе является уход за растениями, живыми объектами в ДОО. Поскольку в последние годы в помещениях групп отказались от живых уголков (по требованию САНПиН), данный вид труда может быть вынесен на территорию детского сада (цветники, детский огород, кустарники и др.), или общий для всех детей живой уголок, «зимний сад» в определенном месте детского сада.

Ручной труд рекомендуется только в старших группах, небольшой подгруппой 3-5 человек, так как он требует соблюдения правил техники безопасности. Дети учатся делать «нечто полезное» (А.В.Запорожец), радовать себя и других. Дети работают: с бумагой, картоном, природным и бросовым материалом. Ручной труд практикуют в работе со старшими детьми, когда они умеют владеть ножницами, иглой и другими инструментами.

Различные виды труда вводятся в практику работы постепенно, с учетом их сложности (понимания направленности, цели, результата, овладения навыками), физической нагрузки в труде и др. Все четыре вида труда имеют разный удельный вес в разных возрастных группах. В младших и средних группах особое значение имеют самообслуживание, простейший хозяйственно-бытовой труд; в старших группах - труд в природе и ручной труд.

В сознании детей постепенно разграничиваются два вида детской деятельности - игра и труд.

Для практического участия детей в труде рекомендуются такие формы организации труда: поручения, дежурства, коллективный труд. На младших ступенях дошкольного возраста (2,5 - 4 года) удельный вес занимают разнообразные поручения, задания

педагога, в которых создана удобная форма для обучения детей практическим навыкам в совместной деятельности с педагогом, помощником воспитателя.

На более старших возрастных ступенях (от 5 до 7 лет) поручения становятся более сложными и приобретают форму длительных заданий (3-4 задания в неделю). Наиболее продуктивной формой привлечения детей к труду является поручение-просьба. В этом случае элемент требования более мягок, скрыт и более приемлем для восприятия ребенком. (Содержание и методы руководства подробно раскрыты в методических пособиях по трудовому воспитанию).

Педагогически оправданными и посильными становятся в старших группах коллективные формы труда (подгруппой, фронтальные, всей группой), в процессе которых педагог ставит и реализует более сложные задачи - формирование коллективных взаимоотношений между детьми, с такими компонентами, как взаимопомощь, ответственность, дружелюбие, умение планировать и достигать результата труда совместными усилиями, умение находить себе работу в общем деле, работать до завершения задания. Действенными, эффективными в воспитательном отношении является объединение детей в коллективном труде. («труд рядом», «общий труд», «совместный труд» - цепочка).

Благоприятная эмоциональная атмосфера, создаваемая педагогом в таких ситуациях, создает возможность для возникновения и закрепления в памяти эмоциональных образов ситуаций трудовой деятельности, трудовых действий, способствует развитию регуляторных способностей детей (Булычева А.И.). Действия в таких ситуациях определенным социально задаваемым способом, в соответствии с правилами поведения и выполнения действий, правил взаимодействия детей с педагогом и друг с другом будет способствовать развитию коммуникативных способностей, как овладение способом компромиссного взаимодействия (Медведева М.Ю.).

Поскольку специальные обучающие занятия, связанные с трудом, рекомендуются в редких, исключительных случаях, обучение практическим навыкам осуществляется непосредственно в процессе труда. В младших группах (2,5-3,5 г.) обучение навыкам наиболее эффективно в совместной деятельности детей (ребенка) со взрослым. Благодаря активному подражанию, наглядному примеру взрослого, эмоциональному и словесному сопровождению дети начинают самостоятельно выполнять поручения (подать, поднять, отнести, придвинуть, поставить и т.д.). Цель, действие и результат настолько близки по времени, что, выполняя поручение, ребенок даже не подозревает, что трудится. Не случайно многие дети до 3,5 лет не различают два вида деятельности - игру и труд.

Национально-региональный компонент части ООП «Социально-коммуникативное развитие»

Использование национального регионального компонента в направлении, социально личностного развития ребенка включает:

- развитие игровой деятельности, в которой отражается окружающая действительность РБ, мир взрослых людей, формирование представлений о труде, профессиях взрослых работающих на предприятиях города, детей других национальностей народов Бурятии, родной природы, общественной жизни.

- обеспечение безопасности детей дошкольного возраста на улицах и дорогах родного города.

Младший возраст: Игра «Моя группа», Экскурсии «Мой детский сад», «Мои помощники», Развлечения «Новый год к нам пришел», «На лесной лужайке», «Сагаалган»

- праздник белого месяца, «Отправляемся гулять» мини путешествие с родителями по микрорайону.

Средний возраст: Экскурсии по микрорайону, в этнографический музей, проекты «Традиции родного народа», «Моя семья» «Кто живет на дереве?», «Цветущий май», развлечения «Сагаалган», «Каляда», «День народного единства».

Старший и подготовительный возраст: Экскурсии «Мой микрорайон», «Этнографический музей народов Забайкалья», в музей истории Бурятии, музей Природы Бурятии

Заповедные сказки Байкала: «Берлога», «Полосатая родня», «Почему сурки стали черношапочными», Бурятская сказка «Зима и лето», Софья Бунтовская «Загадки о животных», Символы Республики Бурятии, Сюжетный рассказ по серии картинок о городе Улан-Удэ, Тематический вечер «Сказки Бурятии».

Заключение

Таким образом, социально - коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, как ступень в формировании человека как члена человеческого общества предполагает развитие общения и взаимодействия ребенка с более взрослыми его членами (педагогами, членами семьи), сверстниками; освоение для этого норм и ценностей, правил взаимодействия, развитие у него эмоциональной отзывчивости, сопереживания к другим членам общества. Это возможно путем развития у детей коммуникативных и регуляторных способностей, обеспечивающих возможность ориентироваться в ситуациях коммуникации, выполнять адекватные коммуникативным задачам действия, освоение способов жить в сообществе людей, быть полноценным членом общества, получать удовольствие от жизни, уметь приносить радость жизни другим.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

Образовательная область «Познание» раскрывает содержание работы, дающее дошкольникам возможность познания окружающей действительности и самого себя. Ребенок на протяжении дошкольного детства осваивает основные сферы действительности – природу, предметы, созданные руками человека, явления общественной жизни и деятельности. Ребенок получает представления о живом и неживом, о причине и следствии, о пространстве и времени. Он начинает отличать искусственное от природного, красивое от безобразного, реальное от воображаемого и т.п.

Для осуществления познания в психике ребенка благодаря его жизни в культурной социальной среде и участию в различных человеческих деятельности развиваются специальные психические процессы: восприятие, мышление, память, воображение.

В культуре (обществе) овладение ребенком процессом познания направляется в виде специально организованного обучения в детском дошкольном учреждении и школе. Отечественное образование в качестве основного ориентира выдвигает лозунг Л.С.Выготского о том, что образование ведет за собой развитие.

Традиционно познание связывалось с передачей детям *набора знаний*, хотя и предлагавшихся в виде системы и в процессе выполнения деятельностей.

Современные, возникшие в период перестройки, образовательные системы, образование выстраивают с учетом влияния на процесс познания личностных особенностей ребенка. С познанием связывают такие понятия как «познавательная

активность», «познавательный интерес», «познавательная позиция». Однако обучение, ориентированное на развитие личностных качеств, связанных с познанием, если оно не подкреплено созданием *специальных условий* для полноценного развития самих *способов познавательной деятельности*, не гарантирует их освоения.

Образование в области познавательного развития должно быть построено, таким образом, что бы оно давало возможность овладения знаниями о различных областях действительности, было направлено на полноценное развитие самих *способов познавательной деятельности*. Преподнесение знаний и организация овладения способами деятельности должно происходить в форме, учитывающей и развивающей личностные особенности ребенка, сопряженные с познанием.

В соответствии с теорией культурно-исторического развития Л.С.Выготского, развитие – это становление у человека высших психических функций, характеризующихся осознанностью, опосредованностью, произвольностью. Задачи такого обучения содержит концепция развития познавательных способностей, созданная Л.А.Венгером

Предлагаемая программа познавательного развития дошкольников направлена на создание образовательных ситуаций, постановку перед детьми таких задач, которые предполагают для своего решения использование различных наглядно-образных средств. Не просто применение наглядности как таковой, а использование наглядных *средств* решения задач некоторой реальности, т.е. опосредованному мышлению. Только тогда это способствует развитию мышления как высшей психической функции, развитию познавательных способностей.

Способности, как это заложено в концепции Л.А.Венгера, понимаются как обобщенные способы ориентировки в окружающем с помощью специальных средств. Средствами являются эталоны свойств окружающих предметов, различные схемы, наглядные модели, речь (в обозначающей, планирующей и регулирующей функциях). (Сенсорными эталонами принято называть выделенные в культуре образцы внешних свойств предметов. Под наглядной моделью понимается изображение предметов, явлений, событий, в котором выделены и представлены в обобщенном и схематизированном виде основные отношения их компонентов. Сами эти компоненты обозначены при помощи заместителей.)

Познавательное развитие, осуществляемое как развитие познавательных способностей, имеет ряд существенных особенностей.

Первым является овладением ребенком *действиями анализа окружающей действительности*. Сама познавательная способность как действие ориентировочное предполагает ориентировку в окружающей действительности (предмете, явлении, обстоятельствах), выделение в ней существенных для данной задачи обстоятельств. Это характеризует познавательную способность как таковую.

Анализ действительности и выделение существенных для задачи свойств происходит с использованием различных средств, в качестве которых выступают образы различной степени обобщенности и речь. Для дошкольников наибольшим преимуществом в таких процессах обладают образные средства.

Решение задачи предполагает манипуляцию со средствами либо в практическом плане, либо в плане представлений. Однако на этом процесс решения не заканчивается. Главным становится отнесение вывода, полученного с помощью средств - к реальности.

Такое проявление характеризует процесс (мышление) как высшую психическую функцию: решение задачи с помощью средств.

В части развития именно познавательных способностей программа содержит комплекс структурированных образовательных ситуаций, содержащих познавательные задачи. Решение задач предполагает построение и использование детьми различных наглядных моделей. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает овладевать формами словесно-логического мышления.

Существует ряд закономерностей овладения моделированием как средством мыслительной деятельности:

- Построение модели предполагает использование обозначения ее частей в виде заместителей. Овладение действиями замещения предшествует овладению действиями моделирования и лежат в их основе.

- Существуют заместители и модели, сходные по внешнему виду с обозначаемыми объектами. Они называются иконическими. Возможно также обозначение объектов реальности заместителями, имеющими с обозначаемым лишь условную связь. Такие заместители и модели носят название условно-символических. Овладение иконическим замещением и моделированием более доступно, чем условно-символическим.

- Для работы с моделями могут использоваться заместители в виде предметов (кружки, квадраты, различные фишки, значки и др.) или в виде их графического изображения. Модели при этом носят названия предметных или графических соответственно. Овладение предметным моделированием предшествует овладению моделированием графическим.

- Модели могут предлагаться детям в готовом виде, а могут изображаться или создаваться детьми самостоятельно. Использование готовых моделей более легкий этап в овладении действиями моделирования и предшествует этапу самостоятельного создания их детьми.

Формирование действий, связанных с моделированием, подчиняется законам развития психических процессов и проходит путь от внешних предметных действий к действиям внутренним, умственным действиям. Такой переход носит название интериоризации.

В зависимости от задачи средства, используемые для их решения, могут носить знаковый или символический характер, т.е. выступать в качестве знаков или символов. *Знаками* называются средства (изображения, предметы), отражающие *объективные закономерности* реального предмета, явления, действительности, *символы* передают *отношение* человека к тому, что обозначается.

В зависимости от возникающей перед человеком задачи умственные способности можно разделить на несколько групп.

Умственные способности могут быть разделены на познавательные и творческие, познавательные, в свою очередь – на сенсорные и интеллектуальные.

Способности восприятия (*сенсорные способности*) «обнаруживаются в виде восприятия тех или иных свойств и отношений предметов и явлений объективного мира или свойств собственных действий индивида». Решение различных перцептивных задач происходит при помощи сенсорных эталонов и действий по их использованию. (Подробнее о сенсорных способностях см. в «Развитие сенсорных способностей» образовательной области «Познавательное развитие»).

Развитие *интеллектуальных* способностей происходит в процессе усвоения действий замещения, построения и использования наглядных моделей, а также слова в планирующей функции.

Согласно теории, разработанной А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониним, В.В.Давыдовым, развитие ребенка осуществляется в процессе различных деятельностей. Для дошкольников это, прежде всего, игра, а также конструирование, изобразительная деятельность, литературно-художественная. Создание условий для развития различных деятельностей – одна из основных задач, предлагаемых педагогам авторами программы.

Предлагаемая программа нацелена на развитие умственных способностей дошкольников в процессе детских видов деятельности.

Способности позволяют ребенку самостоятельно обобщать имеющийся у него эмпирический опыт, анализировать новую ситуацию, находить решение различных задач.

Задача, стоящая перед авторами программы - ввести в обучение такие действия детей, которые в максимальной степени развивают их умственные способности. Основное внимание авторы программы переносят с содержания обучения на его средства.

Ребенок включается в различные образовательные ситуации как в ходе организованной партнерской деятельности детей и взрослого, так и самостоятельно.

Моделирующие действия позволяют ребенку ориентироваться в реальных свойствах вещей, развивают способности к их обобщению и отнесению предметов к определенным категориям на основе выделения в них существенных свойств и установления связей и зависимостей между ними.

В процессе познавательной-исследовательской деятельности ребенок выделяет существенные признаки и функциональное назначение предметов, сделанных руками человека: различает и называет материалы, из которых сделаны предметы, определяет их свойства, устанавливает связи между строением, материалом и назначением объектов.

Познавательное развитие ребенка в программе обеспечивается образовательной работой по следующим разделам:

«Сенсорное воспитание»;

«Ознакомление с пространственными отношениями»;

«Конструирование»;

«Развитие экологических представлений»;

«Развитие элементов логического мышления»;

«Развитие элементарных математических представлений».

В результате работы по сенсорному воспитанию ребенок овладевает представлениями о свойствах предметов окружающего мира (цвете, форме, величине). Представления детей формируются в процессе развития сенсорных способностей через *действия* (идентификации, соотнесения с эталоном, перцептивного моделирования) с *сенсорными эталонами* (семью цветами спектра, пятью геометрическими формами, десятью градациями величины).

При ознакомлении с пространственными отношениями дети овладевают пространственными предлогами и наречиями (за, перед, слева, справа, между, сверху, снизу и др.). Могут ориентироваться в различных помещениях и на участке детского сада при помощи плана (находя по плану спрятанный в помещении предмет или наоборот, показывая на плане, где спрятан предмет в помещении), владеют

общепринятыми условными обозначениями при составлении планов, имеют представление о масштабе, могут пользоваться системой координат при игре «Морской бой», могут ориентироваться в пространстве листа бумаги.

В результате овладения деятельностью конструирования дети могут ориентироваться в пространственных свойствах деталей, постройки из строительных деталей, реальном предмете. Стоят постройки по графическим схемам, по предварительному замыслу. Могут изобразить схемы построек с разных сторон по готовой постройке и по предварительному замыслу. Могут переводить одни схематические изображения построек в другие (контурные в расчлененные, общие схемы предмета в расчлененные конкретные схемы его конструкции, схемы объемные в схемы с отдельных позиций и т.д.). Дети строят пространственные композиции из нескольких построек, включая их в единый комплекс.

Развитие экологических представлений позволяет познакомить детей со свойствами объектов неживой природы и предметами обихода: песком, водой (льдом, жидкой водой, паром), магнитом, воздухом, металлическими и неметаллическими, деревянными, пластиковыми и другими предметами. Деятельность организуется таким образом, что дети, играя и экспериментируя с предметами, сделанными руками человека, выделяют их существенные свойства и функциональное назначение могли выделять их свойства (плавает-тонет, теплый-холодный, мокрый-сухой, тяжелый-легкий и др.), называют их, делая самостоятельные выводы из экспериментов и игры.

При знакомстве с объектами природы прослеживаются и фиксируются причинно-следственные связи. Дети через наблюдение и анализ смены времен года, экологических систем и природных зон Земли самостоятельно или с помощью взрослого выявляют: взаимозависимости живой и неживой природы; взаимосвязи между растениями и животными; взаимосвязи человека и природы.

Представления закрепляются при использовании и построении моделей в виде круговой диаграммы смены времен года; моделей взаимосвязи условий жизни, растений и животных в экологических системах и природных зонах Земли.

Развитие у детей элементарных математических представлений – это овладение детьми представлениями о количестве; числе (как совокупности элементов множества и как отношении измеряемого к мере); о закономерностях, существующих между числами в числовом ряду; о составе числа из двух меньших; математических (части и целом) и логико-грамматические отношениях, выступающие при решении арифметических задач; о времени: смена частей суток, дней недели, месяцев, сезонов года, кроме того, у детей развивается ориентировка на время при выполнении действий в различные режимные моменты.

Развитие элементов логического мышления происходит как овладение детьми представлениями о понятийных отношениях, выявляемых в результате применения детьми сложившихся способов группировки и упорядочения объектов. Понятийные отношения раскрываются при помощи условно-символических моделей. Ребенок осваивает два вида понятийных отношений: классификационных (отношения подчинения и соподчинения по уровню их обобщенности, или родо-видовые отношения.) и сериационных (отношения последовательности, отношения между объектами, упорядоченными по степени интенсивности какого-либо признака).

Познание свойств окружающей действительности происходит так же и в результате образовательной работы и по другим разделам программы, отнесенным к другим образовательным областям. Так, в разделе «Художественно-эстетическое развитие» знакомство детей со свойствами воды, бумаги, красок предшествует созданию рисунка. В ходе предметного изображения объекта происходит его анализ, в его графическом изображении передаются конкретные существенные характеристики, а затем более сложные отношения между реальными объектами.

Ознакомление с художественной литературой и развитие речи сопровождается приобретением детьми сведений об окружающем мире. Прочитывание сказки взрослым и последующий пересказ детьми сопровождается отбором заместителей для обозначения персонажей сказки. В последующем по разыгранным с помощью заместителей эпизодам дети узнают ситуации сказки, используют пространственные модели при пересказе, самостоятельно строят их для пересказа.

СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Сенсорное развитие младших дошкольников занимает одно из центральных мест в работе с ними. Этот возраст наиболее благоприятен для развития восприятия ребенка, совершенствования его органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное развитие ребенка, с одной стороны, имеет самостоятельное значение, так как обеспечивает получение отчетливых представлений об окружающем, с другой - составляет фундамент общего умственного развития ребенка.

Программа сенсорного воспитания в младшей группе предполагает развитие общих сенсорных способностей, понимаемых как способности к наиболее элементарной форме опосредования - использованию сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны - это общепринятые образцы внешних свойств предметов. В этом возрасте ребенок знакомится с такими образцами, как семь цветов спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый), пять геометрических форм (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник), три градации величины (большой, средний, маленький).

В овладении сенсорными эталонами как средством восприятия можно выделить несколько этапов:

1-й этап - появление предметных предэталонов, когда при восприятии одного предмета другой используется в качестве образца (например, треугольные предметы называют крышами). Обычно это происходит на третьем году жизни. Последующие этапы характерны для четвертого года жизни ребенка.

2-й этап - переход от использования предэталонов к применению собственно эталонов; средствами восприятия выступают уже не конкретные предметы, а образцы их свойств (основные цвета спектра, геометрические фигуры, градации величины).

3-й этап - более тонкая дифференциация усваиваемых эталонов: знакомство с оттенками цветовых тонов, вариантами геометрических фигур, отдельными параметрами величины.

Процесс развития сенсорных способностей включает не только усвоение эталонов, но и действия по их использованию.

Существует три вида действий по использованию сенсорных эталонов, т. е. перцептивных действий. Самыми простыми являются действия идентификации, т. е. установления тождества какого-либо качества воспринимаемого объекта эталону.

Более сложным видом перцептивных действий являются действия по соотнесению предмета с эталоном. Они необходимы, если какое-либо свойство воспринимаемого объекта не точно такое же, как эталон, но похоже на него и может быть отнесено к данному эталону.

Наиболее трудными для дошкольников являются действия, связанные с необходимостью самостоятельного анализа сложных свойств предметов, «раскладывания» их на элементы, соответствующие усвоенным эталонным представлениям с последующим воссозданием целостного предмета. Это действия перцептивного моделирования.

В данной программе развитие сенсорных способностей дошкольника сконцентрировано в одном возрастном этапе, во второй младшей группе, так как многочисленными исследованиями доказано, что этот период жизни дошкольника наиболее сензитивен для развития восприятия. Однако развитие сенсорных способностей продолжается и в последующие возрастные этапы жизни дошкольника

Содержание программы может быть успешно реализовано только в том случае, если в работе используются методы и приемы, соответствующие возрастным возможностям детей. Сенсорные задачи, как правило, включены в интересную для детей деятельность (игру, экспериментирование, продуктивную деятельность). Здесь дети оказываются перед необходимостью выделять то или иное свойство предмета, что является значимым для успешного выполнения данной деятельности. Другими словами, интерес к усвоению эталонов возникает у самих детей, так как знание эталонов определяет успех игровой или практической деятельности. При таком подходе постепенно у детей появляется собственный познавательный интерес, который приходит на смену игровому интересу. В результате ребенок начинает пользоваться эталонными представлениями для анализа свойств предметов в самых различных ситуациях. Иначе говоря, усвоив сенсорные эталоны, дети могут использовать их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств вещей.

В процессе развития сенсорных способностей детей решается также задача развития начальных форм сотрудничества детей друг с другом. Это одно из необходимых условий активизации познавательного интереса дошкольников. Детям предлагаются специальные задания, при выполнении которых они вступают в отношения сотрудничества - согласования и соподчинения действий. Младшие дошкольники могут взаимодействовать друг с другом попарно при работе со знакомым материалом. Выделяются два основных типа сотрудничества: по роли (функции) и по правилу (чередование действий, разделенность операций и т. п.).

Средняя группа

В средней группе дошкольники продолжают знакомиться с цветами спектра и их оттенками по светлоте, используют полученные знания при определении цвета предметов. Усваивают названия цветов с указанием светлоты, четче ориентируются в расположении цветовых тонов в спектре и их взаимосвязях, выделяют голубой цвет и путем экспериментирования осваивают возможности смешения цветов. Дошкольники осваивают технические приемы смешения красок на палитре.

Знакомство с формой предполагает введение дополнительно к пяти уже известным фигурам двух новых фигур (трапеция и многоугольник). Дети продолжают учиться анализировать изображение предметов сложной формы и воссоздавать ее из частей.

Одним из наиболее эффективных видов заданий становятся задания на самостоятельное изготовление фигур детьми.

При знакомстве с величиной рекомендуются более сложные, чем в предыдущей возрастной группе задания на выделение высоты, ширины и других параметров величины. Широко используются комплексные задания, в основном это игры, в которых надо ориентироваться на два или три признака одновременно.

Воспитатель может продумать такие ситуации, в которых выполнение того или иного задания требует согласованности и соподчинения действий детей. В этой группе задания по сенсорике не являются сложными для детей и в основном выносятся в свободную деятельность. Задача педагога - создать условия, когда дети могут самостоятельно экспериментировать или играть в различные игры типа лото, домино, где необходимо использование сенсорных эталонов.

Старшая группа

В старшей группе ведется постоянная повседневная работа по развитию действий по использованию эталонов. В различных видах деятельности дети используют знания, полученные на предыдущих этапах обучения: располагают цвета по степени их интенсивности, комбинируют цвета, создают новые, делят цвета на теплые и холодные, способны дать цветовую характеристику предмету неоднородного цвета, сделав анализ в соответствии с эталонными представлениями.

Расширяются представления о разновидностях геометрических фигур. Дошкольники могут выполнять действия, требующие различения на глаз довольно сложных разновидностей одной и той же геометрической формы, выкладывать из палочек и проволочек фигуры разной конфигурации и разных пропорций. Детей продолжают учить анализу изображения предметов сложной формы и воссозданию ее из частей, обследованию предметов сложной формы, описанию и узнаванию предметов по словесному описанию

Расширяются знания детей о величине предметов, дети используют знания параметров величины в деятельности (игровой, конструктивной)

Существенное внимание в работе с детьми старшего возраста следует уделять творческим заданиям, пробуждающим фантазию, инициативу, воображение.

Подготовительная группа

Дети подготовительной группы в практической деятельности самостоятельно используют усвоенные эталонные представления (рисую, подбирают цвета, чтобы создать узнаваемый образ, создавая ту или иную постройку, используют знания о параметрах величины и т.д.) Дети самостоятельно проводят анализ объектов, выделяя их цвет, форму, величину в соответствии с усвоенными эталонными представлениями

Для использования эталонных сенсорных представлений в свободной деятельности должны быть созданы определенные условия. В группе следует разместить разнообразный материал (конструкторы разного типа, наборы геометрических фигур разной величины и конфигурации, разрезные картинки, игры типа «Геометрического лото», лото «Форма и цвет», игры типа «Танграм» и пр.), материал для самостоятельного экспериментирования детей (кисти краски, палитры, баночки для воды и т.д.) Весь материал должен быть удобно расположен, чтобы дети свободно могли сделать выбор. Педагог поддерживает инициативу детей, объединяющих вокруг себя товарищей по

интересам, поддерживает ситуации, где в той или иной деятельности требуется согласованность действий детей, при необходимости помогает им.

Возможна также организованная партнерская деятельность педагога с детьми, например, при выполнении сложных аппликаций из геометрических фигур, где требуется расчленение изображения на составные части и воссоздания сложной формы из частей или аппликаций, требующих выстраивания световых рядов и т.п.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Ознакомление детей дошкольного возраста с пространственными отношениями начинается со средней группы (5-й год жизни). Это важная составляющая образовательной работы с детьми в этот период их развития. Пространство, наряду со временем, – основная форма существования окружающей материальной действительности. Пространственными характеристиками являются ориентация объектов в пространстве, положения тел относительно друг друга, расстояния между объектами. Положения тел и расстояния между ними можно определять только по отношению к другим телам. Существуют три измерения пространства, два – создающие плоскость, третье – создающее объем. Овладение детьми представлениями об окружающем пространстве, ориентировкой в пространственных отношениях вводит ребенка в окружающую предметную действительность, вносит вклад в создание у детей полноценной картины мира. Ориентировка в пространстве происходит с помощью представлений о нем в виде наглядных образов того или иного соотношения объектов и с помощью речи в виде пространственных предлогов и наречий (за, перед, слева, справа, между, сверху, снизу и др.). Развитие пространственных представлений детей в период дошкольного детства создает основу для дальнейшего познания действительности.

В то же время, пространственные отношения, легко обозначаемые в виде наглядных пространственных моделей при ознакомлении с ними, содержат возможность для развития познавательных способностей. Одним из частных проявлений этой способности будет способность к наглядному моделированию пространственных отношений. Ее развитие связано в первую очередь с выделением направлений пространства и пространственных отношений *между* предметами, с их отделением от разных, в том числе и пространственных, свойств *самого* предмета. Понимание и использование детьми планов разных пространственных ситуаций приводит к формированию способности к наглядному моделированию пространственных отношений.

Работа по данному разделу рассчитана на три года обучения (средняя, старшая и подготовительная группа) и предусматривает освоение заданий разной степени сложности. У прошедших обучение детей обнаруживаются гибкие и расчлененные пространственные представления, которые позволяют им свободно ориентироваться в таких пространственных ситуациях, как различные помещения детского сада, участок для прогулок, район, местность.

Обучение составлению и использованию планов не случайно начинается в средней группе. В этом возрасте усваиваются практически все словесные обозначения пространственных отношений. Однако само по себе усвоение словесных обозначений не служит показателем уровня развития пространственных представлений: ребенок оценивает пространственные отношения только со своей позиции, не понимая, что если смотреть с другой стороны, то отношения меняются (то, что было сзади, окажется

спереди, то, что справа, будет слева и т. д.). Более того, обозначенное словом отношение закрепляется, становится для ребенка постоянным и мешает ему понять, почему то, что для него находится спереди, слева, для другого находится сзади, справа. Именно поэтому детей с четырех лет следует начинать знакомить с разными пространственными ситуациями, учить ориентироваться в одном и том же пространстве, находясь в разных его точках, разных пространственных позициях, разных местах.

Программа для средней группы предполагает последовательное усложнение заданий по ряду параметров. *Первым* из этих параметров является *величина* отображаемого планом *пространства*. Здесь предполагается переход от «игрушечного» пространства кукольной комнаты к пространству реальной комнаты (часть групповой комнаты, вся групповая комната); пространству нескольких помещений детского сада, открытому пространству (участок для прогулок, весь участок детского сада). Что касается используемого плана, то с самого начала он дается в определенном масштабе (1:10), затем масштаб меняется в зависимости от увеличения отображаемого планом пространства (1:15 и более).

Постепенно, в результате накопления различных представлений о тех или иных пространствах, ребенок переходит к ориентировке в непосредственно не воспринимаемом в данный момент пространстве (пространстве всех групповых помещений, пространстве этажа детского сада и др.).

Вторым параметром усложнения заданий является последовательность введения разных *действий с планом* и их сочетание. После заданий на ориентировку в пространстве по готовому плану вводятся задания на самостоятельное изображение плана с дальнейшей ориентировкой по нему в пространстве, задания на изображение плана пространства по памяти.

Третьим параметром усложнения является введение заданий, в которых отражаются разные варианты пространственных связей между ребенком (его местоположением) и объектом (пространством). Для определения взаимного расположения объектов в пространстве нужна система отсчета. Обычно в качестве ее исходной точки дети используют свою собственную позицию наиболее часто занимаемую, более знакомую детям. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве предполагает изменения исходной позиции, т. е. ориентировку в знакомом пространстве с разных позиций, не совпадающих с часто занимаемой позицией ребенка. Это предполагает особые условия использования плана: *ориентировку его относительно основных ориентиров пространства*.

В реальном процессе работы с детьми все указанные параметры усложнения заданий переплетаются друг с другом и не могут быть реализованы в «чистом» виде. Усложнение заданий по одному из параметров обычно вызывает необходимость их временного упрощения по другим. Например, изобразить план групповой комнаты с 10 - 15 предметами мебели дети не могут, но ориентироваться по готовому плану группы могут. Изобразить же план небольшого пространства (участок для прогулки) с небольшим количеством предметов (3-5) они могут. Для изображения такого плана достаточно обладать навыками изображения линий, точек и простых геометрических фигур (квадратов, кружков, прямоугольников, треугольников).

Реализация программы предполагает точное соблюдение последовательности намеченных типов развивающих заданий (см. планы образовательных ситуаций). Эта

последовательность не случайна, а закономерно обусловлена этапами в развитии способности к наглядному моделированию пространственных отношений.

В средней группе ДОУ обучение детей начинается с развития у них пространственной ориентировки по освоению умения *словесно и практически* определять направления пространства.

На следующем этапе дети составляют план расстановки мебели в *кукольной комнате*, используя готовые плоскостные геометрические фигуры, соответствующие по форме проекциям видимых сверху предметов мебели. Затем используют этот план для размещения мебели в комнате.

На следующем этапе дети переходят к ориентировке в игровом помещении группы, затем в спальне, всех помещениях группы, этаже, участке детского сада.

Все задания облечены в игровую форму (путешествий, поисков секретов, прятки и т. п.), которая может быть изменена по усмотрению воспитателя. Воспитатель может придумывать новое игровое обрамление занятий, творчески подойти к выбору соответствующих местным условиям пространственных ситуаций. Реализация программы предполагает также изготовление грамотных планов разных пространственных ситуаций. План является условным изображением пространства. В нем используются определенные обозначения. Образцами для изготовления планов могут служить поэтажный план, план всего участка, имеющиеся в каждом детском саду.

Обучение построению и использованию планов разных пространственных ситуаций, начатое в средней группе, продолжается и в старшей. Предлагаемая программа несколько усложняется, прежде всего, за счет увеличения количества заданий на самостоятельное изображение планов с дальнейшей ориентировкой по ним в пространстве (сначала ограниченном, потом открытом). В процессе обучения изображению планов разных пространственных ситуаций детям показывают условные обозначения, при помощи которых изображаются разные предметы на плане (например, дерево обозначается кружком, дом - прямоугольником и т.п.). Показ условных обозначений разных предметов всегда предшествует изображению детьми планов.

Значительная часть образовательных ситуаций организуется на улице.

Последний год (*подготовительная группа*) работы с детьми по данному разделу связан закреплением представлений об ориентировке в пространстве.

На этом этапе продолжается работа, как по использованию готовых планов различных пространств, так и построение планов различных помещений. Предлагается использование готовых планов участка детского сада, макета местности. Построение плана проводится в виде вычерчивания плана уже давно знакомого помещения – помещения группы, но в определенном масштабе, определяемом с помощью условной меры. Следующий этап - освоение ориентировки в карте, схеме родного города. Дети должны уметь отыскивать основные магистрали города, его центра, расположение своего детского сада, место собственного дома, некоторых достопримечательностей города. Этому в свою очередь предшествуют работа по освоению обозначений на карте различных объектов (улиц, домов, рельефа местности и др.), изображение карты с помощью координатной сетки и системы координат. Координатная сетка осваивается с применением игры «Морской бой». Завершается работа овладением детьми ориентировкой на листе бумаги, освоением пространственных характеристик листа: верх, низ, лево, право, вверх, вниз, влево, вправо. Овладение способами ориентировки на листе

бумаги позволит детям ориентироваться на тетрадном листе при выполнении письменных заданий в школе.

Организуется также ориентировка на листе бумаги с помощью пространственных предлогов, наречий, обозначений характеристик листа бумаги (угол, левый край, верх, низ), указаний на точку отсчета (слева от..., вниз от...), сочетание двух признаков (верхний левый угол, нижний левый угол и п.т.).

КОНСТРУИРОВАНИЕ

В общей системе образовательно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) значительное место отводится детскому конструированию как деятельности продуктивной, т.е. направленной на определенную цель: создаваемый продукт. Эта деятельность заключается в выполнении конструктивных задач на моделирование реальных объектов, т.е. на воспроизведение их свойств и структурных особенностей в постройках.

Программа предусматривает организацию деятельности детей с объемными деревянными строительными деталями простой геометрической формы, где все детали соразмерны кубу. Создание построек из такого материала - деятельность, способствующая развитию ребенка.

Центральной задачей программы по конструированию является развитие у детей общих познавательных и творческих способностей, позволяющих успешно ориентироваться в условиях выполняемой деятельности. Конструирование создает благоприятные условия для развития этих способностей и может служить своеобразным «полигоном» для отработки их психологического механизма. Оно позволяет ставить перед детьми целый ряд развивающих (проблемных) конструктивных задач и использовать для их решения имеющиеся в культуре эффективные средства и способы осуществления познавательных и творческих действий. К числу таких средств относятся сенсорные эталоны, наглядные пространственные модели предметов, символы, отражающие отношение человека к миру, а также речевые обозначения.

Освоение действий с такими средствами в процессе ориентировки в задаче и составляет основу развития указанных способностей. Программа предусматривает систематическое и планомерное применение этих средств в ходе работы с детьми по конструированию.

Основные направления работы, связанной с развитием указанных способностей, представлены в форме применения в конструировании *действий* с определенным видом средств:

1. *Создание условий для развития у детей действий соотнесения эталонных образцов формы, пропорций, пространственных отношений с реальными предметами для выделения в них этих свойств.* В качестве эталонных средств используется строительный материал, детали которого имеют четкую геометрическую форму, а также графические изображения этих деталей. Развивается главным образом восприятие.

2. *Организация действий замещения и моделирования.* Они осуществляются в двух формах: предметной и графической. Предметные модели объектов, по существу, создаются в ходе самого практического конструирования из строительных деталей. Кроме предметных моделей, в конструировании используются графические модели (схематические изображения предметов), дающие более абстрактное и обобщенное

представление об их свойствах. С такими моделями дети начинают работать в среднем дошкольном возрасте.

Сначала используются только готовые модели, затем дети в них вносят дополнения и отдельные незначительные изменения. Начиная со старшей группы, детей обучают действиям самостоятельного построения графических моделей с разных пространственных позиций (вид спереди, сбоку, сверху) и действиям их преобразования, что способствует проявлению детского творчества. К концу дошкольного детства дети свободно оперируют разными видами графических моделей, удерживают схематизированный образ предмета в представлении, используют его при разработке собственного замысла новой конструкции.

3. *Организация условий для творческого построения конструкций, создаваемых детьми по собственному замыслу, в том числе с использованием литературных и музыкальных произведений и символических средств.* В символических постройках дети передают свое понимание действительности и эмоциональное отношение к предметам, характерам героев литературных произведений, игровым персонажам, отдельным событиям. Это одна из форм проявления детского творчества в конструировании.

4. *Применение в конструировании речевых средств.* В процессе детского конструирования речь используется для обозначения задачи, предмета, его частей и строительных деталей, описания плана последовательности действий при анализе образцов продукта деятельности и способов его построения.

Другой важной задачей программы является расширение знаний и представлений детей о предметном мире, ознакомление со свойствами строительного материала и правилами его использования при сооружении построек, а также формирование у детей навыков практического конструирования (соединение деталей, расположение их в пространстве) и графического изображения предметов и построек в виде простейших схематических рисунков. В помощь воспитателям и детям предлагаются специальные трафареты из прозрачного пластика с прорезями (окошками), которые по форме и размерам соответствуют сторонам строительных деталей. В процессе такого изображения у детей формируются точные графические действия и глазомерный контроль за движением руки, т. е. координация движений руки и глаза.

Обе задачи, поставленные в программе (развитие ориентировки в условиях деятельности и формирование технических навыков), взаимосвязаны и реализуются в работе с детьми одновременно.

Программа рассчитана на работу с детьми от трех до семи лет. Структура образовательных ситуаций по конструированию вариативна. Как правило, она включает 2-4 разных компонента.

Основными из них являются: ознакомление детей с новой тематикой построек; освоение новых средств и способов ориентировки в материале; разработка детьми собственного замысла конструкции; игры-загадки (на продолжение незавершенной постройки; дополнение схемы предмета недостающим изобразительным элементом, угадывание по двум разным схемам предмета возможных вариантов его конструкции и т. д.); проводятся упражнения на закрепление усвоенного материала; упражнения на отгадывание деталей предмета по названию. Кроме того, возможно использование комплексных видов деятельности, объединяющих разработку детьми конструктивного замысла с прослушиванием музыкальных и литературных произведений, проведением

игр-драматизаций, а также включением заданий на конструирование по схемам в проведение праздничных аттракционов и вечеров досуга.

В младшем дошкольном возрасте (3 - 4 года) дети осваивают действие практического моделирования предметов. Оно позволяет во внешней развернутой форме отрабатывать механизм развития познавательных способностей - моделирующее познавательное действие, которое состоит из следующих операций: *анализ* предмета как объекта в соответствии с его функциональным назначением и строением; *замещения* строительными деталями частей предмета; *пространственного объединения* деталей-заместителей в целостную структуру - конструкцию (модель) предмета; *отнесения* модели к реальности (т. е. использование ее в качестве образца для воспроизведения предмета) и *преобразования* модели (для создания нового представления о предмете).

Программа предусматривает использование в работе с детьми разных типов *задач*:

1. Обучение детей конструированию *по показу способа* построения,
2. Обучение детей конструированию *по образцу* постройки (основной вид задания для данной возрастной группы),
3. Обучение детей конструированию по словесно и наглядно обозначенным требованиям к продукту («конструирование *по условиям*»),
4. Обучение детей конструированию *по замыслу* (творческие задания): конструирование по собственному замыслу; символическое изображение предмета, персонажа, ситуации; дополнение незавершенных конструкций; перестройка образца и др.

Работа с детьми *среднего дошкольного возраста* предусматривает решение следующих задач:

1. Обучение детей конструированию с использованием графических моделей
 - схематическое изображение деталей конструктора;
 - выбор из нескольких построек постройки, подходящей к схеме, конструирование по схеме;
 - использование готовых графических схем для построения конструкций (основной тип задач для детей данного возраста).
2. Обучение детей *конструированию по замыслу*. Такие действия направлены на создание новых образов предметного мира путем преобразования имеющихся о нем представлений. Для этой цели используются разные типы творческих заданий: на разработку собственного замысла конструкции, на завершение незаконченной постройки, на дополнение и изменение заданного образца новыми элементами.

3. Обучение детей конструированию путем *символизации*. Дети овладевают умением создавать творческие постройки, отражающие их индивидуальное восприятие и эмоциональное отношение к миру. Такие символические конструкции создаются детьми в процессе специальных игровых заданий на символическое замещение одних предметов другими и создание построек по мотивам музыкальных и литературных произведений.

В средней группе при обучении детей решению разных задач начинают использоваться графические модели предметов (и построек), т. е. их упрощенные схематические изображения с какой-то одной условной позиции (вид спереди, вид сверху, вид сбоку). Изображения даются на листе бумаги и строятся с определенной позиции под прямым углом к соответствующей плоскости предмета. Такие схемы, как правило, предлагаются детям в готовом виде, но иногда создаются ими самостоятельно в

процессе работы над собственным замыслом конструкции. Графические модели (схемы) служат средством предварительной ориентировки в том материале, из которого будет построен предмет, и в самом предмете - продукте деятельности, который будет получен в ходе практического конструирования. Сначала схемы применяются наряду с конкретным образцом. Перед сооружением постройки ее конкретный образец и ее графическая модель сопоставляются между собой. В качестве образца дается либо реальный предмет во всем многообразии его индивидуальных признаков, либо постройка, составленная из определенных строительных элементов. В результате само конструирование осуществляется по графической схеме.

Дети средней группы приобретают первоначальный опыт графического изображения отдельных строительных деталей с разных пространственных позиций (вид сверху, сбоку, спереди), дети также подводятся к умению объединять в графическом изображении 2-3 структурных элемента. При обучении графическому изображению деталей строителя используют трафареты, изготовленные из прозрачного пластика, с прорезями, соответствующими по форме и размерам изображаемым деталям. Опыт таких графических действий помогает детям при «чтении» готовых моделей и определении их состава. С помощью схемы удастся привлечь внимание детей к главному: важности применения специальных средств для анализа особенностей предмета и определения способа его воспроизведения в постройке.

В *старшей группе* в качестве основных предусмотрены следующие виды работы:

1. Закрепление представлений детей об особенностях простейших графических моделей (схемы предмета, схемы-развертки).

2. Обучение детей способам применения готовых графических моделей для ориентировки в особенностях конструируемого предмета, *конструирование по готовым схемам*.

3. Обучение действиям *построения графических моделей* объектов с помощью специальных трафаретов с вырезами, соответствующими по форме основным деталям строителя. Обучение составлению графических моделей проводится на основе анализа конкретного образца предмета или постройки (основной тип задач для детей данного возраста).

4. Обучение детей внесению в конструкции и их графические изображения элементов символизации и художественной выразительности.

Следует иметь в виду, что конструирование из строительного материала хорошо сочетается со многими другими видами детской деятельности и может быть включено в сюжетную игру и игру-драматизацию, в проведение аттракционов на вечерах досуга и оформление различных помещений и игровых уголков, в проведение комплексных занятий, объединяющих эту деятельность со слушанием музыки или литературных произведений, изготовлением аппликаций, поделок из природного и бросового материала и др.

Работа по конструированию в *подготовительной к школе группе* направлена, главным образом, на совершенствование имеющихся у детей действий наглядного пространственного моделирования объектов и постепенную интериоризацию этих действий, т.е. их перевод в умственный план. В ходе организации этой деятельности создаются условия для развития творческого конструирования.

В работе с детьми этой возрастной группы можно использовать графические модели разных типов: контурные и расчлененные, обобщенные модели предметов и конкретные, единичные модели предмета или его конструкции. Кроме действий по использованию готовых графических моделей, изображающих предмет сначала с одной, затем с двух и трех позиций, необходимо в процессе обучения вводить действия по их самостоятельному построению детьми и творческому преобразованию.

Особое значение в работе с детьми этого возраста придается составлению и соотношению между собой схематических изображений постройки с трех разных позиций (вид спереди, сверху и сбоку). Это приучает детей видеть предмет с разных сторон, получать о нем более полную информацию, соотносить между собой разные его изображения, проделявать ряд сложных интегрирующих (объединяющих) операций с полученными образами в уме.

Основные типы обучающих заданий:

1. Графическое схематическое изображение конструкции, создание схемы конструкции по предметному изображению (рисунку).

2. Перевод схем одного вида в схемы другого вида (контурных – в расчлененные, вид сбоку – в вид спереди и сверху (основной тип задач для детей данного возраста)).

3. Создание постройки по двум схемам (вид сбоку и сверху, сверху и спереди, сбоку и спереди).

4. Знакомство с элементами архитектуры, включение элементов различных архитектурных стилей в постройки.

Благодаря использованию разнообразных форм работы с графическими моделями у детей этого возраста интенсивно формируется «внутренний план действий», т.е. способность конструировать объекты «в уме», в плане воображения. Одновременно существенно повышается и возможность самостоятельно разрабатывать собственный конструктивный замысел во всех его звеньях, в том числе наиболее трудном для дошкольников звене предварительного планирования способов построения будущей конструкции. К концу обучения дети, как правило, могут заранее предусмотреть не только тему постройки, но и способ ее сооружения, могут заранее спланировать этапы работы над конструкцией, обозначить ее составные части, материал и способ его размещения.

Их конкретизация зависит от особенностей продвижения детей группы и характера строительного материала, которым располагает детское учреждение. В любом случае не следует стремиться к использованию на занятиях усложненных многоэлементных конструкций. Главное – а) научить детей четко анализировать предложенный им конкретный или графический образец постройки, б) выделять моделируемые в нем существенные для предмета связи, в) использовать схематические изображения в качестве внешней опоры при создании конструкции в уме и соотносить созданный образ предмета с реальными условиями конструктивной деятельности, г) вносить в него изменения, соответствующие новым условиям задачи.

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Образовательная работа по данному разделу программы направлена, с одной стороны, на развитие познавательных способностей, а с другой - на формирование элементарных математических представлений.

Одно из основных понятий математики - понятие числа. Развитие у детей представлений о числе и действиях с числами - задача введения ребенка в мир математики на протяжении всего дошкольного возраста.

Программа по математике в средней группе детского сада включает дочисловой период развития элементарных математических представлений. Основной задачей при этом является освоение детьми действий, связанных с величиной и количеством. Для развития элементарных математических представлений используются различные наглядные средства, в том числе мерки, заместители и наглядные модели.

Программа старшей и подготовительной к школе групп предполагает наличие достаточно четких представлений детей о величине и количестве предметов, владение способами их соизмерения, включая условные мерки разного типа, установление количественных отношений.

Занятия в *средней группе* начинаются с выделения *величины* и количества среди других свойств и отношений предметов. Для этого предлагается сравнивать предметы, различающиеся по цвету, форме, количеству, величине. Обобщение представлений о выделении свойства достигается путем его обозначения определенным значком; для цвета - разноцветным пятном; для формы - изображением трех геометрических фигур: круга, квадрата, треугольника; для количества - несколькими линиями; для величины - изображениями большого и маленького дома. Говоря о знакомстве с величиной в средней группе, мы имеем в виду не знакомство с математическим понятием величины, а развитие *представлений* о величине предметов. Сравнение предметов по величине проводится сначала непосредственно путем наложения или приложения, затем опосредованно, с помощью условной меры.

Овладение опосредованным сравнением предметов по величине является для дошкольников достаточно сложным действием, доступным, однако, детям благодаря применению методов и приемов, соответствующих возрастным возможностям детей. Большинство заданий представлены таким образом, чтобы у ребенка появилась необходимость применения нового способа действий, а это возникает тогда, когда невозможно решить задачу с помощью известного пути непосредственного сравнения. Развитие представлений о величине предметов и возможностях использования различных способов соизмерения подводит детей к переходу от непосредственного восприятия к опосредованной оценке величин.

Знакомство с действиями измерения позволит в дальнейшем (в старшей группе) пользоваться условной меркой для развития представлений о числе как отношении измеряемого к мере.

Для развития представлений о *количестве* сначала используются задания, направленные на обобщение эмпирического опыта: отбор предметов в пределах пяти из большего количества без использования счета и применения действий взаимно однозначного соответствия. Дальнейшее развитие представлений о количестве происходит в процессе выполнения действий, связанных с отбором предметов (больше пяти) из большего количества. В данном случае отбор предметов происходит на основе действий замещения, в качестве заместителей используются фишки различной формы и цвета, как имеющие внешнее сходство с замещаемыми предметами, так и абстрактные (фишки используются вместо предмета, информация об общем количестве предметов может быть передана соответствующим количеством фишек). Процесс отбора требуемого

количества фишек сопровождается обработкой действий соотнесения «одной к одному», т. е. установления взаимно однозначного соответствия предметов и фишек.

Затем развитие математических представлений идет в направлении установления количественных отношений (больше, меньше, поровну). Для этого используются наглядные модели, построенные на взаимно однозначном соответствии фишек-заместителей. Применение наглядных моделей позволяет детям производить сравнение и устанавливать количественные отношения без использования счета.

В результате дети начинают выделять количество и величину среди других свойств и отношений предметов, овладевают некоторыми действиями, требующимися для сравнения предметов по величине и количеству, что создает достаточно прочный фундамент для будущего математического развития детей.

Развитие познавательных способностей происходит в процессе овладения действиями опосредованного сравнения предметов по величине и количеству (сначала овладения действиями замещения предметов по величине и количеству, затем - действиями моделирования количественных отношений).

Подобные организованные образовательные ситуации создаются один раз в две недели, проводятся по подгруппам. Длительность такой работы 15 - 20 минут. Ситуации построены в основном так, что действия измерения, замещения, моделирования, которыми должны овладеть дети, включаются в контекст интересных для них игровых и практических заданий.

Успешность осуществления целей и задач программы во многом зависит от степени осмысления их воспитателем, а также от умения организовать игровую и практическую деятельность так, чтобы измерение величин предметов, установление количественного соотношения оказались необходимым условием осуществления этой деятельности.

В *старшей* группе дети овладевают действиями *моделирования* количественных отношений. Одной из основных задач становится развитие представлений о числе и закономерностях, существующих между числами в числовом ряду.

Каждое из чисел от 0 до 10 вводится в процессе установления соотношения двух множеств предметов, выраженных соседними числами. В дальнейшем число продолжает рассматриваться как совокупность элементов множества, а также как отношение измеряемого к мере (результат измерения заданной величины определенной меркой).

Развитие представлений о различных количественных отношениях, представлений о числе, а также представлений о закономерностях образования чисел числового ряда происходит на основе построения и использования детьми наглядных моделей.

Обучение детей установлению количественных отношений происходит на основе построения и использования предметных моделей в виде взаимно однозначного соответствия фишек-заместителей, наглядно представляющих эти отношения. Модели этого типа вводятся в обучении раньше других, так как они позволяют производить замещение предметов путем наложения или приложения заместителей, что способствует пониманию смысла замещения (фишка используется вместо предмета, информация об общем количестве предметов передается соответствующим количеством заместителей).

Для установления количественных отношений в процессе знакомства с числами до десяти используется модель количественных отношений, выстраиваемая на счетах. В

отличие от модели из двух групп фишек, замещение предметов косточками счетов дети производят на глаз.

Далее модель количественных отношений предлагается в графической форме в виде двух видов значков, вычерчиваемых попарно.

Для развития у детей представлений о закономерностях образования чисел числового ряда используются предметные и графические модели в виде непересекающихся кругов (или овалов).

Сравнение количеств сопровождается также составлением записи соотношения при помощи знаков: ">", "<", "=" и цифр.

В старшей группе при помощи моделей упорядочиваются стихийно сложившиеся представления детей о времени, создаются условия использования временных представлений для регуляции детьми собственных действий. В свободном общении педагога с детьми в повседневной жизни, в бытовых ситуациях, в различные режимные моменты, в специально организуемых математических досугах происходит уточнение представлений детей о числах и их цифровом обозначении.

Программа развития элементарных математических представлений у детей подготовительной к школе группы основывается на представлениях детей, сформированных в средней и старшей группах.

В подготовительной группе для развития познавательных способностей и математических представлений детям предлагаются задания на выделение и установление различных математических отношений. Это количественные отношения, отношения между величинами, элементами множества, приводящие к определенному пониманию числа, отношения между числами числового ряда (от 0 до 20), отношения, возникающие между числами при составлении числа из двух меньших, временные отношения.

Развитие представлений о количественных отношениях, о числе, о числовом ряде, временных представлений, а также обучение детей решению арифметических задач происходит на основе построения и использования детьми наглядных моделей.

Обучение начинается с повторения ряда заданий, предлагавшихся детям старшей группы и являвшихся наиболее трудными. Это задания на установление количественных отношений, возникающих при пересчете группами, устанавливаемые при помощи графических моделей в виде линии с нулевой отметкой и стрелкой, показывающей направление увеличения, в результате чего у детей возникает представление о числе как отношении измеряемого к мере.

Для совершенствования представлений детей о числовом ряде в пределах десяти используются модели в виде кругов или разветвляющихся отрезков в более усложненном по сравнению со старшей группой варианте: круги задаются в форме пересечений, отрезки предлагаются с двумя и более разветвлениями.

Для развития представлений о составе чисел (от 3 до 10) из двух меньших используются как предметные, так и графические модели в виде различных предметных (геометрические фигуры, фишки) или графических (знаки «минус», «плюс», галочки, волнистые линии, любые геометрические фигуры и пр.) значков двух видов.

Использование в обучении различных наглядных моделей, с одной стороны, дает возможность сделать представления детей обобщенными, т.е. позволяет применять их не только в тех ситуациях, которые создавались в обучении, но и для решения более широкого круга математических задач. С другой стороны, учит выделять существенные

для каждой познавательной задачи признаки, устанавливать между ними различные отношения, т.е. развивает умственные способности детей.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Работа по данному разделу включает следующие направления.

Первое из них - развитие представлений об окружающем мире. Ребенок с помощью взрослого знакомится с живой и неживой природой. Дети узнают о некоторых растениях и животных, изменениях, происходящих с ними в течение жизни, взаимозависимостях живой и неживой природы, знакомятся с элементами экологических знаний, с объектами неживой природы (водой, песком, воздухом и др.), делают выводы об их свойствах.

Значительная часть материала предлагается детям на прогулках, в свободной деятельности, где происходит развитие представлений об объектах и явлениях природы ближайшего окружения и обогащение детского опыта. Предварительная работа может проходить в любое удобное время.

Второе направление - освоение детьми различных форм приобретения опыта, помогающих им получать знания. Это, прежде всего, опыт экспериментирования, проживания, а также сотрудничество с взрослыми (педагогами, родителями).

Экспериментирование - типичная для дошкольника деятельность, включающая в себя игры и действия с мокрым и сухим песком, водой и льдом, помогающая детям раскрыть их свойства, включив свой опыт.

Проживание помогает эмоциональному развитию, умению сочувствовать и сопереживать, выражать положительное отношение к объектам природы, дает возможность почувствовать красоту природы, ощутить единство с ней. Уход за животными и растениями, игры, отображающие повадки животных, другие приемы, направленные на развитие внимательного отношения к природе, также являются формой проживания и формируют у детей чувство общности с живыми существами, сопереживания всему живому, желание беречь и сохранять его.

Важной остается и такая форма приобретения опыта, как получение информации через взрослого. Дети слушают рассказы педагогов и родителей, произведения детской литературы, обсуждают их, наблюдают за объектами под руководством взрослого, смотрят видеофильмы и т.д. Сочетание всех форм приобретения опыта дает возможность полнее познать явления окружающего мира и выработать к ним собственное отношение. Это способствует объединению эмоционального и познавательного компонентов в психическом развитии детей.

В приложении приводится примерный список литературы для чтения в свободное время. Многие из произведений рекомендовались в разделе «Ознакомление с художественной литературой и развитие речи»; нет необходимости читать их дважды, вполне можно опираться на имеющиеся знания детей.

Третье направление - развитие познавательной активности. Воспитатель не стремится сразу все объяснить детям, ему важно обратить их внимание на непонятное явление, подвести к тому, чтобы дети сами задавали вопросы, умели их поставить.

Большую часть работы предполагается проводить на тематических прогулках, в беседах, играх, побуждающих детей задавать вопросы, искать решение проблемных ситуаций, объединенных какой-либо темой (Почему тает снег? Как сделать пирог сладким? Почему не получился куличик? и т. д.). Вопросы у детей могут возникать

спонтанно, под влиянием ярких впечатлений, что поможет усилить познавательную мотивацию.

Четвертое направление - развитие познавательных и творческих способностей. В младшей группе эта задача решается через овладение детьми действиями замещения объектов природы (воды, земли, диких и домашних животных).

Детей пятого года жизни (*средняя группа*) интересуют структура и свойства различных объектов, они могут проследивать причинно-следственные связи. Дети вместе с взрослыми больше времени уделяют анализу разных объектов, ищут и находят причины того или иного явления, рассматривают рост и развитие живых организмов. На первое место выступает задача развития познавательных и творческих способностей через овладение действием замещения, а затем использования простейших пространственно-временных моделей (времени суток и времени года).

Организованная партнерская деятельность педагогов с детьми представляет собой «сплав» беседы, игры, художественно-выразительных средств.

В разделе решаются те же задачи, что и в младшей группе: развитие представлений о природе ближайшего окружения, освоение различных форм приобретения опыта, развитие познавательной активности, познавательных и творческих способностей.

Развитие представлений о природе ближайшего окружения охватывает объекты неживой и живой природы. Знакомство с неживой природой происходит как в ходе наблюдений за сезонными изменениями и погодой, так и при экспериментировании с такими объектами, как вода. Дети узнают о ее свойствах, получают представления о ее значении и использовании в жизни человека, по результатам наблюдений делают выводы о причинах того или иного явления. Помимо этого происходит знакомство с временами суток, временами года, обогащаются представления детей о природе. Они узнают о сезонных изменениях, происходящих в природе, усваивают основные признаки времен года; с помощью воспитателя устанавливают взаимосвязь между явлениями живой и неживой природы.

В уголке природы дети знакомятся с комнатными растениями: их названиями, внешним видом, способами ухода.

Ознакомление детей с природой предполагает два аспекта: один аспект состоит в развитии у ребенка умения видеть красоту окружающей природы, чувства любви к ней и бережного отношения ко всему живому; другой - в обогащении детских представлений о мире природы и развитии способности выделять в самых общих чертах основные закономерности природных явлений. В процессе познания у ребенка вырабатывается способность творчески мыслить, желание приобретать новые знания о природе. Эти аспекты рассматриваются в комплексе и неотделимы друг от друга.

Освоение различных форм приобретения опыта осуществляется тем же путем, что и в младшей группе. Отличие состоит в том, что дети проявляют большую самостоятельность.

В экспериментировании взрослый ставит познавательную задачу, требующую выяснения причин того или иного явления, поиска нужного способа действий. Дети предлагают различные способы решения, проверяют их на практике. Благодаря этому развивается способность детей к решению задач, поддерживается познавательная активность.

В играх дети проживают и выражают свои эмоции по отношению к объектам и явлениям природы через движения, имитацию голосом животных и т. д. Таким образом, они глубже осмысливают ту или иную ситуацию, выражают отношение к ней.

Чтение произведений детской литературы и ее обсуждение не только дает ребенку новые сведения о природе, но и создает определенное настроение, помогающее установить доверительную атмосферу, по-другому взглянуть на обыденные вещи. В приложении приводится примерный список литературы для чтения в свободное время.

Помимо этого воспитатель организует экскурсии, наблюдения, просмотры фильмов и обсуждает с ними увиденное и услышанное.

Организация экспериментирования, проживания, активных форм взаимодействия с природой, партнерская позиция взрослого стимулируют *развитие познавательной активности*.

Развитие познавательных и творческих способностей решается теми же путями, что и в младшем дошкольном возрасте, и проходит поэтапно: от овладения действиями замещения к действиям использования моделей времени года и времени суток.

В *старшей группе* сохраняются четыре направления образовательной работы с детьми, описанные в предыдущих возрастных группах:

- развитие представлений о природе,
- освоение различных форм приобретения опыта (экспериментирование и проживание),
- развитие познавательной активности,
- развитие умственных способностей.

К пяти годам расширяется круг представлений и интересов детей, усложняется их мыслительная деятельность, начинает формироваться логическое мышление. Все это позволяет дошкольникам понимать и структурировать более широкие и комплексные взаимосвязи в живой и неживой природе, между растениями и животными. Основное внимание уделяется развитию экологического сознания детей на примере знакомства с различными экологическими системами, окружающими ребенка (лес, луг, водоем, город). Также продолжается работа по развитию представлений детей о временах года.

Развитие экологического сознания включает понимание связей и отношений, существующих в природе, и роли человека в них, с одной стороны, и умение понимать и любить все живое - с другой. Дошкольники знакомятся с теми экологическими системами, где особенно четко прослеживается взаимосвязь живой и неживой природы. Ребенок чувствует свое единство с миром растений и животных, начинает осознанно относиться к его обитателям. Такая работа происходит в различных ситуациях сотрудничества детей с педагогами и родителями: на прогулках, экскурсиях, в процессе экспериментирования и наблюдений за объектами живой природы, ухода за обитателями живого уголка, проигрывания ситуаций, требующих сопереживания и сочувствия животным и растениям, а также при чтении произведений детской литературы, просмотре видеоматериалов и т.д.

Развитие интеллектуальных и творческих способностей происходит через овладение действиями наглядного моделирования. К пяти годам дети, в основном, овладевают действием замещения. Они способны самостоятельно придумывать большее количество условных обозначений. Помимо этого, дети активно осваивают действия использования, а затем и построения моделей. Модели экосистем дают представление о

неразрывной взаимосвязи всего живого и неживого на Земле, роли человека в сохранении экологического равновесия на планете.

Самостоятельное построение детьми различных моделей в середине и в конце года способствует развитию их творческих способностей, зарождению и реализации собственных замыслов при создании фантастических "живых миров».

Основные четыре направления образовательной работы с детьми сохраняются и в *подготовительной к школе группе*.

Дети седьмого года жизни имеют широкий круг представлений об окружающем мире и разнообразный опыт общения с природой. Познавательное, личностное и социальное развитие ребенка переходит на более высокий уровень. В связи с этим появляется возможность углубить содержание образовательной работы с детьми, расширить пространство, с которым знакомится ребенок, выйти за рамки природы ближайшего окружения. Это происходит через знакомство со сложными и хрупкими связями живой и неживой природы в природных зонах. Понимание закономерностей, зависимостей и взаимосвязей живого и неживого, растений и животных внутри природных зон Земли дает возможность ребенку почувствовать себя неотъемлемой частью этого процесса, причастным к сохранению его красоты и многообразия.

Познавательные и творческие способности развиваются в процессе овладения действиями использования, а затем и построения моделей, отображающих связь животного и растительного мира различных природных зон Земли с условиями жизни в них. Дети знакомятся с флорой и фауной природных зон Земли (тундры, тайги, пустыни и др.), узнают о влиянии условий неживой природы на образ жизни растения и животных.

Эта работа происходит в различных ситуациях сотрудничества детей с педагогами и родителями: на прогулках, экскурсиях в музей, зоопарк и ботанический сад; в процессе экспериментирования и наблюдений за объектами живой и неживой природы; в ходе проигрывания ситуаций, требующих сопереживания и сочувствия животным и растениям, а также при чтении произведений детской литературы, просмотре видеоматериалов и т.д.

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Образовательная работа с детьми по данному разделу начинается в *старшей группе* и направлено на развитие у старших дошкольников представлений о понятийных отношениях, лежащих в основе логического мышления. Овладение логическими отношениями занимает существенное место в интеллектуальном развитии ребенка. Такие отношения, как правило, вообще не осваиваются в дошкольном возрасте, однако старшие дошкольники вполне в состоянии "перешагнуть" барьер между наглядно-образным и логическим, понятийным мышлением. Это становится возможным, если, опираясь на сложившиеся у детей к старшему дошкольному возрасту способы группировки и упорядочения объектов, раскрывать сами понятийные отношения при помощи наглядных моделей. Это модели особого рода: наглядная форма имеет в них условно-символическое значение. В результате образовательной работы по программе "Развитие" дети в достаточной мере овладевают действиями моделирования, чтобы перейти к использованию условно-символических моделей.

В программу включено освоение двух видов понятийных отношений: классификационных (отношения подчинения и соподчинения) и сериационных (отношения последовательности).

Отношения сериации - это отношения между объектами, упорядоченными по степени интенсивности какого-либо признака. Признаки, по которым упорядочиваются объекты, могут быть наглядными (величина, яркость и др.) или скрытыми от непосредственного наблюдения (сила, доброта, ум и др.). Установление последовательности понятий об объектах, различающихся по выраженности тех или иных свойств, осваивается при помощи ряда из полосок или кружков равномерно возрастающей величины.

Классификационные отношения - это отношения между понятиями по уровню их обобщенности, или родо - видовые отношения. В основе обобщения лежит установление соотношения понятий по содержанию (совокупности существенных признаков) и объему (совокупности охватываемых данным понятием объектов).

Освоение классификационных отношений заключается в том, что дети постепенно приходят к пониманию и использованию при решении познавательных задач обратной зависимости между объемом и содержанием понятий: чем богаче содержание понятия (т.е. чем больше признаков оно включает), тем уже его объем, и наоборот.

Установление классификационных отношений осваивается при помощи модели в виде кругов, наиболее распространенного в логике способа наглядного изображения отношений между объемами понятий, и модели типа "древа", наиболее часто применяющегося в систематике для отображения различных иерархий понятий.

Предлагаемая программа усложняется по ряду параметров.

Во-первых, меняется форма, в которой представляется детям моделируемое содержание. На начальных занятиях дети сначала упорядочивают или группируют реальные объекты или картинки с их изображением по заданному признаку, а затем отображают эти отношения в модели. В дальнейшем объекты обозначаются только словесно. При этом словесное предъявление также усложняется: от последовательного диктанта (слова, обозначающие объекты, перечисляются в том порядке, который соответствует последовательности отображения на модели) к диктанту "вразбивку" (слова перечисляются в произвольном порядке).

Во-вторых, усложняются действия моделирования. В силу условно-символического характера модели существенное значение приобретает первоначальное ознакомление детей с правилами построения моделей и, соответственно, обучение дошкольников соотношению понятий и отношений между ними с построенной моделью. На следующем этапе дети самостоятельно проводят такое соотношение. Затем дошкольники учатся строить самостоятельно модели логических отношений между понятиями.

Моделирование сериационных и классификационных отношений развивает общую способность к наглядному моделированию. Вместе с тем, оно служит средством упорядочивания имеющегося у детей опыта и подводит их к усвоению логических форм мышления, которые станут необходимыми в дальнейшем, в ходе школьного обучения.

Моделирование логических отношений выполняется на знакомом детям материале, с опорой на знания, полученные ими на занятиях или в обыденной жизни. Перед каждым занятием, предполагающим моделирование отношений между определенными понятиями,

полезно провести с детьми беседу для выявления того, знакомы ли они с теми предметами, явлениями, которые будут служить материалом моделирования, и, если окажется необходимым, для пополнения соответствующих знаний.

Перед началом занятий с моделями можно рекомендовать провести 1-2 занятия без моделей, во время которых предложить детям подбирать обобщающие слова для ряда объектов ("Собака, кошка, лошадь - как их всех назвать одним словом?"), или, наоборот, раскрыть обобщенные названия ("Каких животных вы знаете?").

На всех занятиях термины "модель", "понятие", "содержание", "объем" и т.п. не употребляются. Язык должен быть вполне доступен детям. Для более легкого усвоения детьми отношений между понятиями слова, обозначающие понятия, лучше употреблять во множественном числе: "Вот этот большой круг будет у нас обозначать всех-всех людей. А кого тогда могут обозначать маленькие кружки? Ведь люди бывают разные... Давайте договоримся, что вот этот маленький кружок - все женщины, а этот, как вы думаете, кто может быть?"

В старшей группе дети осваивают при помощи наглядных моделей сериационные отношения и начинают освоение классификационных.

Для развития представлений о *сериационных отношениях* используется наглядная модель в виде сериационного ряда, т.е. ряда объектов (кругов, полосок) равномерно изменяющейся величины. Величина заместителя отражает выраженность признака в объекте. Вначале дети овладевают действием соотнесения наглядного ряда величин и ряда упорядоченных объектов. Затем дошкольники используют сериационный ряд в качестве модели отношений между наглядно представленными объектами. На следующем этапе наглядный ряд величин используется детьми в качестве модели словесно обозначенных сериационных отношений между объектами.

Интерииоризация действий моделирования, перевод их во внутренний план осуществляется на последнем этапе в процессе самостоятельного построения детьми пространственной модели сериационных отношений объектов.

В качестве модели классификационных отношений используются круги, при помощи которых отношения между понятиями по объему (т.е. широте охватываемого ими класса объектов) обычно иллюстрируются в учебниках логики. Однако здесь их функция резко изменяется, из иллюстраций они превращаются в средство освоения детьми нового для них типа отношений.

В этой форме модели понятия обозначаются кругами, относительная величина которых передает уровень обобщенности понятий, его объем. Дети рассматривают отношения между понятиями двух, а затем трех степеней обобщенности. При этом каждое понятие выступает в качестве родового по отношению к менее общему и в качестве видового по отношению к более общему. Необходимо избегать возможной путаницы между общими и так называемыми собирательными понятиями. Так, родовым по отношению к понятиям "ель" и "береза" является понятие "дерево", но не "лес". Слово "лес" обозначает не любое дерево, а определенную экологическую систему, включающую множество разных деревьев. Точно так же родовым по отношению к понятию "дом" является "строение", но не "город".

Пространственное расположение кругов в модели передает отношения между понятиями. В настоящей программе предлагается ограничиваться отношениями соподчинения - случаями, когда объем более частных, видовых понятий полностью

входит в объем более общего, родового. Например, в случае моделирования отношения понятий "человек", "мужчина", "женщина" родовое понятие "человек" обозначается большим кругом, а подчиненные ему понятия "мужчина" и "женщина" - находящимися внутри него маленькими кружками.

Поскольку в моделях обозначаются понятия разного уровня обобщенности, следует передавать этот уровень относительной величиной кругов. Это особенно важно в случаях, когда модель включает обозначения понятий разного уровня обобщенности, не находящихся в отношении соподчинения.

Вообще в моделях, используемых при обучении, не обязательно строго соблюдать иерархию понятий (т.е. обозначать все степени обобщения). Вполне допустимо "перескакивать" промежуточные ступени, но нельзя допускать рядоположенности понятий разного уровня обобщенности (одинакового обозначения родовых и видовых понятий).

Для решения основной задачи обучения - усвоения детьми обратной зависимости между объемом и содержанием понятий - недостаточно, однако, работы с моделями, отображающими только соотношение объемов. Необходимо также обозначать содержание тех понятий, которые отображаются при помощи моделей, но это связано с существенными трудностями. Дело в том, что общие понятия являются также и абстрактными. Большей частью они объединяют объекты по их внутренним, существенным признакам, отвлекаясь от внешних, конкретных. Поэтому их адекватное обозначение может быть только словесным, "нарисовать" его невозможно. На первых порах в обучении используются картинки, обозначающие содержание наиболее частных, конкретных понятий (например, отдельных видов животных или растений), более же общие понятия называются устно. В дальнейшем содержания понятий обозначаются при помощи условных значков. Вводя их, необходимо каждый раз специально обсуждать, что именно (какое понятие) каждый значок будет обозначать, и почему он для этого подходит, обращать внимание на то, что с переходом от более общих к более частным понятиям их содержание все более обогащается, добавляются новые признаки. При этом ни в коем случае *не следует* стремиться передавать в условных обозначениях подлинное и, тем более, *научное содержание* понятий или словесно его формулировать.

Необходимо постоянно помнить, что моделируются (и, следовательно, подлежит усвоению) только *отношения* между понятиями (как по объему, так и по содержанию), сами же значения слов, обозначающих понятия, могут оставаться такими, какими они сложились у детей в прошлом опыте. Значок, обозначающий содержание каждого понятия, помещается внутри круга, обозначающего его объем.

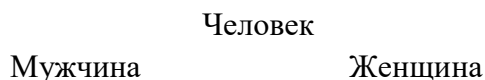
Подготовительная группа

В подготовительной группе дети продолжают осваивать сложные отношения, существующие между понятиями разной степени обобщенности. Образовательная работа идет в двух направлениях.

Первое направление связано с освоением детьми новой формы модели классификационных отношений между понятиями - в виде "древа", позволяющего наглядно представить родо-видовую иерархию понятий. Этот тип модели служит опорой в установлении отношений между понятиями по уровню обобщенности.

Новая форма модели классификационных отношений в виде "древа" имеет ряд структурных особенностей: родовое понятие изображается верхней точкой, видовые

понятия - точками, расположенными ниже. Связи между понятиями отображаются линиями, соединяющими точки, обозначающие родовое и видовые понятия. Например, древо для понятий «человек» (родовое), «мужчина» и «женщина» (видовые) будет выглядеть так:



Освоение моделирования в форме "древа" начинается с опорой на модель тех же отношений в форме кругов и разворачивается в той же последовательности, с теми же линиями усложнения, что и в старшей группе.

Сочетание в опыте детей разных форм моделирования отношений между понятиями обеспечивает развитие наиболее обобщенных представлений ребенка о понятийных отношениях.

Второе направление связано с работой над содержаниями понятий. Дети учатся выделять разные признаки объектов, выбирая их в качестве основания классификации; находить существенные признаки, составляющие содержание понятий; использовать существенные признаки объекта для выяснения категории, к которой он относится и т.д.

Национально-региональный компонент части ООП «Познавательное развитие»

Основными задачами в познавательно-речевом развитии детей с учетом национально – регионального компонента являются:

- воспитание познавательного интереса и чувств восхищения результатами культурного творчества представителей разных народов, проживающих в республике Бурятия.

-формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей, культуры познания и интеллектуальной активности, широко использовать возможности народной и музейной педагогики.

Младший возраст: Игры с песком «Здравствуй, песок!», «Кто здесь живет?», «Кто пробежал?», «Дружная семейка» «Где, чей домик?» Игра с водой «Кто любит воду?», Игра «Бабушкин двор», Д/и «Кто любит плавать?», «Мы строители», «На что похоже?», «Чей кораблик лучше?»

Средний возраст: Растительный мир города, Животный мир города, Растительный мир деревни, Домашние животные, Животные Бурятии, Реки Бурятии, Озеро Байкал, Рыбы Байкала, Птицы Байкала

Старший возраст: Развитие элементарных экологических представлений: «Озеро Байкал», «Зайка серый, заяка белый», «Пышный хвостик», «Реки нашего города», «Клыкастые звери», «Медведь», «Волк», «Байкал – частица питьевой воды мира», «Как беречь природу» «Птицы Байкала», «Рыбы Байкала», «Байкальская нерпа» «Лекарственные растения Бурятии», «Экология Байкала»

Развлечение «Бабушкин сундук» (традиции и обычаи малой Родины), «Сагаалган», Досуг «Участники ВОВ»

Проекты «Масляничная неделя», национальный Бурятский и русский костюм.

Подготовительный возраст: Развитие элементарных экологических представлений «Байкал – чудо природы», «Реки, впадающие и вытекающие из Байкала», «Уникальные свойства воды Байкала», «Живые фильтры байкальской воды»

Развлечение «Бабушкин сундук» (традиции и обычаи малой Родины), Досуг «Дети войны».

Исследовательский проект «Травы Бурятии, которые лечат».

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

Развитие речи является важнейшей задачей развивающего образования, воспитания культуры личности. Речь - основное средство, обеспечивающее развитие человека как представителя сообщества людей. Без речи невозможно развитие сознания, мышления, общения и других специфически человеческих процессов и функций, высших психических функций.

Под культурой речи понимается владение нормами родного языка, умение использовать речь в различных условиях общения. Культура речи предполагает также правильное ее использование, умение строить речевое высказывание, адекватное в стилистическом, смысловом и ситуативном отношении. Общение – наиболее заметная сторона развития человека, использующая речь. Однако и другие стороны психического развития предполагают развитие речи на необходимом для их функционирования уровне.

В программе раскрываются задачи и содержание работы по развитию речи и речевого общения детей дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений, в семье.

В программе содержатся задачи овладения детьми различными сторонами речи: фонетикой, грамматикой, лексикой. (*Фонетика* – раздел языкознания, выделяющий звуковую сторону языка, *грамматика* – закономерности образования и употребления форм слов (*согласование слов по падежам, временам, родам, числам*), *лексика* – словарный состав языка.)

Обучение языку, развитие речи рассматривается не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками: фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и с взрослыми (как одно из средств развития коммуникативных способностей). Главная цель речевого развития ребенка в ДООУ - освоение им норм и правил родного языка, их гибкое применение в различных ситуациях, в том числе как средства познания, общения (коммуникации), регуляции поведения и деятельности.

Специальная образовательная работа по развитию речи предлагается в программе в виде заданий по двум разделам: «Ознакомление с художественной литературой» и «Подготовка к освоению грамоты».

В разделе «Ознакомление с художественной литературой» развитие речи включено в контекст ознакомления детей с литературными произведениями (сказками, рассказами, стихами) и удерживается задачами образовательной работы по обучению детей пересказу и собственному сочинению литературных произведений. С точки зрения развития речи, такая образовательная работа, построенная на литературных произведениях, позволяют детям овладеть такими структурными компонентами грамматики, как речевое высказывание. Речевое высказывание, в свою очередь, позволяет детям передавать вербальные сообщения во время коммуникации с другими людьми, являясь, таким образом, речевым средством коммуникативных способностей.

Решение задач на развитие *отдельных сторон речи* в программе происходит также и в других разделах, одновременно с непосредственным решением образовательных задач раздела (или области).

Разделы, образовательная работа по которым активно использует речевые средства и, следовательно, решает задачи речевого развития:

- во всех разделах области «Развитие познания» происходит развитие речи в ее обобщающей функции (как одной из сторон умственного развития ребенка),

- в разделе «Ознакомление с логическими отношениями» происходит накопление и обогащение словаря ребенка на основе знаний и представлений об окружающей жизни;

- в разделе «Ознакомление с пространственными отношениями» происходит знакомство с наречиями и предлогами, овладение их использованием для ориентировки в пространстве;

- в разделе «Сенсорное воспитание» - знакомство и адекватное использование антонимов (широкий - узкий, длинный - короткий, высокий - низкий, длинный - короткий, светлый – темный).

Сознательное, профессиональное отношение педагогов к развитию регуляторных способностей детей позволяет развиваться речи в ее планирующей и регулирующей функции (Педагог *ставит* перед детьми познавательные и коммуникативные задачи; *помогает удерживать* их, применяя для этого специальные методические приемы; *принимает предложения* (задачи) детей). Речь педагога сама по себе важна для развития речи детей. Ведь все, что делают окружающие детей взрослые, в том числе и их речь – образец для подражания детьми.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Развитие речи детей в ситуациях ознакомления с художественной литературой происходит в результате их ознакомления с книжной культурой, детской литературой, понимания на слух различных текстов детской литературы различных жанров, проигрыванию детьми сюжетов сказок, пересказу сказок с опорой на их предметные и графические модели, сочинению детьми своих сказочных историй.

Решение задач по развитию речи ребенка включено в его литературно-художественную деятельность и, в основном, ею мотивировано. Речевые задачи по освоению средств художественной выразительности (антонимов, сравнений, синонимов, эпитетов) вынесены в специальные игры-упражнения. Объединение в общем смысловом контексте всех речевых задач (связная, грамматически правильная диалогическая и монологическая речь; речевое творчество) объясняется целесообразностью такой образовательной работы по развитию речи у детей дошкольного возраста.

Введение ребенка в мир художественной литературы начинается с его ознакомления с произведениями разных литературных жанров. Поэтому список литературы для чтения (см приложение) включает в себя сказки, рассказы, стихи, потешки, загадки. Такое ознакомление происходит через целостное познавательно-эмоциональное переживание ребенка, происходящее в процессе слушания литературных произведений. От личностного переживания и проникновения детей в художественное произведение ребенок движется по пути более точного понимания событий произведения, воссоздания его основной структуры путем двигательного, пространственного или графического моделирования его сюжета, освоения средств художественной литературы.

Таким образом, ребенок переходит с позиции слушателя на позицию рассказчика, владеющего средствами собственной передачи литературного текста. Сначала эти средства даются ребенку во внешнем плане. Ими являются условные заместители персонажей произведения, символы, наглядные модели, которые позволяют ребенку проявить свое отношение к героям произведений, передать его основные события. Постепенно внешние действия с такими заместителями становятся внутренними, умственными, позволяя ребенку произвольно направлять себя на передачу авторского текста. К концу дошкольного возраста дети могут самостоятельно пересказать небольшие произведения, выделяя в них основные события и смысл.

Занимая позицию рассказчика, ребенок постепенно и сам проявляет себя в литературно-художественном творчестве, входит в авторскую позицию. Здесь дети также проходят на каждом этапе путь от использования внешних средств, на которые опирается их творчество, к самостоятельной творческой деятельности. Старшие дошкольники могут уже сами создавать собственные произведения, передавая в литературной форме свое отношение к действительности.

Основным материалом, на котором происходит направленное развитие авторской позиции рассказчика, является сказка.

В ней наиболее явно представлены как смысловые характеристики героев, так и ее структура (наличие определенной последовательности основных событий).

Таким образом, в процессе проведения занятий происходит развитие не только эмоционального, но и аналитического компонентов литературно-художественного творчества.

Образовательная работа по ознакомлению детей с детской художественной литературой, овладению детьми (пересказом), развитию речи детей во всех возрастных группах осуществляется по трем основным направлениям.

1. Ознакомление детей с детской художественной литературой. Дети знакомятся с различными жанрами художественной литературы (сказки, рассказы, стихи, загадки и т. п.), авторскими и народными, в соответствии со своими возрастными возможностями. Произведения подобраны таким образом, что они знакомят детей с разными сторонами действительности: произведениями культуры, явлениями живой и неживой природы, миром человеческих отношений, миром собственных переживаний.

2. Освоение специальных средств литературно-речевой деятельности. Сюда включается ознакомление детей со средствами художественной выразительности, развитие звуковой стороны речи, словаря, связной выразительной речи, ее грамматического строя (по этому направлению работы дополнительно могут использоваться фрагменты программы по развитию речи, разработанной под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой)*.

3. Развитие умственных способностей детей на материале художественной литературы. В это направление включаются задания, нацеленные на развитие мышления и воображения ребенка.

В младшей группе осуществляется следующая работа:

- выделение в произведениях средств художественной выразительности (эпитетов) и их активное использование детьми при описании предметов;

- помощь детям в построении по возможности развернутых ответов на вопросы по содержанию прочитанного, по описанию игрушек и картинок, персонажей сказки. Такие

ответы могут включать в себя указания на наглядные (цвет, форма, величина и др.) и ненаглядные (доброта, смелость и др.) признаки. Сюда же входит построение бесед на интересующие детей темы, во время которых происходит работа над расширением словарного запаса, грамматического строя, выразительности;

- разучивание и выразительное чтение детьми отдельных стихотворений. Игры-драматизации, требующие от детей интонационной и мимической выразительности.

Свое эмоциональное отношение к событиям сказки ребенок начинает проявлять с помощью элементарных символических средств (цвет, форма предмета), позволяющих обобщить свое переживание (использование символических обозначений персонажей сказок).

В области развития воображения у ребенка начинают складываться предпосылки собственного творчества. Это проявляется в «опредмечивании» отдельных признаков действительности, когда ребенок может представить целостный предмет или персонаж сказки на основе отдельного признака. Ребенок может включаться в совместную с взрослым и другими детьми литературно-художественную деятельность (совместное сочинение сказок и историй).

В любом случае эмоциональное «проживание» ребенком литературного произведения предшествует его анализу с помощью специальных средств.

К программе прилагается примерный список произведений для чтения детям (в список не включены произведения, работа с которыми проводится на занятиях).

В средней группе развитие речи ребенка и его литературно - художественная деятельность осуществляются по тем же трем основным направлениям.

В работе по освоению специальных средств литературно-речевой деятельности добавляются следующие направления:

- активизация детей с целью применения ими средств художественной выразительности: эпитетов и сравнений - при пересказе сказок, описании предметов и игрушек, ответах на вопросы, сочинении историй;

- помощь детям при построении полных и выразительных ответов по содержанию прочитанного, по описанию картинок, игрушек, персонажей сказок;

- выразительное чтение детьми отдельных стихотворений, игры-драматизации по произведениям художественной литературы с индивидуальными ролями, требующими от детей интонационной и мимической выразительности;

- подбор возможно большего числа признаков к предмету и предметов к признаку в дидактических играх, направленных на развитие смысловых связей между словами;

- развитие звуковой культуры речи.

Для развития умственных способностей детей в качестве средства, помогающего ребенку определять главные структурные компоненты сказки и опираться на них при ее пересказе, выступает наглядная пространственная модель сериационного или двигательного типа.

В области развития воображения совершенствуется действие «опредмечивания» заданных элементов действительности.

В старшей группе для ознакомления с детской художественной литературой применяются и другие формы работы с художественным произведением: просмотр диа- и видеофильмов, разучивание стихотворений, чтение по ролям и т.д.

Художественные произведения подобраны таким образом, что они знакомят детей с разными сторонами действительности: явлениями живой и неживой природы, миром человеческих отношений, произведениями культуры, миром собственных переживаний.

Освоение специальных средств литературно-речевой деятельности предполагает ознакомление детей со средствами художественной выразительности, овладение ими лексической и грамматической культурой, развитие связной и выразительной речи. Большое внимание уделяется созданию ситуаций, требующих от ребенка активного использования средств художественной выразительности, а также самостоятельного построения речевого высказывания при пересказе знакомых художественных произведений и сочинении собственных. Работа по овладению детьми средствами литературно-речевой деятельности включает в себя:

- выделение в художественных произведениях средств художественной выразительности (эпитетов, сравнений) и их активное использование в специальных игровых упражнениях и собственной речи (описание предметов с указанием их наглядных: цвет, форма, величина, материал, и не наглядных признаков). В старшей группе добавляются специальные упражнения по использованию синонимов и антонимов;

- подбор возможно большего числа признаков к предмету и предметов к признаку в процессе дидактических игр, направленных на расширение смысловых связей между словами;

- построение развернутых ответов на вопросы по содержанию прочитанного, описанию картинок, игрушек, представляемых предметов и событий. В старшей группе добавляются задания по пересказу прочитанного, рассказыванию придуманных эпизодов знакомых сказок и сочинению собственных;

- эмоционально выразительное чтение и рассказывание. С одной стороны, это заучивание и чтение отдельных стихотворений, с другой - участие в драматизации произведений детской художественной литературы, требующее от детей интонационной и мимической выразительности. В старшей группе детям предлагаются произведения с большим количеством и смысловым разнообразием ролей, чем в средней;

- свободные беседы с детьми на интересующие их темы, обсуждение событий, произошедших в детском саду и дома.

Для развития умственных способностей продолжается овладение детьми действием использования готовой пространственной модели при пересказе известных сказок, причем модель представляет собой наглядный план сказки. Сначала дети используют готовую пространственную модель, затем переходят к самостоятельному построению пространственной модели сказки и ее использованию при пересказе.

Продолжается работа по овладению детьми символизацией как способом передачи своего отношения к персонажам и событиям сказок и историй, сами задания, в процессе которых происходит усвоение символических средств, усложняются.

Творческие задания изменяются: детям предлагается сочинять сказки и истории, опираясь не только на отдельные признаки предметов, но и используя пространственные модели. Эти модели являются наглядными схематическими планами, которые можно наполнять любым содержанием.

Особое внимание в старшей группе уделяется сюжетной связанности занятий, когда несколько занятий объединяются общей сказочной ситуацией.

В подготовительной группе в работе по освоению средств литературно-речевой деятельности большое внимание уделяется овладению лексической и грамматической культурой; развитию связной и выразительной речи. Большое внимание уделяется умениям использовать в речи эпитеты, обозначающие наглядные признаки (цвет, форма, величина, материал), и ненаглядные, обозначающие свойства объектов (грустный, веселый, добрый). Проводится работа по ознакомлению со сравнениями, синонимами и антонимами. Для этого организуются специальные игры, даются упражнения, предлагается ответить на вопросы.

Для развития у детей связной речи предлагаются вопросы по содержанию прочитанных произведений, по описанию картинок, игрушек, представляемых событий и предметов, по пересказу прочитанного текста, по придумыванию новых эпизодов знакомых сказок и сочинению собственных. Все типы заданий усложняются; основной упор делается на работу по представлению, без опоры на предметы (картинки, игрушки).

В этот же раздел работы включается проведение с детьми бесед на интересующие их темы, свободное обсуждение событий, происходящих дома и в детском саду.

Для развития у детей выразительного чтения и рассказывания предлагается заучивание и выразительное чтение отдельных эмоционально насыщенных стихотворений, а также проведение игр - драматизаций произведений детской художественной литературы, требующих от детей интонационной и мимической выразительности. В подготовительной группе детям дают для драматизации более сложные произведения, и от них требуется большая самостоятельность при организации игры-драматизации и исполнении более сложных индивидуальных ролей.

Для развития умственных способностей предлагаются специальные задания, предполагающие активизацию возможностей детей самостоятельно строить и использовать пространственные модели при пересказе. Эта работа осуществляется как в совместной деятельности, так и индивидуально (каждый ребенок составляет собственную модель). К концу подготовительной группы реализуется переход к планированию пересказа сказки без помощи наглядной модели и осуществлению последовательного пересказа без опоры на внешние вспомогательные средства.

. В подготовительной группе дети переходят к планированию в умственном плане и самостоятельному распределению ролей и расстановке действующих лиц и «декораций» на игровой площадке при планировании и проведении игр-драматизаций.

Развитие способности к реализации образов воображения при создании целостных произведений на основе использования заместителей предметов и наглядных моделей-планов сопровождается их усложнением: вводится большее количество заместителей и они меняются по своим параметрам (цвету, форме, величине).

Развитие способности к реализации образов воображения при создании целостных произведений с опорой на высказывания других детей происходит при помощи заданий на коллективное сочинение историй, когда каждый ребенок должен сказать 1 - 2 предложения, а воспитатель направляет коллективное творчество детей. Эти задания направлены на развитие умения предвидеть и планировать ход придумываемой истории.

Развитие понимания обобщенного смысла сказок предполагает сопоставление близких по смыслу, но разных по сюжету сказок. Дети слушают две близкие по смыслу сказки, обсуждают их, и в процессе обсуждения подходят к пониманию этого обобщенного смысла.

Развитие умения обозначать свое отношение к персонажам сказок и историй происходит с помощью символических средств. Это происходит при сочинении детьми сказок и историй с опорой на символические средства, заданные взрослым, или придумывании символов для обозначения своего отношения к персонажам в заданной взрослым игровой ситуации. В подготовительной группе дети от общей оценки персонажей, как положительных, так и отрицательных, переходят к более дифференцированному обозначению их внутренних, качественных характеристик при помощи символических средств.

В подготовительной группе, как и в старшей, желательна организация сюжетно связанных образовательных ситуаций, когда несколько ситуаций объединяются одной сказочной ситуацией.

ПЕРВОНОЧАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ГРАМОТЫ И РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ РУК

Настоящая программа включает три направления работы с детьми дошкольного возраста: развитие звуковой стороны речи, ознакомление со знаковой системой языка и подготовка руки к письму.

Овладение действиями ориентировки в звуковой стороне речи и ознакомление с основами грамоты, связанное с замещением звуков речи различными знаковыми средствами, приводит к развитию умственных способностей детей. Дети учатся моделировать как отдельные речевые познавательные единицы (слоги, звуки, слова), так и речевой поток в целом (предложения). Они способны использовать готовые схемы, модели и строить их самостоятельно: делить слова на слоги, проводить звуковой анализ слов, делить предложения на слова и составлять их из слов и букв; сравнивать модели слов по звуковому составу, подбирать слова к заданной модели и т. д.

Развитие познавательных способностей ведет к осознанному отношению детей к различным сторонам речевой действительности (звуковой и знаковой), ведет к пониманию некоторых закономерностей родного языка, формированию основ грамотности.

Основы грамоты рассматриваются в программе «как пропедевтический курс фонетики родного языка» (по Д. Б. Эльконину). Программа строится на материале методики, созданной Д. Б. Эльconiным и Л. Е. Журовой. Ознакомление ребенка с фонемной (звуковой) системой языка имеет значение не только при обучении его чтению, но и для всего последующего изучения родного языка.

В процессе подготовки руки к письму у детей развиваются как познавательные, так и творческие способности. Сначала дошкольники овладевают произвольными движениями кистей и пальцев рук (изображают различные явления и объекты: дождь, ветер, кораблик, паровозик, зайчика, бабочку и др.); затем, при ознакомлении с элементами письменной речи, графическими умениями. Дети учатся координировать речь и «прочитывать ее код», то есть моделировать речь принятыми в культуре русского языка знаками. Дошкольники конструируют, достраивают с помощью фломастеров или цветных карандашей отдельные объекты и явления: шалашики, солнышко, птичек, лодочки и т. п. Подобные занятия способствуют развитию воображения, фантазии, инициативы и самостоятельности детей.

Содержание программы построено с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и основывается на их избирательной восприимчивости к разным сторонам языковой действительности.

Программа для **младшей группы** включает в себя два раздела: развитие фонетико-фонематической стороны речи с целью подготовки детей к обучению звуковому анализу слов и развитие движений кистей и пальцев рук с целью подготовки руки к письму.

Работа по развитию у детей звуковой стороны речи направлена на совершенствование их артикуляционного аппарата и фонематического восприятия.

В ходе образовательных ситуаций детей знакомят со звуками окружающего мира, звуком как единицей речи. Вычлняя звуки из общего потока, дети распознают, кто или что издает их. Затем в ходе звукоподражательных упражнений они учатся правильно произносить гласные звуки (а, о, у, и, ы, э) и некоторые согласные (м — мь, п — пь, б — бь, т — ть и др.), кроме шипящих и свистящих. *Термины*, характеризующие звук (гласные, согласные и т. п.), на занятиях *не используются*.

Способы освоения звуковой стороны речи задаются взрослым. Воспитатель произносит звуко сочетание, выделяя гласный звук голосом. В результате дети овладевают звуковым эталоном произнесения гласных звуков, что, собственно, и подготавливает к интонационному выделению любого звука в слове — способу естественного моделирования речевого звука. Эти упражнения могут использоваться в игровой деятельности при разыгрывании сказочных ситуаций, на занятиях, в самостоятельной деятельности. Значительную роль при этом играет эмоциональная окраска: выразительные движения, интонации, мимика, жесты и т. д.

Развитие у детей младшего дошкольного возраста умения управлять кистями и пальцами рук способствует развитию произвольности движений, что является общеразвивающей задачей на этом возрастном этапе.

Упражнения для развития движений рук включаются в контекст стихов, потешек, игр. В ходе совместной с воспитателем деятельности дети учатся координировать свои действия. Склонность к подражанию помогает дошкольникам копировать движения взрослого, которые служат своеобразной «меркой», помогающей подладить свои движения к образцу (по мнению А. В. Запорожца). Малыш с удовольствием изображает зайчиков, птичек, оленей, черепах, бабочек и др.

При необходимости в свободном общении воспитателя с детьми, у которых не скоординированы движения рук, вполне допустима дополнительная работа.

Средняя группа

В средней группе продолжается работа по развитию фонематической стороны речи с целью подготовки детей к овладению звуковым анализом слов и формированию движений кистей и пальцев рук с целью подготовки руки к письму.

В процессе работы над звуковой стороной речи значительно расширяется диапазон задач, так как дети пятого года жизни особенно сензитивны к звуковой стороне речи. Дошкольники «погружаются» в звуковую действительность языка: учатся выделять отдельные звуки в словах, определять первый звук в слове, подбирать слова с определенным звуком и различать на слух твердые и мягкие согласные (без употребления самих терминов).

Сначала детей знакомят со звучащим словом, стараясь идентифицировать его с определенным образом предмета, явления, признака и т. п. Например, дошкольники

устанавливают, что слово стол соответствует только предмету с этим названием, а слово кукла — кукле, зайчик — зайчику. Другими словами эти предметы и игрушки назвать нельзя.

Дети узнают, что одно и то же слово можно произнести громко и тихо, подобрать слова - «друзья» (мишка — шишка, свечка — печка, ком — бом, тук — лук, лисичка-сестричка, лягушка-квакушка и т. п.), что слова могут звучать похоже и различно.

В этом возрасте дети получают представление о протяженности слов (короткие и длинные), знакомятся со слоговым делением слов на основе выделения гласных звуков. (*Термин «слог», так же как и «звук», не употребляется*). Для решения данной задачи детям предлагают специальные дидактические игры, в которых дошкольники делят слова на части, прохлопывая, отстукивая или прошагивая ритмико-слоговую структуру одно-, двух- и трехсложных слов. В подобных упражнениях в качестве вспомогательного средства используются заместители — мелкие фишки, игрушки, наглядно изображающие отдельные части слов. Эти заместители являются прообразом графической записи слогов.

На следующем этапе дети голосом выделяют некоторые согласные звуки: свистящие, шипящие, сонорные и другие (ш, ж, ч, щ, ц, с — сь, з — зь, р — рь, м — мь), то есть такие звуки, которые можно произнести протяжно. Затем для интонационного выделения голосом дошкольникам предлагают звуки, которые нельзя тянуть голосом: взрывные, губные и другие (к — кь, д — дь, т — ть). Таким образом, дети осваивают обобщенный способ интонационного выделения звуков в словах, позволяющий вычленить звук любой качественной характеристики.

Параллельно проводится работа по различению на слух твердых и мягких согласных звуков. Детей учат сравнивать слова по звучанию; различать пары звуков по твердости и мягкости и называя их соответственно «старшими» и «младшими братцами» (а не твердыми и мягкими согласными). Дети легко устанавливают, что «большой мотор» звучит твердо (р-р-р), а «маленький» — мягко (рь-рь-рь), «большой комар» поет — з-з-з, а «маленький» — зь-зь-зь и т. п. Кроме того, для решения данной задачи дети оперируют предметными картинками, группируя их в соответствии с заданными звуками, заключенным в словах-названиях (б — бь, л — ль, с — сь и т. д.).

Детей учат определять первый звук в слове, что по сути является началом звукового анализа. Само по себе действие выделения первого звука в слове достаточно конкретно и доступно ребенку четырех лет (в отличие от традиционного понимания позиции звука в слове: начало, середина, конец слова).

В этом возрасте дошкольники успешно подбирают слова на заданные воспитателем звуки, чему способствует их умение вычленять отдельные звуки, а также привлекательность этих заданий (например, педагог предлагает детям положить в мамину сумку вкусные вещи со звуками к и кь и т. п.).

На занятиях по развитию звуковой стороны речи широко используются стихи, считалки, поговорки, потешки, сказки, различные игры, игровые ситуации и приемы, вызывающие интерес у детей этого возраста.

В средней группе увеличивается количество занятий, направленных на развитие движений кистей и пальцев рук, усложняются упражнения, направленные на развитие этих умений.

Эти задания нацелены на развитие координированных движений обеих рук и гибкости мелкой мускулатуры кистей и пальцев. В средней группе не используется

условное деление движений на две группы: для рук и для пальцев. Предлагаемые детям упражнения, как правило, сочетают в себе и те и другие движения. Словесное сопровождение движений создает эмоциональное отношение ребенка к изображаемому.

Дети четырех лет с удовольствием включаются в совместную деятельность по подражанию и «проживанию» ситуаций, предлагаемых взрослым. Они уже лучше, чем раньше, могут управлять своими руками, координировать движения, действовать синхронно обеими руками. В этом возрасте дошкольники уже способны обращать внимание на сверстников и контролировать свои движения и движения других детей.

Старшая группа

В старшей группе продолжается работа по развитию фонематической стороны речи и овладению элементарными графическими умениями.

Развитие фонематической стороны речи. В старшей группе продолжается работа со звучащим словом, определению его протяженности (измерение слоговой структуры слов хлопками, шагами). Вводится термин «слог» и графическая запись слогового деления, которая используется наравне с хорошо знакомыми детям по средней группе игрушками-заместителями. Дети продолжают интонационно выделять заданные звуки в словах, подбирать слова на определенный звук, вычленять первый звук в слове.

Параллельно детей знакомят со смыслоразличительной функцией звука: объясняют, что некоторые слова отличаются друг от друга лишь одним звуком (дом — сом, врачи — грачи, раки — маки, лев — лес, лук — жук и т. п.). При этом слова даются в стихотворном контексте, поэтому детям несложно догадаться, какой звук «хитрит». Например:

На пожелтевшую траву

Роняет лев (лес) свою листву.

А. Шibaев

Детям, очевидно, что слово лев меняется на слово лес.

Звуковой анализ предполагает различение звуков по их качественной характеристике: гласные, твердые и мягкие согласные. Сначала детей учат различать гласные и согласные звуки. Дошкольники открывают для себя «волшебные» звуки, которые можно петь, долго тянуть голосом, при произнесении которых воздух свободно выходит изо рта. Это «поющие» (гласные) звуки. Вводится термин «гласный звук» и его обозначение — красная фишка. Чуть позже детей знакомят с делением на твердые и мягкие согласные звуки. Дети отмечают, что эти звуки нельзя пропеть, при их произнесении воздух встречает преграды (язык, зубы, губы). Вводятся также термины «твердые» и «мягкие согласные» и их обозначения — синие и зеленые фишки. При этом дидактический материал (картинки-схемы звукового состава слов, фишки, указки) делает звуковой анализ материализованным и вполне доступным детям дошкольного возраста. С его помощью они самостоятельно строят условно-символические модели различной сложности.

В старшей группе дети овладевают технической стороной письма и элементарными графическими умениями. К этому возрасту дошкольники уже могут произвольно управлять кистями и пальцами рук.

Графические умения формируются в процессе специальных упражнений и конструирования различных предметов (домики, шалашики, солнышко, цветочки и т. д.) из элементов букв по аналогии, словесному образцу, памяти, замыслу. В ходе упражнений

дети фломастером или цветным карандашом обводят внешние контуры предметов, проводят прямые, замкнутые и прерывистые линии, выполняют штриховку, работают в ограниченном пространстве и с выходом за него.

Работа по развитию звуковой стороны речи и овладению основами грамоты способствует развитию познавательных способностей, творческого воображения и пространственных представлений.

Подготовительная группа

В подготовительной группе продолжается работа по овладению первоначальными основами грамоты. Дети шести лет способны овладеть уже более широкой ориентировкой в фонетической стороне речи; они обладают определенной сензитивностью к знаковой действительности языка, испытывают повышенный интерес к буквам и тягу к чтению. Кроме того, дети могут перейти к написанию печатных букв и основных элементов письменных букв.

В связи с этим программа для подготовительной группы включает три направления: развитие фонетической стороны речи, ознакомление со знаковой системой языка, подготовка руки ребенка к письму.

Развитие способности ориентироваться в звуковой стороне речи. Дети шести лет, владея умением выполнять звуковой анализ и давать качественную характеристику звукам, свободно оперируют условно-символическими моделями: составляют звуковые модели слов из цветных фишек-заместителей, подбирают к различным звуковым моделям соответствующие слова (состоящие из трех-, четырех- и пяти звуков). Усложненным вариантом работы с моделью является игра-загадка, в которой дети с помощью логически построенных вопросов и заданной звуковой конструкции слова (модели) отгадывают задуманное воспитателем (ребенком) слово.

В этом возрасте детей учат делить речевой поток на предложения, предложения — на отдельные слова, делать графическую запись, моделирующую последовательность слов в предложении. Таким образом, дети овладевают анализом предложений, состоящих из 3–5 слов.

Ознакомление детей со знаковой системой языка. Детей 6–7 лет знакомят с буквами русского алфавита, принципом позиционного чтения, затем обучают послоговому и слитному способам чтения, учат составлять слова и предложения из букв азбуки и т. д.

Сначала детей знакомят со всеми гласными буквами попарно: А — Я, О — Ё, У — Ю, Э — Е, Ы — И и их употреблением после твердых и мягких согласных звуков. Дошкольникам объясняют, что есть заглавные и строчные буквы (большие и маленькие).

На этом этапе детей учат работать со смешанными моделями слов (твердые и мягкие согласные звуки обозначаются соответственно синими и зелеными фишками, а гласные звуки — фишками красного цвета). Это, в свою очередь, создает у детей ориентировку на гласную букву, что помогает им овладеть механизмом позиционного чтения в русском языке (чтение прямых слогов: ма, мя, мо, мё, му, мю и др. зависит от следующей за согласной гласной буквы).

Затем дошкольников учат изменять слова, заменяя гласные буквы в смешанных моделях, где согласные звуки представлены фишками нейтрального цвета (лук — люк — лак). Смысл этого действия заключается в том, чтобы сформировать механизм чтения до

знакомства с согласными буквами, избегая тем самым «муки слияния» звуков, то есть побуквенного чтения.

На следующем этапе, когда сформирован механизм чтения, детей продолжают знакомить со знаковой системой языка: последовательно со всеми согласными буквами, обозначающими, как правило, пару звуков (М — м, мь; Н — н, нь; Р — р, рь; Г — г, гь; К — к, кь и т. п.).

Одновременно дети овладевают навыком слогового чтения с помощью пособия «окошечки». Овладение этим навыком позволяет воспитателю предлагать детям тексты для чтения, включающие материал разной степени сложности (слоги, слова, предложения, рассказы, пословицы, поговорки и т. д.). С целью проверки понимания прочитанного проводится специальная работа, включающая вопросы воспитателя и задания по пересказу текста. К концу учебного года дети овладевают плавным слоговым и слитным чтением. При этом чтение не является самоцелью. Данная задача решается в широком речевом контексте.

В это же время дети, знакомясь с предложением, учатся делить его на слова и графически изображать на доске и листах бумаги. Дети анализируют предложения, состоящие из 3–5 слов, включая предлоги и союзы, усваивают правила написания предложений.

Подготовка руки к письму. Возрастные особенности детей шести лет и предыдущая работа в указанном направлении позволяют более детально заниматься развитием графических умений. Дети способны овладеть пишущим инструментом, освоить конфигурацию печатных букв и основных элементов письменных букв.

В подготовительной группе дети продолжают осваивать графические элементы: они обводят изображения предметов по контуру и штрихуют их, копируют рисунки и дорисовывают фигуры. Затем детей последовательно знакомят с печатными буквами (сначала с гласными, потом с согласными), учат вписывать их в рабочую строку в соответствии с заданными условиями высоты, длины, ширины и количества. Практическая деятельность детей на этом этапе может включать конструирование письменных букв из отдельных элементов. Эти задания развивают воображение и представления о пространственных отношениях.

Графические упражнения, предполагающие изображение письменных букв по точкам, не следует рассматривать как обучение письму. Это — пропедевтика. Именно форма письменных букв дает возможность наиболее эффективно подготовить ребенка к письму (соединить в единый комплекс зрительно-двигательные операции).

К концу дошкольного возраста дети в результате обучения достаточно хорошо ориентируются в звуковой стороне речи. Они овладевают действием звукового анализа слов, состоящих из 3–5 звуков, могут характеризовать звуки, дифференцируя их на гласные и согласные (твердые и мягкие). Дети умеют сравнивать слова различных звуковых структур, используя действие моделирования, подбирать слова по заданной модели. Дошкольники могут также проанализировать речевой поток, вычлняя в нем предложения и графически записывая их.

Кроме того, дети овладевают механизмом позиционного чтения, плавным послоговым и слитным способами чтения.

Дошкольники осваивают произвольные движения кистей и пальцев рук, графические умения пишущим инструментом (фломастером, цветным карандашом) в привычной для них прикладной деятельности на основе конструирования. Таким образом, у детей к концу подготовительной группы складывается весь комплекс готовности к письму: сочетание темпа и ритма речи с движениями глаз и руки.

Примечание. Ограничение в чтении детей в пределах согласных (М,Н,Р,Л,Г,К) введено в программу специально. Во-первых, дабы разгрузить и без того усиленный интеллектуальную нагрузку на детей 6-ти лет и предложить им всего одно занятие в неделю по основам первоначальной грамоты. Само понятие первоначальные основы грамоты служит этому оправданием. Во-вторых, если дети научаются читать *послоговым способом*, то неважно в пределах каких согласных (и скольких) они этим владеют, далее знания нанизываются уже спонтанно. В-третьих, для нас главным остается – умение детей ориентироваться в звуковой стороне речи и владеть механизмом чтения русского языка.

Национально-региональный компонент части ООП «Речевое развитие»

- Обучение детей элементам бурятского языка: звуковому, лексическому составу.
- Ознакомление детей с художественной литературой разных жанров; проявление интереса к произведениям бурятского, русского и других народов, проживающих в РБ, устного, народного творчества: сказкам, преданиям, легендам, пословицам, поговоркам, загадкам.

Чтение художественной литературы: приобщение к творчеству народных поэтов и писателей начинается в дошкольном возрасте, когда закладываются основы личности. Рассказы и стихи обращаются одновременно к чувствам, воображению и мыслям ребёнка, помогая ему освоить нравственный опыт народа. Знакомство с художественной литературой бурятских поэтов и писателей (Ц.-Д. Дондокова, Г.Чимитов, Э.Дугаров, Д. Жалсараев и др.) воспитывает любознательность и интерес к жизни и творчеству поэтов и писателей, к истории своей «малой родины».

Речевое развитие Ознакомление с образцами бурятского и русского фольклора: потешками, закличками, пальчиковыми играми, сказками.

Формирование умений правильного понимания смысла произведений.

Воспитание эстетических чувств, побуждение интереса к слушанию сказок, небольших рассказов, стихотворений.

Воспитание умения слушать сказки, небольшие рассказы, стихи; обучение пониманию смысла произведения; ознакомление детей с прекрасными **образцами бурятского фольклора**.

Развитие всех **компонентов устной речи**.

Практическое овладение воспитанниками нормами речи родного языка. Развитие свободного общения с взрослыми на родном языке.

Обучение бурятскому языку в нашем учреждении осуществляется на основе парциальной программы по обучению бурятскому языку «Алтан Хараасгай», разработанной на основе образовательных программ А. Н. Колмакова, В.А. Малисова. «Тоонто нютаг. Родной край», Д.Д. Могоева. «Сагаан дали»: Буряад хэлэнэй программа.

В рамках этой программы, целью обучения бурятскому языку детей является приобретение ими элементарных умений и навыков устной речи. Обучение детей

письму и чтению нецелесообразно, так как они еще не приобрели навыков чтения и письма на родном языке.

Учебный процесс строится с учётом возрастных особенностей детей. Предполагается *непроизвольная форма* занятий с играми, сказками, рисованием, песнями и даже танцами. Основной формой учебных занятий является игра.

Новый материал вводится с опорой на иллюстрации. Новую тему следует начинать с его прослушивания. Ребёнок должен слушать и повторять текст, включая песенный материал. Как известно, дети прекрасно имитируют, и поэтому для постановки правильного произношения им достаточно прослушивания. При этом, конечно, важна роль учителя: его речь является образцом произношения, а в случае необходимости он может вовремя заметить ошибки и помочь их исправить.

Для того чтобы приобщить детей к бурятской культуре, с первых уроков вводятся стихи и песни на бурятском языке, которые, по возможности, связаны с лексическим и грамматическим материалом изучаемой темы. Дети легко запоминают стихи и песни на слух. Для этого им достаточно несколько раз прослушать и повторить текст: сначала по одной строчке, а затем всё вместе.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие способностей в литературной, изобразительной, музыкальной деятельности, включение ребенка в культурно-познавательный процесс. Центральной задачей развития художественных способностей авторы видят в развитии эмоциональной отзывчивости на средства художественной выразительности в разных областях искусства, а также в овладении этими средствами детьми при передаче собственного отношения к действительности - т.е. освоение языка различных видов искусства.

Обучение выражать культурными средствами впечатления, представления об окружающем мире, отношение к этому миру путем создания художественных образов - это путь введения ребенка в культурное эстетическое пространство. Ребенок, овладевая языком различных видов искусства, научается понимать, создавать и отображать разные виды художественных образов, что составляет основу развития художественных способностей.

Художественная деятельность может выполнять множество функций: воспитательную, познавательную, коммуникативную, психотерапевтическую. В процессе художественной деятельности происходит становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства.

Включение ребенка в художественное творчество позволяет не только отражать уже имеющиеся знания и представления о мире, но и познавать мир, выражать свое видение мира. Дошкольнику необходимо обеспечить возможность быть субъектом собственной активной деятельности, в процессе которой он сам и во взаимодействии с другими людьми (взрослыми и сверстниками) мог бы осмыслить стоящие перед ним задачи, вести самостоятельный поиск и находить решения. Возникающий интерес к художественному творчеству становится своеобразным механизмом реализации самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, музыкальной, конструктивной и др.). Самостоятельная художественная деятельность развивает чувства,

связанные с переживанием самого процесса художественного творчества, способствуя таким образом развитию личности.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» обеспечивает развитие различных видов деятельности (изобразительной, музыкальной, словесной, конструктивной), детское творчество, знакомство с мировым культурным наследием (изобразительным искусством, музыкой, художественной литературой, фольклором, архитектурой, декоративно-прикладным искусством, народными ремеслами, дизайном и т. Д.)

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изобразительная деятельность занимает особое место в жизни ребенка.

Изобразительная деятельность – это искусство отображать окружающее в виде художественного образа с помощью определенного «языка», имеющегося в культуре (линия, цвет, цветовой и линейный ритм, композиция).

Включаясь в мир изобразительного искусства, ребенок выражает свои эмоциональные состояния, настроения, переживания, передает свои знания о мире (то, каким он видит этот мир) и свое, подчас невыразимое словами, отношение к нему – личностное мироощущение. Он учится тонко чувствовать и выражать свои чувства в художественной форме, на языке живописи и графики. С одной стороны, ребенок, рисуя, как бы *моделирует* окружающее; с другой – *эмоционально проживает* различные ситуации, стараясь выразить своё отношение к тому, что пытается изобразить.

Программа развития изобразительной деятельности детей предполагает создание детьми художественных образов действительности и обучение способам их изображения с помощью художественных средств.

Приобщение к искусству

Младшая группа (от 3 до 4 лет)

Развивать эстетические чувства детей, художественное восприятие, содействовать возникновению положительного эмоционального отклика на литературные и музыкальные произведения, красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (книжные иллюстрации, изделия народных промыслов, предметы быта, одежда).

Подводить детей к восприятию произведений искусства. Знакомить с элементарными средствами выразительности в разных видах искусства

(цвет, звук, форма, движение, жесты), подводить к различению видов искусства через художественный образ.

Готовить детей к посещению кукольного театра, выставки детских работ и т. д.

Средняя группа (от 4 до 5 лет)

Приобщать детей к восприятию искусства, развивать интерес к нему. Поощрять выражение эстетических чувств, проявление эмоций при рассматривании предметов народного и декоративно-прикладного искусства, прослушивании произведений музыкального фольклора.

Познакомить детей с профессиями артиста, художника, композитора.

Побуждать узнавать и называть предметы и явления природы, окружающей действительности в художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство).

Учить различать жанры и виды искусства: стихи, проза, загадки (литература), песни, танцы, музыка, картина (репродукция), скульптура (изобразительное искусство), здание и сооружение (архитектура).

Учить выделять и называть основные средства выразительности (цвет, форма, величина, ритм, движение, жест, звук) и создавать свои художественные образы в изобразительной, музыкальной, конструктивной деятельности.

Познакомить детей с архитектурой. Формировать представления о том, что дома, в которых они живут (детский сад, школа, другие здания), — это архитектурные сооружения; дома бывают разные по форме, высоте, длине, с разными окнами, с разным количеством этажей, подъездов и т. д.

Вызывать интерес к различным строениям, расположенным вокруг детского сада (дома, в которых живут ребенок и его друзья, школа, кинотеатр).

Привлекать внимание детей к сходству и различиям разных зданий, поощрять самостоятельное выделение частей здания, его особенностей. Закреплять умение замечать различия в сходных по форме и строению зданиях (форма и величина входных дверей, окон и других частей).

Поощрять стремление детей изображать в рисунках, аппликациях реальные и сказочные строения.

Организовать посещение музея (совместно с родителями), рассказать о назначении музея.

Развивать интерес к посещению кукольного театра, выставок.

Закреплять знания детей о книге, книжной иллюстрации. Познакомить с библиотекой как центром хранения книг, созданных писателями и поэтами.

Знакомить с произведениями народного искусства (потешки, сказки, загадки, песни, хороводы, заклички, изделия народного декоративно-прикладного искусства).

Воспитывать бережное отношение к произведениям искусства.

Старшая группа (от 5 до 6 лет)

Продолжать формировать интерес к музыке, живописи, литературе, народному искусству.

Развивать эстетические чувства, эмоции, эстетический вкус, эстетическое восприятие произведений искусства, формировать умение выделять их выразительные средства. Учить соотносить художественный образ и средства выразительности, характеризующие его в разных видах искусства, подбирать материал и пособия для самостоятельной художественной деятельности.

Формировать умение выделять, называть, группировать произведения по видам искусства (литература, музыка, изобразительное искусство, архитектура, театр). Продолжать знакомить с жанрами изобразительного и музыкального искусства. Формировать умение выделять и использовать в своей изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности средства выразительности разных видов искусства, называть материалы для разных видов художественной деятельности.

Познакомить с произведениями живописи (И. Шишкин, И. Левитан, В. Серов, И. Грабарь, П. Кончаловский и др.) и изображением родной природы в картинах художников. Расширять представления о графике (ее выразительных средствах). Знакомить с творчеством художников-иллюстраторов детских книг (Ю. Васнецов, Е. Рачев, Е. Чарушин, И. Билибин и др.).

Продолжать знакомить с архитектурой. Закреплять знания о том, что существуют различные по назначению здания: жилые дома, магазины, театры, кинотеатры и др. Обращать внимание детей на сходства и различия архитектурных сооружений одинакового назначения: форма, пропорции (высота, длина, украшения — декор и т. д.). Подводить дошкольников к пониманию зависимости конструкции здания от его назначения: жилой дом, театр, храм и т. д.

Развивать наблюдательность, учить внимательно рассматривать здания, замечать их характерные особенности, разнообразие пропорций, конструкций, украшающих деталей.

При чтении литературных произведений, сказок обращать внимание детей на описание сказочных домиков (теремок, рукавичка, избушка на курьих ножках), дворцов.

Познакомить с понятиями «народное искусство», «виды и жанры народного искусства». Расширять представления детей о народном искусстве, фольклоре, музыке и художественных промыслах.

Формировать у детей бережное отношение к произведениям искусства.

Подготовительная к школе группа (от 6 до 7 лет)

Развивать эстетическое восприятие, чувство ритма, художественный вкус, эстетическое отношение к окружающему, к искусству и художественной деятельности.

Формировать интерес к классическому и народному искусству (музыке, изобразительному искусству, литературе, архитектуре).

Формировать основы художественной культуры. Развивать интерес к искусству. Закреплять знания об искусстве как виде творческой деятельности людей, о видах искусства (декоративно-прикладное, изобразительное искусство, литература, музыка, архитектура, театр, танец, кино, цирк).

Расширять знания детей об изобразительном искусстве, развивать художественное восприятие произведений изобразительного искусства. Продолжать знакомить детей с произведениями живописи: И. Шишкин («Рожь», «Утро в сосновом лесу»), И. Левитан («Золотая осень», «Март», «Весна. Большая вода»), А. Саврасов («Грачи прилетели»), А. Пластов («Полдень», «Летом», «Сенокос»), В. Васнецов («Аленушка», «Богатыри», «Иван-царевич на Сером волке») и др.

Обогащать представления о скульптуре малых форм, выделяя образные средства выразительности (форму, пропорции, цвет, характерные детали, позы, движения и др.).

Расширять представления о художниках — иллюстраторах детской книги (И. Билибин, Ю. Васнецов, В. Конашевич, В. Лебедев, Т. Маврина, Е. Чарушин и др.).

Продолжать знакомить с народным декоративно-прикладным искусством (гжельская, хохломская, жостовская, мезенская роспись), с керамическими изделиями, народными игрушками.

Продолжать знакомить с архитектурой, закреплять и обогащать знания детей о том, что существуют здания различного назначения (жилые дома, магазины, кинотеатры, детские сады, школы и др.).

Развивать умение выделять сходство и различия архитектурных сооружений одинакового назначения. Формировать умение выделять одинаковые части конструкции и особенности деталей.

Познакомить со спецификой храмовой архитектуры: купол, арки, арка-турный пояс по периметру здания, барабан (круглая часть под куполом) и т. д. Знакомить с архитектурой с опорой на региональные особенности местности, в которой живут дети. Рассказать детям о том, что, как и в каждом виде искусства, в архитектуре есть памятники, которые известны во всем мире: в России это Кремль, собор Василия Блаженного, Зимний дворец, Исаакиевский собор, Петергоф, памятники Золотого кольца и другие — в каждом городе свои.

Развивать умения передавать в художественной деятельности образы архитектурных сооружений, сказочных построек. Поощрять стремление изображать детали построек (наличники, резной подзор по контуру крыши).

Расширять представления детей о творческой деятельности, ее особенностях; формировать умение называть виды художественной деятельности, профессии деятелей искусства (художник, композитор, артист, танцор, певец, пианист, скрипач, режиссер, директор театра, архитектор и т. п).

Развивать эстетические чувства, эмоции, переживания; умение самостоятельно создавать художественные образы в разных видах деятельности.

Формировать представление о значении органов чувств человека для художественной деятельности, формировать умение соотносить органы чувств с видами искусства (музыку слушают, картины рассматривают, стихи читают и слушают и т. д.).

Знакомить с историей и видами искусства; формировать умение различать народное и профессиональное искусство. Организовать посещение выставки, театра, музея, цирка (совместно с родителями).

Расширять представления о разнообразии народного искусства, художественных промыслов (различные виды материалов, разные регионы страны и мира).

Воспитывать интерес к искусству родного края; любовь и бережное отношение к произведениям искусства.

Поощрять активное участие детей в художественной деятельности по собственному желанию и под руководством взрослого.

Изобразительная деятельность

Младшая группа (от 3 до 4 лет)

Развивать эстетическое восприятие; обращать внимание детей на красоту окружающих предметов (игрушки), объектов природы (растения, животные), вызывать чувство радости.

Формировать интерес к занятиям изобразительной деятельностью. Учить в рисовании, лепке, аппликации изображать простые предметы и явления, передавая их образную выразительность.

Включать в процесс обследования предмета движения обеих рук по предмету, охватывание его руками.

Вызывать положительный эмоциональный отклик на красоту природы, произведения искусства (книжные иллюстрации, изделия народных промыслов, предметы быта, одежда).

Учить создавать как индивидуальные, так и коллективные композиции в рисунках, лепке, аппликации.

Рисование. Предлагать детям передавать в рисунках красоту окружающих предметов и природы (голубое небо с белыми облаками; кружащиеся на ветру и падающие на землю разноцветные листья; снежинки и т. п.).

Продолжать учить правильно держать карандаш, фломастер, кисть, не напрягая мышц и не сжимая сильно пальцы; добиваться свободного движения руки с карандашом и кистью во время рисования. Учить набирать краску на кисть: аккуратно обмакивать ее всем ворсом в баночку с краской, снимать лишнюю краску о край баночки легким прикосновением ворса, хорошо промывать кисть, прежде чем набрать краску другого цвета. Приучать осушать промытую кисть о мягкую тряпочку или бумажную салфетку.

Закреплять знание названий цветов (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный), познакомить с оттенками (розовый, голубой, серый). Обращать внимание детей на подбор цвета, соответствующего изображаемому предмету.

Приобщать детей к декоративной деятельности: учить украшать дымковскими узорами силуэты игрушек, вырезанных воспитателем (птичка, козлик, конь и др.), и разных предметов (блюдечко, рукавички).

Учить ритмичному нанесению линий, штрихов, пятен, мазков (оппадают с деревьев листочки, идет дождь, «снег, снег кружится, белая вся улица», «дождик, дождик, кап, кап, кап...»).

Учить изображать простые предметы, рисовать прямые линии (короткие, длинные) в разных направлениях, перекрещивать их (полоски, ленточки, дорожки, заборчик, клетчатый платочек и др.). Подводить детей к изображению предметов разной формы (округлая, прямоугольная) и предметов, состоящих из комбинаций разных форм и линий (неваляшка, снеговик, цыпленок, тележка, вагончик и др.).

Формировать умение создавать несложные сюжетные композиции, повторяя изображение одного предмета (елочки на нашем участке, неваляшки гуляют) или изображая разнообразные предметы, насекомых и т. п. (в траве ползают жучки и червячки; колобок катится по дорожке и др.). Учить располагать изображения по всему листу.

Лепка. Формировать интерес к лепке. Закреплять представления детей о свойствах глины, пластилина, пластической массы и способах лепки. Учить раскатывать комочки прямыми и круговыми движениями, соединять концы получившейся палочки, сплющивать шар, сминая его ладонями обеих рук. Побуждать детей украшать вылепленные предметы, используя палочку с заточенным концом; учить создавать предметы, состоящие из 2-3 частей, соединяя их путем прижимания друг к другу.

Закреплять умение аккуратно пользоваться глиной, класть комочки и вылепленные предметы на дощечку.

Учить детей лепить несложные предметы, состоящие из нескольких частей (неваляшка, цыпленок, пирамидка и др.). Предлагать объединять вылепленные фигурки в коллективную композицию (неваляшки водят хоровод, яблоки лежат на тарелке и др.). Вызывать радость от восприятия результата общей работы.

Аппликация. Приобщать детей к искусству аппликации, формировать интерес к этому виду деятельности. Учить предварительно выкладывать (в определенной последовательности) на листе бумаги готовые детали разной формы, величины, цвета, составляя изображение (задуманное ребенком или заданное воспитателем), и наклеивать их.

Учить аккуратно пользоваться клеем: намазывать его кисточкой тонким слоем на обратную сторону наклеиваемой фигуры (на специально приготовленной клеенке); прикладывать стороной, намазанной клеем, к листу бумаги и плотно прижимать салфеткой.

Формировать навыки аккуратной работы. Вызывать у детей радость от полученного изображения.

Учить создавать в аппликации на бумаге разной формы (квадрат, розета и др.) предметные и декоративные композиции из геометрических форм и природных материалов, повторяя и чередуя их по форме и цвету. Закреплять знание формы предметов и их цвета. Развивать чувство ритма.

Средняя группа (от 4 до 5 лет)

Продолжать развивать интерес детей к изобразительной деятельности. Вызывать положительный эмоциональный отклик на предложение рисовать, лепить, вырезать и наклеивать.

Продолжать развивать эстетическое восприятие, образные представления, воображение, эстетические чувства, художественно-творческие способности.

Продолжать формировать умение рассматривать и обследовать предметы, в том числе с помощью рук.

Обогащать представления детей об изобразительном искусстве (иллюстрации к произведениям детской литературы, репродукции произведений живописи, народное декоративное искусство, скульптура малых форм и др.) как основе развития творчества. Учить детей выделять и использовать средства выразительности в рисовании, лепке, аппликации.

Продолжать формировать умение создавать коллективные произведения в рисовании, лепке, аппликации.

Закреплять умение сохранять правильную позу при рисовании: не горбиться, не наклоняться низко над столом, к мольберту; сидеть свободно, не напрягаясь. Приучать детей быть аккуратными: сохранять свое рабочее место в порядке, по окончании работы убирать все со стола.

Учить проявлять дружелюбие при оценке работ других детей.

Рисование. Продолжать формировать у детей умение рисовать отдельные предметы и создавать сюжетные композиции, повторяя изображение одних и тех же предметов (неваляшки гуляют, деревья на нашем участке зимой, цыплята гуляют по травке) и добавляя к ним другие (солнышко, падающий снег и т. д.).

Формировать и закреплять представления о форме предметов (круглая, овальная, квадратная, прямоугольная, треугольная), величине, расположении частей.

Помогать детям при передаче сюжета располагать изображения на всем листе в соответствии с содержанием действия и включенными в действие объектами. Направлять внимание детей на передачу соотношения предметов по величине: дерево высокое, куст ниже дерева, цветы ниже куста.

Продолжать закреплять и обогащать представления детей о цветах и оттенках окружающих предметов и объектов природы. К уже известным цветам и оттенкам добавить новые (коричневый, оранжевый, светло-зеленый); формировать представление о

том, как можно получить эти цвета. Учить смешивать краски для получения нужных цветов и оттенков.

Развивать желание использовать в рисовании, аппликации разнообразные цвета, обращать внимание на многоцветие окружающего мира.

Закреплять умение правильно держать карандаш, кисть, фломастер, цветной мелок; использовать их при создании изображения.

Учить детей закрашивать рисунки кистью, карандашом, проводя линии и штрихи только в одном направлении (сверху вниз или слева направо); ритмично наносить мазки, штрихи по всей форме, не выходя за пределы контура; проводить широкие линии всей кистью, а узкие линии и точки — концом ворса кисти. Закреплять умение чисто промывать кисть перед использованием краски другого цвета. К концу года формировать у детей умение получать светлые и темные оттенки цвета, изменяя нажим на карандаш.

Формировать умение правильно передавать расположение частей при рисовании сложных предметов (кукла, зайчик и др.) и соотносить их по величине.

Декоративное рисование. Продолжать формировать умение создавать декоративные композиции по мотивам дымковских, филимоновских узоров. Использовать дымковские и филимоновские изделия для развития эстетического восприятия прекрасного и в качестве образцов для создания узоров в стиле этих росписей (для росписи могут использоваться вылепленные детьми игрушки и силуэты игрушек, вырезанные из бумаги).

Познакомить детей с городецкими изделиями. Учить выделять элементы городецкой росписи (бутоны, купавки, розы, листья); видеть и называть цвета, используемые в росписи.

Лепка. Продолжать развивать интерес детей к лепке; совершенствовать умение лепить из глины (из пластилина, пластической массы). Закреплять приемы лепки, освоенные в предыдущих группах; учить прищипыванию с легким оттягиванием всех краев сплюснутого шара, вытягиванию отдельных частей из целого куска, прищипыванию мелких деталей (ушки у котенка, клюв у птички). Учить сглаживать пальцами поверхность вылепленного предмета, фигурки.

Учить приемам вдавливания середины шара, цилиндра для получения поллой формы. Познакомить с приемами использования стеки. Поощрять стремление украшать вылепленные изделия узором при помощи стеки.

Закреплять приемы аккуратной лепки.

Аппликация. Воспитывать интерес к аппликации, усложняя ее содержание и расширяя возможности создания разнообразных изображений.

Формировать у детей умение правильно держать ножницы и пользоваться ими. Обучать вырезыванию, начиная с формирования навыка разрезания по прямой сначала коротких, а затем длинных полос. Учить составлять из полос изображения разных предметов (забор, скамейка, лесенка, дерево, кустик и др.). Учить вырезать круглые формы из квадрата и овальные из прямоугольника путем скругления углов; использовать этот прием для изображения в аппликации овощей, фруктов, ягод, цветов и т. п.

Продолжать расширять количество изображаемых в аппликации предметов (птицы, животные, цветы, насекомые, дома, как реальные, так и воображаемые) из готовых форм. Учить детей преобразовывать эти формы, разрезая их на две или четыре части (круг — на полукруги, четверти; квадрат — на треугольники и т. д.).

Закреплять навыки аккуратного вырезывания и наклеивания.

Поощрять проявление активности и творчества.

Старшая группа (от 5 до 6 лет)

Продолжать развивать интерес детей к изобразительной деятельности. Обогащать сенсорный опыт, развивая органы восприятия: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус; закреплять знания об основных формах предметов и объектов природы.

Развивать эстетическое восприятие, учить созерцать красоту окружающего мира. В процессе восприятия предметов и явлений развивать мыслительные операции: анализ, сравнение, уподобление (на что похоже), установление сходства и различия предметов и их частей, выделение общего и единичного, характерных признаков, обобщение. Учить передавать в изображении не только основные свойства предметов (форма, величина, цвет), но и характерные детали, соотношение предметов и их частей по величине, высоте, расположению относительно друг друга.

Развивать способность наблюдать, всматриваться (вслушиваться) в явления и объекты природы, замечать их изменения (например, как изменяются форма и цвет медленно плывущих облаков, как постепенно раскрывается утром и закрывается вечером венчик цветка, как изменяется освещение предметов на солнце и в тени).

Учить передавать в изображении основные свойства предметов (форма, величина, цвет), характерные детали, соотношение предметов и их частей по величине, высоте, расположению относительно друг друга.

Развивать способность наблюдать явления природы, замечать их динамику, форму и цвет медленно плывущих облаков.

Совершенствовать изобразительные навыки и умения, формировать художественно-творческие способности.

Развивать чувство формы, цвета, пропорций.

Продолжать знакомить с народным декоративно-прикладным искусством (Городец, Полхов-Майдан, Гжель), расширять представления о народных игрушках (матрешки — городецкая, богородская; бирюльки).

Знакомить детей с национальным декоративно-прикладным искусством (на основе региональных особенностей); с другими видами декоративно-прикладного искусства (фарфоровые и керамические изделия, скульптура малых форм). Развивать декоративное творчество детей (в том числе коллективное).

Формировать умение организовывать свое рабочее место, готовить все необходимое для занятий; работать аккуратно, экономно расходовать материалы, сохранять рабочее место в чистоте, по окончании работы приводить его в порядок.

Продолжать совершенствовать умение детей рассматривать работы (рисунки, лепку, аппликации), радоваться достигнутому результату, замечать и выделять выразительные решения изображений.

Предметное рисование. Продолжать совершенствовать умение передавать в рисунке образы предметов, объектов, персонажей сказок, литературных произведений. Обращать внимание детей на отличия предметов по форме, величине, пропорциям частей; побуждать их передавать эти отличия в рисунках.

Учить передавать положение предметов в пространстве на листе бумаги, обращать внимание детей на то, что предметы могут по-разному располагаться на плоскости

(стоять, лежать, менять положение: живые существа могут двигаться, менять позы, дерево в ветреный день — наклоняться и т. д.). Учить передавать движения фигур.

Способствовать овладению композиционными умениями: учить располагать предмет на листе с учетом его пропорций (если предмет вытянут в высоту, располагать его на листе по вертикали; если он вытянут в ширину, например, не очень высокий, но длинный дом, располагать его по горизонтали). Закреплять способы и приемы рисования различными изобразительными материалами (цветные карандаши, гуашь, акварель, цветные мелки, пастель, сангина, угольный карандаш, фломастеры, разнообразные кисти и т. п.).

Вырабатывать навыки рисования контура предмета простым карандашом с легким нажимом на него, чтобы при последующем закрашивании изображения не оставалось жестких, грубых линий, пачкающих рисунок.

Учить рисовать акварелью в соответствии с ее спецификой (прозрачностью и легкостью цвета, плавностью перехода одного цвета в другой).

Учить рисовать кистью разными способами: широкие линии — всем ворсом, тонкие — концом кисти; наносить мазки, прикладывая кисть всем ворсом к бумаге, рисовать концом кисти мелкие пятнышки.

Закреплять знания об уже известных цветах, знакомить с новыми цветами (фиолетовый) и оттенками (голубой, розовый, темно-зеленый, сиреневый), развивать чувство цвета. Учить смешивать краски для получения новых цветов и оттенков (при рисовании гуашью) и высветлять цвет, добавляя в краску воду (при рисовании акварелью). При рисовании карандашами учить передавать оттенки цвета, регулируя нажим на карандаш. В карандашном исполнении дети могут, регулируя нажим, передать до трех оттенков цвета.

Сюжетное рисование. Учить детей создавать сюжетные композиции на темы окружающей жизни и на темы литературных произведений («Кого встретил Колобок», «Два жадных медвежонка», «Где обедал воробей?» и др.).

Развивать композиционные умения, учить располагать изображения на полосе внизу листа, по всему листу.

Обращать внимание детей на соотношение по величине разных предметов в сюжете (дома большие, деревья высокие и низкие; люди меньше домов, но больше растущих на лугу цветов). Учить располагать на рисунке предметы так, чтобы они загораживали друг друга (растущие перед домом деревья и частично его загораживающие и т. п.).

Декоративное рисование. Продолжать знакомить детей с изделиями народных промыслов, закреплять и углублять знания о дымковской и филимоновской игрушках и их росписи; предлагать создавать изображения по мотивам народной декоративной росписи, знакомить с ее цветовым строем и элементами композиции, добиваться большего разнообразия используемых элементов. Продолжать знакомить с городецкой росписью, ее цветовым решением, спецификой создания декоративных цветов (как правило, не чистых тонов, а оттенков), учить использовать для украшения оживки.

Познакомить с росписью Полхов-Майдана. Включать городецкую и полхов-майданскую роспись в творческую работу детей, помогать осваивать специфику этих видов росписи. Знакомить с региональным (местным) декоративным искусством. Учить составлять узоры по мотивам городецкой, полхов-майданской, гжельской росписи:

знакомить с характерными элементами (бутоны, цветы, листья, травка, усики, завитки, оживки).

Учить создавать узоры на листах в форме народного изделия (поднос, солонка, чашка, розетка и др.).

Для развития творчества в декоративной деятельности использовать декоративные ткани. Предоставлять детям бумагу в форме одежды и головных уборов (кокошник, платок, свитер и др.), предметов быта (салфетка, полотенце).

Учить ритмично располагать узор. Предлагать расписывать бумажные силуэты и объемные фигуры.

Лепка. Продолжать знакомить детей с особенностями лепки из глины, пластилина и пластической массы.

Развивать умение лепить с натуры и по представлению знакомые предметы (овощи, фрукты, грибы, посуда, игрушки); передавать их характерные особенности. Продолжать учить лепить посуду из целого куска глины и пластилина ленточным способом.

Закреплять умение лепить предметы пластическим, конструктивным и комбинированным способами. Учить сглаживать поверхность формы, делать предметы устойчивыми.

Учить передавать в лепке выразительность образа, лепить фигуры человека и животных в движении, объединять небольшие группы предметов в несложные сюжеты (в коллективных композициях): «Курица с цыплятами», «Два жадных медвежонка нашли сыр», «Дети на прогулке» и др.

Формировать у детей умения лепить по представлению героев литературных произведений (Медведь и Колобок, Лиса и Зайчик, Машенька и Медведь и т. п.). Развивать творчество, инициативу.

Продолжать формировать умение лепить мелкие детали; пользуясь стекой, наносить рисунок чешуек у рыбки, обозначать глаза, шерсть животного, перышки птицы, узор, складки на одежде людей и т. п.

Продолжать формировать технические умения и навыки работы с разнообразными материалами для лепки; побуждать использовать дополнительные материалы (косточки, зернышки, бусинки и т. д.).

Закреплять навыки аккуратной лепки.

Закреплять навык тщательно мыть руки по окончании лепки.

Декоративная лепка. Продолжать знакомить детей с особенностями декоративной лепки. Формировать интерес и эстетическое отношение к предметам народного декоративно-прикладного искусства.

Учить лепить птиц, животных, людей по типу народных игрушек (дымковской, филимоновской, каргопольской и др.).

Формировать умение украшать узорами предметы декоративного искусства. Учить расписывать изделия гуашью, украшать их наклепами и углубленным рельефом, использовать стеку.

Учить обмакивать пальцы в воду, чтобы сгладить неровности вылепленного изображения, когда это необходимо для передачи образа.

Аппликация. Закреплять умение детей создавать изображения (разрезать бумагу на короткие и длинные полоски; вырезать круги из квадратов, овалы из прямоугольников, преобразовывать одни геометрические фигуры в другие: квадрат — в два-четыре

треугольника, прямоугольник — в полосы, квадраты или маленькие прямоугольники), создавать из этих фигур изображения разных предметов или декоративные композиции.

Учить вырезать одинаковые фигуры или их детали из бумаги, сложенной гармошкой, а симметричные изображения — из бумаги, сложенной пополам (стакан, ваза, цветов и др.). С целью создания выразительного образа учить приему обрывания.

Побуждать создавать предметные и сюжетные композиции, дополнять их деталями, обогащающими изображения.

Формировать аккуратное и бережное отношение к материалам.

Прикладное творчество. Совершенствовать умение работать с бумагой: сгибать лист вчетверо в разных направлениях; работать по готовой выкройке (шапочка, лодочка, домик, кошелек).

Закреплять умение создавать из бумаги объемные фигуры: делить квадратный лист на несколько равных частей, сглаживать сгибы, надрезать по сгибам (домик, корзинка, кубик).

Закреплять умение детей делать игрушки, сувениры из природного материала (шишки, ветки, ягоды) и других материалов (катушки, проволока в цветной обмотке, пустые коробки и др.), прочно соединяя части.

Формировать умение самостоятельно создавать игрушки для сюжетно-ролевых игр (флажки, сумочки, шапочки, салфетки и др.); сувениры для родителей, сотрудников детского сада, елочные украшения.

Привлекать детей к изготовлению пособий для занятий и самостоятельной деятельности (коробки, счетный материал), ремонту книг, настольно-печатных игр.

Закреплять умение детей экономно и рационально расходовать материалы.

Подготовительная к школе группа (от 6 до 7 лет)

Формировать у детей устойчивый интерес к изобразительной деятельности. Обогащать сенсорный опыт, включать в процесс ознакомления с предметами движения рук по предмету.

Продолжать развивать образное эстетическое восприятие, образные представления, формировать эстетические суждения; учить аргументированно и развернуто оценивать изображения, созданные как самим ребенком, так и его сверстниками, обращая внимание на обязательность доброжелательного и уважительного отношения к работам товарищей.

Формировать эстетическое отношение к предметам и явлениям окружающего мира, произведениям искусства, к художественно-творческой деятельности.

Воспитывать самостоятельность; учить активно и творчески применять ранее усвоенные способы изображения в рисовании, лепке и аппликации, используя выразительные средства.

Продолжать учить детей рисовать с натуры; развивать аналитические способности, умение сравнивать предметы между собой, выделять особенности каждого предмета; совершенствовать умение изображать предметы, передавая их форму, величину, строение, пропорции, цвет, композицию.

Продолжать развивать коллективное творчество. Воспитывать стремление действовать согласованно, договариваться о том, кто какую часть работы будет выполнять, как отдельные изображения будут объединяться в общую картину.

Формировать умение замечать недостатки своих работ и исправлять их; вносить дополнения для достижения большей выразительности создаваемого образа.

Предметное рисование. Совершенствовать умение изображать предметы по памяти и с натуры; развивать наблюдательность, способность замечать характерные особенности предметов и передавать их средствами рисунка (форма, пропорции, расположение на листе бумаги).

Совершенствовать технику изображения. Продолжать развивать свободу и одновременно точность движений руки под контролем зрения, их плавность, ритмичность. Расширять набор материалов, которые дети могут использовать в рисовании (гуашь, акварель, сухая и жирная пастель, сангина, угольный карандаш, гелевая ручка и др.). Предлагать соединять в одном рисунке разные материалы для создания выразительного образа. Учить новым способам работы с уже знакомыми материалами (например, рисовать акварелью по сырому слою); разным способам создания фона для изображаемой картины: при рисовании акварелью и гуашью — до создания основного изображения; при рисовании пастелью и цветными карандашами фон может быть подготовлен как в начале, так и по завершении основного изображения.

Продолжать формировать умение свободно владеть карандашом при выполнении линейного рисунка, учить плавным поворотам руки при рисовании округлых линий, завитков в разном направлении (от веточки и от конца завитка к веточке, вертикально и горизонтально), учить осуществлять движение всей рукой при рисовании длинных линий, крупных форм, одними пальцами — при рисовании небольших форм и мелких деталей, коротких линий, штрихов, травки (хохлома), оживок (городец) и др.

Учить видеть красоту созданного изображения и в передаче формы, плавности, слитности линий или их тонкости, изящности, ритмичности расположения линий и пятен, равномерности закрашивания рисунка; чувствовать плавные переходы оттенков цвета, получившиеся при равномерном закрашивании и регулировании нажима на карандаш.

Развивать представление о разнообразии цветов и оттенков, опираясь на реальную окраску предметов, декоративную роспись, сказочные сюжеты; учить создавать цвета и оттенки.

Постепенно подводить детей к обозначению цветов, например, включающих два оттенка (желто-зеленый, серо-голубой) или уподобленных природным (малиновый, персиковый и т. п.). Обращать их внимание на изменчивость цвета предметов (например, в процессе роста помидоры зеленые, а созревшие — красные). Учить замечать изменение цвета в природе в связи с изменением погоды (небо голубое в солнечный день и серое в пасмурный). Развивать цветовое восприятие в целях обогащения колористической гаммы рисунка.

Учить детей различать оттенки цветов и передавать их в рисунке, развивать восприятие, способность наблюдать и сравнивать цвета окружающих предметов, явлений (нежно-зеленые только что появившиеся листочки, бледно-зеленые стебли одуванчиков и их темно-зеленые листья и т. п.).

Сюжетное рисование. Продолжать учить детей размещать изображения на листе в соответствии с их реальным расположением (ближе или дальше от рисующего; ближе к нижнему краю листа — передний план или дальше от него — задний план); передавать различия в величине изображаемых предметов (дерево высокое, цветок ниже дерева; воробышек маленький, ворона большая и т. п.). Формировать умение строить композицию

рисунка; передавать движения людей и животных, растений, склоняющихся от ветра. Продолжать формировать умение передавать в рисунках как сюжеты народных сказок, так и авторских произведений (стихотворений, сказок, рассказов); проявлять самостоятельность в выборе темы, композиционного и цветового решения.

Декоративное рисование. Продолжать развивать декоративное творчество детей; умение создавать узоры по мотивам народных росписей, уже знакомых детям и новых (городецкая, гжельская, хохломская, жостовская, мезенская роспись и др.). Учить детей выделять и передавать цветовую гамму народного декоративного искусства определенного вида. Закреплять умение создавать композиции на листах бумаги разной формы, силуэтах предметов и игрушек; расписывать вылепленные детьми игрушки.

Закреплять умение при составлении декоративной композиции на основе того или иного вида народного искусства использовать характерные для него элементы узора и цветовую гамму.

Лепка. Развивать творчество детей; учить свободно использовать для создания образов предметов, объектов природы, сказочных персонажей разнообразные приемы, усвоенные ранее; продолжать учить передавать форму основной части и других частей, их пропорции, позу, характерные особенности изображаемых объектов; обрабатывать поверхность формы движениями пальцев и стекой.

Продолжать формировать умение передавать характерные движения человека и животных, создавать выразительные образы (птичка подняла крылышки, приготовилась лететь; козлик скачет, девочка танцует; дети делают гимнастику — коллективная композиция).

Учить детей создавать скульптурные группы из двух-трех фигур, развивать чувство композиции, умение передавать пропорции предметов, их соотношение по величине, выразительность поз, движений, деталей.

Декоративная лепка. Продолжать развивать навыки декоративной лепки; учить использовать разные способы лепки (налеп, углубленный рельеф), применять стеку. Учить при лепке из глины расписывать пластину, создавать узор стекой; создавать из глины, разноцветного пластилина предметные и сюжетные, индивидуальные и коллективные композиции.

Аппликация. Продолжать учить создавать предметные и сюжетные изображения с натуры и по представлению: развивать чувство композиции (учить красиво располагать фигуры на листе бумаги формата, соответствующего пропорциям изображаемых предметов).

Развивать умение составлять узоры и декоративные композиции из геометрических и растительных элементов на листах бумаги разной формы; изображать птиц, животных по замыслу детей и по мотивам народного искусства.

Закреплять приемы вырезания симметричных предметов из бумаги, сложенной вдвое; несколько предметов или их частей из бумаги, сложенной гармошкой.

При создании образов поощрять применение разных приемов вырезания, обрывания бумаги, наклеивания изображений (намазывая их клеем полностью или частично, создавая иллюзию передачи объема); учить мозаичному способу изображения с предварительным легким обозначением карандашом формы частей и деталей картинки. Продолжать развивать чувство цвета, колорита, композиции. Поощрять проявления творчества.

Прикладное творчество: работа с бумагой и картоном. Закреплять умение складывать бумагу прямоугольной, квадратной, круглой формы в разных направлениях (пилотка); использовать разную по фактуре бумагу, делать разметку с помощью шаблона; создавать игрушки-забавы (мишка-физкультурник, клюющий петушок и др.).

Формировать умение создавать предметы из полосок цветной бумаги (коврик, дорожка, закладка), подбирать цвета и их оттенки при изготовлении игрушек, сувениров, деталей костюмов и украшений к праздникам. Формировать умение использовать образец. Совершенствовать умение детей создавать объемные игрушки в технике оригами.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ

Художественное конструирование детей 3 – 7 лет направлено на создание художественных композиций и поделок из разных по форме, цвету, величине природных и бумажных заместителей: самостоятельно вырезанных или готовых геометрических фигур, комочков, полосок, клочков, жгутиков и других элементов. Из них, как из кирпичиков, дети конструируют предметные, сюжетные, пейзажные и декоративные работы на разнообразных по цвету, форме, величине фоновых поверхностях – материале, принятом за фон (плотная бумага, ткань).

Выбор материала для конструирования, а также цвет, форма, величина конструктивных элементов обусловлен теми задачами, которые перед собой ставит ребенок. Материал соотносится как с замыслом, так и его реализацией в процессе создания композиции.

Художественное конструирование в значительной степени, является синтетической деятельностью, которая более всего схожа с игрой, экспериментированием, изобразительной деятельностью (аппликацией, художественным трудом и дизайнерской деятельностью детей), но в то же время имеет свои особенности. В процессе конструирования художественных композиций, дети, создавая образы, не ограничиваются передачей общего вида объекта. Они моделируют изображение объекта – передают его структуру (основные части и дополнительные элементы). В полученном изображении одного объекта или всей многопредметной композиции одни части доступны для зрительного восприятия, другие – нет.

Процесс практического конструирования художественного образа (выразительного изображения) включает в себя два дополняющих друг друга компонента: моделирующий и художественный.

Моделирующий компонент художественно-конструктивного действия – это необходимый компонент конструирования – создание схематического изображения, передающего обобщенное представление о структуре объекта, а не только контур, как в аппликации. Этот компонент действия конструирования делает изображение схожим с отображаемым объектом.

Моделирование (конструирование) плоскостного схематического изображения объекта из бумажных или природных элементов направлено на отображение как видимых, так и скрытых основных частей его конструкции с их внешними характеристиками. В изображении объекта передаются отношения между структурными, функциональными и пространственными характеристиками.

Каждый элемент художественной композиции выражается в плоскостной форме и

вместе с тем служит трехмерной характеристикой предмета. Ребенок «переводит» на плоскость фона трехмерный мир. При таком способе конструирования изображения неизбежно допускается некоторая условность в отображении объемных предметов и объектов. Установление сходства осуществляется путем сравнения и идентификации структурных признаков отображаемого объекта с его изображением. Для достижения зрительного единства всех изображений, включенных в одну работу, важно чтобы плоскостное изображение каждого объекта художественной композиции было создано только в одной из двух проекций (вид спереди или сбоку), или все объекты были представлены только сверху.

Однако правильное моделирование предметного изображения и всей многопредметной композиции еще недостаточно для художественного отображения реальной или сказочной действительности.

Художественный компонент художественно-конструкционного действия отражает эстетическое отношение ребенка к миру (понимание прекрасного) и его умение использовать средства символической выразительности для создания выразительной и гармоничной композиции, поделки. Данный компонент конструкционного действия предполагает преобразование структуры обобщенного изображения (предметного или многопредметного) в выразительную целостность с помощью самостоятельно выбранных автором работы выразительных и изобразительных средств.

Художественное конструирование позволяет ребенку понять смысл различных ситуаций, «прожить» их и выразить свое отношение к реальному или сказочному миру в работе, максимально используя символические средства.

Художественное конструирование – развивающаяся деятельность. Ее развитие проходит путь от манипулирования с конструкционными элементами и возникновения ассоциативных образов (в оценке которых применяется только первоначальный критерий – узнавание объекта по форме) к функциональному применению их в творческой деятельности. Дети переходят к намеренному построению сначала обобщенных изображений, схематически передающих структуру определенного класса объектов (человек, животное, растение, здание и др.), затем – к построению все более выразительных художественных композиций и поделок.

Формирование и развитие художественного конструирования у детей 3 – 7 лет осуществляется по трем основным направлениям.

1. Развитие умственных способностей детей. В это направление включаются задания, нацеленные на развитие:

- восприятия – освоение действий с сенсорными эталонами цвета, формы, величины

для более точного восприятия объекта, выделения его внешних и структурных свойств (в процессе целостно-расчлененного обследования), а также для подбора необходимых элементов к каждой основной части объекта, из которых будет конструироваться изображение и для практического воплощения образа;

- мышления – освоение действий замещения, моделирования для построения и использования наглядных моделей (предметных, графических), в которых при помощи условных заместителей в конструкции или схеме представлены основные отношения их элементов;

- воображения – освоение действий («опредмечивание», «детализация», «гиперболизация»), которые активизируют развитие творческих способностей – помогают ребенку понять, эмоционально «прожить» определенную ситуацию и отобразить с помощью символических средств в художественной композиции.

2. Художественно-эстетическое развитие детей. В это направление включаются задания на

- ознакомление детей с разными сторонами действительности: природными явлениями, произведениями искусства, детской художественной литературой (сказки, рассказы, стихи, загадки и т. п.), раскрывающие детям понятие красоты, формирующие их собственные переживания;

- осмысленный подбор и активное использование изобразительных средств (точка, линия, форма, цвет, величина, композиция и др.) для построения художественного изображения объекта (и всей композиции) и для передачи разных действенных и эмоциональных отношений между людьми, человеком и природой и др.

3. Развитие собственно конструкционной деятельности и технических навыков и приемов конструирования. В это направление включаются задания, нацеленные на развитие:

- обобщенных способов конструирования плоскостного изображения объекта на фоновой поверхности и объемных поделок и игрушек;

- технических действий изготовления бумажных элементов без инструментов (разрывание, сминание, скручивание, сгибание) и с помощью ножниц (приемы разрезания бумаги и вырезание фигур разной формы).

Конструирование детей младшего дошкольного возраста (3 – 5 лет) организуется на фоновых композициях (незавершенных работах), выполненных заранее педагогом на цветном фоне большого формата для организации коллективной практической деятельности подгруппы детей. Фоновая композиция условно передает сезонные признаки и место действия (например, лес, сад, улица города). Она «подсказывает» детям тему и характер действий. Деятельность детей направляется на коллективное достраивание и преобразование незавершенного изображения. Каждому ребенку предоставляется возможность самостоятельно дополнить недостающие элементы.

Образовательная работа с детьми четвертого года жизни (**младшая группа**) предполагает:

- ознакомление детей со свойствами плотной и мягкой бумаги в процессе экспериментирования с ней (комкается, скручивается, рвется);

- овладение способом «сминания», «разрывания» и «скручивания» бумаги;

- *достраивание* незавершенной фоновой композиции;

- конструирование изображений объектов (простых по форме и составу частей) из готовых и самостоятельно созданных элементов, включение их в общую фоновую композицию.

В процессе выбора материала (его цвета, формы, величины, фактуры), практического конструирования изображения и детализации образа для выражения эмоционального отношения к изображаемому объекту, событию дети овладевают художественными средствами выразительности

В работе с детьми пятого года жизни (**средняя группа**) к проводимой ранее работе добавляется:

- конструирование динамичных изображений людей и животных (стоит, лежит, идет, играет в мяч и др.) и преобразование изображения одного движения в другое в двух проекциях (вид спереди, сбоку);

- создание выразительного изображения объекта (человека, животного) путем детализация его образа, внесения разнообразных элементов одежды взрослых людей и детей в соответствии с сезонными изменениями в природе;

- конструирование и преобразование декоративного узора – создание разных вариантов его цветового решения, расположения и сочетания элементов узора на одинаковых или разных по форме листах в соответствии с собственным замыслом;

- использование готовых графических изображений узора (схем) в процессе конструирования декоративных композиций; преобразование изображения узора в соответствии с изменениями, внесенными в демонстрационное графическое изображение (схему) узора;

- создание скульпторским способом объекта из корнеплодов, конфигурация формы которых приблизительно соответствует внешнему виду конкретного объекта (медвежонок, поросенка и др.);

- овладение способом создания объемной поделки из бумаги (складывание пополам и по диагонали листа бумаги квадратной формы, разработан Л.А. Парамоновой);

- овладение приемом разрезания бумаги: разрезать на квадраты бумажную полоску, сложенную пополам; разрезать на треугольники бумажные квадраты, сложенные по диагонали; срезать у квадрата и прямоугольника углы (делать косые срезы), слегка поворачивая бумагу в руке, и получать фигуру округлой формы (кружок, овал);

Дети **старшего дошкольного возраста** (5 – 7 лет) конструируют художественные композиции только на фоне – *цветной фоновой поверхности* листа плотной бумаги или тканевой поверхности. *Фоновые композиции*, выполненные педагогом, в работе с детьми данного возраста *не используются*.

Образовательная работа с детьми шестого года жизни (старшая группа) предполагает:

- конструирование многопредметной художественной работы по готовому графическому изображению, условно передающему ее композиционное решение (количество и определенное объединение всех ее объектов);

- отображение структуры узора декоративной композиции в графическом изображении (схеме) после построения декоративной композиции;

- использование в процессе конструирования серии графических изображений человека без детализации образа (окружность - голова, туловище, руки, ноги - линии разной длины), условно передающих разные варианты его основных движений в двух проекциях (вид спереди, сбоку);

- использование адекватных образно-символических средств для передачи характерных эмоциональных и личностных особенностей каждого персонажа, отличающих его от других героев сказок (веселый, добрый, красивый, смелый и др.);

- формирование обобщенного способа изготовления объемной игрушки из самостоятельно созданных детьми бумажных цилиндров и конусов (Л.А. Парамонова);
- овладение многократными действиями сгибания бумажного листа в разных направлениях; совершенствование приемов вырезания фигуры определенной формы из сложенной бумаги.

Образовательная работа с детьми седьмого года жизни (**подготовительная к школе группа**) предполагает:

- конструирование декоративных, пейзажных и сюжетных композиций без опоры на графическое изображение (схему);
- конструирование сложной ситуации (соревнования, спортивной игры или циркового представления) путем изображения характерных особенностей слаженных движений детей, взрослых людей, животных (играющих в футбол, хоккей, выступающих на арене цирка) с использованием и без него готовых графических изображений (схем);
- изображение (с помощью педагога и самостоятельно) наглядного плана сказки (пространственно-временной модели) *после* конструирования серии художественных композиций, объединенных одной темой;
- построение (с помощью педагога и самостоятельно) наглядного плана сказки (нескольких взаимосвязанных графических изображений) *до* практической деятельности;
- конструирование из различного материала изображений, передающих характерные особенности растительного мира, природных явлений *конкретной* экологической системы (Арктика, Тундра, Тайга, Саванна, Пустыня, джунгли);
- конструирование декоративных изображений, передающих *характерные* элементы узора, их чередование, использование определенных цветовых решений («Хохлома», «Городецкая роспись» и др.);
- конструирование объемной бумажной игрушки в технике «Оригами», «Киригами» с использованием схемы-разверстки;
- конструирование из природного материала конструкционным способом фигурок сказочных персонажей, объединяя их одним содержанием в объемную сюжетную композицию.

Действия построения плоскостного или объемного художественного изображения объекта (композиции) из бумаги и природного материала, которыми овладели дети каждой возрастной групп в организованном образовательном процессе, переносятся ими в самостоятельную творческую деятельность из данных видов конструкционного материала и из других материалов. Дети упражняются в создании разнообразных объемных конструкций из песка и снега.

Развитие у детей различных видов музыкальной деятельности, предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания музыкальных произведений, самостоятельной творческой музыкальной деятельности детей предлагается осуществлять по программам «Гармония» и «Синтез», разработанных под руководством К.В.Тарасовой.

«Гармония» - это программа по музыкальному воспитанию дошкольников (от 3-х до 7-ми лет), основанная на психологических закономерностях возрастного развития *музыкальных способностей*. Их изучению были посвящены многолетние исследования авторов программы: К.В. Тарасовой, Т.Г.Рубан, М.А.Трубниковой, Т.В.Нестеренко.

В «Гармонии» пять основных видов *музыкальной деятельности*: слушание музыки, музыкальное движение, пение, игра на детских музыкальных инструментах и музыкальная игра-драматизация. Логика становления этих видов деятельности сочетается в программе с логикой возрастных этапов развития музыкальных способностей. Особое внимание уделяется детскому музыкальному творчеству.

Музыкальный репертуар программы включает высокохудожественные произведения классики разных эпох и стилей, народную и современную музыку. Музыкальный руководитель, решая задачи, поставленные в программе, может выбрать произведения, соответствующие уровню развития большинства детей той или иной группы.

«Гармония» представлена по возрастным группам, начиная со второй младшей, и полностью методически обеспечена. В комплект материалов для каждой группы, наряду с программой и методиками по видам деятельности, входит «Хрестоматия музыкального репертуара» и CD диски с записью музыки для слушания и движения.

«Синтез» - это программа развития *музыкального восприятия* у детей дошкольного возраста на основе синтеза трех искусств – музыки, изобразительного искусства и художественной литературы.

В дошкольном детстве, на начальном этапе музыкального развития, ребенку легче войти в сложный мир музыкальных образов, если их восприятие опирается на художественное слово и изобразительное искусство. Эти более доступные детям виды искусства создают настроение, вызывают определенные ассоциации, помогают понять и пережить музыку.

Авторы программы - К.В.Тарасова, Т.Г.Рубан, М.Л.Петрова. Разработана для детей 5-го, 6-го и 7-го годов жизни.

В программу включены произведения выдающихся композиторов, художников, поэтов и прозаиков, вошедшие в золотой фонд мировой художественной культуры.

В *музыкальный репертуар* программы «Синтез» вошли не только камерные и симфонические произведения композиторов XVIII – XX веков, но и, впервые, оперная и балетная классика.

Видеоряд программы включает в себя высокохудожественные произведения изобразительного искусства, соответствующие музыке по содержанию и настроению. Это произведения отечественной и зарубежной классики, фольклора, русского средневековья, лучшие образцы современного искусства.

Литературные произведения программы - это древнерусский фольклор и поэзия XIX века, русский «авангард» начала XX века и «новая волна» в детской поэзии (80-е – 90-е годы). Многие из них в целях сокращения даны во фрагментах.

Как показал опыт работы по программам «Синтез», у детей формируются: высокая эмоциональная отзывчивость на музыку, драгоценный запас музыкальных впечатлений, начала музыкального мышления и художественной культуры в целом.

Национально-региональный компонент части ООП «Художественно-эстетическое развитие»

Художественно-эстетическое развитие дошкольников средствами бурятского, русского, старообрядческого, декоративно-прикладного, литературного искусства включает в себя:

- создание условий для проявления детьми своих способностей в музыке, изобразительном искусстве, танцах, театре и литературе;
- развитие продуктивной деятельности через приобщение детей изобразительному, декоративно-прикладному искусству народов, проживающих в республике;
- воспитание нравственно – патриотических чувств посредством знакомства с произведениями бурятского, русского и других народов.

Комплексный подход, проведение интересных нетрадиционных форм работы с детьми: народные праздники, посиделки, посещение музея, детской библиотеки, исполнение народных песен, игра на музыкальных инструментах, спортивные состязания, знакомство с декоративно-прикладным и изобразительным искусством; - являются первой ступенькой к приобщению детей к культуре бурятского и русского народа, к овладению бурятским языком и повышению интереса у детей к истории своего народа.

Младшая группа: Рисование песком «Елочка-красавица», «Наш любимый городок», «Путешествие в сказку», Слушание колыбельных на русском и бурятском языке, Рисование «Волшебный сад», аппликация «Расцвели цветочки».

Средняя группа: рисование «Моя родная улица», «В деревне у бабушки», аппликация «Листопад», лепка «Домашние питомцы», обрывная аппликация «В лесу», художественное конструирование «Национальный бурятский костюм», «Национальный русский костюм».

Старшая группа: Рисование «Бурятский народный орнамент», «Бурятский ковер», «Русское полотенце», «Узор на малахае», «Узор на ичигах», «Узор на дэгэле», «Бурятская народная посуда», «Бурятское жилище – юрта», «Степи родной дыхание».

Аппликация «Бурятский народный орнамент», «Север нашей Родины», «Унты для куклы Эржены», «Мужской дэгэл», «Черемуха в цвету».

Лепка «Матрешки в хороводе», «Нерпа», «Коняшки».

Тематические занятия: Рождественские вечера, колыбельные песни бурят, песни о маме и бабушке, Знакомство с писателями Бурятии – Анна Виноградова.

Конкурс стихов бурятских поэтов.

Подготовительная группа: Рисование «Бурятский народный орнамент», «Бурятские ичиги» «Бурятское жилище – юрта», «Женский дэгэл», «Пчелка на ветке черемухи».

Конкурс творческих работ «Моя малая Родина», гимн Республики Бурятия

Аппликация «Бурятский сундук», «Бурятский народный орнамент» «Багульник»,

Лепка «Конь в жизни бурята», Конкурс творческих работ по лепке «Всадник на коне»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Понимание физического развития как «совокупности морфологических и функциональных свойств организма» (БСЭ, 1975г.) предполагает создание образовательных условий для сохранения и развития *организма человека* и физиологического *функционирования* его различных систем. *Одной из основных систем, обеспечивающих жизнедеятельность человека, является двигательная система. Ее развитие традиционно рассматривается как доступное внешним воздействиям, в том числе специально организованным. Полноценное физическое развитие человека будет происходить, таким образом, при создании условий для оптимального развития как*

собственно организма, так и адекватного функционирования двигательной системы, движений человека.

Последовательность движений, необходимых для выполнения какой-либо определенной задачи, называется *моторикой*. Различают крупную, мелкую моторику, моторику определенных органов (например, желудочно-кишечного тракта).

Мелкая моторика — способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, а также выполнять задачи, требующие скоординированной работы глаз и рук. Навыки мелкой моторики используются для выполнения таких точных действий, как «пинцетный захват» (большим и указательным пальцами) для манипулирования небольшими объектами, письмо, рисование, вырезание, застегивание пуговиц, вязание, игра на музыкальных инструментах и так далее. Освоение навыков мелкой моторики требует развития более мелких мышц, чем для крупной моторики.

Навыки *крупной моторики* включают в себя выполнение таких действий, как переворачивание, ползание, ходьба, наклоны, бег, прыжки и тому подобные. Обычно развитие навыков крупной моторики следует в определенной последовательности у всех людей.

Крупная моторика является основой, на которую впоследствии накладываются более сложные и тонкие движения мелкой моторики.

Дошкольная образовательная система направлена на поддержание здоровья и жизнедеятельности детей, т. е. развитие всего организма, в том числе с особым вниманием - на развитие двигательной сферы организма.

В исследованиях развитие мелкой моторики напрямую связывается с развитием речи детей. Так, известный физиолог М.М.Кольцова (Кольцова М. М. Движение и развитие моторной речи М., 1973) считает, что «Морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук», «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи - такой же, как артикуляционный аппарат». Подобный взгляд на роль мелкой моторики в развитии ребенка позволил нам проводить образовательную работу по развитию мелкой моторики совместно с развитием речи (см. образовательную область «Речевое развитие»).

Развитие крупной моторики традиционно проводится как организация движений детей на специальных занятиях, в подвижных играх, путем создания условий для реализации естественных потребностей детей в двигательной активности. В ДОУ предлагается организация специальных условий для двигательной активности, движений детей. Это приводит к приобретению детьми определенных физических качеств, таких как координация, гибкость, чувство равновесия и др., которые в свою очередь становятся показателями как физического развития, так и состояния здоровья человека.

Организация движений детей (таких как ходьба, бег, построение-перестроение, прыжки, метание, лазание и др.) могут проводиться в ДОУ по методике, предложенной М.Д.Маханевой (Маханева М.Д. Воспитание здорового ребенка: пособие для практических работников детских дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 1997).

Здоровье детей обеспечивают такие компоненты образовательной системы как режим дня, включающие питание, прогулки, сон, подготовительные процедуры для проведения этих мероприятий (одевание-раздевание, мытье рук и др.), специальные оздоровительные мероприятия. Организация в ДОУ режимных моментов сопровождается

определенными действиями детей, и их освоение становится специальной образовательной задачей ДОУ.

Истоки бережного отношения к своему здоровью, забота о здоровье могут быть заложены уже в дошкольном возрасте. С этой целью программой предлагается следующие направления образовательной работы:

- формирование культурно-гигиенических навыков;
- формирование начальных представлений о здоровом образе жизни;
- сохранение и укрепление физического и психического здоровья.

Развитие двигательной сферы предполагает развитие крупной моторики тела и мелкой моторики обеих рук. В образовательной работе для развития мелкой моторики предлагается система упражнений

крупной моторики происходит благодаря специально организованной работе по выполнению различных движений. А также благодаря созданию условий для реализации естественной активности детей.

Младшая группа

Формирование культурно-гигиенических навыков

На четвертом году жизни ребенка продолжаем совершенствовать освоенные им культурно-гигиенические навыки и умения. По сравнению с третьим годом жизни, количество навыков у ребенка не увеличиваются, а совершенствуются.

В этом возрасте освоенные гигиенические действия ребенок может использовать самостоятельно.

Он полощет рот после еды и под контролем взрослого может чистить зубы. Пользуется мылом, насухо вытирается полотенцем.

Во время еды: аккуратно ест, хорошо пережевывает пищу с закрытым ртом, пользуется вилок, салфеткой, не роняет пищу, применяет и другие простейшие правила поведения за столом.

Работа с родителями предполагает организацию консультаций, на которых большое внимание уделяется закреплению дома культурно-гигиенических навыков и умений, которыми ребенок овладевает в детском саду. Родителям предлагается проводить с ребенком совместные игры, помогающие закрепить освоенные навыки: «Умой куклу», «Одень куклу», «Покорми куклу», «Кукла помогает убирать игрушки» и др.

Родителям следует напоминать о соблюдении режима сна и бодрствования, стремлении к преобладанию в общении с ребенком положительных эмоций – одного из основных требований гигиены нервной системы ребенка.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни

Учить различать и называть органы чувств (глаза, рот, нос, ухо), дать представление об их роли в организме и о том, как их беречь и ухаживать за ними.

Познакомить с понятием полезной и вредной пищи, дать знания об овощах и фруктах, молочных продуктах, полезных для здоровья человека.

Дать представление о том, что утренняя зарядка, игры, физические упражнения вызывают хорошее настроение, а с помощью сна восстанавливаются силы.

Познакомить детей с упражнениями, укрепляющими различные органы и системы организма. Дать представление о необходимости закаливания.

Дать представление о ценности здоровья, вести здоровый образ жизни.

Сообщить о необходимости бережного отношения к своему телу, своему здоровью, здоровью других детей, о необходимости сообщать взрослым о своем самочувствии, избегать ситуаций, приносящих вред здоровью, помогать осознавать необходимость лечения.

Формировать потребность в соблюдении навыков гигиены и опрятности в повседневной жизни.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья

Для решения данной задачи необходимо выстроить оздоровительно-воспитательную работу с детьми. Для построения этой работы педагогам и медицинскому персоналу необходимо учитывать состояние здоровья ребенка, климатогеографические особенности региона и ориентированность семьи ребенка на решение проблем здоровья.

Оздоровительно-воспитательная работа в группе строится на следующих принципах: организация двигательной активности ребенка в течение дня, обеспечения полноценного питания, реализации системы эффективного закаливания и организации в соответствии с сезонными особенностями оздоровительного режима в группе, создание благоприятного психологического климата. Выявление в связи с этим факторов, способствующих возникновению и развитию невротических состояний у детей, создание условий для преобладания положительных эмоций в режиме дня. Использование психогигиенических и психопрофилактических средств и методов (индивидуальные беседы воспитателей и психологов с ребенком и родителями, подвижные, сюжетно-ролевые игры, музыкотерапия, продуктивные виды деятельности детей, отдельные приемы психотерапии).

Организация двигательной активности ребенка в течение дня. Утренняя гимнастика. Проведение подвижных игр: в утреннее время, во время организованной образовательной деятельности (после каждого занятия), во время прогулки, после сна, в свободной деятельности. Включение в режим дня циклических упражнений: ходьба, бег, плавание и др.

Реализации системы эффективного закаливания. Закаливание строится на следующих принципах: учет индивидуальных особенностей ребенка, постепенность и систематичность. Прежде всего, используются факторы внешней среды в следующей последовательности: воздух, вода, солнце. Закаливание ребенка проводится под наблюдением медицинского персонала.

Воздушные ванны. Контрастные воздушные ванны проводятся в «теплом» (температура 25-26 градусов) и «холодном» (22-23 градуса) помещении, начальная разница температур составляет 3-5 градусов. В течение 1,5 – 2 месяцев разница температур может увеличиться до 10 градусов. Подвижные игры на прогулке и в помещении в свободной, не перегревающей одежде.

Водные процедуры. Полоскание ротовой полости. Умывание лица и кистей рук при температуре 26-28 градусов с постепенным снижением до 18-20 градусов, после умывания вытирание досуха полотенцем. Влажное обтирание проводится махровой рукавичкой при температуре воды 33-36 градусов и заканчивается растиранием сухим мягким полотенцем.

Контрастные ножные ванны могут проводиться путем попеременного местного обливания водой ног из двух емкостей, имеющих контрастную температуру. Начинаем с контраста в 5-7 градусов (от 36-37 градусов до 31-33 градуса) и трех-четырёхкратной смены воды разной температуры. Через месяц ежедневного закаливания можно достичь

контраста в 10-12 градусов при шестикратной смене температур. Вначале ноги погружают в теплую воду на 1-2 минуты, затем сразу в холодную на 10 секунд. Постепенно время нахождения в холодной воде увеличивается до 15-16 секунд. По окончании процедуры ноги вытираются полотенцем и растираются до покраснения.

Контрастный душ. Ребенок обливается водой 36-38 градусов в течение 30-40 секунд, затем температура воды снижается на 2-3 градуса, а продолжительность обливания сокращается до 20-25 секунд. Так процедура повторяется два раза. Через полторы-две недели разница температур воды возрастает до 4-5 градусов и так постепенно доводится до 10 градусов в течение двух-трех месяцев. Каждая процедура заканчивается холодным обливанием, если проводится перед сном.

Солнечные ванны могут быть не безопасными и проводятся под руководством медицинского персонала.

Хожжение босиком может быть эффективным закаливающим средством при условии постепенного его использования детьми. Начинают хожжение босиком при температуре пола не ниже +20 градусов. Вначале в носках (в течение 5-7 дней), затем полностью босиком по 1-2 минуты. Ежедневно время процедуры увеличивается на 1 минуту и постепенно доводится до 10 минут.

Работа с родителями. Организация консультаций по особенностям развития ребенка четвертого года жизни. Совместное освоение режимных моментов и проведение оздоровительных мероприятий дома. Семейные проекты: стенгазета или фотоальбом «Спорт в нашей семье», «Мой выходной день».

Средняя группа

Формирование культурно-гигиенических навыков

На пятом году жизни при самообслуживании ребенок становится более самостоятельным. Поощряем опрятность и привычку следить за своим внешним видом. Без напоминания дети этого возраста моют руки по мере загрязнения, перед едой, после туалета, пользуются расческой и носовым платком.

Приучаются при кашле, чихании отворачиваться, прикрывать рот и нос носовым платком.

Во время еды: пищу брать понемногу, тщательно пережевывать, не разговаривать, правильно пользоваться столовыми приборами (ложка, вилка), салфеткой.

Работа с родителями. Организация консультаций по закреплению дома культурно-гигиенических навыков и умений, проведению совместных игр, помогающих закрепить освоенные навыки: «Ужинаем в ресторане», «Кто быстрее уберет в комнате», «Самый лучший помощник», «Как вести себя культурно (ребенок и родитель меняются ролями)» и др.

Напоминание о соблюдении режима сна и бодрствования, о стремлении к преобладанию положительных эмоций – одного из основных требований гигиены нервной системы ребенка.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни

Продолжать знакомить с частями тела и органами чувств человека. Дать представление о функциональном назначении частей тела и органов чувств для жизни и здоровья человека: руки делают много полезных дел; ноги помогают двигаться; рот

говорит, ест; зубы жуют; язык помогает жевать, говорить; кожа чувствует; нос дышит, улавливает запахи; уши слышат. Формировать представление детей о том, что люди отличаются между собой по особенностям лица, манере ходить, говорить.

Воспитывать потребность в соблюдении режима питания, употребления в пищу овощей и фруктов, других полезных продуктов.

Дать представление детям о необходимых телу человека веществах (белки, жиры, углеводы) и витаминах (А,С,В,Д). Расширять представление о важности для здоровья сна, гигиенических процедур, движений, закаливания.

Познакомить с понятиями «здоровье» и «болезнь».

Учить устанавливать связь между совершаемым действием и состоянием организма, самочувствием («Я чищу зубы - значит, они у меня будут крепкими и здоровыми», «Я промочил ноги на улице, и у меня начался насморк»)

Учить детей оказывать себе элементарную помощь при ушибах, обращаться за помощью к взрослым при заболевании, травме.

Учить заботиться о своем здоровье.

Дать представление о составляющих здорового образа жизни. Воспитывать потребность быть здоровым. Дать представление о значении физических упражнений для организма человека (как называется упражнение, для чего упражнение необходимо, что укрепляет, как заниматься им безопасно). Продолжать знакомить с физическими упражнениями для укрепления своих органов и систем.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья

Добавляются игры с элементами спорта.

Применяются средства формирования полноценного дыхания: а) выполнение упражнений во время бега, б) гимнастика дыхательных мышц, в) обучение технике дыхания (дыхание через нос, с закрытым ртом, глубокий вдох, продолжительный выдох); 4) постановка соответствующих певческих навыков.

Закаливание, воздушные ванны и водные процедуры проводятся так же, как в младшей группе.

Хождение босиком увеличивается до 10-15 минут.

Работа с родителями. Организация консультаций по особенностям развития ребенка пятого года жизни. Совместное освоение режимных моментов и проведение оздоровительных мероприятий дома. Семейные проекты: стенгазета или фотоальбом «Спорт и я вместе навсегда», «Семейные спортивные традиции».

Старшая группа

Формирование культурно-гигиенических навыков

На шестом году жизни взрослые способствуют формированию у детей гигиенических привычек: следить за чистотой тела, за внешним видом (одежда, обувь, прическа), при кашле и чихании отворачиваться и закрывать рот платком. Гигиенические привычки будут лучше формироваться, если их подкрепляют дома.

Совершенствуются культурные навыки во время еды: есть аккуратно, бесшумно, правильно пользоваться столовыми приборами (ложка, вилка, нож), салфеткой, соблюдать правильную осанку за столом.

Работа с родителями. Организация консультаций по совершенствованию культурно-гигиенических навыков и умений дома, организации совместных игр, помогающих закрепить освоенные навыки: «На ужине у королевы», «Дежурный по …» «Как вести себя культурно» и др.; соблюдению режима сна и бодрствования, роли положительных эмоции, как одного из основных требований гигиены нервной системы ребенка.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни

Расширять знания об особенностях функционирования организма. Расширять представление о целостности человеческого организма. Обращать внимание детей на особенности своего организма и здоровья («Мне нельзя есть апельсины – у меня аллергия», «Мне нужно носить очки».)

Расширять представление о составляющих (важных компонентах) здорового образа жизни - правильное питание, движение, сон и солнце, воздух и вода – «наши лучшие друзья» и факторах разрушения здоровья. Формировать установки, направленные на неприятие вредных привычек (затрудняется проникновение в организм воздуха, работа сердца, ухудшается состояние кожи и т.д.).

Показывать зависимость здоровья человека от правильного питания.

Расширять представление об определении качества продуктов, основываясь на сенсорных ощущениях.

Расширять представления о значимости чистоты и режима дня для здоровья человека.

Дать представление о правилах ухода за больным (заботиться, не шуметь, выполнять просьбы и поручения). Воспитывать сочувствие к болеющим. Расширять элементарные знания детей о том, как предупреждать и лечить некоторые болезни. Учить характеризовать свое самочувствие.

Дать представление о правилах выполнения физических упражнений (внимательно слушать сигнал, ждать друг друга, не толкаться, согласовывать свои действия с действиями партнера, контролировать и координировать движения).

Формировать у детей потребность в здоровом образе жизни, прививать интерес к физической культуре и спорту и желание заниматься.

Обучать использованию доступных физических упражнений и закаливающих процедур как средства укрепления здоровья.

Дать знания об основах техники безопасности и правилах поведения в спортивном зале и на спортивной площадке.

Познакомить с доступными сведениями из истории олимпийского движения.

Раскрыть возможности здорового человека.

Расширять представления о месте человека в природе, о том, как нужно жить, чтобы не вредить себе и окружающей среде.

Дать представление о здоровом образе жизни в семье.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья

Организация *двигательной активности* ребенка в течение дня строится на тех же принципах, что и в предыдущих возрастных группах. Циклическая активность в течение дня может включать еще и катание на лыжах.

Средства формирования *полноценного дыхания*: а) упражнения в беге, б) гимнастика дыхательных мышц, в) обучение технике дыхания (дыхание через нос, с закрытым ртом, глубокий вдох, продолжительный выдох); 4) постановка соответствующих певческих навыков.

Реализации системы *эффективного закаливания, воздушных ванн, контрастных воздушные ванны* происходит так же, как с детьми младших возрастов. Разницу температур для воздушных ванн можно увеличить до 12-15 градусов.

Продолжается организация *водных процедур*. При проведении контрастных ножных ванн до 30-31 градуса.

Полоскание горла прохладной водой со снижением ее температуры является методом профилактики заболеваний носоглотки. Старшие дошкольники умеют полоскать горло и начинают эти процедуры при температуре воды +35-36 градусов. Температура воды снижается каждые 2-3 дня на 1 градус и доводится до комнатной.

Плавание в бассейне, также способствуют закаливанию при использовании контрастного душа до и после окончания занятия. Отличные результаты можно получить в оздоровительном комплексе: бассейн, сауна, фитобар.

Хожение босиком проводят, начиная с температуры пола не ниже +18 градусов. Вначале в носках (в течение 4-5 дней), затем полностью босиком по 3-4 минуты. Ежедневно время процедуры увеличивается на 1 минуту и постепенно доводится до 15-20 минут.

Работа с родителями. Организация консультаций по особенностям развития ребенка шестого года жизни. Совместное освоение режимных моментов и проведение оздоровительных мероприятий дома. Семейные проекты: ведение семейного дневника «Я расту» или «Наши спортивные достижения», проведение совместных спортивных праздников, конкурсы «Самая спортивная семья», «Мастера здоровой пищи».

Подготовительная группа

Формирование культурно-гигиенических навыков

На седьмом году жизни продолжаем закреплять у ребенка гигиенические привычки: следить за чистотой тела (умываться, вытираться, чистить зубы, мыть ноги перед сном), за внешним видом (одежда, обувь, прическа).

Закрепляем культурные навыки во время еды и навыки культурного поведения.

Работа с родителями. Организация консультаций по совершенствованию культурно-гигиенических навыков и умений дома, соблюдению режима сна и бодрствования, созданию условий по преобладанию положительных эмоций – одного из основных требований гигиены нервной системы ребенка. Приучение ребенка к режиму – основа готовности к обучению в школе.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни

Продолжать знакомить детей с особенностями строения и функций организма человека. Дать элементарные научные представления о внутренних органах: сердце, легких, желудке, почках, спинном и головном мозге.

Расширять знания детей о необходимости и важности соблюдения и выполнения режима дня.

Закреплять знания об утренних процедурах, о необходимости выполнения зарядки.

Расширять представление о рациональном питании (объем пищи, последовательность её приема, разнообразие в питании, питьевой режим).

Формировать осознанное отношение к необходимости употребления в пищу овощей, фруктов, витаминов.

Формировать понимание значения двигательной активности в жизни человека. Учить использовать специальные физические упражнения для укрепления своих органов и систем. Продолжать расширять знания о технике безопасности, правилах поведения в спортивном зале и спортивной площадке, дать знания об основах самостраховки при выполнении физических упражнений. Продолжать развивать стремления к постоянным занятиям физическими упражнениями, получению удовольствия от выполнения физических упражнений. Учить детей активному отдыху.

Расширять представления о правилах и видах закаливания и о пользе закаливающих процедур. Расширять представления о роли солнечного света, воздуха и воды в жизни человека и их влияние на здоровье.

Дать представление о взаимосвязи здоровья человека с природными и погодными явлениями (роль солнечного света, воздуха и воды для жизни человека).

Расширять представление о необходимости заботливого и внимательного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих. Учить навыкам самоконтроля за состоянием собственного здоровья (например, проверка своей осанки). Продолжать учить детей привлекать внимание взрослого в случае неважного самочувствия, недомогания. Дать детям элементарные представления об инфекционных болезнях и их возбудителях (микробах, вирусах), возможных способах передачи.

Учить овладевать простейшими умениями ухаживать за больными людьми. Формировать отрицательное эмоционально - оценочное отношение к вредным привычкам.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья

Водные, воздушные процедуры, хождение босиком (и др.) осуществляются так же, как и с детьми старшей группы, при проведении *контрастного душа* разница температур доводится до 20 градусов в течение двух-трех месяцев.

Работа с родителями. Работа с родителями. Организация консультаций по особенностям развития ребенка шестого года жизни. Совместное освоение режимных моментов и проведение оздоровительных мероприятий дома.

Национально-региональный компонент части ООП «Физическое развитие»

Необходимыми условиями в физическом развитии детей с учетом региональных климатических и сезонных особенностей являются:

- создание условий в дошкольном образовательном учреждении;
- развитие потребности в двигательной активности детей при помощи подвижных народных (бурятских, русских, украинских, белорусских), спортивных игр, физических упражнений, соответствующих их возрастным особенностям;
- осуществление комплекса профилактических и оздоровительных работ;
- совершенствование физического развития детей через национальные праздники, народные игры.

Включение в рядовые занятия, режимные моменты, прогулку бурятских национальных подвижных игр: «Волк и ягнята», «Иголка, нитка, узелок», «Табун», «Бэлэ», «Ястреб и утки», «Ловля тарбаганов», «Игра в горшки», «Ищем палочку», «Стрельба по соломенным бабкам».

Проведение физкультурно-спортивных праздников «Сагаалган», «Сурхарбан», «Детские олимпийские игры» и т.д.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений: по формированию основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста

Угроза безопасности жизнедеятельности представляет серьезную проблему современности и включает в себя, по мнению ученых, решение следующих задач:

Идентификация опасностей, то есть распознавание опасностей и их источников;

Разработка предупредительных мер;

Ликвидация возможных последствий.

Таким образом, формула безопасности гласит: предвидеть опасность; при возможности избегать; при необходимости действовать. Для детей эту формулу можно зарифмовать в стихах:

Безопасности формула есть:

Надо видеть, предвидеть, учесть.

По возможности – все избежать,

А где надо – на помощь позвать.

Опасность – центральное понятие безопасности жизнедеятельности, она носит скрытый характер. Признаками, определяющими опасность, являются:

Угроза для жизни;

Возможность нанесения ущерба здоровью;

Нарушение условий нормального функционирования органов и систем человека.

Выделяют ряд опасностей, связанных с местом пребывания человека:

- ✓ Опасности дома;
- ✓ Опасности на дороге и улице;
- ✓ Опасности на природе;
- ✓ Опасности в общении с незнакомыми людьми.

Именно от обученности и опыта в большей степени зависит способность людей к безопасному существованию в окружающей среде.

Ни для кого не секрет, что сложившаяся социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у людей всей планеты. Особую тревогу мы испытываем за самых незащищенных граждан – маленьких детей. Задача взрослых (педагогов и родителей) состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Жизнедеятельность человека неразрывно связана с окружающей его средой обитания, которая в свою очередь наполнена большим количеством опасностей. Проблема безопасности жизнедеятельности признается во всем мире, и считается одной из наиболее важных проблем требующих решения. Каждый человек, и взрослый, и ребенок в любой момент может оказаться в чрезвычайной ситуации, столкнуться с опасностью. Техногенные и экологические катастрофы, террористические акты, военные конфликты,

рост преступности, социальная и экономическая нестабильность особенно остро сказываются на детях.

Такие особенности дошкольника, как доверчивость, внушаемость, открытость в общении и любознательность, обуславливают поведение в опасной ситуации и способствуют его наибольшей уязвимости, поэтому то, что для взрослого не является проблемной ситуацией, для ребенка может стать таковой, так как ребёнок по своим физиологическим особенностям не может самостоятельно определить всю меру опасности. Специалистами разных научных направлений отмечается, что формирование ответственного отношения человека к своей безопасности должно проходить на всех этапах его жизни, а начинать ее необходимо именно с дошкольного возраста. Дошкольный возраст — важнейший период, когда формируется человеческая личность, и закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности и здорового образа жизни в целом. И поэтому задача взрослых состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребёнка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Период дошкольного детства характеризуется нарастанием у детей двигательной активности и увеличением физических возможностей ребенка, которые, сочетаясь с повышенной любознательностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций, поскольку реакции детей по сравнению с взрослыми замедленные, они гораздо позже могут правильно отреагировать на возникшую опасность

«Безопасность» — это область образования детей дошкольного возраста, содержание которой, направлено на достижение целей формирования основ безопасности собственной жизнедеятельности и формирования предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира) через решение **задач:**

- формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них;
- приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения;
- передачу детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства;
- формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям.

Актуальность программы

К сожалению, пока не существует такого единого свода правил, в котором все они были бы собраны и популярно изложены. Наша система работы создана на основе программы Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной «Основы безопасности детей дошкольного возраста», методических пособий К.Ю. Белой «Как обеспечить безопасность дошкольника», О.А. Скоролуповой «Правила и безопасность дорожного движения», Т.Г. Хромцовой «Воспитание безопасного поведения в быту» и моих собственных наблюдений, нашего опыта работы с дошкольниками. Такая система работы рассчитана на решение этой проблемы.

Ребенок, который еще толком читать и писать не умеет, порой свободно управляется с цветным телевизором, магнитофоном, компьютером..., разве может случиться несчастье там, где все так знакомо и привычно? А ведь каждый из этих

предметов таит для ребенка незримую опасность. Взрослому и в голову не придет, к примеру, сунуть гвоздь в розетку, либо развести костер в комнате или на кухне, а ребенок из озорства, любопытства или по недомыслию может. Порой, оставшись без присмотра, дети беспечно открывают краны, включают утюг, пытаются исследовать “внутренности” включенного пылесоса, пробуют бабушкино лекарство, оставленное на виду, иногда по ошибке утоляют жажду совсем неподходящей для этой цели жидкостью. Случается, выпадают из открытых окон многоэтажных домов, играют с ножом или острыми ножницами и получают травмы от неумелого и неосторожного обращения с ними.

Невозможно водить ребенка все время за руку. Необходимо своевременно доходчиво объяснить ему, где, когда и как он может попасть в опасную ситуацию, сформировать у детей модель безопасного поведения в быту, на дорогах, на улице, на природе, позволяющую действовать в адекватно конкретной реальной жизненной ситуации.

Так же необходимо рассказать детям о взаимосвязи и взаимодействии всех природных объектов. Познакомить их с проблемами загрязнения окружающей среды, объяснить, как экология оказывает влияние на здоровье человека и живую природу. Необходимо учить детей ответственному и бережному отношению к природе.

Цель программы – познакомить детей дошкольного возраста с элементарными правилами безопасного поведения в различных ситуациях (в быту, в природе, на улице, с незнакомыми людьми); сформировать умение самостоятельно применять их в жизни.

Задачи программы:

1. Дать детям элементарные знания об общепринятых человеком нормах поведения.
2. Научить детей адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке.
3. Помочь овладеть элементарными навыками поведения дома, на улице, в парке, в транспорте.
4. Развивать у дошкольников самостоятельность и ответственность, умение объяснять собственное поведение.

Наша система работы рассчитана на 4 возрастных периода (от 2 младшей группы до подготовительной). Каждый возрастной период включает в себя перспективный план специально организованных занятий (в рубрике «Ознакомление с окружающим и развитие речи» – один раз в месяц), перспективный план работы по организации различных видов деятельности вне занятий и перспективный план работы с родителями.

Все занятия и виды деятельности выделены в направления:

- «Ребенок дома»;
- «Ребенок и природа»;
- «Ребенок на улицах города»;
- «Ребенок в общении с людьми»;
- «Социально-эмоциональное развитие».

При разработке программы мы придерживались следующих **принципов:**

· принцип полноты: содержание программы по ОБЖ должно быть реализовано по всем направлениям. Если какое-нибудь направление выпадает, то дети оказываются незащищёнными от представленных в нём определённых источников опасности.

· принцип системности: работа должна проводиться систематически весь учебный год при гибком распределении материала в течение дня. Специально организованные

занятия проводятся в первую половину дня. Что касается игры, театрализованной и других видов нерегламентированной деятельности детей, то эти формы работы могут осуществляться как до обеда, так и во второй половине дня. Можно выбрать определённый день недели, можно работать тематическими циклами.

· принцип сезонности: следует, по возможности, использовать местные условия.

· принцип интеграции: содержание работы по ОБЖ должно соединять разные направления: изобразительную, театрализованную деятельность, ознакомление с окружающим, экологическое, физическое воспитание, а также нерегламентированные виды деятельности и отдельные режимные моменты. Необходимо использовать разнообразные формы работы (как специально организованные занятия, игры и развлечения, так и отдельные режимные моменты, например гигиенические и оздоровительные процедуры). Иными словами, работа по ОБЖ не должна быть искусственной надстройкой, её необходимо естественно и органично интегрировать в целостный педагогический процесс.

· принцип преемственности взаимодействия с ребёнком в условиях дошкольного учреждения и семьи. Основные направления работы по ОБЖ должны стать достоянием родителей, которые могут не только продолжать беседы с ребёнком на конкретные предложенные воспитателем темы, но и выступать активными участниками педагогического процесса

Описание опыта работы

Становление нашей собственной системы работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников проходило в 3 этапа:

- Подготовительный этап
- Внедренческий этап
- Аналитический этап (корректировка)

На подготовительном этапе было организовано следующее:

- Первичный мониторинг
- Изучение научно-методической литературы и передового педагогического опыта коллег
- Разработка перспективного плана работы по ОБЖ И ЗОЖ с детьми 3-7 лет, планирования работы с родителями
- Подготовлена предметно-развивающая среда группы
- Разработка конспектов мероприятий, мониторинга освоения детьми программы
- Изготовление дидактических игр и пособий

Внедренческий этап был организован по направлениям: работа с детьми, работа с родителями, самообразование и самосовершенствование. Нами были использованы различные методы и средства, а также формы работы, описанные ниже.

Заключительный этап (аналитический) предполагал организацию мониторинга (Ю.А. Афонькина, Т.М. Палий) сформированности первичных представлений основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников, анализ и корректировку программы. Была определена степень достижения поставленной цели работы: формировать сознательное и ответственное отношение к личной безопасности и безопасности окружающих, способность сохранить жизнь и здоровье в неблагоприятных условиях, способность оказать помощь пострадавшим.

Обучение навыкам безопасного поведения дошкольников и приобщение их к здоровому образу жизни мы разделили на два периода. Первый — это дети 3—5 лет (младшая и средняя группа), второй — дети 5—7 лет (старшая и подготовительная группа).

Первый период — это период впитывания и накопления знаний. В этом возрасте у детей наблюдается повышенная восприимчивость, впечатлительность, любознательность. Осуществление работы с детьми данного возрастного периода должно быть направлено на накопление первичных знаний об опасностях и поведения в опасных ситуациях. Ребёнок 4—5 лет уже должен знать адрес своего места жительства, по возможности номер телефона и, что немаловажно, уметь по телефону разговаривать, коротко и точно сообщить необходимую информацию.

Говоря о втором периоде, то есть о детях 5—7 лет, следует сказать об изменении психологической позиции детей в этом возрасте: они впервые начинают ощущать себя старшими среди других детей в детском саду, а это в свою очередь свидетельствует о том, что такие дети уже могут осознанно отвечать за свои поступки, контролировать своё поведение, а также других детей и людей в целом. Работа с такими детьми должна быть направлена на закрепление и систематизацию полученных знаний во время первого возрастного периода, а так же применением этих знаний в повседневной жизни.

Работа, направленная на освоение ребенком правил безопасного поведения должна осуществляться ступенчато: сначала важно заинтересовать детей вопросами безопасности; затем необходимо постепенно вводить правила безопасности в жизнь детей, показать разнообразие их применения в жизненных ситуациях; упражнять дошкольников в умении применять эти правила.

Как отмечают многие исследователи, занимающиеся проблемами безопасности, главной особенностью в формировании основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста является то, что при знакомстве детей с правилами безопасности очень важно делать акцент на формирование у них определённой модели поведения, которая в сочетании с рассмотренными выше механизмом и направлениями способствуют наиболее эффективному усвоению детьми знаний и навыков безопасности жизнедеятельности:

- предвидеть опасность
- уметь принять меры во избежание опасности
- уметь обращаться за помощью к другим
- уметь действовать так, чтобы обеспечить свою безопасность, защитить себя в опасных ситуациях.

Описание форм, способов, методов и средств реализации программы

Формирование основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников начинается с создания и обогащения предметно-развивающей среды в группе. Организовывать ее так, чтобы детям было интересно и комфортно изучать окружающий их мир и чувствовать себя защищенным от различного рода неприятностей. В групповых помещениях следует создавать «Уголок безопасности», в оснащении которого можно подбирать и разрабатывать дидактические игры и пособия по формированию у дошкольников основ безопасности. Они способствуют формированию и закреплению знаний об источниках опасности, мерах предосторожности и действиях в возможных опасных ситуациях.

Кроме того можно широко использовать:

- произведения детской художественной литературы. Особенность дошкольников такова, что они не любят строгие назидания, нравоучения и предупреждения. Более эффективный способ воздействия на них – художественное слово. Оно активизирует детскую память, внимание, представления. С различными явлениями и ситуациями, которые выходят за границы их собственного опыта, дети знакомятся через загадки, стихотворения, поговорки, сказки, рассказы.. Можно использовать примеры из знакомых сказок и литературных произведений (например, злая мачеха посылает свою служанку, которая прикинулась доброй старушкой и дала царевне отравленное яблоко в "Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях" А. С. Пушкина. Золушка была одета в лохмотья, испачкана сажей и золой, но была доброй. Чудище в "Аленьком цветочке" оказалось добрым заколдованным принцем). Примеры безопасного поведения литературных героев дети вначале с помощью воспитателя, а затем самостоятельно переносят в свои игры, изобразительную деятельность, спортивные соревнования.

- наиболее эффективной формой ознакомления дошкольников с основами безопасности является игра. Разнообразные по содержанию и форме игры вводят ребёнка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивая непреднамеренное освоение социального опыта взрослых: знаний, способов действия, моральных норм и правил поведения, оценок и суждений.

Использовать можно словесные, театрализованные, сюжетные, а также дидактические игры; понятным и доступным для дошкольника видом деятельности является игра-драматизация. Театральное действие наиболее эффективный метод эмоционального и нравственного воспитания. Оно пробуждает в дошкольнике чувство сопереживания, возмущения против несправедливости, желание помочь, защитить слабого. Через восприятие сказочных, театральных героев дети учатся анализировать и оценивать поведение других людей, а затем и собственные поступки.

- ежедневные «минутки безопасности», включаемые в различные занятия и другие режимные процессы.

- примеры из личного опыта и пример правильного безопасного поведения окружающих взрослых;

- организацию встреч с представителями экстремальных и социальных служб (врачами, медсестрами, милиционерами, пожарниками и т.п.).

- показ детям последствий неправильного поведения или обращения с каким-либо предметом (животным, веществом и т.п.) с помощью иллюстраций.

Эффективная форма работы по основам безопасности жизнедеятельности детей – игровой тренинг. Он даёт возможность каждому ребёнку побывать в ситуациях, подобных жизненным, самостоятельно или с помощью группы найти правильное решение, выработать правильный алгоритм поведения. Ход каждого игрового – тренинга определяется возможностями детей, уровнем их подготовленности. Круг вопросов, который предлагается для решения, может быть следующим:

Какие правила обязан соблюдать пешеход?

Как следует вести себя, если заблудился на улице, в магазине, на рынке, вокзале?

Как обратиться за помощью к милиционеру? Проходим?

Как защитить себя от назойливого незнакомца?

Что делать, когда порезал палец? И др.

В работе используются различные методы, включая:

Игровые тренинги, в которых разыгрываются жизненные ситуации и подкрепляются сказочными сюжетами;

Обучение детей приемам защитного поведения (крик, призыв о помощи);

Использование художественной литературы, где иллюстрируются потенциально опасные ситуации;

Применение видеоматериалов;

Экскурсии, беседы, игровые ситуации-загадки.

Мы придерживаемся системы педагогических условий, направленных на формирование опыта безопасного поведения в быту детей-дошкольников, включающей поэтапное взаимодействие трех субъектов образовательного процесса (родителей, воспитателей, детей):

Этап уточнения и систематизации знаний дошкольников о правилах безопасного поведения в быту преимущественно через дидактические игры;

Этап освоения умений безопасности жизнедеятельности через имитирование и моделирование возможных угрожающих ситуаций, обращение с ними;

Этап практикования действий с доступными потенциально опасными предметами быта.

Так же активно используются разные игровые методы и приемы ознакомления детей с правилами безопасности такие, как дидактические игры, игры-драматизации, игровые проблемные ситуации, игровое моделирование, игровые оболочки занятий, игровые персонажи.

Активно мы используем прием составления сказки, рассказа, комикса по заданному алгоритму известных авторов, таких как, Д. Родари, рекомендации автора ТРИЗ Г. Альтшуллера, М. Шустермана, Сидорчук Т.А. Кроме основных задач, мы еще решаем задачи интеграции безопасности жизнедеятельности через различные образовательные области. Более того созданные сказки, рассказы книжки – малышки, комиксы ребята с удовольствием демонстрируют дошкольникам соседних групп, при этом активизируется познавательная, речевая, эмоциональная сферы детей. Графические обозначения можно использовать как готовые и преподнести детям, а можно разработать и совместно, что будет еще более действеннее, поскольку они более доступны и понятны и близки детям. Условные обозначения оформляются в демонстрационном и раздаточном вариантах и хранятся в доступном месте для самостоятельной деятельности дошкольника.

Используется следующий алгоритм, где:

- * Герои – девочка, мальчик, животные, фея и т.д.
- * Черта характера – наделить объекты чертами характера человека
- * Место – лес, дом, дворец, река и т.д.
- * Случай – кого встретил, какое событие произошло с героем.
- * Как повел себя герой в ситуации.
- * Вывести жизненное правило.
- * Придумать название сказки

Результат – эффект в этой ситуации еще и то, что все сказки заканчиваются хорошо. Таким образом, кульминация опасной ситуации, чрезвычайного происшествия в сознании ребенка и в его алгоритме должна решиться благополучно. Из опыта работы советуем, чтобы у главного героя не сразу получилось разрешить проблему. Например,

это может получиться со второй или третьей попытки. Это поможет ребёнку убедиться в полезности настойчивости и целеустремлённости. Знание того, что и у главного героя не всё получилось с первого раза поможет легче перенести неудачу во время собственной попытки. На этапе свободного владения алгоритмом ребенок может поменять последовательность, педагогу следует поощрять данный творческий подход.

Основные содержательные направления программы

“Основы безопасности жизнедеятельности дошкольников” и их тематика.

I направление . Ребёнок в общении с другими людьми.

1. О несовпадении приятной внешности и добрых намерений.
2. Опасные ситуации контактов с незнакомыми людьми.
3. Ситуации насильственного поведения незнакомых взрослых.
4. Если чужой приходит в дом.
5. Самый большой друг.

II направление. Ребёнок и природа.

1. Гроза.
2. Лекарственные растения.
3. Ядовитые растения.
4. Съедобные и несъедобные грибы.
5. Насекомые.
6. Кошка и собака – наши .

III направление . Ребёнок дома.

1. В мире опасных предметов.
2. Электроприборы.
3. Безопасность.
4. Пожар.
5. Огонь – судья беспечности людей.
6. Служба “02”.
7. “Скорая помощь”.

IV направление. Здоровье и эмоциональное благополучие ребёнка.

1. У Мишки в гостях.
2. Чтобы нам не болеть.
3. Витаминная семья.
4. День здоровья.
5. Обучение детей правилам поведения на воде.
6. Поездка к морю.

V направление Ребёнок на улицах города.

1. Мы знакомимся с улицей.
2. Знай и выполняй правила уличного движения.
3. Зачем нужны дорожные знаки.
4. Улица города.
5. Знакомство с транспортом своего города.
6. Целевые прогулки:

Пешеход,

Переход,

Перекрёсток,

Наблюдение за работой сотрудников ГАИ.

Эффективность представленной системы работы в большей степени зависит от положительного примера взрослых. Мы не только учитываем это в собственном поведении, но и уделяем значительное внимание работе с родителями. Важно, чтобы родители осознали, что нельзя требовать от ребенка выполнения какого-либо правила поведения, если они сами не всегда ему следуют. В работе с родителями мы используем следующие формы: родительские собрания, индивидуальные подгрупповые консультации, открытые занятия, оформление папок – передвижек, стендов, родительских уголков, совместные мероприятия с приглашением медицинских работников, милиционера, пожарника.

Критерием эффективности созданных педагогических условий является умение ребенка действовать с потенциально опасными предметами домашнего обихода с соблюдением мер предосторожности. Как показывает опыт работы и итоги обследования детей, к концу учебного года дети подготовительной группы успешно овладевают этими действиями (высокий уровень усвоения наблюдается в среднем у 62% детей).

2.3. Взаимодействие детского сада с семьей

Особенности взаимодействия педагогов с родителями детей в ДОУ, работающем по программе «Развитие»

Одним из важнейших условий реализации Программы является сотрудничество педагогов с семьями воспитанников. Дети, педагоги и родители – основные участники образовательных отношений. Основная **цель** взаимодействия МБОУ с семьей – создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей в области воспитания.

Первое – знакомство родителей с правилами, существующими в группе, а так же способами их усвоения. Обычно родителей знакомят с правилами пребывания детей в ДОУ, связанными с режимными моментами: время прихода и ухода, время обеда, сна; видами одежды, необходимой для нахождения в ДОУ, на физкультурных занятиях, на прогулке. Однако само пребывание детей в ДОУ сопряжено с рядом ограничений или правил пребывания. Это, например, способы удобного расположения предметов в шкафу для одежды ребенка, правила одевания (снятия) одежды и обуви (последовательность, способ действия с каждым предметом), правила мытья рук, правила поведения на улице, правила коммуникации детей с взрослыми и детьми в ДОУ и многое другое. Правила эти вводятся педагогами для детей и осваиваются детьми во время пребывания в ДОУ. (Часто и педагоги не вводят правила, не формулируют их детям, предполагая, что дети откуда-то их знают или могут понять, как нужно действовать, наблюдая за поведением взрослого или других детей. Педагоги не учитывают, что правила, как и способы познавательных действий – процесс, формирующийся по законам развития психики: поэтапно и последовательно.) Однако гораздо эффективнее, если родители будут знакомы с этими правилами, будут устанавливать их и дома (например, правило мытья рук), спрашивать о них детей, помогать детям осваивать правила (например, правила одевания, обращения с предметами, правила вежливого обращения). Можно также сказать родителям, что им следует быть терпеливыми и сдержанными в таком взаимодействии с детьми

Второе – привлечение родителей к образовательной работе с детьми по развитию познавательных способностей. По конкретному заданию педагогов родители дома проводят с детьми наблюдения, например, изучают вместе с детьми, где в окружающем встречаются числа и цифры, меряют шагами и вычерчивают периметр комнаты (рисуют комнату сверху), читают детям литературные произведения из предложенного списка, вспоминают родственников и наклеивают их фотографии в альбом и др. Такие задания даются родителям довольно редко, в основном образовательная работа ведется педагогами.

Третье направление – создание родителями ситуаций, организация родителями деятельности детей таким образом, что это позволяет реализовывать детям сформированные у них способы деятельности, овладевать новыми способами. ДОО предлагает для этого выполнение дома родителям с детьми различных поделок с целью демонстрации их в дальнейшем в ДОО. Для того, чтобы мотивировать родителей на такое взаимодействие с детьми, ДОО организует различные выставки работ родителей и детей, выполненных на определенную тему дома («Украсим Чудо-дерево». «Осенние фантазии», «Счастливый выходной день», «Здравствуй масленица», «Окно в прекрасный мир», «Бессмертный полк», «На работе у папы (мамы)» и др.), проводит тематические встречи («Сделаем маску для карнавала», «Модное дефиле» и др.), организует взаимодействие родителей и детей в детском саду («Построим дом», «Построим сказочный город», «Мы вместе с мамой творим волшебство» и др.). Родителям иногда не просто найти совместное с ребенком дело, зачастую они не владеют техниками создания поделок. Воспитатели и специалисты ДОО могут предложить родителям информационные стенды и мастер-классы по овладению некоторыми способами, техническими приемами изготовления поделок из природного или бросового материала, крупы, бумаги, знакомство родителей с опытом родителей детей, вышедших сада.

Можно также предложить родителям вместе с детьми изготовление альбомов – проектов на какую-то тему, например, «Я знаю, как это устроено (бывает, называется)».

Четвертое направление работы с родителями в ДОО – это помощь родителям в овладении способами позитивной коммуникации с детьми, коммуникации направленной на развитие ребенка. Для того, чтобы научить ребенка способам выполнения деятельности, правилам поведения, способам коммуникации, взрослый должен обладать специальными навыками и умениями. Т.е. это работа по *воспитанию родителей*. Предлагать такую работу родителям стоит, конечно, только *специально* подготовленным педагогам, психологам.

В литературе описаны различные формы психологической работы с родителями, формы «воспитания» родителей.

«Воспитание родителей» – международный термин, под которым понимается помощь родителям в выполнении ими функций воспитателей собственных детей, родительских функций. Воспитание родителей должно, прежде всего, помочь им обрести уверенность и решительность, увидеть свои возможности и почувствовать ответственность за своих детей. В разных программах воспитания родителей ставятся разные задачи. В одних внимание сосредоточено на руководстве поведением ребенка, в других на его интеллектуальном развитии, в-третьих – на развитии социальной компетентности личности.

Необходимость работы по «воспитанию родителей» основывается, на потребности родителей в поддержке, на потребности самого ребенка в образованных родителях, на существовании бесспорной связи между качеством домашнего воспитания и социальными проблемами общества.

Влияние родителей на становление психических качеств ребенка, особенностей его личности является неоспоримым фактом современной образовательной системы. В отечественной и зарубежной психологической литературе роль семьи, родителей в развитии детей изучена с разных сторон. Все авторы отмечают, что именно родители в большей степени формируют личность ребенка, определяя его нравственные нормы, ценностные ориентиры и стандарты поведения.

Таким образом, целью образовательной работы с родителями, является развитие у взрослых *способов коммуникации* с детьми на основе *понимания* ребенка, как обладающего определенными особенностями: возрастными, личностными, эмоциональными.

В общении с ребенком, взрослый выступает не только как посредник между ним и теми культурными нормами и способами деятельности, которыми ему предстоит овладеть. Прежде всего, он сам - человек, со своими личностными чертами, переживаниями, представлениями, эмоциями. Родитель должен суметь ощутить себя и пользоваться этим в общении с ребенком.

Каждый взрослый становится таким родителем, каким ему позволяет быть его опыт собственного проживания детства, его личностные черты, и еще многое другое. Со своими детьми взрослые поступают так, как считают правильным, так как умеют.

В каждодневном общении ребенок знакомится с теми способами взаимодействия, которые транслируются ему родителями. Ребенок усваивает не столько правила и способы коммуникации, которые *озвучиваются* взрослыми, но прежде всего усваивает их в опыте, в непосредственном контакте со взрослыми, т.е. усваиваются способы.

Во многом отношение к родительству зависит от тех эмоций, которые переживают родители в процессе взаимодействия с детьми. Поведенческие реакции также зависят от эмоций, которые в определенный момент переживает человек. В целом само родительство может быть также наполнено для взрослого тем или иным эмоциональным содержанием. Родителю важно уметь замечать свои эмоции и находить адекватную форму их выражения.

Часто, ставя перед собой нереалистичные задачи в родительстве, жертвуя собой и игнорируя *собственные чувства в общении с детьми*, родители все менее эффективно могут взаимодействовать с ними. Эмоциональный образ этого взаимодействия становится все более негативным, а дети, взрослея, нуждаются в более разнообразном общении с родителями, и важно, если это взаимодействие не столько обучающее, а прежде всего, эмоционально-принимающее. Это качество взаимодействия ребенка с родителем, а именно способность родителя вступать с ребенком в отношения сотрудничества как родителя, удерживающего задачу помощи ребенку, развития ребенка. В то же время, взрослые, которые внимательны к себе самим, также уважительно и с интересом могут относиться к детям, к их чувствам и желаниям.

Эмоциональные образы, присутствующие у родителя в контакте с ребенком, в большой степени влияют на этот контакт и в частности на эмоциональные образы,

возникающие у ребенка. Ведь родители являются самыми близкими для ребенка людьми, а в дошкольном возрасте связь между ними еще очень тесна.

Для родителей сложностью может быть как само принятие задачи на взаимодействие с ребенком (из-за негативных эмоциональных образов этого контакта), так и недостаток эффективных способов для этого взаимодействия. Родителю важно быть внимательным к проявлениям ребенка, к его возрастным особенностям, к тому, какая поддержка ему нужна, а также осознавать себя, свое состояние, свою задачу во время взаимодействия, иметь в своем арсенале такие способы взаимодействия с ребенком, которые помогли бы сотрудничать с ним в процессе общения и взаимодействия.

Гармоничное взаимодействие между взрослым и ребенком возможно в том случае, если взрослые могут видеть ребенка и его потребности, а также учитывать свое состояние и учитывать свои человеческие желания.

Если родитель внимателен к проявлениям ребенка, то он может, замечая эмоции ребенка, поддержать его, заметить его успехи, похвалить.

Отношения с родителями - это самые первые и, пожалуй, самые значимые отношения для любого человека, в них ребенок получает знание о себе и о другом, знакомится с ценностями и правилами жизни, приобретает тот опыт взаимодействия с другим человеком, который он потом применяет в общении с другими людьми.

Родители часто бывают растеряны и встревожены, не зная как поступать правильно, как взаимодействовать с ребенком и понимать его. Если раньше родители могли больше опираться на ясные нормы и правила, существующие в обществе, то в настоящее время эти понятия размыты.

В такой ситуации еще более актуален, на наш взгляд, вопрос об образовательной работе с родителями, в процессе которой родители могли бы почувствовать себя более уверенно и взаимодействовать с детьми с большей эффективностью и с удовольствием.

Чем более адекватен родительский образ у взрослого, тем более реалистичные задачи он может ставить перед собой во взаимодействии с ребенком. Однако, наряду с этим, необходимо учить родителей *эффективным способам* взаимодействия с детьми, так как они должны осваиваться не за счет представлений, а за счет реальных действий.

Современные родители часто знакомы с различной психологической литературой, обладают теоретическими знаниями о развитии детей, но столь же часто демонстрируют растерянность в общении и обращении к ребенку, особенно дошкольного возраста, в элементарных бытовых ситуациях.

Знания и представления взрослых о том, как правильно воспитывать детей, взаимодействовать с ними, о причинах поведения детей, часто остаются на уровне знаний, мало влияют на реальный опыт общения родителей с ребенком. Нередко, замечая это расхождение между тем как взаимодействовать «правильно» и как это происходит реально, родители начинают чувствовать себя виноватыми, плохими родителями, но при этом плохо представляют себе как ситуацию изменить.

Самой большой сложностью в работе с родителями является процесс переноса многочисленных знаний на конкретные действия, обучение родителей конкретным способам развивающего взаимодействия с детьми. Поэтому необходимо учить родителей *эффективным способам* взаимодействия с детьми. Они могут осваиваться не только за счет представлений, а за счет реальных действий.

Процесс коммуникации родителей с детьми состоит из нескольких составляющих. В нем присутствуют:

- образ ребенка (представления взрослых о детстве, о возрасте ребенка, о его способностях и возможностях).
- образ себя как родителя (представления взрослого о себе как о родителе, о своей роли, задачах во взаимодействии с ребенком).
- обращение к ребенку (наличие у родителей адекватных способов обращения к ребенку, как вербальных, так и невербальных).
- наблюдение за реакцией ребенка (способность родителей видеть проявления ребенка, быть внимательными к ним).
- способы реагирования родителя на поведение ребенка (представление родителей о своих эмоциональных и поведенческих реакциях, проявляющихся в коммуникации с ребенком).
- оценивание своих реакций (установки родителя в отношении воспитания ребенка, способность оценивать последствия своих действий, критичность)
- оценивание реакций ребенка (понимание смысла поступков и действий ребенка, причин его поведения).

Часть из них характеризует представления и способы действий, относящиеся к ребенку, часть – к себе, как родителю.

Задача нашей образовательной работы - развитие представлений родителей о возрастных особенностях детей дошкольного возраста, адекватных способах коммуникации с детьми и формирование *конкретных способов развивающего взаимодействия с детьми*.

1. Одной из форм психологической работы являются лекции, посвященные разным аспектам детско-родительского взаимодействия, так, например, возрастным особенностям детей разного возраста, адаптации ребенка к детскому саду, особенностям поведения детей со взрослыми и сверстниками. Такой формат позволяет познакомить родителей с важной для них информацией о себе и о своих детях, восполнить необходимые знания.

2. Следующей формой работы являются тематические дискуссии с родителями на разные темы. Например, на занятиях, посвященных представлению участников о себе как о родителях, могут быть затронуты следующие вопросы:

Что приносит удовольствие в родительстве?

Чего не хватает для себя как для человека?

Какова цель родительства?

Что вам нужно, чтобы чувствовать удовлетворение как родителю?

Что вам важно как для человека?

Что получается хорошо, как у родителя, а что плохо на взгляд самого родителя?

Этот блок вопросов позволяет актуализировать представления родителей о себе, своей родительской роли, задуматься о своих ценностях, возможно, пересмотреть их, познакомиться с разными взглядами людей на одни и те же вопросы. Важной задачей такой работы является концентрация внимания участников на себе, а не на ребенке. Взаимодействуя с детьми, родители намного лучше видят поведение или эмоции ребенка, чем замечают свой вклад в сложившуюся ситуацию. Это приводит к тому, что оказываясь в сложной ситуации взаимодействия, родители стремятся менять поведение ребенка, и не склонны меняться сами. Задумываясь о себе, о своем взгляде на родительство, взрослые

видят картину взаимодействия шире, что позволяет им находить больше возможных выходов из конфликтной ситуации.

3. Следующей формой работы, проходящей на групповых встречах с родителями, является групповое обсуждение различных проблемных ситуаций, актуальных для участников. Такой формат работы сформировался исходя из основной мотивации, существующей у родителей, приходящих на занятия: решение конкретной проблемы, существующей в настоящее время в семье. Как правило, основной проблемой, с которой родители обращаются за помощью, является нежелательное поведение ребенка. Приведем ниже наиболее часто предъявляемые родителями сложности:

- непослушание ребенка;
- жадность;
- ссоры между сиблингами;
- нежелание или неумение ребенка делать что-то самостоятельно;
- агрессивное поведение ребенка (дерется, кричит, обзывается и т.п.);
- сложности в общении со сверстниками (чрезмерная застенчивость, неумение налаживать отношения);
- сложности сепарации (ребенок не хочет оставаться без мамы дома или в детском саду, спать один и т.п.).

Как видно из этого перечня сложностей, все они формулируются родителями как нежелательное поведение ребенка, нежели представляются как какая-то сложность или развивающая задача родителя. Если переформулировать вышеназванные проблемы в задачи, стоящие перед родителями в этом случае, мы можем получить следующее:

Для того, чтобы разрешить вышеперечисленные проблемы, родителям необходимо:

- уметь договариваться с детьми о чем-либо и научить детей следовать этим договоренностям;
- замечать личное пространство ребенка, его место, вещи, принадлежащие ему, игрушки и относиться к этому с вниманием;
- разрешать конфликты, возникающие между ними и детьми, помогать детям во время сложных ситуаций взаимодействия друг с другом;
- учить ребенка необходимым навыкам самообслуживания: предлагать в каждой ситуации определенную последовательность действий, проговаривать ее ребенку или напоминать до тех пор, пока ребенок не усвоит навык;
- быть внимательным к чувствам ребенка, принимать само чувство и предлагать детям приемлемую, на взгляд родителей, форму их выражения;
- задумываться о причинах, приводящих к тому или иному поведению ребенка, а не только о способах изменения нежелательного поведения;
- замечать собственные чувства и отношение к тем или иным проявлениям ребенка, найти комфортные для себя и ребенка способы их выражения.

Для того чтобы названные умения и навыки у родителей формировались, чтобы родители учились видеть за конкретным поведением ребенка его чувства и потребности, предлагаем обсуждать в группе конкретные ситуации по следующей схеме:

1. Что ребенок делает в ситуации, что он чувствует?
2. Действия взрослого, что он чувствует в ситуации по отношению к ребенку?
3. Чего хочет ребенок в этот момент?

4. Предлагаем взрослым вспомнить себя в детстве в подобной ситуации. Чего хотелось от родителей в такой момент?

5. Как можно обратиться к ребенку, с какими словами или действиями, чтобы он почувствовал себя понятым и принятым? (называем желание ребенка или чувство, затем напоминаем правило поведения)

Эффективные способы взаимодействия осваиваются людьми не только за счет представлений, но во многом за счет реальных действий. Для этого предлагаем родителям различные упражнения и ролевые игры.

Ролевые игры, во-первых, дают родителям возможность почувствовать себя на месте детей, идентифицироваться с ними, чтобы лучше понять их. Во-вторых, это возможность попробовать новые, непривычные способы взаимодействия с ребенком, обратить внимание на себя самого, на то, как я действую как родитель.

6. Еще одной формой работы образовательной программы для родителей, могут быть совместные занятия родителей и детей. На этих занятиях можно предложить различные формы совместной деятельности (рисование, лепка, работа с конструктором, игра в лото, подвижные игры, где дети и родители по очереди становятся ведущими и др.). На наш взгляд, во время этих занятий родители и дети имеют возможность получить положительные эмоции от совместной деятельности. При этом, в моменты возникновения каких-то сложных ситуаций взаимодействия, ведущий может непосредственно включиться в коммуникацию и помочь маме или папе наладить контакт с ребенком, предлагая попробовать различные способы взаимодействия.

Привлечение родителей к образовательной работе с детьми, помощь родителям в освоении способов позитивной коммуникации с детьми окажут значительную помощь педагогам ДООУ в решении их основных профессиональных задач - задач развития детей.

2.4. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА (В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)

В разделе, посвященном коррекционной и инклюзивной педагогике, используются следующие термины и понятия.

Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Адаптированная образовательная программа — образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

К группе лиц с ОВЗ относятся: глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного

аппарата (НОДА), с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра (РАС), со сложными дефектами и др.

В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с образовательной программой дошкольного учреждения, с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

МБОУ детский сад № 58 «Золушка» комбинированного вида на сентябрь 2019 года посещает 14 детей – инвалидов, 7 детей- с нарушением опорно-двигательного аппарата, 2 ребенка с нарушением слуха, 3 ребенка с расстройствами аутистического спектра, с задержкой психического развития – ребенка.

Условия обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Выделяют две основные категории детей со стойкими нарушениями слуха:

- глухие;
- слабослышащие (тугоухие).

Глухие дети могут реагировать на голос повышенной громкости около уха, но при этом без специального обучения они не понимают слова и фразы. Для глухих детей обязательно использование слухового аппарата или кохлеарного импланта. Однако даже при использовании этих приспособлений глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Устная речь у детей самостоятельно не развивается, что обуславливает необходимость систематической коррекционно-развивающей работы по развитию лексической, грамматической и синтаксической сторон речи, слухового восприятия и речевого слуха, формированию произношения. В единстве с формированием словесной речи идет процесс развития познавательной деятельности и развития всех сторон личности ребенка.

Слабослышащие дети имеют разные степени нарушения слуха (легкую, умеренную, значительную, тяжелую) — от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов, особенно на занятиях, определяется специалистами (врачом-сурдологом и сурдопедагогом). Слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Однако для полноценного развития речи этих детей также требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом, включающие вышеперечисленные направления слухоречевого развития.

Уровень психического и речевого развития у детей с нарушениями слухового восприятия зависит от степени снижения слуха и времени возникновения этого нарушения, адекватности медицинской коррекции слуха, наличия своевременной, квалифицированной и систематической психолого-педагогической помощи, особенностей ребенка и его воспитания в семье. Посещение такими детьми Организации требует создания специальных условий, учитывающих разноуровневую подготовку детей на момент поступления.

Учитывая особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха, педагог должен быть готов к выполнению обязательных правил:

- сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребенка;

- стимулировать полноценное взаимодействие глухого/слабослышащего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе;

- соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ребенка с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех занятиях и в режимных моментах; контроль понимания ребенком заданий и инструкций до их выполнения и т. д.);

- организовать рабочее пространство ребенка с нарушением слуха (проверить наличие исправных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; подготовить индивидуальные дидактические пособия и т. д.);

- включать глухого/слабослышащего ребенка в обучение на занятии, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ребенка и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения занятия;

- решать ряд задач коррекционной направленности в процессе занятия (стимулировать слухозрительное внимание; исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; оказывать специальную помощь при составлении пересказов и т. д.).

Условия обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Дети с нарушениями ОДА — неоднородная группа, основной характеристикой которой являются задержки формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций. Двигательные расстройства характеризуются нарушениями координации, темпа движений, ограничением их объема и силы, что приводит к невозможности или частичному нарушению осуществления движений.

Большинство детей с нарушениями ОДА — дети с детским церебральным параличом (ДЦП). При ДЦП у ребенка могут выявляться нарушения зрения, слуха, особенности формирования и развития психических функций, расстройства устной речи (дизартрия, алалия).

У детей с ДЦП нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном освоении понятий, обозначающих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое.

У детей с ДЦП часто страдает произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость. Ребенок с трудом и на короткое время сосредоточивается на предлагаемом объекте или действии, часто отвлекается. Память может быть нарушена в системе одного анализатора (зрительного, слухового, двигательного-кинестетического). Мыслительные процессы характеризуются инертностью, низким уровнем сформированности операции обобщения.

Расстройства эмоциональной-волевой сферы у одних детей могут проявляться в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — наоборот, в виде заторможенности, вялости.

С учетом особых образовательных потребностей детей с нарушениями ОДА необходимо соблюдать следующие условия:

- создавать безбарьерную архитектурно-планировочную среду;

- соблюдать ортопедический режим;
- осуществлять профессиональную подготовку и/или повышение квалификации педагогов к работе с детьми с двигательной патологией;
- соблюдать рекомендации лечащего врача по определению режима нагрузок, организации образовательного процесса (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности на занятиях, проведение физкультурных пауз и т. д.);
- организовывать коррекционно-развивающие занятия по коррекции нарушенных психических функций;
- осуществлять работу по формированию навыков самообслуживания и гигиены у детей с двигательными нарушениями;
- оказывать логопедическую помощь по коррекции речевых расстройств;
- подбирать мебель, соответствующую потребностям детей;
- предоставлять ребенку возможность передвигаться по Организации тем способом, которым он может, и в доступном для него темпе;
- проводить целенаправленную работу с родителями детей с ОВЗ, обучать их доступным приемам коррекционно-развивающей работы;
- формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ у нормально развивающихся детей и их родителей;
- привлекать персонал, оказывающий физическую помощь детям при передвижении по Организации, принятии пищи, пользовании туалетом и др.;
- привлекать детей с ОДА к участию в совместных досуговых и спортивно-массовых мероприятиях.

При включении ребенка с двигательными нарушениями в образовательный процесс Организации обязательным условием является организация его систематического, адекватного, непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения.

Условия обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра в настоящее время рассматриваются как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с РАС нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении, которые определяют их потребность в сохранении постоянства в окружающем мире и стереотипность собственного поведения.

У детей с РАС ограничены когнитивные возможности, и прежде всего это трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов, проявляющаяся в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах. Наиболее трудно преодолевается инертность в мыслительной сфере, что необходимо учитывать при организации образовательной деятельности детей с РАС.

Для детей с РАС важна длительность и постоянство контактов с педагогом и тьютором. Вследствие особенностей восприятия, обучение в среде нормативно развивающихся сверстников не является простым и легким процессом для аутичного ребенка. Аутичному ребенку, у которого часто наблюдаются отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипочувствительность к отдельным

раздражителям, сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого, поэтому сопровождение его тьютором может стать основным, если не самым необходимым компонентом, который приведет к успеху в процессе социализации.

К особым образовательным потребностям детей с нарушениями аутистического спектра (по О. С. Никольской) относятся потребности:

- в периоде индивидуализированной подготовки к обучению;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего, соотношении общего темпа группы с индивидуальным;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании введения в жизнь ребенка новизны и трудностей;
- в дозированной подаче новой информации с учетом темпа и работоспособности ребенка;
- в четком соблюдении режима дня, представленного в виде символов и пиктограмм (в зрительном доступе ребенка), и упорядоченной предметно-пространственной образовательной среде;
- в специальной отработке форм адекватного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с взрослым;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в создании адаптированной образовательной программы;
- в постоянной помощи ребенку в осмыслении усваиваемых знаний и умений;
- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;
- в организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире, отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков;
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и детьми;
- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательной организации и с родителями нормально развивающихся детей;
- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательной организации.

Принципы построения образовательного процесса

Построение образовательного процесса в Организации, которое реализует инклюзивную практику, диктует необходимость создания структурно-функциональной модели, спроектированной на основе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными, информационными компетенциями.

Организация инклюзивной практики строится на следующих принципах:

- принцип индивидуального подхода предполагает всестороннее изучение воспитанников и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка);

- принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации). Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

- принцип социального взаимодействия предполагает создание условий для понимания и принятия друг другом всех участников образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия — это активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность как учебную, так и социальную для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума;

- принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом;

- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы как по общей, так и специальной педагогике;

- принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста — установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент ребенку, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

- принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

Основная цель образовательного учреждения в процессе становления инклюзивной практики — обеспечение условий для совместного воспитания и образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, т. е. с разными образовательными потребностями.

Формы получения образования для детей с ОВЗ

Формы получения образования и режим пребывания детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации могут быть реализованы в различных структурных подразделениях Организации.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с разными стартовыми возможностями.

В каждом из подразделений образовательные услуги детям с ОВЗ предоставляются в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Одним из условий успешности образовательного процесса является включение семьи в образовательное

пространство. Способами включения родителей могут быть индивидуальные консультации (по запросу взрослого), мастер-классы или семинары.

Индивидуальный образовательный маршрут

Реализация выделенных в индивидуальном маршруте образовательных областей осуществляется с использованием утвержденных и рекомендованных коррекционных программ, авторских технологий и практического опыта специалистов. Для составления адаптированной образовательной программы можно использовать «Программу воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» Л. Б. Баряевой, О. П. Гаврилушкиной, А. П. Зарина, Н. Д. Соколовой; «Программу логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, «Программу логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой, программы ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки», программы дошкольного образования детей с нарушениями интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата и др.

Организация деятельности групп комбинированной направленности

Деятельность группы комбинированной направленности должна сочетать в себе два организационных подхода:

— в расписании группы должны быть учтены занятия (определены помещения, время, специалисты), предусмотренные адаптированной образовательной программой ребенка с ОВЗ — как индивидуальные, так и групповые,

— в расписании группы должны быть учтены групповые занятия, реализующие задачи основной образовательной программы.

Режим дня и недели в группе комбинированной направленности для разных детей может быть гибким (кто-то может находиться в саду в режиме полного дня, кто-то только 2-3 дня до обеда).

Организация деятельности группы может модифицироваться в соответствии с динамикой развития ситуации в группе. При планировании работы необходимо учитывать баланс между спокойными и активными занятиями, занятиями в помещении и на воздухе, индивидуальными занятиями, работой в малых и больших группах, структурированным и неструктурированным обучением. При реализации программ следует разрабатывать разные формы активности детей в малых группах и в целом в группе, разноуровневые задания, учитывать индивидуальные особенности детей.

Инклюзивная практика осуществляется как в процессе реализации образовательных программ, так и в ходе режимных моментов:

- индивидуальных занятий с учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими специалистами Организации;
- активных действий в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, прогулка);
- совместной деятельности и игры в микрогруппах с другими детьми,
- приема пищи;
- дневного сна;
- фронтальных занятий;
- организации взаимодействия в детско-родительских группах;

- праздников, конкурсов, экскурсий, походов выходного дня.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Они строятся на оценке достижений ребенка и определения зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. Например, работу логопеда по развитию речи дополняет работа психолога по развитию коммуникативных функций.

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является **организация предметно-развивающей среды**, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей.

Характеристики предметно-развивающей среды:

- безопасность;
- комфортность;
- соответствие возрастным особенностям развития и интересам детей;
- вариативность;
- информативность.

Обязательным условием развития детей с ОВЗ является **взаимодействие с другими детьми в микрогруппах**, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Педагоги способствуют взаимодействию детей в микрогруппах через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Для этого можно использовать дополнительные развивающие программы («Маленький исследователь», программы занятий в керамической и столярной мастерских, программы по организации проектной деятельности, программы физического воспитания, музыкального развития и др.). Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках сверстников, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии.

Фронтальные формы организации активности детей могут решать как познавательные, так и социальные задачи.

Организация взаимодействия в детско-родительских группах представляет собой комплексные занятия для детей и родителей, включающие в себя игры, творческие, музыкальные занятия. Эти занятия ведут специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель. В ходе взаимодействия специалисты проявляют позитивное отношение ко всем детям, демонстрируют конструктивные способы поведения, оказывают информационную поддержку родителям. В ходе занятий родители принимают участие в играх, упражнениях, пении, изобразительной деятельности и этим, с одной стороны помогают детям включиться в занятия, а с другой — сами получают эмоциональную разрядку, отдыхают и получают новый опыт общения со своими детьми. После занятия родители могут задать специалистам вопросы, обсудить волнующие их проблемы, получить информационную и психологическую поддержку. Присутствие на занятии нормально развивающихся детей дает возможность детям с ОВЗ следовать за сверстниками и учиться у них, а те, в свою очередь, получают позитивный опыт общения с детьми с ОВЗ.

Праздники, экскурсии, конкурсы, походы выходного дня — важная составляющая инклюзивного процесса. Они создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего сада.

Мониторинг инклюзивного образовательного процесса

Процедур оценки результатов образовательной деятельности Организации, реализующих инклюзивную практику, может быть несколько.

Одной из таких процедур является оценка соответствия деятельности организации целям, задачам и принципам инклюзивного образования

Критерии эффективности образовательного процесса в соответствии с принципами инклюзии

1	Реализация индивидуального подхода	Составление адаптированной образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ с учетом данных диагностики	Наличие адаптированных образовательных маршрутов
2	Обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка	Организация развивающей среды, наличие в режиме дня времени и форм для самостоятельной активности детей	Планирование времени в режиме дня для самостоятельной активности детей. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей с разными образовательными потребностями в процессе самостоятельной активности
3	Активное включение в образовательный процесс всех его участников	Наличие комплексной работы с детьми с ОВЗ специалистов ДОУ (Инструктора по физ.воспитанию, педагога-психолога, музыкального руководителя, воспитателя группы)	Функционирование в Организации разнообразных форм работы, в том числе взаимодействие взрослых и детей
5	Вариативность в организации процессов обучения и воспитания	Вариативные образовательные программы, приемы, методы образования, организационные формы, вариативная образовательная среда	Использование специалистами Организации разных методов и технологий обучения и воспитания, наличие методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс

6	Партнерское взаимодействие с семьей	Организация партнерских форм взаимодействия с семьей, участие родителей в жизни Организации, консультации родителей	Участие родителей в разработке и реализации адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута
7	Функционирование дошкольной образовательной организации	Выстраивание образовательного процесса в соответствии с потребностями детского контингента, изменение образовательных условий в связи с диагностикой образовательных потребностей	Соответствие качественного состава контингента детей, штатного расписания, методической базы и предметно-развивающей среды. Применение новых технологий в соответствии с выявленными потребностями детей

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В ДОО (по образовательным областям)

На современном этапе концепция инклюзивного обучения и воспитания является ведущим направлением в развитии специального образования в нашей стране. Это означает равноправное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной), во все возможные и необходимые сферы жизни социума, достойный социальный статус и самореализацию в обществе.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с Законом об образовании. Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность. Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к физическим и психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Инклюзия способствует формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как всеми осознается, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от

педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями развития умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития (Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская).

Наличие в группе массового дошкольного учреждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья требует внимания к нему со стороны воспитателей, готовности вместе с родителями разделить ответственность за его воспитание и обучение, подготовку к школе. Наиболее важным аспектом является психологическая готовность воспитателя группы к работе с ребенком, желание помочь ему и его родителям, сделать пребывание такого ребенка в группе полезным и интересным для него.

К настоящему времени разработаны специальные (коррекционные) образовательные программы для дошкольников, имеющих различные отклонения в развитии, которые реализуются в учреждениях компенсирующего и комбинированного видов. Следует указать, что в настоящее время отсутствуют программно-методические материалы, раскрывающие содержание коррекционно-педагогического процесса с названной категорией детей в общеобразовательных учреждениях. Данный раздел Программы имеет своей целью познакомить педагогов, психологов дошкольных общеобразовательных учреждений с технологиями коррекционно-педагогической работы, помочь им осуществлять эту работу в условиях детского сада.

Психолого-педагогическое обследование детей с ОВЗ

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, позволяющей:

- выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребенка с ОВЗ в дошкольном учреждении;
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- определить условия воспитания и обучения ребенка;
- консультировать родителей ребенка с ОВЗ.

Одним из основных принципов диагностики нарушенного развития является комплексный подход, который означает всесторонность обследования и оценку особенностей развития ребенка с ОВЗ всеми специалистами, и охватывает познавательную деятельность, поведение, эмоции, волю, состояние зрения, слуха, двигательной сферы, соматическое состояние, неврологический статус.

Психолого-педагогическое обследование является одним из компонентов комплексного подхода в изучении умственного развития детей с ОВЗ. Его результаты могут рассматриваться в совокупности с другими данными о ребенке.

Организация воспитания и обучения детей с ОВЗ ставит вопросы изучения и выявления особенностей познавательной деятельности, установление характера нарушений, потенциальных возможностей ребенка и дает возможность прогнозировать его развитие.

Основной целью применения психологической диагностики является определение уровня умственного развития, состояние интеллекта детей с ОВЗ, поскольку эта категория дошкольников представляет исключительное разнообразие.

Психологическое обследование проводит психолог. Психодиагностическое обследование ребенка с проблемами в развитии должно быть системным и включать в себя изучение всех сторон психики (познавательная деятельность, речь, эмоционально-волевая сфера, личностное развитие).

В качестве источников диагностического инструментария можно использовать научно-практические разработки С. Д. Забрамной, И. Ю. Левченко, Е. А. Стребелевой, М. М. Семаго и др. Качественный анализ предполагает оценку особенностей процесса выполнения ребенком заданий и допускаемых ошибок на основе системы качественных показателей.

Выявляются следующие качественные показатели, характеризующие эмоциональную сферу и поведение ребенка:

- особенности контакта ребенка;
- эмоциональная реакция на ситуацию обследования;
- реакция на одобрение;
- реакция на неудачи;
- эмоциональное состояние во время выполнения заданий;
- эмоциональная подвижность;
- особенности общения;
- реакция на результат.

Качественные показатели, характеризующие деятельность ребенка:

- наличие и стойкость интереса к заданию;
- понимание инструкции;
- самостоятельность выполнения задания;
- характер деятельности (целенаправленность и активность);
- темп и динамика деятельности, особенности регуляции деятельности;
- работоспособность;
- организация помощи.

Качественные показатели, характеризующие особенности познавательной сферы и моторной функции ребенка:

- особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, речи;
- особенности моторной функции.

В комплексной оценке психического развития и выявления потенциальных возможностей детей с ОВЗ для определения содержания дальнейшего обучения важным является педагогическое обследование.

Педагогическое изучение предусматривает получение сведений о ребенке, раскрывающих знания, умения, навыки, которыми он должен обладать на определенном возрастном этапе, установление основных проблем в обучении, темпа усвоения учебного материала, выявление особенностей образовательной деятельности. Интересующие

сведения можно получить с помощью таких методов, как непосредственная беседа с ребенком и родителями, анализ работ ребенка (рисунков, поделок и др.), педагогическое наблюдение.

Педагогическое наблюдение должно быть специально спланированным, точно ориентированным и систематическим. Оно позволяет оценить степень сформированности деятельности в целом — ее целенаправленность, организованность, произвольность, способность к планированию действий.

Особенно важно наблюдение за ведущей деятельностью ребенка, его познавательной активностью, в процессе которого отмечается мотивационный аспект деятельности, свидетельствующий о личностной зрелости дошкольника.

В ходе педагогического наблюдения ребенку предлагается:

- назвать свое полное имя, фамилию, возраст, домашний адрес;
- рассказать о семье, назвать имя и отчество мамы, папы, место работы родителей;
- назвать имя и отчество близких взрослых, имена сверстников;
- рассказать об основных правилах поведения на улице, в общественных местах, о любимом занятии дома и др.

Полученные сведения позволяют в дальнейшем целенаправленно вносить коррективы в организацию процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Образовательные области программы дошкольного образования

Основная задача коррекционно-педагогической работы — создание условий для всестороннего развития ребенка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников.

Охарактеризуем основные образовательные области.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Основная цель — овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь. Задачи социально-коммуникативного развития:

- формирование у ребенка представлений о самом себе и элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе;
- формирование навыков самообслуживания;
- формирование умения сотрудничать с взрослыми и сверстниками; адекватно воспринимать окружающие предметы и явления, положительно относиться к ним;
- формирование предпосылок и основ экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям;
- формирование умений использовать вербальные средства общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными средствами в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении.

При реализации задач данной образовательной области у детей с ОВЗ формируются представления о многообразии окружающего мира, отношений к воспринимаемым социальным явлениям, правилам, общепринятым нормам социума и осуществляется подготовка детей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизнедеятельности. Освоение детьми с ОВЗ общественного опыта будет значимо при системном формировании педагогом детской деятельности. При таком подходе у ребенка

складываются психические новообразования: способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению. На основе взаимодействия со сверстниками развиваются и собственные позиции, оценки, что дает возможность ребенку с ОВЗ занять определенное положение в коллективе здоровых сверстников.

Работа по освоению первоначальных представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков, направленных на включение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений, осуществляется по нескольким направлениям:

- в повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания взаимопомощи, участия в коллективных мероприятиях;
- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, где воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений;
- в процессе хозяйственно-бытового труда и в различных видах деятельности.

Работа по формированию социально-коммуникативных умений должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: быт, игру, обучение.

В работе по формированию социальных умений у детей с ОВЗ важно создать условия, необходимые для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка, формирования культурно-гигиенических навыков, потребности вести здоровый образ жизни; развивать представления о своем здоровье и о средствах его укрепления.

Примерное содержание работы по развитию культурно-гигиенических умений:

- прием пищи: обучение пользованию ложкой, вилкой, чашкой, салфеткой (с учетом индивидуальных возможностей); соблюдать опрятность при приеме пищи, выражать благодарность после приема пищи (знаком, движением, речью);
- гигиенические навыки: обучение умению выполнять утренние и вечерние гигиенические процедуры (туалет, мытье рук, мытье ног и т. д.); пользоваться туалетными принадлежностями (бумага, жидкое и твердое мыло, паста, салфетка, губка, полотенце, расческа, щетка, зеркало), носовым платком; соблюдать правила хранения туалетных принадлежностей; выражать благодарность за оказываемые виды помощи;
- одежда и внешний вид: обучение умению различать разные виды одежды по их функциональному использованию; соблюдать порядок последовательности одевания и раздевания; хранить в соответствующих местах разные предметы одежды; правильно обращаться с пуговицами, молнией, шнурками и др.; выбирать одежду по погоде, по сезону; контролировать опрятность своего внешнего вида с помощью зеркала, инструкций воспитателя.

Для реализации задач необходимо правильно организовать режим дня в детском саду и дома, чередовать различные виды деятельности и отдыха, способствующие четкой работе организма.

Дети с ОВЗ могут оказаться в различной жизненной ситуации, опасной для здоровья, жизни, поэтому при формировании знаний, умений и навыков, связанных с жизнью человека в обществе, педагог, воспитатель может «проигрывать» несколько

моделей поведения в той или иной ситуации, формируя активную жизненную позицию, ориентировать детей на самостоятельное принятие решений.

Можно предложить следующие наиболее типичные ситуации и сформулировать простейшие алгоритмы поведения:

- пользование общественным транспортом;
- правила безопасности дорожного движения;
- домашняя аптечка;
- пользование электроприборами;
- поведение в общественных местах (вокзал, магазин) и др.;
- сведения о предметах или явлениях, представляющих опасность для человека (огонь, травматизм, ядовитые вещества).

На примере близких жизненных ситуаций дети усваивают правила поведения, вырабатывают положительные привычки, позволяющие им осваивать жизненное пространство. Анализ поведения людей в сложных ситуациях, знание путей решения некоторых проблем повышает уверенность ребенка в себе, укрепляет эмоциональное состояние.

Особое место в образовательной области по формированию социально-коммуникативных умений занимает обучение детей с ОВЗ элементарным трудовым навыкам, умениям действовать простейшими инструментами, такая работа включает:

- организацию практической деятельности детей с целью формирования у них навыков самообслуживания, определенных навыков хозяйственно-бытового труда и труда в природе;
- ознакомление детей с трудом взрослых, с ролью труда в жизни людей, воспитания уважения к труду;
- обучение умению называть трудовые действия, профессии и некоторые орудия труда;
- обучение уходу за растениями, животными;
- обучение ручному труду (работа с бумагой, картоном, природным материалом, использование клея, ножниц, разрезание бумаги, наклеивание вырезанных форм на бумагу, изготовление поделок из коробочек и природного материала и др.);
- изготовление коллективных работ;
- формирование умений применять поделки в игре.

Овладевая разными способами усвоения общественного опыта, дети с ОВЗ учатся действовать по подражанию, по показу, по образцу и по словесной инструкции. Формирование трудовой деятельности детей с ОВЗ осуществляется с учетом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей.

Освоение социально-коммуникативных умений для ребенка с ОВЗ обеспечивает полноценное включение в общение, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

Центральным звеном в работе по развитию коммуникации используются коммуникативные ситуации — это особым образом организованные ситуации взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения.

Для дошкольников с ОВЗ целесообразно строить образовательную работу на близком и понятном детям материале, максимально охватывая тот круг явлений, с

которыми они сталкиваются. Знакомство с новым материалом следует проводить на доступном детям уровне. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, реальное использование в условиях общения, является организация слухоречевой среды в группе сада и в семье. В создании этой среды участвуют воспитатели, педагоги группы, родители, другие взрослые и сверстники.

Образовательная область «Познавательное развитие»

Основная цель — формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение и обогащение знаний о природе и обществе; развитие познавательных интересов.

Познавательные процессы окружающей действительности дошкольников с ограниченными возможностями обеспечиваются процессами ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти.

Соответственно выдвигаются следующие задачи познавательного развития:

- формирование и совершенствование перцептивных действий;
- ознакомление и формирование сенсорных эталонов;
- развитие внимания, памяти;
- развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Образовательная область «Познавательное развитие» включает: **Сенсорное развитие**, в процессе которого у детей с ограниченными

возможностями развиваются все виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильно-двигательное, обонятельное, вкусовое. На их основе формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве и времени.

Сенсорное воспитание предполагает развитие мыслительных процессов: отождествления, сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации и абстрагирования, а также стимулирует развитие всех сторон речи: номинативной функции, фразовой речи, способствует обогащению и расширению словаря ребенка.

Имеющиеся нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата препятствуют полноценному сенсорному развитию, поэтому при организации работы по сенсорному развитию необходимо учитывать психофизические особенности каждого ребенка с ОВЗ. Это находит отражение в способах предъявления материала (показ, использование табличек с текстом заданий или названиями предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение); подборе соответствующих форм инструкций.

При планировании работы и подборе упражнений по сенсорному развитию следует исходить из того, насколько они будут доступны для выполнения, учитывая имеющиеся нарушения у детей, степень их тяжести.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности и конструктивной деятельности, направленное на формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма; развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Учитывая быструю утомляемость детей с ОВЗ, образовательную деятельность следует планировать на доступном материале, чтобы ребенок мог увидеть результат своей деятельности. В ходе работы необходимо применять различные формы поощрения дошкольников, которым особенно трудно выполнять задания (дети с ДЦП).

Формирование элементарных математических представлений предполагает обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств, ориентироваться во времени и пространстве.

При обучении дошкольников с ОВЗ необходимо опираться на сохранные анализаторы, использовать принципы наглядности, от простого к сложному. Количественные представления следует обогащать в процессе различных видов деятельности.

При планировании работы по формированию элементарных математических представлений следует продумывать объем программного материала с учетом реальных возможностей дошкольников (дети с ЗПР, интеллектуальными нарушениями), это обусловлено низким исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения изучаемого материала.

Образовательная область «Речевое развитие»

Основная цель — обеспечивать своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языком своего народа.

Задачи развития речи:

- формирование структурных компонентов системы языка — фонетического, лексического, грамматического;
- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции — развитие связной речи, двух форм речевого общения — диалога и монолога;
- формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

Основные направления работы по развитию речи дошкольников:

• **развитие словаря.** Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими;

• **воспитание звуковой культуры речи.** Данное направление предполагает развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация);

• **формирование грамматического строя речи.** Формирование грамматического строя речи предполагает развитие морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений);

• **развитие связной речи.** Развитие связной речи включает развитие диалогической (разговорной) и монологической речи. Диалогическая речь является основной формой

общения детей дошкольного возраста. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Не менее важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения — монолога, умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов;

- **формирование элементарного осознания явлений языка и речи,** обеспечивающее подготовку детей к обучению грамоте, чтению и письму;

- **развитие фонематического слуха, развитие мелкой моторики руки.**

Конкретизация задач развития речи носит условный характер в работе с детьми с ОВЗ, они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребенок правильно и четко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи. В связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений.

Развитие речи у дошкольников с ОВЗ осуществляется во всех видах деятельности: игра, занятия по физическому развитию, ИЗО (рисование, лепка, аппликация, конструирование), музыка и др.; в свободной деятельности, в общении со всеми, кто окружает ребенка. Наиболее значимым видом работы по развитию речи является чтение художественной литературы. Художественная литература, являясь сокровищницей духовных богатств людей, позволяет восполнить недостаточность общения детей с ОВЗ с окружающими людьми, расширить кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт.

Литературные произведения вовлекают детей в раздумья над поступками и поведением людей, происходящими событиями; побуждают к их оценке и обогащают эмоциональную сферу. Чтение художественной литературы имеет коррекционную направленность, так как стимулирует овладение детьми словесной речью, развитие языковой способности, речевой деятельности.

Включенность в эту работу детей с ОВЗ, у которых отмечается разный уровень речевых умений, будет эффективной, если соблюдать ряд условий:

- выбирать произведения с учетом степени его доступности и близости содержания жизненному опыту детей;

- предварительно беседовать с детьми о событиях из жизни людей близких к содержанию литературных произведений и проводить заключительную беседу для выяснения степени усвоения произведения, осмысления причинно-следственной зависимости;

- подбирать иллюстрации, картинки к произведениям, делать макеты;

- организовывать драматизации, инсценировки;

- демонстрировать действия по конструктивной картине с применением подвижных фигур;

- проводить словарную работу;

- адаптировать тексты по лексическому и грамматическому строю с учетом уровня речевого развития ребенка (для детей с нарушениями речи, слуха, интеллектуальными нарушениями);

- предлагать детям отвечать на вопросы;

- предлагать детям разные виды работы: подобрать иллюстрации к прочитанному тексту, пересказать текст; придумать окончание к заданному началу. Все это способствует осмыслению содержания литературного произведения.

Имеющиеся нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, эмоционально-волевой сферы, интеллекта определяют разный уровень владения речью. Это является основополагающим в проектировании работы по развитию речи для каждого ребенка с ОВЗ.

Для детей с интеллектуальными нарушениями особое значение имеет словарная работа, которая проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Ее задачи и содержание определяются с учетом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Главное в развитии детского словаря — освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

У детей с нарушениями деятельности зрительного анализатора проявляется своеобразие речевого развития, выражающееся в более замедленном темпе ее поэтапного становления, ограничении возможностей подражательной деятельности, наблюдается неадекватность между словом и представлениями о том, что оно означает. Поэтому особое внимание в работе по развитию речи уделяется уяснению, уточнению значений слов, их предметной соотнесенности с объектом действительности.

Особым образом строится работа по развитию речи с детьми, имеющими нарушения слухового анализатора. Известно, что нарушение слуха является главным препятствием в спонтанном овладении звуковой словесной речью. Оценивая сенсорную базу, которой располагает ребенок с нарушенным слухом для усвоения речи, следует учитывать возможности каждого анализатора — зрительного, кожного, двигательного и остаточного слуха. Исключительная роль принадлежит зрительному анализатору, с помощью которого ребенок может воспринимать некоторые движения речевых органов, а значит лучше понимать обращенную речь. Для лучшего взаимопонимания при выполнении заданий применяются графические приемы — таблички со словами, обозначаемые определенные предметы, таблички-инструкции. Речевая деятельность детей с нарушениями слуха реализуется в разных видах: слухозрительное и слуховое восприятие, говорение, чтение (глобальное и аналитическое), письмо, дактилирование. Эти виды речевой деятельности рассматриваются как основные виды взаимодействия в процессе речевого общения. В процессе обучения дошкольников с нарушениями слуха речи каждому виду речевой деятельности уделяется особое внимание, учитывается правильное их соотношение и последовательность обучения в зависимости от потребностей общения.

Особенности звуковой стороны речи отражают просодические единицы: словесное ударение, интонация (мелодика речи, сила голоса, темп речи). Они составляют особый пласт специальной логопедической работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), минимальными дизартрическими расстройствами.

Для детей с речевыми нарушениями работу по этой образовательной области необходимо выстраивать индивидуально.

Воспитание звуковой стороны речи, освоение грамматического строя, развитие связной речи представляет большую сложность для детей с ОВЗ всех категорий. Например, грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. В норме дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. Для развития связной речи, освоения грамматических форм у детей с ОВЗ необходимо создание специальных условий — разработок грамматических схем, разнообразного наглядного дидактического материала, включение предметно-практической деятельности и др. Преодоление нарушений звукопроизношения, наблюдаемых у детей с ОВЗ различных категорий, возможно при помощи специалиста.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Основная задача — формирование у детей эстетического отношения к миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса, художественных способностей, освоение различных видов художественной деятельности. В этом направлении решаются как общеобразовательные, так и коррекционные задачи, реализация которых стимулирует развитие у детей с ОВЗ сенсорных способностей, чувства ритма, цвета, композиции; умения выражать в художественных образах свои творческие способности.

Основные направления работы с детьми в данной образовательной области:

«Художественное творчество». Основная цель — обучение детей созданию творческих работ. Специфика методов обучения различным видам изобразительной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья должна строиться на применении средств, отвечающих их психофизиологическим особенностям.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, развивает точность выполняемых движений, в процессе работы дети знакомятся с различными материалами, их свойствами. Аппликация способствует развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о форме, цвете. Рисование направлено на развитие манипулятивной деятельности и координации рук, укрепление мышц рук.

В зависимости от степени сохранности зрения, слуха, двигательной сферы ребенка и его интеллектуальных и речевых возможностей, следует подбирать разноплановый инструментарий, максимально удобный для использования (величина, форма, объемность, цвет, контрастность), продумывать способы предъявления материала (показ, использование табличек с текстом заданий или названий предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение); подбирать соответствующие формы инструкций.

Во время работы с детьми с ДЦП необходимо соблюдать ряд условий, направленных на уменьшение влияния моторной недостаточности:

- посадить ребенка в удобную позу, способствующую нормализации мышечного тонуса, снижению напряжения;
- определить ведущую руку у каждого ребенка, имеющего нарушения ДЦП;

- для снижения гиперкинезов необходимо воспользоваться такими приемами, как крепкое сжатие кисти руки ребенка (в отдельных случаях требуется на руку ребенка надеть браслеты — утяжелители);

- на всех этапах работы широко используется активно-пассивный метод (взрослый своей рукой помогает действию руки ребенка).

«Музыкальная деятельность». Основная цель — слушание детьми музыки, пение, выполнение музыкально-ритмических движений, танцы, игра на музыкальных инструментах. Контингент детей с ОВЗ неоднороден по степени выраженности дефектов и по уровню сохранности тех или иных функций, следовательно, необходимо уделять внимание способам предъявления звучания музыкальных инструментов (для детей с нарушениями слуха), танцевальных движений, музыкальных инструментов для игры на них (для детей с двигательными нарушениями).

Образовательная область «Физическое развитие»

Основная цель — совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации. Физическое развитие лежит в основе организации всей жизни детей и в семье, и в дошкольном учреждении. Это касается предметной и социальной среды, всех видов детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. В режиме должны быть предусмотрены занятия физкультурой, игры и развлечения на воздухе, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия.

Работа по физическому воспитанию строится таким образом, чтобы решались и общие, и коррекционные задачи. Основная задача — стимулировать позитивные сдвиги в организме, формируя необходимые двигательные умения и навыки, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма.

На занятиях по физической культуре, наряду с образовательными и оздоровительными, решаются специальные коррекционные задачи:

- формирование в процессе физического воспитания пространственных и временных представлений;

- изучение в процессе предметной деятельности различных свойств материалов, а также назначения предметов;

- развитие речи посредством движения;

- формирование в процессе двигательной деятельности различных видов познавательной деятельности;

- управление эмоциональной сферой ребенка, развитие морально-волевых качеств личности, формирующихся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет.

В работу включаются физические упражнения: построение в шеренгу (вдоль линии), в колонну друг за другом, в круг; ходьба; бег, прыжки; лазанье; ползание; метание; общеразвивающие упражнения на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, на координацию движений, на формирование правильной осанки, на развитие равновесия. Рекомендуется проведение подвижных игр, направленных на совершенствование двигательных умений, формирование положительных форм взаимодействия между детьми.

В настоящее время в систему занятий по физическому развитию для детей с ОВЗ включается адаптивная физическая культура (АФК) — комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества. Адаптивная физкультура обеспечивает лечебный, общеукрепляющий, реабилитационный, профилактический и другие эффекты. Основные задачи, которые стоят перед адаптивной физической культурой:

- формировать у ребенка осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами здоровых сверстников;
- развивать способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни;
- формировать компенсаторные навыки, умение использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- развивать способность к преодолению физических нагрузок, необходимых для полноценного функционирования в обществе;
- формировать потребность быть здоровым, насколько это возможно, и вести здоровый образ жизни; стремление к повышению умственной и физической работоспособности;
- формировать осознание необходимости своего личного вклада в жизнь общества;
- формировать желание улучшать свои личностные качества.

АФК объединяет все виды физической активности и спорта, которые соответствуют интересам детей с проблемами в развитии и способствуют расширению их возможностей. Цель АФК — улучшение качества жизни детей с ОВЗ посредством физической активности и спорта. Основной задачей является решение конкретных психомоторных проблем, как путем изменения самого ребенка, так и изменения окружающей среды, по возможности устраняя в ней барьеры к более здоровому, активному образу жизни, к равным со своими здоровыми сверстниками возможностям заниматься спортом.

Система занятий по физическому воспитанию для дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП) разрабатывается индивидуально (совместно с инструктором ЛФК). На первичном приеме ребенка присутствует воспитатель по физической культуре. Он анализирует медицинскую документацию совместно с инструктором ЛФК (выписки из истории болезни, рекомендации ортопеда, невролога, врачей из стационаров и др.), беседует с родителями, наблюдает за ребенком в свободной деятельности. Совместно с инструктором ЛФК определяется двигательный статус в соответствии с ведущим неврологическим синдромом: состояние моторной функции, рук, наличие тонических рефлексов. Затем заполняется первичный протокол обследования ребенка, в котором подробно описывается двигательный статус ребенка. На втором этапе организуется комплексное обследование, результаты которого заносятся в карту. Исходя из этого, разрабатывается индивидуальная программа по формированию двигательных умений и навыков для каждого ребенка.

В программе определяется двигательный и ортопедический режим (использование различных ортопедических приспособлений для ходьбы, коррекции положения рук и

пальцев, для удержания головы), дозирование нагрузок, указываются противопоказания к применению тех или иных приемов.

В ходе работы по физическому воспитанию учитываются рекомендации всех специалистов. Для ребенка с ДЦП важно соблюдать общий двигательный режим. Он не должен более 20 минут находиться в одной и той же позе. Для каждого ребенка индивидуально подбираются наиболее адекватные позы. В процессе работы с детьми используются физкультминутки, физкульт-паузы. В свободное время дети принимают участие в физкультурно-массовых мероприятиях, интеграционных спортивных праздниках, досугах. Все мероприятия, которые будут проводиться с ребенком, обсуждаются на консилиуме специалистов. Целью физического воспитания детей, страдающих церебральным параличом, является создание при помощи коррекционных физических упражнений и специальных двигательных режимов предпосылок для успешной бытовой, учебной и социальной адаптации к реальным условиям жизни, их интеграции в обществе. При разработке программы по физическому развитию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата следует опираться на работы М. В. Ипполитовой, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюковой, О. Г. Приходько и др.

В совокупности обозначенные образовательные области обеспечивают решение общеразвивающих задач. Вместе с тем каждый из видов деятельности имеет свои коррекционные задачи и соответствующие методы их решения. Это связано с тем, что дети с ОВЗ имеют как общие, так и специфические особенности, обусловленные непосредственно имеющимися нарушениями.

Содержание базовых направлений работы в программах воспитания и обучения сочетается со специальными коррекционными областями. Например, дети с эмоциональными расстройствами нуждаются в специальном воздействии, направленном на коррекцию их деятельностной сферы, на формирование навыков взаимодействия со взрослыми и со сверстниками. При сенсорных, двигательных нарушениях в содержание программы включаются такие коррекционные разделы, как: «Развитие зрительного восприятия» (для детей с нарушениями зрения), «Развитие слухового восприятия и обучение произношению» (для детей с нарушениями слуха), «Развитие и коррекция общих движений, совершенствование физиологических возможностей мышц кистей и пальцев рук» (для детей с недостатками двигательной сферы) и др.

Условия воспитания и обучения детей с ОВЗ

Этап дошкольного детства — время вхождения ребенка с ОВЗ в первую общественную образовательную систему — дошкольное обучение и воспитание. Для оптимального осуществления интеграции на этапе дошкольного детства необходимо соблюдать специальные условия воспитания и обучения детей с ОВЗ, организовывать безбарьерную среду их жизнедеятельности.

В процессе образовательной деятельности в дошкольном учреждении важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы; это способствует тому, чтобы все дети принимали участие в жизни коллектива.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка (культурные

ландшафты, физ-культурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда.

Организация воспитания и обучения дошкольников с ОВЗ предполагает внесение изменений в формы коррекционно-развивающей работы. Для большинства детей характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, что требует внесения изменений в планирование образовательной деятельности и режим дня. В режиме дня должно быть предусмотрено увеличение времени, отводимого на проведение гигиенических процедур, прием пищи. Предусматривается широкое варьирование организационных форм коррекционно-образовательной работы: групповых, подгрупповых, индивидуальных.

Большинству детей с ОВЗ вначале необходим адаптационный период. Адаптация — это часть приспособительских реакций ребенка, который может испытывать трудности при вхождении в интеграционное пространство (не вступает в контакт, не отпускает родителей, отказывается от еды, игрушек и др.). В этот период воспитатель должен снять стресс, обеспечить положительное эмоциональное состояние дошкольника, создать спокойную обстановку, наладить контакт с ребенком и родителями.

Одним из важных условий организации процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях массового детского сада является оснащение его специальным оборудованием:

- для детей, имеющих нарушения опорно-двигательной системы, необходимо подбирать специальные кресла с подлокотниками, специальные столы, корректоры осанки (реклинаторы); предусматривается наличие пандуса;

- для детей, имеющих нарушения зрения, необходимы специальные оптические средства (очки, лупы, линзы и др.); тактильные панели (наборы материалов разной текстуры), которые можно осязать и совершать ими различные манипуляции. В основе гигиенических мероприятий по охране зрения детей лежит рациональное освещение помещения и рабочего места;

- для детей, имеющих нарушения слуха, необходимы слуховые аппараты и других технические устройства.

Для организации и проведения коррекционных мероприятий необходимо знать некоторые особенности дидактического материала. При подборе материала для детей с нарушениями зрения надо учитывать его размеры, контрастность цветов; для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата подбирать выраженную, легко осязаемую тактильную поверхность.

В соответствии с возможностями детей с ОВЗ определяются методы обучения. При планировании работы важно использовать наиболее доступные методы: наглядные, практические, словесные. Психологи доказали, что чем большее количество анализаторов использовалось в процессе изучения материала, тем полнее, прочнее знания. Выбор альтернативных методов создает условия, способствующие эффективности процесса обучения.

Вопрос о рациональном выборе системы методов и отдельных методических приемов решается педагогом в каждом конкретном случае. Например, одной из особенностей развития детей с нарушениями слуха, интеллектуальными нарушениями является замедленное формирование понятий. Это диктует необходимость усиления

сенсорной основы обобщения за счет демонстрации различных наглядных средств, способствующих раскрытию сущности понятий.

Для более глубокого понимания значения действий, явлений используются наглядно-практические методы; для уточнения знаний о предметах широко используется письменная речь (таблички), дактилология. В отношении детей с нарушениями зрения наиболее распространенным является словесный метод, который рекомендуется сочетать с практическим методом при объяснении программного материала.

В тех случаях, когда программа не может быть полностью освоена детьми с ОВЗ, проектируются индивидуальные программы воспитания и обучения. При проектировании индивидуальной программы следует опираться на ряд принципов:

- принцип ориентации на возможности дошкольников, то есть индивидуально-психологические, клинические особенности детей с ОВЗ;

- принцип дозированнойности объема изучаемого материала. В связи с замедленным темпом усвоения необходима регламентация объема программного материала по всем разделам программы и более рациональному использованию времени для изучения определенных тем;

- принцип линейности и концентричности. При линейном построении программы темы следует располагать систематически, последовательно по степени усложнения и увеличения объема; при концентрическом построении программы материал повторяется путем возвращения к пройденной теме. Это дает возможность более прочного усвоения материала.

- принцип инвариантности, предполагающий видоизменение содержания программы, комбинирование разделов, в отдельных случаях изменение последовательности в изучении тем, введение корректировки.

Для детей с ОВЗ в программу целесообразно вводить пропедевтические разделы, дающие возможность в элементарной форме восполнить недостающие знания и представления об окружающем мире. Для отдельных категорий детей с ОВЗ, обладающих особой спецификой развития, предусматривается включение инновационных технологий, оригинальных методик, предметов. Так, например, в работе с детьми, имеющими глубокие задержки речи, интеллекта, слуха, используются невербальные средства коммуникации, такие как пиктограммы, система жестов, календарная система (картинки — символы).

Если детям с ОВЗ из-за тяжести физических, психических нарушений недоступно для усвоения большинство образовательных областей, то разрабатываются индивидуальные программы, направленные на социализацию воспитанников и способствующие нормализации эмоционального поведения, формированию навыков самообслуживания, игровых действий, предметной деятельности, социально-бытовой ориентации.

Важным компонентом успешного включения ребенка с ОВЗ в среду здоровых сверстников является подготовка педагогов к интегративному

процессу с помощью обучающих программ повышения квалификации для специалистов дошкольных учреждений, программ повышения родительской компетентности.

Включение родителей в совместную деятельность со специалистами, педагогами предполагает поэтапное обучение родителей педагогическим технологиям, так как они выступают основными заказчиками образовательных услуг для своих детей с ОВЗ.

Задача родителей заключается в организации жизни ребенка таким образом, чтобы он мог ощущать свою принадлежность к обществу

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия реализации программы.

Организация жизни и воспитания детей

Жизнь ребенка в детском учреждении очень разнообразна. Она довольно жестко структурирована, подчинена определенному САНПИНами режиму функционирования учреждения. САНПИНЫ определяют время так называемых «режимных моментов» (завтрак, обед, полдник, ужин, сон, прогулка, занятия), обеспечивающих основную жизнедеятельность и здоровье ребенка. Все пребывание ребенка в дошкольном учреждении должно быть организовано как образовательная деятельность, которая благодаря Закону об образовании РФ и ФГОС ДО осуществляется в соответствии с образовательной программой ДОУ.

Программа «Развитие» рассматривает образовательную деятельность ДОУ как проживание детьми всех ситуаций их пребывания в детском учреждении. Проживание режимных моментов обеспечивают как саму жизнедеятельность, так и овладение культурными средствами (предметы для умывания, еды, туалета, сна, одежда).

Организация их овладением – одна из задач воспитательно-образовательной деятельности педагогов ДООУ. В настоящей программе это предусмотрено благодаря решению задач социализации и предполагает овладение способами (правилами) действий с предметами как элементами материальной культуры жизни. Способы действий с предметами окружающего мира задаются детям окружающими взрослыми и предполагают постепенное, как правило, поэтапное овладение ими детьми. Это показ способов, их словесное описание, наблюдение за выполнением, поощрение правильного выполнения, *эмоциональная поддержка* при трудностях освоения. Для педагога важным является *выдерживание* неуспехов детей при овладении ими способами действий.

Еще один вид образовательной работы – это свободная «деятельность» детей в помещении группы и на улице. Свободная «деятельность» позволяет детям использовать приобретенные ранее способы в самостоятельно выбранных деятельности (игре, конструировании, рисовании и др.), обеспечивая их присвоение. Здесь важна организация предметной среды для проявления детьми самостоятельности и активности, а также профессиональная позиция педагогов по отношению к таким проявлениям. Программа рекомендует оснащение предметной среды (см. раздел «Особенности организации предметно-пространственной среды») материалом для сюжетно-ролевых игр, игр с правилами, игр-драматизаций, для подвижных игр, материалом для экспериментирования, книгами для чтения и книг-иллюстраций и др. Весь материал рекомендуется располагать в свободном доступе для детей. Можно организовать его в виде определенных «зон». Педагогу следует поощрять активность детей в окружающей среде, помогать затрудняющимся детям выбирать себе материал, заинтересовывать детей различными предметами и действиям с ними.

Еще один вид образовательной деятельности в ДООУ – это так называемая структурированная образовательная деятельность, получившая название «занятие». В таких образовательных ситуациях педагог ставит перед собой образовательные цели, предлагая детям конкретные образовательные задачи.

3.2. Особенности организации предметно-пространственной среды

Возможность психического развития содержит также окружающая ребенка предметная среда. С одной стороны он выступает как источник саморазвития и самообразования детей, с другой – это возможность реализации приобретаемых в специальной образовательной работе способов деятельности, эмоционального проживания различных знакомых содержаний.

Окружающая среда, в которой живет ребенок, может быть монотонной, однообразной, бедной, стандартной, но она может быть и другой - насыщенной, неординарной, разнообразной, меняющейся,

Важно, чтобы в окружении ребенка находился стимулирующий его развитие материал трех типов: во-первых, использовавшийся в процессе специально организованного обучения; во-вторых, иной, но похожий (например, на занятиях, использовался строительный материал одного размера, а вне занятий - такой же формы, но другого размера), и, в-третьих, совершенно отличающийся (например, любой другой

строительный материал, металлический или пластмассовый со специальным креплением) т.е. позволяющий ребенку применять усвоенные средства и способы познания в других обстоятельствах. Размещение материала связано с трудностями пространственного характера: ограниченностью помещения детского сада, тем более что детям для проявления свободной активности необходимо не перегруженное предметами пространство. Удачное решение, позволяющее использовать ограниченное помещение детского сада наилучшим образом, представлено так называемым принципом комплексирования и свободного зонирования Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П.). В детском саду создаются помещения, в которых материалы, стимулирующие развитие детей, располагаются в разных функциональных пространствах. Это части помещения группы, которые могут быть названы «Кабинет», «Мастерская», «Изостудия», «Театр», «Уголок для игр» и др. Все материалы, прежде всего, должны быть доступны детям, но следует разграничивать места хранения и использования материалов. Материалы следует периодически обновлять, они должны, конечно, различаться в разных возрастных группах.

Желательно создать в группе условия для экспериментирования детей с различными материалами и предметами: водой, глиной, различными рычагами, весами и т.п. Можно организовать, например уголок, назвав его «Что получится?», в который помещать различные предметы, время от времени меняя их.

Реализация усвоенных на занятиях способов деятельности и приобретенных знаний может происходить в различных деятельности детей: игре, конструировании, лепке, рисовании и пр. Для игр детей, а также для конструирования из крупного строительного материала следует выделить помещение такой площади, которая обеспечит свободное перемещение, размещение материала. Это позволит создавать постройки, прятаться, отыскивать «клады» в соответствии с картой-схемой, организовывать «путешествия», соревнования, разыгрывать постановки. Следует иметь для игр определенную атрибутику в соответствии с возрастными особенностями детей. Хорошо, если в группе будут различные наборы конструкторов: деревянный различных размеров, пластмассовый (типа «Лего»), металлический. Желательна различная атрибутика для обыгрывания построек.

Для развития познавательных способностей и познавательной активности можно предложить детям различные настольные игры: шашки, шахматы, игры типа «Танграм», «Пентамино», «Морской бой», различные головоломки.

Следует приносить в группу книги познавательного характера, ориентирующие на изучение окружающего мира, дающие возможность приобретения новых знаний. Желательно, чтобы книги имели яркие красочные иллюстрации и не очень большое количество довольно крупного текста. Читающие дети смогут прочитать его сами.

Для свободного доступа детей следует иметь бумагу, цветные карандаши, фломастеры, доску для рисования, цветные мелки, остатки обоев, краски, а также пластилин, различный бросовый материал (шишки, спичечные коробки, ленты, куски веревки, дерева, остатки цветной бумаги). Это может натолкнуть ребенка на то, чтобы смастерить какую-то поделку, изготовить костюм для того или иного персонажа игры и др.

Эмоциональное проживание различных состояний будет происходить в процессе разыгрывания сцен из литературных произведений, которое может явиться продолжением

литературно-игровой деятельности, используемой на занятиях. Для этого можно приготовить различные костюмы, маски, детали одежды, куски ткани, предметы, характерные для образа различных персонажей: перо для шляпы, большой сапог, корзину, «шпагу», метлу, ступу и т.п. Можно менять в игровом уголке эти детали, изготавливать вместе с детьми новые.

Немаловажное значение имеет наличие в группе оборудования и материалов, позволяющих детям строить изолированные помещения типа замков, пещер, сказочных домиков, поездов, дающие возможность укрыться от взрослых и других детей. Для этого также подойдут ткань, покрывала, куски картона, диванные подушки, крупный строительный материал, различные подвижные игровые модули.

Таким образом, окружающая предметная среда должна быть представлена рядом специфических особенностей: усложненность и большое разнообразие игр, наличие книг для чтения, в том числе познавательного характера, обеспечение материалами для экспериментирования, дающего возможность практического применения знаний и их самостоятельного приобретения, создание условий для реализации приобретенных знаний, способов деятельности, способностей, проживания эмоциональных состояний в играх и детских деятельности. Это обеспечит дальнейшее развитие способностей детей, создаст условия для сбалансированного когнитивного и эмоционально-личностного развития.

3.3 Описание форм, способов, методов и средств реализации Программы

Образовательная работа воспитателя с детьми происходит в процессе различных образовательных ситуаций. Образовательные ситуации могут специально создаваться для решения какой-то образовательной задачи. Такие ситуации специально организуются, планируются, для них готовится материал, продумывается место и время. Такие ситуации мы называем *«прямыми образовательными»* (например, ситуации, которые раньше организовывались как занятия). Цель и задача педагога в таких ситуациях – образовательная: развитие у детей познавательных и творческих способностей, психических качеств, сообщение им знаний, создание условий для овладения детьми определенными действиями.

Взаимодействие педагога с детьми часто происходит в ситуациях, которые можно назвать *«бытовыми»*. Это ситуации еды и подготовки к еде, сбора на прогулку (одевание) и возвращение с нее (раздевание), свободное взаимодействие детей друг с другом (игра, перемещение по группе, помещениям детского сада). Для педагога цель в таких ситуациях – обеспечение здоровья детей, разрешение конфликтов между детьми. Такие ситуации, однако, могут и должны использоваться для решения других образовательных задач. Ситуации, преследующие одну цель, но используемые, в то же время, для решения других образовательных задач, мы называем *«косвенными»*. Образовательная работа в таких ситуациях происходит, как правило, неосознаваемым для педагога образом и не всегда эффективно и даже адекватно. Однако ее образовательное воздействие будет гораздо более эффективным, если педагог осознает образовательные возможности таких ситуаций, будет действовать в них сознательно, профессионально, с установкой на развитие ребенка.

Деятельность детей в образовательной ситуации может происходить в виде свободной игры, когда дети могут перемещаться по всей группе; дидактических игр за столиками; бесед и слушания чтения, когда дети сидят на полу, и др. В образовательной ситуации часто происходит смена форм и видов деятельности детей. Многие

образовательные ситуации могут быть связаны между собой единой сюжетной линией, постоянно действующим персонажем или сказочной деталью (волшебный ключик, старушка-Сказочница, Путешественник и т. п.).

Само слово «образовательная ситуация» употребляется условно, как характеристика времени, отведенного на специальную работу с детьми. («Термин «Образовательная ситуация» впервые использован нами для описания образовательной работы с детьми в программе «Развитие+» (Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Часть 1. Младший и средний дошкольный возраст /Под ред. А.И.Булычевой – М.: НОУ «УЦ им. Л.А.Венгера «РАЗВИТИЕ», 2012 г)

Это могут быть

- ролевая игра воспитателя с детьми (индивидуально или с несколькими),
- свободная игра детей;
- дидактические игры,
- спортивные игры;
- подвижные игры;
- наблюдения,
- экспериментирование,
- специально организованная деятельность по обучению детей (занятия с игровой мотивацией, воображаемой ситуацией);
- переход из одного помещения в другое (в музыкальный, физкультурный залы, на занятия в специально оформленное помещение),
- беседы;
- свободное общение детей друг с другом, воспитателя с детьми,
- выполнение поручений;
- досуги (математические, лингвистические, музыкальные, экологические и др.);
- чтение художественной литературы
- рассматривание картин, иллюстраций,
- подготовка к прогулке, еде, сну,
- прогулка, еда, сон.

Каждая из перечисленных ситуаций может рассматриваться как образовательная и вносить свой вклад в развитие ребенка.

Прямые образовательные ситуации могут происходить по инициативе ребенка, когда он сам задает взрослому вопросы, пытается рассказать об увиденном, услышанном, сделанном детьми. Это – наиболее эффективная для развития детей форма проявления познавательного интереса, познавательной мотивации. Для развития ребенка очень важно поощрение взрослым такой активности в виде ответов на вопросы, выслушивания, поддержки диалога. Поощрение присущей детям любознательности развивает положительное отношение к познанию, познавательный интерес к окружающей действительности.

Одним из путей целенаправленного развития любознательности детей может являться создание условий для детского экспериментирования (Н.Н.Поддьяков). Наблюдая на практике проявления различных природных закономерностей, дети приобретают интерес к их открытию, обнаружению общего в конкретных проявлениях действительности.

В организацию экспериментирования может включиться и педагог. Он может специально организовать практику экспериментирования, например, опуская в емкость с

водой различные предметы и наблюдая, тонут они или нет. После нескольких проб можно попросить детей угадать заранее, утонет или нет следующий предмет.

Можно поставить в комнате аптечные весы, которые сами по себе будут наталкивать детей на сравнение массы различных предметов, предложив детям использовать какой-нибудь предмет, например, кубик из набора строительного материала, в качестве образца, с которым сравнивается масса других предметов, можно подвести детей представлению к единице измерения массы, условности ее выбора, относительности количества получаемых единиц. Такие опыты целесообразно проводить не на занятиях, а в свободное время с несколькими заинтересованными детьми, предоставляя им свободу действий, лишь чуть направляя их исследования и отвечая на возникающие по ходу дела вопросы.

Примером специально организованных образовательных ситуаций полезных с точки зрения развития интересов детей, развития их представлений об окружающем могут быть ситуации наблюдений и специальных бесед, чтения художественной литературы.

Все это создает базу для дальнейшего углубления знаний. Ведь интерес как раз и возникает там, где у ребенка уже есть какие-то знания, но они еще недостаточны, неточны, их еще очень мало, и новые сведения об окружающем дополняют ранее известное.

Когда новые сведения ложатся на подготовленную почву, они легко включаются в приобретенный ребенком ранее опыт познавательной деятельности, дополняют его, расширяя представления о различных областях окружающей действительности, стимулируют познавательное отношение к ней.

Еще одну возможность появления познавательного интереса содержат регулярно проводимые с детьми занятия (специально организуемые образовательные ситуации). Хотя основная цель их проведения – овладение средствами и способами умственной деятельности, однако развивающий эффект может быть гораздо более широким, если в результате у детей возникает интерес, потребность в познавательной деятельности.

При каких условиях это происходит?

Когда мы говорим об умственном развитии ребенка, мы имеем в виду развитие его познавательных способностей. Основу его составляет овладение детьми различными средствами решения познавательных задач. С нашей точки зрения развитие происходит *только в тех случаях*, когда задача *именно для данного ребенка* оказывается познавательной и успешно им решается. И если мы предлагаем ребенку интеллектуальную задачу (например, складывание пирамидки из последовательно уменьшающихся колец), которая не представляет для него трудностей и решается им как бы «с ходу», то это не является мыслительной задачей для самого ребенка. И выполнение действий, связанных с технической стороной решения, - нанизывание колец на стержень пирамидки – не будет способствовать *познавательному* развитию ребенка.

Познавательная деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей, появляется уже в дошкольном возрасте. В связи с этим с особой остротой встает вопрос о развитии у ребенка положительного отношения к познанию, ведь нередко решение познавательных задач сопряжено с определенными усилиями. Поэтому взрослый встает перед необходимостью поддержания положительного отношения к познавательной деятельности.

Уже достаточно рано ребенок может проявить свое отношение к ситуации решения познавательных задач, определенным образом ее осмыслить.

Изучая особенности смыслообразования, психологи (В.К.Вилюнас) обнаружили, что личностные смыслы могут существовать в двух формах: эмоционально-непосредственной и вербализованной, словесной. Вербализованная форма – это осознание, обозначение того, что придает смысл ситуации, эмоционально – непосредственная – это ее эмоциональное проживание.

Вербализованная форма практически недоступна детям дошкольного возраста. Поэтому единственно возможной формой, благодаря которой детям станет понятен смысл деятельности, в том числе и познавательной, будет эмоциональное проживание различных познавательных ситуаций – ситуаций решения познавательных задач.

Необходимость положительного отношения ребенка к познавательной задаче – условие развитие его познавательных интересов. Поэтому взрослый, ставя перед собой цель развития познавательной мотивации, познавательных интересов детей, должен сделать ситуацию, в которую включена познавательная задача, осмысленной для них, а, следовательно, создать условия для положительного эмоционального отношения к ней.

Это отношение должно быть связано именно с познавательной задачей, поэтому, в какой бы форме она ни давалась детям, важно привлечь их внимание к самому факту решения задачи. Этого можно достичь, похвалив детей за хорошие придумки, интересные решения.

Познавательная задача может задаваться детям в трех основных формах так, чтобы она имела для ребенка определенный смысл. Первой такой формой является сюжетно-ролевая игра.

Известно, что в младшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра протекает в развернутой форме, сопровождаясь внешними игровыми действиями. Поэтому познавательные задачи, требующие от детей развернутых внешних действий, уже в младших возрастах можно предлагать в форме сюжетно-ролевой игры. Примером таких ситуаций может быть выполнение заданий на сравнение по количеству групп предметов при помощи фишек (для отбора количества предметов, равного заданному из большего количества). В разыгрываемой игре «Магазин» один ребенок играет роль покупателя, другой – продавца. Игровая ситуация – покупка в магазине определенного количества пуговиц – диктует ребенку выполнение определенных действий, которые совпадают с действиями использования заместителей для обозначения количества предметов.

К старшему дошкольному возрасту на первый план могут выходить новые формы.

В старшем дошкольном возрасте детям для игры уже не требуется внешних развернутых действий (которые, однако, нужны еще при решении познавательных задач), достаточно лишь обозначения ролей, игровые же действия совершаются «как будто», поэтому, при проведении развивающих занятий становится достаточным использование просто игровых персонажей, когда не разыгрывается сюжетно-ролевая игра, а создается лишь игровая мотивация деятельности, требующей решения познавательной задачи. Так, могут быть использованы различные игрушки: Карлсон, обезьяна, Мальвина, которые будут выполнять задание вместе с детьми или за них (руками детей), выслушивать ответы детей, давать им задания.

Безусловно, такие игровые обозначения игровой ситуации используются и в младших возрастах, но в старших они занимают большее место.

Использование игровых персонажей создает игровую мотивацию в ситуации решения задачи. Действия, хотя и выполняются реально, приобретают игровой смысл. Эмоция,

возникающая по поводу игровой роли, начинает распространяться и на всю ситуацию, а, следовательно, и на задачу.

Еще одна возможность эмоционального проживания ситуаций познавательных задач открывается за счет обозначения их различными символическими средствами. Это могут быть, например, «волшебные стекляшки», через которые нужно посмотреть на предметы при рисовании; воспитатель, одетый в костюм «осени» (желтый платочек), дающий задания на занятиях по ознакомлению с природой; «математический лес в царстве математики», требующий сравнения чисел и расположения цифр по определенному правилу, и т.п. Символы, обладая значительной эмоциональной насыщенностью, дают детям возможность эмоционального включения в ситуацию, выражения своего отношения к ней, что, как уже было сказано, является одной из форм ее осмысления.

Во всех предложенных способах эмоциональное отношение связано с познавательной задачей не непосредственно, а через воображаемую ситуацию, возникающую в результате игрового или символического обозначения. Возможно, однако, использование приемов, приводящих к непосредственному эмоциональному отношению к самой задаче.

Такое непосредственное отношение к самой задаче представлено третьей формой организации познавательной деятельности. В эту форму входят проблемные ситуации, задачи-загадки, собственно задачи. Очувтившись в ситуации, требующей для своего решения применения новых способов, дети начинают испытывать эмоции неудовлетворения от возникшего противоречия, направлять себя на поиск решения. Нахождение способа, его применение и, наконец, решение задачи приводит к возникновению положительной эмоции, которая может быть названа познавательной. Это и приводит к возникновению познавательных интересов.

Предпочитать такую форму обучения дети начинают в подготовительной группе. В это время избыток игровых атрибутов может даже мешать им. Познавательные задачи в форме загадок и проблемных ситуаций могут стать промежуточной формой на пути перехода детей к учебно-познавательным задачам в младшем школьном возрасте.

Задача взрослых при использовании любой формы развивающих занятий – выделить момент нахождения решения, положительно оценить преодоление трудностей в процессе решения. Тогда интерес к познанию и радость открытия могут стать постоянными спутниками жизни ребёнка.

Взаимодействие воспитателя с детьми, детей друг с другом во всех этих ситуациях носит характер диалога и активного сотрудничества. Для образовательной работы воспитатель может использовать все многообразие форм работы, ситуаций взаимодействия и общения с детьми.

Большой индивидуализации работы воспитателя способствует проектирование им своей работы по программе. Ему предоставляется возможность проанализировать реальную ситуацию в своем конкретном дошкольном учреждении, выявить возможности, форму и способы своей работы и составить ее проект. Реализация проекта зависит и от степени продвижения детей и взрослых по программе. В предложенных к программе методических пособиях, содержащих описание специально организуемых образовательных ситуаций (планов), описание последовательности образовательных задач по каждому направлению работы может быть для воспитателя руководством по составлению таких проектов. При этом педагогам следует ориентироваться на последовательность развивающих задач и средств, с помощью которых ребенок решает эти задачи.

Программа предусматривает организацию большинства прямых образовательных ситуаций по подгруппам (8-10 детей). Желательно, чтобы одновременно использовались два помещения. Если для проведения образовательной работы используется групповая комната, то другая подгруппа детей может находиться в спальне, в зале или на участке с помощником воспитателя или педагогом-специалистом (музыкальным руководителем, художником и т.п.). Расписание образовательной работы составляется с таким учетом, чтобы подгруппы по возможности менялись местами (видами деятельности).

Сами подгруппы составляются на разных основаниях: это могут быть «сильная» и «слабая» подгруппы по разным образовательным областям; смешанные подгруппы, где «слабые» дети имеют возможность видеть особенности выполнения заданий «сильными» детьми; переменные подгруппы, когда дети объединяются в разных образовательных ситуациях по разным признакам.

Естественно, что проведение занятий по подгруппам создает известные трудности, связанные с тем, что дети, занятые свободной деятельностью, могут шуметь, отвлекать тех, кто участвует в занятии. Дети могут чувствовать себя свободно, но следует постепенно приучать их считаться с другими, не мешать им. Желательно, чтобы дети, участвующие в организованной образовательной работе, не отвлекались и не уходили до его завершения. Помочь детям можно не «дисциплинарными мерами», а индивидуальным обращением к ребенку, поощрением его к деятельности, если требуется - помощью в выполнении или изменении предложенного ему задания. В тех случаях, когда это возможно, детям предлагаются разные варианты заданий по выбору. Детям, выполнившим задания раньше других, можно (в зависимости от желания и состояния самого ребенка) либо дать дополнительное задание, либо разрешить перейти к свободной деятельности.

Косвенные образовательные ситуации содержат большие возможности для образовательной работы с детьми по социальному развитию детей. Естественная жизнь детей в детском саду как одна из форм социальной жизни маленького человека протекает по выработанным культурой правилам. Овладение этими правилами, развитие коммуникативных и регуляторных способностей детей - задача социального развития детей в ДОУ. Способами действия с предметами (пользование приборами для еды, карандашами, кисточками, средствами гигиены) детям предлагается овладевать в процессе той деятельности, в той ситуации, которая содержит саму задачу, требующую необходимость их применения. Достижение результата, требующего применения способа настолько важно для ситуации, что взрослые часто забывают, что овладение способом – как и любое другое действие, а тем более навык, требует времени, специальных приемов для овладения им, и забывают о закономерностях овладения. Осознание образовательных возможностей таких ситуаций содержит резерв образовательных возможностей ДОУ.

Научно-методическая литература

1. Амонашвили Ш. А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе. — М., 2013.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М., 1996.
3. Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М, Лаврентьева Т.В., Холмовская. В.В. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста".- М., «Новая школа», 1997
4. Баренцева Н.С, Колесникова Е.В. , Развитие фонематического слуха у дошкольников. - М., 1997.
5. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. — М. — Воронеж, 1997.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб., 2008.
7. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. — М., 1969.

8. Венгер Л. А. К проблеме формирования высших психических функций / Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. — М., 1981.
9. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. — 1983. — № 2.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1967.
11. Венгер Л.А. Программа "Одаренный ребенок".- М., «Новая школа», 1995
12. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — М., 1968.
13. Воспитание Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. 1.: Психическое развитие ребенка. — М., 1986.
14. Горшкова Е.В. От жеста к танцу: методика и конспекты занятий по развитию у детей 5-7 лет творчества в танце.- М., «Гном и Д», 2004
15. Горшкова Е.В. *От жеста к танцу: словарь пантомимических и танцевальных движений.* - М., «Гном и Д», 2004
16. Грамота. Литература и речь. Работа со школой. Сборник практических материалов для ДООУ к программе «Развитие» Ред.-сост. О.Г. Жукова. - М.: АРКТИ, 2007
17. Давыдов В. В. и др. Концепция российского начального образования (система Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова). — М., 2002.
18. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.
19. День за днем. Хрестоматия для детей 3-5 лет. Сост. О.М. Дьяченко, Н.Ф. Астаськова. - М., 1996.
20. Дневник воспитателя: Развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. - М., 1999.
21. Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия / Ред.-сост. Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М., 2014.
22. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб., 1999.
23. Дурова К.В., Невская Л.Н. «Поиграем в слова». «От слова к звуку». «От звука к букве». «Читаем сами». (Дидактические материалы в 4-х книгах).- «Школьная пресса», 2011
- Дурова Н.В. Обучение грамоте. Комплект наглядных пособий (28 плакатов) .-