

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
Новоуральского городского округа - детский сад комбинированного вида «Гармония»

(МАДОУ детский сад «Гармония»)

ул. Ленина, 97, г. Новоуральск, Свердловская область, 624135

тел.(fax) 6-17-82

e-mail: madou.garmoniya@mail.ru

обособленное структурное подразделение детский сад № 22 «Надежда»

ул. Мичурина, 6А, г. Новоуральск, Свердловская область, 624134

тел.(fax) 6-17-82

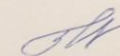
e-mail: nan-andpro@mail.ru

Принято Советом педагогов

Протокол № 1

от «30» 08 2016 г.

УТВЕРЖДАЮ:



Н.Ю. Шевченко

Заведующий детским садом № 22

Распоряжение № 55

от «30» 08 2016 г.

**Рабочая программа**  
**реализации основной общеразвивающей программы – образовательной программы дошкольного**  
**образования с детьми 5-го года жизни общеразвивающей направленности**  
**срок реализации 1 год**

Разработчик:

Иванова Ольга Витальевна,

воспитатель первой квалификационной категории

Новоуральск

Новоуральского городского округа - детский сад комбинированного вида «Гармония»  
(МАДОУ детский сад «Гармония»)  
ул. Ленина, 97, г. Новоуральск, Свердловская область, 624135  
тел.(fax) 6-17-82  
e-mail: madou.garmoniya@mail.ru

обособленное структурное подразделение детский сад № 22 «Надежда»  
ул. Мичурина, 6А, г. Новоуральск, Свердловская область, 624134  
тел.(fax) 6-17-82  
e-mail: nan-andpro@mail.ru

Принято Советом педагогов  
Протокол № \_\_\_\_\_  
от «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 201\_\_ г.

УТВЕРЖДАЮ:  
\_\_\_\_\_  
Н.Ю. Шевченко  
Заведующий детским садом № 22  
Распоряжение № \_\_\_\_\_  
от «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 201\_\_ г.

**Рабочая программа  
реализации основной общеразвивающей программы – образовательной программы дошкольного  
образования с детьми 5-го года жизни общеразвивающей направленности  
срок реализации 1 год**

Разработчик:  
Иванова Ольга Витальевна,  
воспитатель первой квалификационной категории

Новоуральск

**СОДЕРЖАНИЕ**

## **I. Целевой раздел**

### **1. Обязательная часть**

|                                                                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.1. Пояснительная записка</b>                                                                                                                           | <b>3</b>  |
| 1.1.1. Цели и задачи реализации Программы.                                                                                                                  | 3         |
| 1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.                                                                                                         | 4         |
| 1.1.3. Значимые характеристики для разработки и реализации Программы, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста | 4         |
| 1.1.3.1. Нормативно-правовые основания для реализации Программы.                                                                                            | 4         |
| 1.1.3.2. Концептуальные основания для реализации Программы.                                                                                                 | 5         |
| 1.1.3.3. Климатические, национально-культурные (этнокультурные) особенности реализации Рабочей программы.                                                   | 6         |
| 1.1.3.4. Характеристика особенностей развития детей среднего возраста.                                                                                      | 8         |
| 1.1.3.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по реализации Программы.                                                              | 10        |
| <b>1.2. Планируемые результаты освоения Программы.</b>                                                                                                      | <b>18</b> |
| <b>2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений.</b>                                                                                         | <b>21</b> |

## **II. Содержательный раздел**

|                                                                                                                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях,</b>                                  | <b>23</b> |
| <b>2.1. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)</b> | <b>23</b> |
| 2.1.1. Обязательная часть                                                                                                                                                       | 23        |
| 2.1.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений                                                                                                       | 36        |
| <b>2.2. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Познавательное развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)</b>            | <b>39</b> |
| 2.2.1. Обязательная часть                                                                                                                                                       | 39        |
| 2.2.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений                                                                                                       | 62        |
| <b>2.3. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Речевое развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)</b>                   |           |

### 2.3.1. Обязательная часть

### 2.3.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

## 2.4. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)

### 2.4.1. Обязательная часть

### 2.4.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

## 2.5. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Физическое развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)

### 2.5.1. Обязательная часть

### 2.5.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

## III. Организационный раздел

### 3.1. Обязательная часть

#### 3.1.1. Описание материально-технического обеспечения Рабочей программы.

#### 3.1.2. Описание обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания

#### 3.1.3. Изобразительная деятельность в распорядке и режиме дня, участие в реализации традиционных событий, праздников, мероприятий

#### 3.1.4. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

### 3.2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Описание материально-технического обеспечения Рабочей программы.

Описание обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

## I. Целевой раздел

### 1. Обязательная часть

### 1.1. Пояснительная записка

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», на основании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), с учетом Основной общеобразовательной программы – образовательной программы дошкольного образования детского сада № 22 «Надежда» разработана Рабочая программа образования и воспитания детей среднего дошкольного возраста (4-5 лет) в группе общеразвивающей направленности (далее Программа).

#### 1.1.1. Цели и задачи реализации Рабочей программы.

**Цель Программы:** создание условий развития ребенка среднего дошкольного возраста (4-5 лет), открывающих возможности для его позитивной социализации и индивидуализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видам деятельности.

**Задачи,** решение которых необходимо для реализации цели:

- 1) охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- 2) обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей;
- 3) создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- 4) объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- 5) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка;
- 6) формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- 7) обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.
- 8) создание образовательных ситуаций, способствующих овладению детьми конкретными средствами и способами, лежащими в основе познавательных, коммуникативных и регуляторных способностей, в соответствии с их возрастным и индивидуальными особенностями.

### **1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы**

Программа строится на основании следующих принципов:

1. Полноценное проживание ребенком всех этапов детства (в том числе дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития.
2. Принцип научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования).
3. Реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников детского сада и детей, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
5. Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования).
6. Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.
7. Учет этнокультурной ситуации развития детей.
8. Сотрудничество детского сада с семьей.

### **1.1.3. Значимые характеристики для разработки и реализации Рабочей программы, в том числе, характеристики особенностей развития детей среднего дошкольного возраста**

#### **1.1.3.1. Нормативно-правовые основания для реализации Программы**

**Нормативно-правовыми основаниями для реализации Программы являются:**

- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 г. Москва "Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155, зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30 384);

- «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N 1014);

- Проект Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 г.г. «Апробация и внедрение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, включая разработку учебно-методического обеспечения его введения»

- Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста «Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Государственным образовательным стандартом дошкольного образования» (ФИРО, 2014);

- Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15);

- Устав МАДОУ детский сад «Гармония»;

Программа разработана также с учетом Основной общеобразовательной программы – образовательной программы дошкольного образования детского сада № 22 «Надежда»; социального заказа семьи, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников группы.

#### **1.1.3.2. Концептуальные основания для реализации Рабочей программы**

Концептуальными основаниями программы являются следующие положения.

Первое - концепция самооценности дошкольного периода развития. Согласно данной концепции, основной путь развития ребенка – это амплификация, т. е. обогащение, наполнение процесса развития наиболее значимыми именно для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющими и перестраивающими 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 видах деятельности. 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 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.

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. В окружающем мире можно выделить объектную сторону действительности, сферу человеческих отношений и самого человека. 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.

### **1.1.3.3. Климатические, национально-культурные (этнокультурные), социокультурные особенности реализации Программы**

С учетом особенностей климата, природных условий, состояния экологической обстановки определяется проведение оздоровительных мероприятий, организация режимных моментов.

Природно-климатические условия Среднего Урала сложны и многообразны. На Среднем Урале достаточно длинный весенний и осенний периоды. Предусматривается ознакомление детей с природно-климатическими условиями и особенностями Свердловской области, воспитание любви к родной природе.

Процесс воспитания и развития в группе является непрерывным, но, тем не менее, график образовательного процесса составляется в соответствии с выделением двух периодов:

- 1) холодный период - образовательный: (сентябрь-май), составляется определенный режим дня и осуществляется планирование непосредственно образовательной деятельности с детьми в разнообразных формах работы;
- 2) летний период - оздоровительный (июнь-август), для которого составляется другой режим дня, осуществляется оздоровительная и культурно-досуговая деятельность.

При планировании образовательного процесса группе вносятся коррективы в физкультурно-оздоровительную работу. Учитывая климатические и природные особенности Уральского региона, два раза непосредственно образовательная

деятельность по физическому развитию может проводиться в зале и один раз – на воздухе.

Прогулки с детьми в холодный период предусматриваются в соответствии с требованиями СанПиН и режимом/распорядком дня. Продолжительность ежедневных прогулок составляет 3-4 часа (в зависимости от погодных условий). Продолжительность прогулки определяется климатическими условиями в данный день: при температуре воздуха ниже минус 15 °C и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки сокращается.

Прогулки организуются 2 раза в день: в первую половину дня и во вторую половину дня - после дневного сна, перед уходом детей домой.

В условиях холодной уральской зимы, когда световой день уменьшается до 7 часов, количество прогулок и совместной деятельности взрослого и детей, осуществляемой на улице во вторую половину дня, сводится к минимуму. Прогулка не проводится при  $t$  воздуха ниже -20°C и скорости ветра более 15 м/с.

Особое внимание уделяется одежде детей, которая должна соответствовать погодным условиям. На зимних прогулках детям удобнее в утепленных куртках и штанах (комбинезонах) спортивного фасона, чем в тяжелых шубах (для занятий по физическому развитию и игре в подвижные, народные игры на прогулке). Для этого с родителями проводится большая разъяснительная работа.

Отличительной национально-культурной (этнокультурной) особенностью Среднего Урала является многонациональность и многоконфессиональность. На Среднем Урале сильные православные традиции, закреплённые также и в народном календаре, сочетаются с культурой народов региона (национальные языки, обычаи и традиции). С учетом национально-культурных традиций осуществляется отбор произведений национальных (местных) писателей, поэтов, композиторов, художников, образцов национального (местного) фольклора, народных художественных промыслов при ознакомлении детей с искусством, народных игр, средств оздоровления.

С учетом выше описанных особенностей определяются формы, средства образовательной деятельности в непосредственно образовательной деятельности с детьми, организация развивающей предметно-пространственной среды.

В средней группе «Радуга» все дети являются представителями русских семей.

#### **1.1.3.4. Характеристика особенностей развития детей среднего возраста**

В средней группе «Радуга» 23 ребёнка. Из них 12 девочек и 11 мальчиков. По возрастному составу дети 2011-2012 года рождения.

В этом возрасте происходит дальнейшее формирование у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой. Ребенок проявляет хорошую координацию, быстроту, силу, выносливость, может свободно ориентироваться в пространстве, ходить и бегать, согласуя движения рук и ног. Переносит освоенные упражнения в самостоятельную деятельность. Ребенок самостоятельно играет в подвижные игры, активно общаясь со сверстниками и с воспитателем, проявляет инициативность, может контролировать и соблюдать правила в знакомых ему играх.

Социальная ситуация развития на пятом году жизни характеризуется дальнейшим развитием игровой деятельности. Ребенок начинает выделять для себя структуру игры: сюжет, роли, игровые действия. Дети средней группы могут выстроить последовательность игровых действий в соответствии с логикой развития сюжета, они способны по ходу игры менять свою роль, если этого требует развертывание сюжета. У детей появляется возможность установления ролевых взаимодействий с одним-двумя партнерами. Кроме того, дети способны выделить правило, по которому нужно действовать в игре, но еще не могут придерживаться ограничивающих правил, т.е. того как действовать нельзя.

В игре ребенок отражает предметные действия взрослых, направленные на других людей, обозначая эти действия ролью (я - доктор, я - мама, я – продавец).

В среднем дошкольном возрасте продолжается развитие продуктивных видов деятельности, таких как изобразительное искусство, аппликация, конструирование. Дети уже не просто придумывают рисунки и постройки отдельных предметов, называют выдуманных персонажей сказок и их отдельные действия, но дополняют различными деталями. В этих деятельности, в отличие от младшего возраста, также появляется ориентировка не только на отдельные признаки и стороны действительности, но и на их взаимосвязи. Это этап структурирования, когда ребенок выделяет для себя на образном уровне связи и отношения между отдельными предметами и их частями.

На 5-ом году жизни происходят значительные изменения в речевом развитии ребенка. Совершенствуется речевой слух, дети могут сравнивать слова по звучанию, определять первый звук в слове, учатся правильно произносить слова. Формируется грамматический строй речи. Развивается связная речь, ребенок в состоянии уже передать содержание небольших сказок и рассказов, составить рассказ по картинке, сначала с помощью педагога, а впоследствии самостоятельно.

В среднем дошкольном возрасте продолжается развитие общих способностей: познавательных, коммуникативных, регуляторных. Самым важным в развитии познавательных способностей в этом возрасте является развитие способности к наглядному моделированию. Эта задача решается путем приобщения детей к действиям по построению и использованию наглядных моделей различных типов. Именно наглядные модели позволяют ребенку выделить важные для решения задачи связи и отношения между предметами. Основной тип моделей, действия с которыми осваивают дети в средней группе, - это графический план, используемый, прежде всего, при ознакомлении детей с пространственными отношениями, а также графические модели предметов, необходимые для решения конструктивных задач.

В средней группе продолжается освоение различных форм символизации, позволяющей ребенку выражать свое отношение к действительности. Однако дети уже не только используют отдельные символические средства (цвет, величина, сказочные персонажи), но и отношения между ними (сочетание цветов, персонажей, сказочных предметов и т. п.).

В области развития творческих способностей, воображения происходит переход от создания отдельных образов предметов к их детализации. Дети уже не просто придумывают рисунки и постройки отдельных предметов, называют выдуманных персонажей сказок и их отдельные действия, но дополняют выдуманное различными деталями.

Основной задачей развития художественных способностей остается освоение специфических средств художественных видов деятельности наряду с развитием эмоциональной отзывчивости на эти средства и общих творческих способностей.

Развитие коммуникативных способностей предполагает развитие компромиссного общения. У детей пятого года жизни (при направленной работе воспитателей в этом направлении) проявляется возможность открытого общения (сообщение о своих желаниях и чувствах, а также свои мысли о желаниях и чувствах других детей). В поисках компромисса при конфликтных интересах в общении они могут договариваться, однако еще в большей мере нуждаются в помощи взрослых. Развитие коммуникативных способностей происходит посредством игры, которая является основным видом деятельности в этом возрасте. Также умение ребенка сотрудничать с другими развивается за счет других совместных видов деятельности (общих рисунков, построек).

Развитие регуляторных способностей происходит в среднем возрасте во внешнем плане, когда правила в различных формах предлагаются ребенку взрослым, контролирующим также и их выполнение. В этом возрасте у детей уже начинают складываться обобщенные представления о том, как надо или не надо себя вести. Следование правилам и нормам становится менее ситуативным, более устойчивым и самостоятельным. Ребенок в этом возрасте может уже без напоминания взрослого использовать правила вежливости, применять правила поведения в группе. Что немаловажно в этом возрасте у детей уже существуют эмоциональные образы различных ситуаций пребывания в группе, взаимодействия с другими.

Дети склонны замечать нарушения правил другими детьми больше, чем свои собственные. Однако это важный этап регуляции, помогающий ребенку усваивать правила. Поведение 4-5 летнего ребенка не столь импульсивно и непосредственно, как раньше. Хотя в некоторых ситуациях ребенку еще требуется напоминание взрослого или сверстников, чтобы удерживать и применять правила. Дети пятого года жизни начинают совершать больше правильных поступков, с уважением отзываясь о своих товарищах по группе, активно сопереживают удачу, проявляют разные формы взаимопомощи. Однако высокая активность, стремление к взаимодействию со сверстниками при отсутствии опыта приводит к частым конфликтам, противоречивым формам поведения. Противоречивость поведения - существенная психологическая особенность характеристики поведения ребенка среднего дошкольного возраста. Дети этого возраста с трудом устанавливают отношения со сверстниками, относиться к ним избирательно. Желание активно взаимодействовать входит в противоречие с отсутствием практического опыта.

Развитие регуляторных способностей предполагает возникновение у детей положительных эмоциональных переживаний, а затем и эмоциональных образов, связанных с взаимодействием с детьми в группе детского сада, проявление отношения к действиям других детей, овладение правилами поведения на уровне контроля и фиксации нарушений правил другими детьми, и часто невозможности соблюдения правил самими.

#### **1.1.3.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе**

Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой дошкольным учреждением, ФГОС ДО, должно быть направлено, в первую очередь, на оценивание созданных условий в процессе образовательной деятельности. В соответствии с ФГОС ДО - это психолого-педагогические, материально-технические, информационно-методические и другие условия деятельности дошкольного учреждения. Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в дошкольном учреждении является оценка качества психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы.

В качестве критерия оценки условий образовательной деятельности нами используется «Шкалы ECERS-R» для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (Национальный институт качества образования. Консультационное и научно-методическое сопровождение осуществляет ФГАУ «ФИРО», научный руководитель - А.Г.Асмолов).

| Параметры внутренней оценки (условий достижения целевых ориентиров) | Инструментарий                                                                                                                                                                                                       | Периодичность | Сроки            | Результат оценочных действий                                                                       | Использование результатов оценочных действий                     |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Психолого-педагогические условия                                    | <b>Международная шкала ECERS:</b><br>- индикаторы подшкалы «Взаимодействие»,<br>- подшкала «Рассуждения с использованием языка», индикатор «Поощрение детей к общению»                                               | 2 раза в год  | сентябрь, май    | Карта оценки психолого-педагогических условий достижения образовательных результатов               | Планирование образовательного процесса                           |
| Развивающая предметно-пространственная среда (РППС)                 | <b>Международная шкала ECERS:</b><br>- индикаторы подшкалы «Пространство и обстановка»<br>- индикаторы подшкалы «Занятия»<br>- подшкала «Рассуждения с использованием языка», индикатор «Книги и картинки»           | 2 раза в год  | сентябрь, апрель | Карта готовности РППС к учебному году.<br>Карта готовности РППС к летнему оздоровительному периоду | План корректировки развивающей предметно-пространственной среды. |
| Режим жизнедеятельности                                             | <b>Международная шкала ECERS:</b><br>- индикаторы подшкалы «Установившиеся режимы личной гигиены»<br>- подшкала «Структура программы индикаторы «Распорядок дня», «Свободная игра», «Время для работы в минигруппах» |               |                  |                                                                                                    |                                                                  |

|                          |                                                                                                                                                    |              |               |                                           |                                                                      |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                          |                                                                                                                                                    |              |               |                                           |                                                                      |
| Развивающее качество ООП | <b>«Нормативная карта развития»</b><br>(Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов)<br><b>«Карта психологического фона развития»</b><br>(Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов) | 2 раза в год | сентябрь, май | Заполнение «Нормативной карта развития» и | Разработка индивидуально-дифференцированных маршрутов развития детей |

Для оценки эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации разработана система педагогической и психологической диагностики детей.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), 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. Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием для оценки качества образования и оценивания итогового и промежуточного уровня развития детей.

Поэтому, в соответствии с ФГОС ДО (п.3.2.3) При реализации Программы педагогами группы проводится оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Педагогами выбрана диагностика системы интегральных возрастных показателей развития разработанных Н.А. Коротковой, П.Г. Нежновым. Индивидуально–групповая картина развития детей, позволяющая изменять тактику организации текущего образовательного процесса, наглядно представлена «Нормативной картой развития». В основу «Нормативной карты развития» положен учет возрастающей активности, инициативности ребенка как субъекта деятельности в различных жизненных сферах. Основанием выделения сфер инициативы служат мотивационно-содержательные характеристики деятельности, то есть собственно предметно-содержательная направленность активности ребенка. Учитываются основные сферы инициативности ребенка, которые с одной стороны, обеспечивают развитие наиболее важных психических процессов, а с другой стороны, обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, его самореализацию, полноту «проживания» им своего периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для дошкольника.

К сферам инициативы относятся:

1. Творческая инициатива (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление).

2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие (включенность в разные виды продуктивной деятельности – рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи).
3. Коммуникативная инициатива (включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи).
4. Познавательная инициатива – любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно – исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно – временные, причинно – следственные и родо - видовые отношения).

Характер инициативы в каждой сфере раскладывается, в соответствии с общими сдвигами в интеллектуально–мотивационной структуре деятельности, на три качественных уровня. Качественные инициативы в той или иной сфере могут быть описаны следующим образом.

1. Творческая инициатива: наблюдение за сюжетно-ролевой игрой.

1-ый уровень.

Активно разворачивает несколько связанных по смыслу условных действий (роль в действии), содержание которых зависит от наличной игровой обстановки; активно использует предметы – заместители, наделяя один и тот же предмет разными игровыми значениями; с энтузиазмом многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие (цепочку действий) с незначительными вариациями.

Ключевые признаки: в рамках наличной предметно-игровой обстановки активно разворачивает несколько связанных по смыслу игровых действий (роль в действии); вариативно использует предметы – заместители в условном игровом значении.

2-ой уровень.

Имеет первоначальный замысел («Хочу играть в больницу», «Я - шофер» и т.п.); активно ищет или видоизменяет имеющуюся игровую обстановку; принимает и обозначает в речи игровые роли; разворачивает отдельные сюжетные эпизоды (в рамках привычных последовательностей событий), активно используя не только условные действия, но и ролевую речь, разнообразя ролевые диалоги от раза к разу; в процессе игры может переходить от одного отдельного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности.

Ключевые признаки: имеет первоначальные замысел, легко меняющийся в процессе игры; принимает разнообразные роли; при разворачивании отдельных сюжетных эпизодов подкрепляет условные действия ролевой речью (вариативные диалоги с игрушками или сверстниками).

3-ий уровень.

Имеет разнообразные игровые замыслы; активно создает предметную обстановку «под замысел»; комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет; может при этом осознанно использовать смену ролей; замысел также имеет тенденцию воплощаться преимущественно в речи (словесное

придумывание историй) или в предметном макете воображаемого «мира» (с мелкими игрушками – персонажами), может фиксироваться в продукте (сюжетные композиции в рисовании, лепке, конструировании).

Ключевые признаки: комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что – где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном – история, предметном – макет, сюжетный рисунок).

2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие: наблюдение за продуктивной деятельностью.

1-ый уровень.

Обнаруживает стремление включиться в процесс деятельности (хочу лепить, рисовать, строить) без отчетливой цели, поглощен процессом (манипулирует материалом, изрисовывает много листов и т.п.); завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени; на вопрос: что ты делаешь? – отвечает обозначением процесса (рисую, строю); название продукта может появиться после окончания процесса (предварительно конкретная цель не формулируется).

Ключевые признаки: поглощен процессом; конкретная цель не фиксируется, бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней.

2-ой уровень.

Обнаруживает конкретное намерение – цель («Хочу нарисовать домик..., построить домик..., слепить домик») – работает над ограниченным материалом, его трансформациями; результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может изменяться, в зависимости от того, что получается).

Ключевые признаки: формулирует конкретную цель («Нарисую домик»); в процессе работы может менять цель, но фиксирует конечный результат («Получилась машина»).

3-ий уровень.

Имеет конкретное намерение-цель; работает над материалом в соответствии с целью; конечный результат фиксируется, демонстрируется (если удовлетворяет) или уничтожается (если не удовлетворяет); самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») – в разных материалах (лепка, рисование, конструирование).

Ключевые признаки: обозначает конкретную цель, удерживает во время работы; фиксирует конечный результат, стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца

3. Коммуникативная инициатива: наблюдение за совместной деятельностью – игровой и продуктивной.

1-ый уровень.

Привлекает внимание сверстника к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял; также выступает как активный наблюдатель – пристраивается к уже действующему сверстнику, комментирует и подправляет наблюдаемые действия; старается быть (играть, делать) рядом со сверстниками; ситуативен в выборе, довольствуется обществом и вниманием любого.

Ключевые признаки: обращает внимание сверстника на интересующие самого ребенка действия («Смотри...»), комментирует их в речи, но не старается быть понятым; довольствуется обществом любого.

2-ой уровень.

Намеренно привлекает внимание определенного сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременным кратким словесным пояснением замысла, цели («Давай играть, делать...»); ведет парное взаимодействие в игре, используя речевое пошаговое предложение – побуждение партнера к конкретным действиям («Ты говори...», «Ты делай...»); поддерживает диалог в конкретной деятельности; может найти аналогичный или дополняющий игровой предмет, материал, роль, не вступая в конфликт со сверстником.

Ключевые признаки: инициирует парное взаимодействие со сверстником через краткое речевое предложение – побуждение («Давай играть, делать...»); поддерживать диалог в конкретной деятельности; начинает проявлять избирательность в выборе партнера.

3-ий уровень. Иницирует и организует действия 2-3 сверстников, словесно развертывая замыслы, цели, спланировав несколько начальных действий («Давай так играть..., рисовать...»); использует простой разговор, не ущемляя интересы и желания других; может встроиться в совместную деятельность других детей, подобрав подходящие по замыслу игровые роли, материалы; легко поддерживает диалог в конкретной деятельности; может инициировать и поддержать простой диалог со сверстником на отвлеченную тему; избирателен в выборе партнеров; осознанно стремится не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, к поддержанию слаженного взаимодействия с партнерами.

Ключевые признаки: в развернутой словесной форме предлагает партнерам исходные замыслы, цели; договаривается о распределении действий, не ущемляя интересы других участников; избирателен в выборе, осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия.

4. Познавательная инициатива – любознательность: наблюдение за познавательно – исследовательской и продуктивной деятельностью.

1-ый уровень. Замечает новые предметы в окружении и проявляет интерес к ним; активно обследует вещи, практически обнаруживая их возможности (манипулирует, разбирает – собирает, без попыток достичь точного исходного состояния); многократно повторяет действия, поглощен процессом.

Ключевые признаки: проявляет интерес к новым предметам, манипулирует ими, практически обнаруживая их возможности; многократно воспроизводит действия.

2-ой уровень. Предвосхищает или сопровождает вопросами практическое исследование новых предметов («Что это? Для чего?»); обнаруживает осознанное намерение узнать что-то относительно конкретных вещей и явлений («Как это получается? Почему это так?»); высказывает простые предположения о связи действия и возможного эффекта при исследовании новых предметов, стремится достичь определенного эффекта («Если сделать так..., или так...»); не ограничиваясь простым манипулированием; встраивает свои новые представления в сюжеты игры, темы рисования,

конструирования. Ключевые признаки: задает вопросы относительно конкретных вещей и явления (Что? Как? Зачем?); высказывает простые предположения, осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту, добиваясь нужного результата.

3-ий уровень.

Задаёт вопросы, касающиеся предметов и явлений, лежащих за кругом непосредственно данного (как? Почему? Зачем?); обнаруживает стремление объяснить связь фактов, использует простое причинное рассуждение (потому что...); стремится к упорядочиванию, систематизации конкретных материалов (в виде коллекции); проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам; самостоятельно берется делать что-то по графическим схемам (лепить, конструировать), составлять карты, схемы, пиктограммы, записывать истории, наблюдения (осваивает письмо как средство систематизации и коммуникации).

Ключевые признаки: задает вопросы об отвлеченных вещах; обнаруживает стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способен к простому рассуждению; проявляет интерес к символическим языкам (графические схемы, письмо).

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) 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.

Кроме того, образовательный процесс и его результаты могут представляться в виде составления детских портфолио, фиксирующих достижения ребенка в ходе образовательной деятельности.

В работе педагога также используют два типа диагностических заданий по каждому разделу программы. Задания *первого типа* направлены на определение уровня овладения детьми основными способами решения развивающих задач, предусмотренными программой. Как правило, диагностическое задание каждого вида даются детям на том этапе прохождения программы, когда подобный способ уже найден детьми и отработан в процессе решения аналогичных задач. То есть предполагается, что ребёнок, успешно овладевающий программой, может самостоятельно применять способ при решении новой (диагностической) задачи.

Задания *второго типа* направлены на определение уровня овладения основными знаниями и умениями, необходимыми детям при прохождении материала по каждому разделу. Выполнение этих заданий предполагает освоение детьми на определённом уровне содержания раздела.

Диагностические задания включены в планы совместной образовательной деятельности по каждому разделу. В процессе такой совместной образовательной деятельности педагог фиксирует уровень решения задачи каждым ребёнком по всем показателям. По всем заданиям определены и описаны три уровня его выполнения: индивидуальный темп развития,

возрастная норма, выше возрастной нормы. Уровни определяются в зависимости от степени самостоятельности выполнения ребёнком диагностического задания. Анализ полученных результатов позволяет педагогу выявить особенности прохождения программы группой в целом и отдельными детьми, наметить необходимые способы оказания помощи отдельным детям по каждому разделу программы. Использование в практике результатов педагогической диагностики позволит педагогам работать с опорой на знания об индивидуальных возможностях каждого ребёнка по различным видам деятельности и различным видам развивающих заданий. Кроме того выявление специфики освоения программы детьми может помочь в анализе собственных возможностей работы педагога по каждому разделу программы.

В средней группе в течение года проводится 3 контрольных занятия.

Первым, в конце декабря месяца, проводится занятие, ориентирующее воспитателя на уровень овладения программным содержанием. Второе и третье контрольные занятия выявляют уровень развития пространственных представлений детей. Они построены таким образом, что на каждом определяется используемый ребёнком способ ориентировки в пространстве, что даёт возможность педагогу оценить не просто уровень овладения программным содержанием, но и степень развитости пространственных представлений детей и индивидуальные возможности каждого ребёнка.

Первое занятие проводится в конце декабря, после проведения занятий по ориентировке в помещении группы. Между первым и вторым контрольными занятиями должно пройти 6 – 7 недель, в течение которых у педагога будет время повторного проведения занятий с теми детьми, которые не овладели программным содержанием.

В конце года, в мае месяце, проводится последнее контрольное занятие.

Задания по художественной литературе и развитию речи направлены на определение возможности детей на основе отдельного заместителя предмета или схематического изображения создавать собственные сочинения (подбирать персонажи, составлять детальное описание), а также способности использовать определённую последовательность заместителей (сериационный ряд) при разыгрывании и пересказе сказки.

Педагогическая диагностика раздела программы «Введение в грамоту» направлена, во-первых, на установление уровня подготовленности детей к звуковому анализу (способности интонационно выделять звуки в словах, определять первый звук, подбирать слова на заданный, определённый звук, различать акустические твердые и мягкие фонемы согласных звуков, делить слова на слоги и составлять слова по заданному количеству слогов, используя естественный способ моделирования и заместители); во-вторых, на выявление уровня подготовки руки к письму (уровня развития произвольности движений – способности управлять своими руками и пальцами).

В «Конструировании» проверяется умение детей применять для анализа условий конструирования специальные средства в виде схематических изображений отдельных строительных элементов, целых предметов и их конструкций. Выясняется также умение детей с помощью строительных элементов и конструкций узнавать и изображать не только реальные свойства вещей, но и свое к ним отношение.

В разделе «Развитие элементарных математических представлений» задания направлены на выявление уровня овладения детьми различными действиями, развиваемыми в процессе обучения детей математике. Это действия опосредованного сравнения предметов по величине и количеству: отбора предметов из большого количества в соответствии с заданным условием, сравнения по количеству двух групп предметов при помощи фишек – заместителей, а так же сравнение по величине двух предметов при помощи условной меры.

Диагностика по разделу «Развитие представлений об окружающем мире и о себе» имеет те же четыре направления, что и в младшей группе.

Во-первых при оценке уровня развития представлений об окружающем мире, педагог прежде всего обращает внимание на то, могут ли дети рассказать о свойствах некоторых объектов неживой природы (воды, воздуха, магнита и т.д.) их использовании людьми, знают ли правила поведения на улице (правила дорожного движения), в библиотеке, театре, музее, могут ли ответить для чего предназначены эти места, имеют ли представления о 4-5 профессиях, сутках (дне, вечере, ночи, утре), выделяют ли характерные черты каждого времени года, могут ли рассказать о наиболее важных изменениях, происходящих с растениями и животными зимой, весной, летом, осенью. Развитие представлений детей о себе оценивается по тому, могут ли они назвать 2-3 органа тела (например, сердце, мозг, кости), показать, где они находятся, рассказать о правилах гигиены, обосновывая их, знают ли об изменениях происходящих с человеком при росте и развитии.

Во-вторых, в диагностике уровня освоения детьми различных форм приобретения опыта определяется, могут ли дети проводить эксперименты с объектами неживой природы (воздухом, водой, магнитом, и т.д.), учитывая их свойства, а также способны ли они сформулировать их словами (например: «Магнит притягивает металлические предметы, а другие не притягивает»). Кроме того педагог обращает внимание на то, отзывчивы ли дети к состояниям природы, потребностям растений и животных в защите и уходе, сопереживают ли литературным героям, могут ли определить эмоциональное состояние человека, пожалеть, приласкать кого – либо.

В-третьих, развитие познавательной активности детей рассматривается исходя из того, насколько часто они задают вопросы, умеют ли их формулировать, пытаются выяснить причину того или иного явления, объяснить его.

В-четвертых, выясняется уровень развития интеллектуальных и творческих способностей детей, а именно овладение действием замещения (изменений, происходящих в живой и неживой природе и сфер действительности, с которыми они знакомятся) и использования модели (круговой диаграммы) для рассказа о смене времен года.

## **1.2. Планируемые результаты освоения Программы**

Программа направлена на овладение ребенком следующими способами деятельности, специфическими для развития общих способностей действиями и средствами.

Ребенок активно участвует в подвижных играх, умеет придумывать игры, начинает выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности. Испытывает потребность в чистоте и опрятности, обладает чувством собственного достоинства.

Ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; старается договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.

Ребенок владеет способами передачи собственных эмоциональных состояний, умеет сдерживать проявления негативных эмоций; откликается на эмоции близких людей и друзей, понимает эмоциональные состояния окружающих, проявляет сочувствие, готовность помочь окружающим, сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов; эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы, умеет наслаждаться ее красотой; бережно относится к животным и растениям.

#### 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 правил 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 ДООУ, 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 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 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, вычленив 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 называть 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 средств.

#### 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 корнеллодов - 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.
- Умеет придумывать варианты подвижных игр.

## **2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

### **Пояснительная записка.**

В соответствии с требованиями к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему ФГОС ДО, Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта (П. 2.9.).

В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы (технологии), направленные на

развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках (далее – парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы.

**Участниками образовательных отношений выбраны для реализации следующие технологии:**

- технология образовательного события;
- технология «Ситуация» (модификация технологии деятельностного метода для детей дошкольного возраста);
- технология моделирования авторского коллектива под руководством Н.Е.Вераксы и О.М.Дьяченко Центра им. Л.А.Венгера;
- технология метода «Трех вопросов»;
- технология «Сценариев активизирующего общения»;
- технология развития детей в условиях билингвальной среды (разрабатывается педагогами детского сада на основе требований сетевых стандартов для дошкольных образовательных организаций сети «Школа Росатома»);
- «Openspace» - технология (разрабатывается педагогами детского сада на основе требований сетевых стандартов для дошкольных образовательных организаций сети «Школа Росатома»)
- технология организации сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста Н.Коротковой, Н.Михайленко;

### **Планируемые результаты освоения части, формируемой участниками образовательных отношений**

Участники образовательных отношений считают необходимым и важным сделать перенос акцента образовательной деятельности с подготовки ребенка к школе на *воспитание активной, творческой личности, готовой к самоизменению и успешной самореализации*. Это способствовало изменению представлений о планируемых результатах образования.

Под результатами мы понимаем, в первую очередь, формирование таких качеств личности дошкольника, как любознательность, активность и самостоятельность; готовность к преодолению ошибок и неудач, применению новых знаний для решения проблем, поиску решений в нестандартных ситуациях; умение брать ответственность за сделанный выбор, свои действия (или бездействия); умение работать в команде, проявлять заботу и уважение по отношению к себе, другим, обществу, стране, окружающей среде и др. Все это создаст основу не только для готовности ребенка к школе, но и для его успешной самореализации *на каждом жизненном этапе*.

Кроме того, на основании задач Программы, планируемые результаты могут быть представлены следующим образом:

| Деятельность педагога                                                                                                                                                      | Развитие детей                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Моделирование образовательной ситуации (ситуации развития) как условия освоения интегрированных видов деятельности:<br>- обращение к опыту детей;<br>- социоиговые приемы; | - способность взаимодействовать в паре рядом;<br>– способность взаимодействовать в паре, тройке на деловой основе, выстраивать отношения по поводу происходящего;<br>– дети сами следят за выполнением правил;<br>– способность обсудить внутри микрогруппы: «расскажите друг другу, как у вас получилось то, что хотели? и если нет, то почему?»; |

|                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- нефиксированный переход от одних действий к другим;</li> <li>- отсутствие жестких требований со стороны взрослого;</li> <li>– передача инициативы детям</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– способность ориентироваться на другого ребенка;</li> <li>– появление умельцев, признанных детьми;</li> <li>– выстраивание диалога по поводу происходящего;</li> <li>– способность самим проводить зарядку, выбор ведущего на элементарном уровне, способность проводить зарядку у малышей самостоятельно;</li> <li>– инсценирование сказки телом с распределением ролей внутри действия,</li> <li>- элементарные взаимодействия внутри команды в процессе спортивных, подвижных игр.</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## **II. Содержательный раздел**

### **Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях**

#### **2.1. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)**

##### **2.1.1. Обязательная часть**

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. 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, двигательным, 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 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. Необходимо знакомить родителей с важностью присвоения ребенком семейных ценностей, способами их присвоения, создания и поддержания семейных традиций; создания условий 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 примером для детей становится педагог. 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 по 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 детском саду 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» 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 позволяют ребенку 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 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 детскому саду, 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 когда детям в совместной деятельности со взрослым предлагается выполнить, например, задачу на восприятие (подобрать листок бумаги такого же цвета, как заданный), производя 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. Эмоциональный образ ситуации начинает включать при

этом отношении, возникающее у ребенка к процессу и результату выполнения познавательной задачи, за счет дополнения познавательными смыслами.

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.

Развитие элементов произвольного поведения возможно и в дошкольном возрасте при выполнении деятельности, 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 детского сада или родителей. Регуляторные способности дошкольников могут рассматриваться как способности «сорегуляции» с близкими взрослыми: родителями и педагогами ДОО.

Эмоциональная регуляция, как принятие детьми различных ситуаций ДОО, 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.

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 детском саду,
- создания условий для присвоения новых для детей смыслов, смыслов пребывания в ДОО: 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),
- 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,
- знаковому обозначению различных ситуаций,
- знакомство с основными эмоциями и их внешним выражением, правилами проявления эмоций,
- обучение действию по правилам в различных ситуациях, возможными действиями при незнании правил, изменении правил, небольшом видоизменении ситуации,
- обучение использованию знаковых средств для обозначения этапов деятельности на занятии и в свободной деятельности (начало и окончание деятельности, нужна помощь, отказ от общения («хочу побыть один») и др.).

Еще одной задачей социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста является задача формирования основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Безопасное поведение является видом поведения, вырабатываемого социумом для определенных ситуаций и условий проживания. Оно подчиняется всем законам регуляции поведения и деятельности, как коммуникативным, так и действий с предметами и должно формироваться взрослыми. Регуляция будет осуществляться эмоциональными образами, складывающимися у детей, и знанием правил поведения в 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. Воспитатели должны работать 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 научаются 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: гроза, чрезвычайно низкая температура воздуха, падения сосулек и т.д.

3. Ситуации, связанные с правилами поведения человека в естественной природной среде (в лесу, на водоемах), 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, незнакомыми 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 акцент тоже должен быть 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) достижении 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 о 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. 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, умывание).

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 ДОУ. 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 средней группе 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.

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. 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. Обучение, связанное с трудом, осуществляется непосредственно в процессе труда.

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.

### **2.1.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений**

В средней группе воспитатель продолжает работу по развитию самостоятельной игровой деятельности детей. Стимулирует и вовремя удовлетворяет познавательные запросы ребенка, что приводит к резкому скачку количества сюжетов и тем, связанных с более широким кругом представлений (знаний) детей об окружающем.

Сюжетно-ролевые игры. В сюжетно-ролевых играх воспитатель побуждает детей действовать в соответствии с определенной ролью. Ролевое поведение детей усложняется, они начинают строить сюжеты с большим количеством персонажей, самостоятельно вести ролевые диалоги. Расширение круга информации познавательного характера приводит к тому, что тематика детских игр включает уже не только бытовой опыт, но и сведения, полученные на различных занятиях, через просмотр телепередач и чтение художественной литературы. Появляются новые темы: «Служба спасения», «Скорая помощь», «Центр здоровья», «Вокзал», «Поездка в метро», «Детский мир», «Книжный магазин», «ГИБДД», «Театр», «Концерт», «Моряки», «Бензоколонка», «Смешарики», «Лунтик» и пр. На обогащение тематики и содержания, самостоятельных сюжетно-ролевых игр влияет не только привнесение ребенком своих знаний в игру, но и взаимодействие детей, в процессе которого они обмениваются своими игровыми идеями. Важным фактором развития и поддержки игры является деятельность воспитателя и родителей по привлечению детей к самостоятельному созданию и изменению предметной среды самостоятельной игры, что позволяет каждому ребенку в полной мере реализовать свою инициативу и личный опыт. В сюжетно-ролевой игре воспитатель развивает речевые, игровые, творческие и коммуникативные умения ребенка.

Методы и приемы педагогической поддержки и развития сюжетной игры предполагают: участие воспитателя в игре (на главных и второстепенных ролях); осуществление общей оценки игры каждого ребенка и составление на этой основе планов по индивидуальной работе с некоторыми детьми; обучение детей новым игровым действиям; поощрение и поддержку самостоятельных действий ребенка по словесной инструкции; организацию наблюдений за бытовыми действиями взрослых (в т.ч. с помощью видеоматериалов); иллюстрирование сюжета игры (в виде картинок, схем, рисунков); чтение художественных текстов с последующим их игровым воспроизведением.

Игры-экспериментирования. В играх-экспериментированиях ребенок удовлетворяет потребности в активном освоении окружающего мира и общении со сверстниками. Наиболее доступными для детей средней группы являются игры с игрушками, побуждающими к экспериментированию; игры с природным материалом; социальные игры-экспериментирования с взрослыми и с другими детьми. Игры-экспериментирования с природным материалом разнообразны, интересны для детей всех возрастов, но требуют особого внимания со стороны взрослых, задача которых состоит в том, чтобы создавать условия для одних игр и предостерегать от других, таящих опасность (например, игры с огнем).

Наиболее подходящими для детского экспериментирования являются песок, глина, вода, снег и лед. Педагог в данных играх закрепляет знания детей о свойствах песка (сухой, влажный, очень мокрый; состоит из мелких песчинок; сыплется, лепится, хорошо пропускает сквозь себя воду), развивает умение детей сооружать из песка несложные постройки, украшать их бросовым и природным материалом, способствует включению построек в общий сюжет.

Воспитатель организует следующие игры с песком, снегом, льдом: «Бабушкин секрет», «День рождения куклы Ирины», «Изготовление пирожных, тортов», «Мозаика на песке», «Наш город» (строительство двухэтажных зданий), «Снежный домик», «Цветочный город». Игры с зеркалом: («Солнечные зайчики»); со светом («Театр теней», «Угадай, на что похоже», «Светло - темно», «Поиски предметов и игрушек с помощью фонарика»); со стеклами («Калейдоскоп», «Все меняет цвет», «Чудесные картинки») и др. Лучшая форма контроля – это участие педагога в детской игре, наблюдение за игрой, предложение новых «экспериментальных идей», своевременные и точные ответы на детские вопросы по ходу игры.

Режиссерские игры – один из важнейших видов игровой деятельности дошкольника и в то же время одно из немногих средств, которое позволяет взрослому узнать, на какие социальные ценности ориентирован ребенок, что его волнует, чем он интересуется. Эта игра чаще всего индивидуальна; ребенок предпочитает, чтобы взрослый не наблюдал и не вмешивался в его игру. По ходу такой игры ребенок не берет на себя никакой роли, а наделяет ролевым значением кукол, фигурки зверей, предметы-заместители и разыгрывает с их участием сюжет, регулируя отношения действующих лиц как режиссер. Источником режиссерской игры являются разнообразные детские впечатления, наблюдения, а также сюжеты сказок, фильмов или мультфильмов.

В средней группе воспитатель оказывает педагогическую поддержку развитию режиссерской игры с сюжетными игрушками и предметами-заместителями в различных игровых средах, организуемых с помощью деталей деревянного конструктора или песка. В режиссерской игре, как и в самостоятельной сюжетно-ролевой игре, воспитатель способствует актуализации и закреплению знаний, полученных ребенком на занятиях, экскурсиях, в ходе просмотра мультфильмов и телепередач, при чтении художественной литературы, рассматривании картин и т. д. Через режиссерскую игру педагог развивает у детей ряд важных качеств: актерские, режиссерские и зрительские умения. Для организации режиссерской игры педагогу важно обеспечить три основных условия:

- 1) наличие у ребенка индивидуального пространства для игры;
- 2) наличие достаточного количества мелкого игрового и бросового материала, который позволит реализовать любые задумки и идеи ребенка и будет побуждать его к созданию новых сюжетов и построению новых смысловых связей;
- 3) адекватная позиция взрослого, осуществляющего умелое руководство этой игрой, т.е. не вмешивающегося грубо в нее, но умело и вовремя предлагающего нужный материал или интересные идеи. Режиссерские игры всегда сопровождаются речью, как правило, описательно-повествовательного характера, но уже к 5 годам появляются ролевые высказывания.

Исполняя в игре разные роли (например, разыгрывая отрывки из сказки «Айболит» или «Волк и семеро козлят»), ребенок озвучивает каждую роль по-разному – за автора, зайчика, волка, козу и т.д. Особое место в обеспечении и поддержке игры с мелкими игрушками отводится использованию макетов. Игра детей с мелкими игрушками сопровождается организацией некоторого пространства действий персонажей в виде особого «мира», воспроизведенного детально или лаконично в зависимости от личных предпочтений ребенка. Это не что иное, как макет, т. е. уменьшенный предметный образец пространства и объектов воображаемого мира (реалистического или фантастического). Дети пятого года жизни

активно используют в режиссерской игре макеты (города, цирка, космоса, дома, стройки, дороги, зоопарка, птичьего двора, моря, леса, острова), сделанные совместно с взрослыми.

### Показатели уровней развития игры на середину и конец года

| Самостоятельная игра                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Реакция на игровое действие взрослого                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Индивидуальный темп развития</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Развертывает игровые действия по преимуществу в имеющейся игровой обстановке, сам ее активно не организует.</p> <p>Принимает и обозначает игровую роль, поддерживает ролевой диалог со сверстником, но в основном придерживается привычных сюжетов, не вносит инноваций, подражает более активному сверстнику, следуя за его замыслом.</p>                                                           | <p>Включается в игру со взрослым на уровне парных взаимодополнительных ролей. При развертывании сюжета отказывается от предлагаемой взрослым смены игровой роли.</p> <p>Меняет роль по смыслу развертывания сюжета только синхронно со взрослым, дублируя его игровые роли, увлекаемый взрослым.</p>                 |
| <b>Возрастная норма</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Может вносить изменения в игровую обстановку и дополнять ее в соответствии с замыслом.</p> <p>Включается в парное ролевое взаимодействие со сверстником, развертывает разные по тематике сюжеты, но внутри каждого сюжета склонен скорее к детализации игровых действий, повторению одних и тех же событий. Не использует введение новых персонажей и смену ролей для развертывания сюжета игры.</p> | <p>Охотно включается в игру со взрослым, гибко реагирует на меняющиеся в процессе игры роли взрослого, по предложению взрослого может сменить роль по смыслу игры, но не предпочитает делать это сам; встречные предложения касаются скорее деталей игровых действий, нежели новых персонажей, сюжетных событий.</p> |
| <b>Выше возрастной нормы</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Активно создает игровую обстановку в соответствии со своим замыслом.</p> <p>Развертывает разные сюжеты игры, использует смену ролей (меняет и обозначает роли по ходу игры, использует совмещенные роли), если необходимо ввести новых персонажей.</p>                                                                                                                                               | <p>Легко и охотно включается в игру со взрослым, а часто даже инициирует ее.</p> <p>В процессе игры не только принимает предложения взрослого, но и является инициатором введения новых персонажей и соответствующей смены ролей.</p>                                                                                |

|                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Может включить в игру 2-3 сверстников, предложив всем подходящие по смыслу роли; активно вносит предложения по развертыванию сюжетных событий, увлекает за собой сверстников.</p> | <p>Легко переходит в игре от одной роли к другой, обозначая для партнера ее смену, гибко реагирует в ролевом диалоге и игровых действиях на меняющиеся роли взрослого.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## **2.2. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Познавательное развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)**

### **2.2.1. Обязательная часть**

Образовательная область «Познавательное развитие» 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 деятельности. 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

Образовательная область «Познавательное развитие» 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 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. Развитие интеллектуальных способностей происходит в процессе усвоения действий замещения, построения и использования наглядных моделей, а также слова в планирующей функции.

Развитие ребенка осуществляется в процессе различных деятельности. Для дошкольников это, прежде всего, игра, а также конструирование, изобразительная деятельность, литературно-художественная. Создание условий для развития различных деятельности – одна из основных задач программы. 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 педагога - ввести в обучение такие действия детей, которые в максимальной степени развивают их умственные способности. Основное внимание переносится 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 познавательно-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 среднего дошкольного возраста в Программе обеспечивается образовательной работой по следующим разделам: «Сенсорное воспитание»; «Ознакомление с пространственными отношениями»; «Конструирование»; «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. Строят 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 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 отношения, 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.

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 ребенка, с одной стороны, имеет самостоятельное значение, так как обеспечивает получение отчетливых представлений об окружающем, с другой - составляет фундамент общего умственного развития ребенка.

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.

### 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 «Образовательной области «Познавательное развитие» 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 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, прятков 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.

### **Типы задач по развитию умственных способностей детей в процессе ознакомления с пространственными отношениями**

| <b>Развивающие задачи</b>                                                                       | <b>Средства решения задач</b>                                      | <b>Материал</b>                                                                         | <b>Действия детей</b>                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Практическое обозначение местоположения объектов на плоскости, направлений пространства и своей | Одновременное практическое и словесное определение местоположения, | Фланелеграфы, вырезанные, вырезанные профильные фигуры трех медведей (большой, средний, | Расставляет фигуры на фланелеграфах, называя их местоположение и направление движения, |

|                                                                                                                                                                       |                                                                                 |                                                                                                    |                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| позиции относительно другого                                                                                                                                          | направлений движения объектов на плоскости и своей позиции                      | маленький), вырезанные изображения елок                                                            | называют местоположение других детей относительно себя                                                                         |
| Составление планов из геометрических фигур – заместителей игрушечной мебели и их соотнесение с игрушечной комнатой (действия замещения, построения и прочтения плана) | Самостоятельно составленный план                                                | Игрушечная комната с мебелью; геометрические фигуры на фланелеграфах и мебель в игрушечной комнате | Расставляют геометрические фигуры на фланелеграфах и мебель в игрушечной комнате.                                              |
| Составление планов из геометрических фигур – заместителей настоящей мебели и их соотнесение с разными частями помещения групповой комнаты                             | Самостоятельное составление взаимного расположения предметов на готовом плане   | Разные части групповой комнаты                                                                     | Игры: «Поменяйтесь местами», «Найди на плане спрятанную игрушку», «Покажи на плане где ты (Вася) спрятался» и т.д.             |
| Изображение ограниченного пространства                                                                                                                                | Самостоятельное схематическое изображение видимого пространства                 | Игрушечная комната                                                                                 | Передача в изображении взаимного расположения предметов в игрушечной комнате                                                   |
| Прочтение готового плана всех помещений группы                                                                                                                        | Готовый графический план (групповая комната, спальня, раздевалка, туалет и др.) | Помещение всей группы                                                                              | Различные игры с планом по типу: «Покажи на плане где твой шкафчик», «прятки», «Вася покажет на плане, где он спрятал машинку» |
| Изображение плана видимого открытого пространства                                                                                                                     | Самостоятельное схематическое изображение пространства по памяти                | Участок для прогулок группы                                                                        | Передача в изображении взаимного расположения предметов на участке для прогулок                                                |
| Прочтение готового плана                                                                                                                                              | Готовый графический план                                                        | Макет всего участка детского                                                                       | Игры: кукла «ходит» по                                                                                                         |

|                                                                                |                                                                |                                                        |                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| открытого пространства                                                         |                                                                | сада                                                   | макету – дети отмечают ее путь на плане                                |
| Прочтение готового плана открытого пространства за пределами его видимой части | Готовый графический план, сориентированный от входа на участок | Весь участок детского сада                             | Игры: «Найди клад», «Покажи на плане, где ты спрятал клад»             |
| Прочтение готового плана открытого пространства                                | Готовый графический план                                       | Макет улицы (части улицы), местности (части местности) | Игры: на макете прячутся мелкие игрушки, которые дети находят на плане |

## 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 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. 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.

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 подвоятся 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.

### Типы задач по развитию умственных способностей детей в процессе конструирования

| Развивающие задачи                                                                                                          | Средства решения задач                                                                                                                                   | Материал                                                                                    | Действия детей                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Графическое изображение отдельных строительных деталей с разных позиций                                                     | Схематические изображения фигур. Показ технических приемов изображения фигур при помощи трафаретов. Названия объемных фигур и их плоскостных изображений | Строительные детали разной формы                                                            | Накладывают трафареты на фигуры, совмещают прорезь с соответствующей стороной детали, затем накладывают трафарет на бумагу и обводят прорезь карандашом                                                  |
| Выбор из нескольких схем той, которая соответствует заданному объекту (схемы декоративных стенок или домов, машин, пирамид) | Семы, изображающие предметы (или постройки) с одной позиции                                                                                              | Строительные детали соответствуют изображенным на схемах и предметному образцу (из деталей) | Называют изображенные на схемах предметы, соотносят их с предметным образцом, мотивируют свой выбор. Воспроизводят постройку по схеме                                                                    |
| Сооружение построек по готовым графическим моделям: строительство горки, ракеты;                                            | Схема предмета с одной позиции. Схема «вид сбоку» для горки и ракеты                                                                                     | Детали по форме и размерам соответствуют элементам схемы, листы бумаги, карандаши; мелкие   | Совместно с воспитателем анализируют схему (горки или ракеты), выделяют в ней основные части предмета, рассматривают их строение. Строят по схеме. Вносят в постройку дополнения по собственному замыслу |

|                                                           |                                                                           |                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Строительство загородки с воротами                        | Схема загородки «вид сверху», схема ворот «вид спереди»                   | То же                                                                                              | Строят вдвоем. В остальном действуют, как при строительстве горки или ракеты                                                                                                                                             |
| Строительство мостика                                     | Контурная схема «вид сбоку»                                               | То же                                                                                              | Проводят расчленение контурной схемы на части, определяют место каждой детали по схеме, воспроизводят конструкцию моста                                                                                                  |
| Строительство трамвая                                     | Схема «вид сбоку»                                                         | То же                                                                                              | Схему анализируют по плану, предложенному воспитателем. Строят самостоятельно. Сажают кукол в трамвай и показывают на общей схеме местоположение                                                                         |
| Строительство поезда (паровоза с вагонами)                | Схема «вид сбоку»                                                         | Детали подбирают по схеме самостоятельно                                                           | Работают парами, распределяют между собой работу сами, самостоятельно воспроизводят постройку по схеме                                                                                                                   |
| Строительство здания завода                               | Схемы «вид спереди» и «вид сбоку»                                         | Материал дан в соответствии со схемами                                                             | Совместная деятельность: соотносят обе схемы между собой, подбирают детали к схемам. Воспитатель помогает найти общие для двух схем детали и придать им нужное положение, если дети самостоятельно не справляются с этим |
| Дополнение готовых графических моделей новыми элементами: | Схемы, изображающие предмет с одной позиции: «вид сверху» и «вид спереди» | Материал соответствует первоначальной схеме плюс дополнительные мелкие детали и игрушки, карандаши | Рассматривают графическую модель (парохода или стенки). Выделяют в ней основные части предмета, а затем части конструкции. Затем включают в свои постройки новые детали,                                                 |

|                                                                                                                                                                                           |                                                                                   |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                           |                                                                                   |                                                                                                 | отмечают их форму и местоположение на своих схемах. Указывают на схеме места пассажиров парохода (в другом случае – жильцов дома) и ставят фигурки в постройках на отмеченные в схемах места                                                                                                                                                                                                    |
| Конструирование по собственному замыслу                                                                                                                                                   | Схемы, изображающие предмет с любой удобной для ребенка позиции                   | Детали отбирают после составления схемы будущей постройки                                       | Называют предмет и его функцию. Изображают предмет в виде схемы, отбирают материал, строят, называют части постройки и элементы конструкции, которые не вошли в схему. Желаящие могут внести в свои схемы дополнения и изменения карандашом другого цвета                                                                                                                                       |
| Задания на символизацию действительности:<br>упражнения в изображении игровых ситуаций и действующих в них персонажей (два зайчика – веселый и грустный, медвежонок, щенок, утенок и др.) | Сюжет игры задан «Звери на прогулке» (на спортплощадке, на речке, в парке и т.п.) | Детали разной формы, цвета и размера: конусы, бруски, цилиндры, полуцилиндры, арки, кубики. Мел | С помощью воспитателя обозначают место, где играют зверюшки: кладут «бревно», ставят арку, строят горку, качели и т.д., рисуют реку или выкладывают из кирпичиков, ставят мостик. Затем находят фигурки для условного замещения игровых персонажей. Разыгрывают сценки – как ведут себя персонажи на спорт площадке, на речке и т.д. Дети для игры объединяются небольшими группами по 3-4 чел. |

|                                                                        |                                                            |                                                                                                             |                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Создание построек по мотивам сказок и изображение сказочных персонажей | Чтение сказки, беседа о ее содержании, действия персонажей | Тексты сказок (например: «Три поросенка», «три медведя»), строительные детали разной формы, цвета и размера | Называют и замещают персонажей деталями. Строят для них постройки, дома, предметы быта и другие по собственному выбору. Обыгрывает сюжет сказки |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 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.

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 большого 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 большого 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 отработкой 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.

Для развития элементарных математических представлений используются различные наглядные средства, в том числе мерки, заместители и наглядные модели. Говоря о знакомстве с величиной в средней группе мы имеем в виду развитие представлений о величине предметов. Сравнение предметов по величине проводится сначала путем наложения или приложения, затем опосредовано, с помощью условной мерки.

Овладение опосредованным сравнением предметов по величине для дошкольников достаточно сложным действием, требующим применения методов и приемов, соответствующих возрастным возможностям детей. Развитие представлений о величине предметов и возможностях использования различных способов соизмерения подводит детей к переходу от непосредственного восприятия к опосредованной оценке величин для развития представлений о количестве сначала используются задания, направленные на обобщение эмпирического опыта: отбор предметов в пределах пяти из большого 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 большого 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 замещенными 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 отработкой действий соотнесения «одной к одному», т.е. установления взаимно однозначного соотнесения 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).

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 проведения этой деятельности.

#### **Типы задач по развитию умственных способностей детей в процессе ознакомления с элементарными математическими отношениями**

| Развивающие задачи | Средства решения задач | Материал | Действия детей |
|--------------------|------------------------|----------|----------------|
| Количество         |                        |          |                |

|                                                                                                                            |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Освоение детьми действий выделения различных свойств предметов (цвета, формы, количества) с помощью фиксирующих их значков | Значки для обозначения свойств предметов                         | Изображения двух-трех замков (домов) с различными значками на каждом: две игрушечные грузовые машины; пять-шесть групп одинаковых предметов, по 7-8 в каждой (кубики, матрешки, чашки, машины, куклы и т.п.); четыре-пять пар предметов одинакового цвета и назначения, но разной формы (вазы, шары, стулья, геометрические фигуры и т.п.); пары карточек с изображением предметов, различающихся по цвету, форме, количеству; кукла-стражник | Сравнивают между собой два предмета, если они различаются между собой по цвету или форме, или группы предметов, если они различаются по количеству (один-много), и помещают их в замок (дом) со знаком, обозначающим выделенное свойство. |
| Освоение детьми действий выделения количества с помощью фиксирующих их значков                                             | Значки для обозначения количества: один, два, три, четыре, много | Изображение двух домов (или замков) с различными значками на каждом: две игрушечные грузовые машины; кукла-стражник; четыре-пять групп одинаковых предметов, связанных по смыслу с предметами из групп; группы предметов разного количества (один, два, три, четыре, десять)                                                                                                                                                                  | Сравнивают по количеству две группы предметов (не выполняя специальных действий, соотнесения множеств и счета), определяют, к какому значку они относятся, помещают предметы в замок со значком                                           |
| Освоение действий использования заместителей для отбора заданного количества предметов                                     | Фишки заместители                                                | Фишки-заместители, имеющие сначала внешнее сходство с предметами, затем абстрактные; две группы предметов (пальто с петлями для пуговиц и пуговицы; книжки и куклы, кубики; «дома» и «крыши», дома с окнами, наклеенные или нарисованные на                                                                                                                                                                                                   | Дети первой подгруппы берут из коробки фишки и раскладывают их на предметы. Закрывают коробку с оставшимися фишками. Собирают разложенные фишки и передают детям другой подгруппы. Дети второй подгруппы раскладывают                     |

|                                                                                                                                 |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                 |                                                                                      | листе бумаги, и «стекла» для них, куклы и ложки, скворцы и скворечники); коробка с крышкой для хранения фишек                                                                                                                                                                                            | принесенные фишки к своим предметам. Отбирают предметы, на которые положили принесенные ими фишки, и передают детям первой подгруппы. Дети первой подгруппы прикладывают принесенные предметы к имеющимся у них, проверяя правильность отбора их количества                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Освоение действий построения и использования наглядных моделей для сравнения по количеству двух групп предметов (двух множеств) | Модель двух групп фишек, расположенных по принципу взаимно однозначного соответствия | Две группы предметов, предлагаемые для сравнения: машины и куклы-шоферы, бабочки и цветы, жучки и листья и т.п.; фишки заместители двух видов, имеющие сначала внешнее сходство с замещаемыми предметами, затем абстрактные; Две коробки для хранения фишек; различные трафареты для раскладывания фишек | Дети первой подгруппы отбирают из коробок фишки одного вида и раскладывают их к предметам, коробки с оставшимися фишками закрывают и относят отобранные фишки детям третьей подгруппы. Дети второй подгруппы отбирают из своих коробок фишки другого вида и раскладывают их к своим предметам, коробки с оставшимися фишками закрывают, собирают отобранные фишки и относят их к детям третьей подгруппы. Дети третьей подгруппы раскладывают принесенные фишки на трафарете по принципу взаимно однозначного соответствия |

| Величина                                                                                                            |                                                               |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Освоение действий замещения при обозначении разнообразных предметов                                                 | Условные значки, обозначающие цвет, форму, величину предметов | Карточки с изображением условных значков; набор различных игрушек и предметов разного цвета, формы, величины                                                                                             | Подбирают предметы с определенными признаками, на которые указывают значки-заместители                                                                                                                                 |
| Освоение действий непосредственного сравнения при упорядочении нескольких предметов по заданному параметру величины | Сериационные ряды предметов                                   | Игрушки, подобранные в порядке постепенно убывающей величины. 10 одноцветных полосок одинаковой ширины, каждая последующая отличается от предыдущей на 1 см.                                             | Строят сериационные ряды: сначала из элементов, которые имеют тот или иной предметный смысл, затем из полосок-заместителей. Овладевают умением строить последовательный ряд по величине, соблюдая единую линию отсчета |
| Освоение действий использования условной меры при сравнении предметов по величине                                   | Условные мерки                                                | Различные объекты, непосредственное сравнение которых (наложение, приложение) невозможно. Различные предметы: полоска бумаги, веревка, шнурок и пр., - которые можно использовать для измерения объектов | Дети поставлены в условия, когда знакомый способ непосредственного сравнения предметов по величине не подходит для решения задачи, ищут и открывают для себя новый способ сравнения – с помощью условной мерки         |

## 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.

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 прослеживать 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.

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.

### 2.2.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

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

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.

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. 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 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 постановке умственных (познавательных или творческих) задач, практических задач, задач на коммуникацию. 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, 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 деятельности, 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.

## **2.3. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Речевое развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)**

### **2.3.1. Обязательная часть**

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. 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 детском саду - 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 разделу: «Ознакомление с художественной литературой и развитие речи». В разделе «Ознакомление с художественной литературой и развитие речи» 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 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) вынесен 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.

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. 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

3. Развитие умственных способностей детей на материале художественной литературы.

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.

**Типы задач по развитию умственных способностей детей в процессе  
литературно – художественной деятельности**

| <b>Развивающие задачи</b>                                                                                                     | <b>Средства решения задач</b>                                                        | <b>Материал</b>                                                                                                                                            | <b>Действия детей</b>                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Освоение действий замещения персонажей сказок                                                                                 | Заместители персонажей сказок: кружки разного цвета, полосы различной длины          | Тексты сказок «Смоляной бычок», «лисичка со скалочкой», «Рукавичка», «Два жадных медвежонка», «Красная шапочка»                                            | Подбирают заместители ко всем персонажам сказки, обосновывая свой выбор                                                                                                 |
| Развитие действий построения двигательной модели сказки как основы для ее пересказа                                           | Заместители персонажей сказок                                                        | То же                                                                                                                                                      | По очереди, по эпизодам пересказывают сказку, разыгрывая ее на заместителях                                                                                             |
| Освоение действий моделирования игрового пространства при проведении игры-драматизации                                        | Условные заместители персонажей и «декорации» сказок                                 | Тексты сказок «Лисичка со скалочкой», «Теремок», «Два жадных медвежонка», «У солнышка в гостях». Бумажные кружки и квадраты большого размера               | Размещают условные заместители на игровой площадке перед проведением игры-драматизации                                                                                  |
| Освоение действий передачи отношения к персонажам сказок и историй с помощью самостоятельно придуманных символических средств | Отдельные характеристики персонажей (цвет, величина), а также их действия и атрибуты | Тексты сказок «Братец Лис и братец Кролик», «Теремок», «Красная шапочка», сочиненная воспитателем история про Василису Прекрасную, «Два жадных медвежонка» | Описывают некоторый воображаемый предмет, принадлежащий персонажу (например, дом, огород, картину), передавая свое отношение к этим персонажам с помощью самостоятельно |

|                                                                                |                                                                  |                                                                                                    |                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                |                                                                  |                                                                                                    | придуманных деталей                                                                                      |
| Развитие воображения:<br>освоение действий<br>«опредмечивания»                 | Условные заместители<br>предметов                                | Тексты сказок «Смоляной<br>бычок», «Лисичка со<br>скалочкой», бумажные<br>полоски и кружки         | Сочиняют продолжение<br>сказки, в котором участвует<br>новый герой –<br>«опредмеченный<br>заместитель»   |
| Развитие воображения:<br>освоение действий<br>детализации                      | Схематическое<br>изображение предмета:<br>человека, собаки и др. | Лист бумаги со<br>схематическим изображением<br>предмета, фломастеры                               | Отвечают на вопросы,<br>помогающие описать<br>заданный предмет и<br>включить его в различные<br>ситуации |
| Развитие воображение:<br>сочинение сказок и историй<br>с опорой на заместители | Заместители персонажей<br>сказок и историй                       | Бумажные кружки разного<br>цвета, игрушечные елочки,<br>кокошник и шкатулка<br>Василисы Прекрасной | Сочиняют сказки и истории,<br>«превращая» заместители в<br>персонажи сказок                              |

## РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ РУК

Настоящая программа включает в себя работу с детьми по подготовке руки к письму.

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 графическими умениями.

Содержание программы построено с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и основывается на их избирательной восприимчивости к разным сторонам языковой действительности.

Программа 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. Вычленив 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 звукосочетание, 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.

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 — съ, 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.

### **Типы задач по развитию умственных способностей детей в процессе Ориентировки в звуковой стороне речи и овладения произвольными движениями рук**

| <b>Развивающие задачи</b>              | <b>Средства решения задач</b>                              | <b>Материал</b>                                            | <b>Действия детей</b>                                                                                                                |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Развитие звуковой культуры речи</b> |                                                            |                                                            |                                                                                                                                      |
| Знакомство со звучащим словом          | Словесная инструкция взрослого (каждому предмету, явлению) | Тексты стихов сказки «Колобок», игрушки, персонажи сказки. | Сначала вспоминают сказку «Колобок», называют её персонажей и выбирают соответствующие игрушки, идентифицируя слово и образ. Слушают |

|                                                                                   |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                   | соответствует определенное слово).                                                                                                                         | Дидактические игры: «детский мир», «Зоопарк», «Магазин», и др., фишки-игрушки, предметные картинки                                                                             | стихи, где в доступной форме детям объясняется, что в слове всегда есть смысл. Знакомятся с многообразием слов, играют в дидактические игры, называя слова по заданию воспитателя (игрушки, звери, «вкусные вещи») и получают за ответы фишки – награды                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Сравнение слов по звучанию                                                        | Словесная инструкция взрослого (слова звучат похоже и по-разному, одно и то же слово может громко и тихо). Образец произнесения                            | Тексты стихов, фишки, подборка слов – «друзей» (галка-палка, тук-лук, гам-там, мишка-шишка и т.д.)                                                                             | Слушают объяснение воспитателя о том, что слова звучат по-разному: одно и то же слово может звучать громко и тихо. Воспитатель дает образец произнесения, а дети пробуют произнести слова с разной силой голоса. Затем сравнивают похожие и различные слова и учатся подбирать слова – «друзья», используя рифму.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Знакомство с протяженностью слова (одно-, двух- и трехсложной слоговой структуры) | Естественный способ моделирования слогов – протяжное произнесение гласных звуков, прохлопывание (образец воспитателя). Заместители слогов – фишки, игрушки | Учебное пособие Г.А. Тумаковой «Звучащее слово, «Звуковые часы», предметные картинки, набор различных слов (коротких и длинных), фишки, игрушки. Дидактическая игра «телеграф» | Узнают, что все слова можно «измерить», произнося слово по частям (рааа-мааа, сааа-мооо-льоот и др.), при этом прохлопывая в ладоши или прошагивая. Так они определяют короткие и длинные слова, работая со «Звуковыми часами», на «Лесной поляне» и с предметными картинками. По количеству слогов в слове дети выставляют последовательно фишки, игрушки. После объяснения воспитателя о принципе работы телеграфа они играют в игру «Телеграф», принимая и посылая слова-телеграммы (отхлопывая или отстукивая слоговую структуру одно-, двух и трехсложных слов) |
| Овладение способом интонационного выделения звука в слове. Определение 1-го       | Естественный способ моделирования – подчеркнутое произнесение звука в слове (протяжное или четкое, громкое).                                               | Фланелеграф, предметные карточки и тексты стихов со звуками: ж, ш, щ, ч, ц, с-сь, к-кь, и др., игрушки, фишки.                                                                 | Слушают стихи, потешки, поговорки и отдельные слова с интонационным выделением определенных звуков, и подражая образцу воспитателя, овладевают способом интонационного выделения звука в слове. Они имитируют различные звуки: полет жука, шум                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                 |                                                                                      |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| звука в слове, называние слов на заданный звук                  | Образец воспитателя. Использование «живой модели» для определения 1-го звука в слове | Дидактические игры: «Назови слова», «Магазин», «Построим дом» и др. «Какой звук пропущен»                                                                             | ветра, мотор, насосы др. Освоив действие интонационного выделения звука, дети учатся определять 1-й звук в слове и называть слова с заданным звуком. Они играют в дидактические игры: «Назови слова», «Построим дом», «Магазин» и др.                                                                                                                                                                                              |
| Дифференциация твердых и мягких согласных звуков (акустическая) | Интонационное выделение звука (фонемы) в слове. Образец воспитателя                  | Фланелеграф, предметные картинки и тексты стихов со звуками: з-зь, с-сь, к-кь, р-рь и др. Дидактические игры: «Назови пару», «Назови слова» и др. Мяч, игрушки, фишки | Освоив действие интонационного выделения звука в слове, дети могут на слух определить твердые и мягкие согласные звуки (не употребляя терминов), называя их «старшими» и «младшими братцами»: з – большой комар, зь – маленький, с – большой насос, сь – маленький, и т.п. При этом они могут давать характеристику фонемы: к – звучит твердо, а кь – мягко... Дети играют в дидактические игры, где ведущий, как правило взрослый |
| Развитие произвольных движений пальцев рук                      |                                                                                      |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Развитие произвольных движений пальцев рук                      | Образец движения – упражнения для рук и пальцев, включенные в образный контекст      | Словесное сопровождение движений. Игра типа: «Олень», «Заяц», «Черепашка», «Яблонька», «Волна», «Веер», «Улей» и др.                                                  | Сначала вместе с воспитателем, а затем самостоятельно произносят стихи, слова про яблоньку, черепаху, волну и др., выполняя руками и пальцами соответствующие движения, включаясь в игровые ситуации. Упражнения неоднократно повторяются.                                                                                                                                                                                         |

### 2.3.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

В этой части Программы предусматривается решение задач и реализация программы «Key to learning» Г.Н.Доля.

## 2.4. Описание образовательной деятельности, представленной в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (формы, способы, методы и средства реализации)

### 2.4.1. Обязательная часть

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие способностей в литературной, изобразительной, музыкальной деятельности, включение ребенка в культурно - познавательный процесс. Центральной задачей развития художественных способностей мы видим 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. Изобразительность – 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, передаёт 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.

Работа по данному разделу организуется следующим образом.

Вначале осваивается предметный рисунок – изображение простейших объектов (живых и неживых), обладающих ритмической структурой: запутавшийся клубок ниток, дорожки, колючки свернувшегося в клубок ёжа и др.

Затем осваивается работа с цветом – создание на листе гармоничного цветового пространства в виде различных пятен, линий, цветовых переходов (беспредметное изображение). Такое цветовое изображение символически связано с событиями в окружающем ребенка мире или его отношением к ним (например: осень, праздник). Задача следующего этапа – соединение этих двух подходов в одной работе: создание художественного образа средствами предметной и беспредметной живописи одновременно, благодаря введению тем, которые провоцируют это соединение.

Задача развития познавательных и творческих способностей в изобразительной деятельности решается путем овладения ребенком модельными и художественно-символическими средствами.

Для развития познавательных способностей ребенка важно овладение модельным опосредованием. В среднем дошкольном возрасте вводится предварительное изображение структуры объекта углем или простым карандашом. Такое изображение объекта в модельной форме отображает выделенные и переданные в форме графического изображения его существенные характеристики.

Для выражения эмоциональных состояний и личностного мироощущения в изобразительной деятельности важно овладеть символической формой опосредования.

Вначале ребенок овладевает художественно-символическими средствами в живописных беспредметных композициях через символику цвета. Позже символические средства используются в предметной живописи для выражения отношения к изображаемым персонажам.

Форма освоения языка изобразительного искусства и средств художественной выразительности (равно как и овладение техническими навыками и умениями) подчинено решению творческих задач. Ребенку не показывают ни образцов для подражания, ни специальных технических приемов, ни жестко фиксированных способов владения инструментами. Взрослый общается с ребенком индивидуально и показывает что-либо, исходя из особенностей поставленной творческой задачи и потребностей каждого.

Еще один важный аспект изобразительного образования – знакомство с произведениями изобразительного искусства. На начальных этапах работы рекомендуется использовать книжные иллюстрации, встречающиеся при чтении художественной литературы. Наиболее подходящими для рассматривания являются те, где хорошо передан характер, фактура, движение, настроение изображаемого объекта. Блестящим примером таких иллюстраций являются рисунки Е.

Чарушина. Далее детей знакомят с произведениями разных видов искусства (живопись, графика, декоративно-прикладное искусство, архитектура, искусство дизайна, народные промыслы и т.д.). Эта работа проводится постоянно: в повседневной жизни дети привыкают обращать внимание на эстетику быта, красивые изделия, оформление различных уголков детского сада и прогулочных площадок.

В средней группе задачи усложняются и развиваются по тем линиям, которые были подробно раскрыты в работе с младшими дошкольниками. В развитии познавательных способностей – это, по-прежнему, моделирование объекта в предметном рисунке. Главным направлением становится выделение и передача в графическом изображении движения живого объекта (животное, человек), его функций.

Важнейшим условием этого этапа является работа с натурой. Вначале дети осваивают способы изображения движущихся живых объектов в пластике (работа с пластилином), а затем – в графике. После этого перед детьми ставится решение таких творческих задач: изобразить «растрёпанную ворону», «прыгающих воробьёв», «человека с барабаном» и т.д.

Продолжается работа по развитию творческих способностей детей и овладению ими действиями символизации, начатая в младшей группе. Дети продолжают работать с цветом и создавать живописные композиции. Особое внимание уделяется изображению контрастных состояний, настроений (грустно – весело; солнечный день – осенний вечер и др.), контрастных персонажей (Буратино и Пьеро и т.п.). Опираясь на предыдущий опыт работы, дети учатся соотносить предмет с пространством листа, компоновать его в графике и живописной среде.

Новым является введение специальной проработки дополнительных элементов в предметном рисунке (детализация): аксессуаров и атрибутов одежды изображаемых персонажей. Вводятся творческие задачи, в которых надо одновременно изобразить контрастных, оппозиционных персонажей, например «Буратино убегает от Карабаса». В этом случае более выраженным становится композиционное и колористическое противопоставление персонажей, более насыщенным весь образный строй работы.

Ребенок учится отвечать на вопросы: что и как делает человек или животное? Они бегут, стоят, летят, держат в руке цветок. Отвечать на такие вопросы в изобразительном искусстве – это значит владеть адекватной формой передачи движущегося объекта, изображать движение сначала в графике, а затем в живописной среде.

В плане развития творческих способностей и овладения действиями символизации дети продолжают работать с цветом и создавать живописные композиции с использованием оппозиционных тем: север и юг, темная ночь и ясное утро.

### **Типы задач по развитию умственных способностей детей в процессе Ориентировки в звуковой стороне речи и овладения произвольными движениями рук**

| Развивающие задачи | Средства решения задач | Материал | Действия детей |
|--------------------|------------------------|----------|----------------|
|--------------------|------------------------|----------|----------------|

|                                                           |                                                                                                                                 |                               |                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Освоение действий замещения реальных объектов             | Графическое изображение, пластический объект в движении                                                                         | Уголь гуашь, пластилин        | Осваивают навыки графического, пластического замещения предмета в движении                                                           |
| Освоение действий моделирования объекта в рисунке и лепке | Передача в графическом изображении и пластике действия объекта                                                                  | Уголь гуашь, пластилин, глина | Осваивают способы передачи структуры действия предмета в рисунке и лепке; учатся располагать отдельные части относительно друг друга |
| Освоение художественной символики                         | Передача через живопись и отношения цветов эмоциональных состояний и переживаний                                                | Гуашь                         | Овладевают навыками живописной беспредметной композиции в оппозиционных парах                                                        |
| Развитие воображения: освоение детализации                | Передача через цветовое пятно и формообразующую линию характерных особенностей предмета. Использование дополнительных элементов | Гуашь, уголь                  | Осваивают навыки работы с цветовым пятном и выразительной линией при передаче выразительных деталей изображения                      |

#### 2.4.2. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

##### ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ

В среднем дошкольном возрасте у детей развиваются внутренние (психологические) предпосылки для более сложного образно – пластического воплощения игрового содержания. Прежде всего, это касается способов передачи сюжета и характеров персонажей. Так, в младшем возрасте дети в связи с присущей им подражательностью могли одновременно исполнять лишь общий для всех образ (сначала одного персонажа, потом другого и т.д.), а сюжет существовал в плане словесных пояснений педагога, связывающих отдельные эпизоды и раскрывающих причины смены событий, настроений героев. В отличие от этого, в среднем возрасте ребенок уже может брать на себя роль и выполнять игровые действия в соответствии с ней, не сбиваясь (более или менее) на подражание исполнителям других ролей; это открывает для детей возможность передавать сюжет действенно, воплощая характеры персонажей, через поступки и общение друг с другом.

Однако такая возможность столь ценная для развития образно – пластического творчества, остается нереализованной, если дети не владеют способами, которые позволяют им с помощью выразительных движений осмысленно передавать взаимоотношения разнохарактерных персонажей.

В связи со сказанным развитие детского творчества на основе обучения языку движений в средней группе идет с акцентом на *развитие парного образно – пластического взаимодействия*. Дошкольники в этом возрасте используют уже знакомые и новые, более сложные, невербальные сигналы – в обращении к друг другу (в соответствии со взятыми на себя ролями и контекстом игровой ситуации). Но кроме этого, наряду с жестовым общением в средней группе дети впервые начинают осваивать еще один компонент парного образно – пластического взаимодействия. Это «рисунок» пространственного поведения персонажей относительно друг друга (т.е. размещение и перемещение исполнителей по «сценической площадке»).

В зависимости от характера действующих лиц и контекста игровой ситуации «пространственный рисунок» парного образно – пластического взаимодействия может быть более или менее сложным, что определяет его разновидности. Этапы их освоения – от простейших к более сложным – определяют основную «стратегическую линию» развития и обучения детей в течение года. Так, сначала осваиваются способы образно - пластического взаимодействия, когда партнеры располагаются рядом друг с другом, стоя на месте (например при имитации «починки игрушки») или двигаясь на близком расстоянии друг с другом (изображая, как всадник двигается на лошадке). Позже дети осваивают способы взаимодействия, когда один партнер стоит на месте, а другой приближается к нему (например изображая заинтересованность) и затем удаляется (при иссякающем интересе). Еще более сложным является «рисунок» взаимодействия, когда один партнер приближается к другому, а тот от первого отодвигается, удаляется, чтобы сохранить и даже увеличить дистанцию («кошка преследует птичку»). Наконец дети осваивают способы взаимодействия, передающие «сотрудничество» персонажей или их «противоборство». В первом случае усилия действующих лиц направлены на одну сторону («тянем потянем», «котик спасает петушка»), во втором - в противоположные стороны («лиса похищает петушка», «петушки спорят»).

Основываясь на праве авторства Программы, для дальнейшего ознакомления с содержанием и организационным разделом, автор Программы предлагает обращаться к нему лично.