

**АДАптированная основная
общЕобразовательная программа
экспериментальной группы**

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
1.1 Пояснительная записка	4
1.1.1 Цель и задачи АОП	4-5
1.1.2 Характеристика детей с общим недоразвитием речи	5-6
1.1.3. Взаимодействие взрослого с ребёнком	6-7
1.1.4. Содержание образовательной деятельности	7-9
1.1.5. Организация предметно-пространственной среды	9-10
1.1.6. Взаимодействие детского сада с семьёй	10-11
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
2.1. Сюжетная игра	12-14
2.2 Продуктивная деятельность	14-17
2.3. Познавательно –исследовательская деятельность	17-20
2.4 Игра с правилами	20-22
2.5 Музыка	22-23
2.6. Чтение художественной литературы	23-24
2.7. Физическая культура	24-25
2.8 Речевое развитие	26
.	
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1 Роль педагогов – предметников и специалистов в образовательной деятельности детского сада	27
3.2 Взаимодействие с семьёй	27-28
3.3 Алгоритм тематического планирования	28-29
3.4 организация развивающей предметно-пространственной среды	29-31
3.5 Педагогическая диагностика	31-34
3.6 Режим дня	34-36

ВВЕДЕНИЕ

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида № 21» расположено по адресу: 456770, Россия, Челябинская область, город Снежинск, улица Васильева, дом № 33. Режим работы: пятидневная рабочая неделя, продолжительность пребывания детей с 07.00-19.00 часов. Деятельность МБДОУ организована с учетом государственных законодательных и нормативных документов, методических рекомендаций, принятых на уровне федеральных, муниципальных органов власти и локальными нормативными актами МБДОУ, регулирующих организацию работы дошкольного учреждения. В МБДОУ функционирует 8 групп.

Адаптированная основная образовательная программа экспериментальной группы разработана на основе:

- комплексной основной образовательной программы «Миры детства: конструирование возможностей» под редакцией А.Г. Асмолова, Т.Н. Дороновой, Москва, 2015;

- «Адаптированной основной общеобразовательной программы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «детский сад компенсирующего вида № 21» (Далее - Программа) охватывает возраст детей от 4 до 5 лет.

Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [38, ст.2 (28); ст. 79, п.2].

В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования отмечено, что «в группах компенсирующей направленности для детей с ОВЗ осуществляется реализация адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования» [25, п.2.5]. Нормативными основаниями, напрямую регламентирующими вопросы разработки адаптированной основной образовательной программы, являются Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, а также Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [19, п.2.4; 25, п.2.5; 38, ст.2 (28)].

Содержание программы направлено на обеспечение и реализацию целей общего образования соответствующего уровня включающего:

-создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующими возрасту видам деятельности; представляет собой систему социализации и индивидуализации детей [19, п.2.4].

Содержание Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела – *целевой, содержательный и организационный.*

Адаптированная основная образовательная программа экспериментальной группы представляет собой нормативно-управленческий документ, характеризующий главные цели, задачи, направления обучения, воспитания, развития воспитанников с нарушениями речи особенности организации образовательного процесса.

На основании ее содержания педагоги *разрабатывают рабочие программы*, которые являются нормативно-управленческим документом ДОУ.

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Образовательная деятельность в детском саду, отвечающая требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее в тексте — Стандарт), должна быть направлена на обеспечение познавательного, физического, эмоционально-эстетического и социально-этического развития детей дошкольного возраста. Основной целью образовательной деятельности, регламентируемой Стандартом, является освоение образовательной программы и достижение целевых ориентиров дошкольного образования. Вместе с тем в соответствии с требованиями Стандарта образовательная деятельность должна строиться таким образом, чтобы ребенок становился субъектом собственной активности, а его целенаправленная и осознанная деятельность служила основным средством собственного развития. Это подразумевает внедрение инновационных форм осуществления образовательного процесса, пересмотр отношений взрослый — ребенок. Другим требованием Стандарта является иное, чем ранее, представление о содержании образования. В целом оно сводится к освоению ребенком различных культурных практик, а не к приобретению конкретных знаний, умений и навыков.

Реализация новых требований подразумевает новый подход к образованию, отличный от тех, которые использовались ранее. На наш взгляд, незначительными, косметическими изменениями традиционного программного содержания, сводящимися в большинстве случаев к редактированию заголовков, уже не обойтись. Требуется системная и качественная реконструкция всего содержания и форм дошкольного образования. Некоторые из возможных новых подходов к образованию предлагаются в этой Программе.

Таким образом, содержание Программы заключается в описании новых средств, которые ранее широко не использовались и с помощью которых взрослый может направлять инициативу ребенка в различных культурных практиках: игре, рисовании, исследовании, коммуникации, чтении.

К средствам, которые позволяют направлять инициативу ребенка в педагогически ценном русле, а не ущемлять ее, которые дают возможность дошкольному образовательному учреждению реализовать Стандарт, мы относим:

- изменение форм взаимодействия взрослого и ребенка;
- реструктуризацию содержания образовательной деятельности;
- рациональную организацию предметно-пространственной среды;
- эффективное взаимодействие детского сада с семьей.

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

Целью программы «Миры детства: конструирование возможностей» (далее в тексте — Программа) является поддержка разнообразия детства, конструирование возможного мира ребенка посредством проектирования социальной ситуации его развития в совместной деятельности со взрослым.

Цели Программы реализуются через решение следующих задач:

охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

обеспечения преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования;

создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром;

объединения 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;

формирования общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей;

обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.1.2. Характеристика детей с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. Выделяют 4 уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Т.Б.Филичева).

I уровень развития речи характеризуется отсутствием общеупотребительной речи. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребёнком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. Вербальными средствами коммуникации для детей с I уровнем речевого развития являются отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов, отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи данного уровня. Ребёнок данного уровня речевого развития активно использует паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию. При восприятии обращённой речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность.

II уровень развития речи определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трёх-, а иногда четырёхсловной аграмматичной фразы. В самостоятельной речи детей иногда проявляются простые предлоги или их лепетные варианты, сложные предлоги отсутствуют. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлечённых понятий, системы антонимов и синонимов. У детей с данным уровнем речевого развития сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении. Связная речь характеризуется недостаточной передачей смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Звуковая сторона речи детей в полном объёме не сформирована и значительно отстаёт от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16-20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости.

III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространённых, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счёт пропуска или перестановки главных и второстепенных членов предложений. Формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершённый характер и характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления. Важной особенностью речи ребёнка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Для детей с данным уровнем речевого развития характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки

повседневного бытового общения. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам. Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается специфическое своеобразие связной речи, которое проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. У детей отмечаются трудности программирования содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребёнка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью чёткого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, недифференцированным произношением свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров, отсутствием и заменой некоторых звуков другими, а также нестойким употреблением звуков. Фонематическое недоразвитие у детей с III уровнем проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками. Это задерживает овладение детьми звуковым анализом и синтезом.

К **IV уровню** развития речи отнесены дети с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава и их звуконаполняемости является диагностическим критерием при обследовании речи дошкольников с IV уровнем развития речи. Для детей данного уровня типичным является вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечёткая дикция. Процесс фонемообразования у этих детей ещё не завершён: отмечается незавершённость формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем. Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи, специфические словообразовательные ошибки. Данные затруднения препятствуют своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава. У детей наблюдаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, нарушения в согласовании порядковых числительных и прилагательных с существительными единственного и множественного числа. Особую сложность для детей с IV уровнем развития речи представляют конструкции предложений с разными придаточными. Связная речь характеризуется затруднениями в передаче логической последовательности, «застреванием» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов. В самостоятельной речи дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. Неполюценная речевая деятельность дошкольников определяет особенности формирования сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения. Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической у таких детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания. У ряда детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением.

1.1.3. Взаимодействие взрослого с ребенком

Общеизвестно, что развитие ребенка, его образование осуществляется через взаимодействие со взрослыми, через самостоятельную деятельность в предметном окружении. Субкультурных взаимодействий со старшими детьми современный ребенок практически лишен. Поэтому основную роль в его развитии выполняют взрослые.

Взаимодействие взрослого и ребенка происходит преимущественно в двух социальных институтах — в семье и детском саду и осуществляется несколькими способами:

ребенок наблюдает за деятельностью взрослых;

ребенок непосредственно включен в совместную деятельность с ними;

взрослый передает знания и образцы культуры в готовом виде, ребенок пассивно их воспринимает.

Сегодня хорошо известно, что последний способ образования (прямое обучение) не годится для дошкольника. Ситуация, когда учебная деятельность определяется мотивами взрослых, а собственные интересы ребенка остаются в стороне, приводит к ряду негативных последствий. Этот факт находил неоднократное подтверждение в психологических концепциях развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), в психолого-педагогических образовательных системах (П.П. Блонский, О. Декроли, Дж. Дьюи).

Сегодня в силу ряда причин ребенок лишен возможности наблюдать за осуществлением взрослыми различных культурных практик: трудовая деятельность, как правило, совершается за пределами дома, а практическая бытовая деятельность носит однообразный характер. Поэтому ребенок не видит как трудятся взрослые и не может посильно помогать им. Кроме того, современные родители не всегда осознают ценность общения, игры, продуктивных форм деятельности. У них бытует мнение, что образование ребенка начинается лишь в тот момент, когда он приступает к освоению знаково-символических форм (букв, цифр и пр.).

В детском саду совместная деятельность взрослого с детьми тоже носит эпизодический характер — одному воспитателю сложно уделить должное внимание каждому ребенку группы. Как результат, сейчас в ДОО наиболее распространено прямое обучение, которое осуществляется путем разъединения культурных форм деятельности на отдельные составляющие.

Занятия по развитию отдельных психических функций — мышления, речи, памяти, которые обычно проводятся в детском саду призваны компенсировать возникший дефицит естественных культурных форм деятельности. До известной степени такие формы обучения поощряются и родителями, так как они видят в этом «подготовку к школе».

В Программе, напротив, дошкольное образование понимается как осуществление ребенком различных форм активности совместно со взрослым и самостоятельно, в детском саду и в семье. В самостоятельной деятельности, которая все более набирает силу, и с помощью взрослого ребенок учится играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобретения универсальных культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде мы называем процессом овладения культурными практиками.

Процесс приобретения общих культурных умений во всей полноте возможен только в том случае, если взрослый выполняет роль партнера, а не учителя. Партнерские отношения взрослому ребенку в детском саду и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях свободного воспитания. Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение взрослого в процесс деятельности. Возможны два варианта реализации позиции «включенного» партнера. Он может ставить для себя цель и начинать действовать, предоставляя детям возможность подключиться к этой деятельности. Такую позицию мы условно называем «партнер-модель». Другой подход в осуществлении партнерской позиции заключается в том, что взрослый предлагает детям цель: давайте сделаем...» Подобный подход также оставляет для детей возможность выбора. Взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер. Такую позицию мы условно называем «партнер-сотрудник». Каждая из моделей может находить применение в зависимости от ситуации.

Вывод: партнерские отношения взрослого и ребенка являются наиболее подходящей формой построения образовательной деятельности в дошкольном детстве, но есть риск, что идея

партнерства так и останется декларативным лозунгом, если не будет поддержана и укреплена другими средствами, которые мы рассмотрим ниже.

1.1.4. Содержание образовательной деятельности

Образовательная деятельность — это понятие обширное, даже если речь идет о дошкольном детстве. Взрослый в принципе не может заниматься образованием вообще, он всегда должен делать что-то конкретное. Приведем здесь примеры образовательных подходов, бытующих в современной педагогике.

Первый подход заключается в том, что ребенку предоставляется возможность выбора занятий в специально организованной предметной среде, при этом он находится в среде сверстников, роль взрослого на занятиях минимальна. Недостатков у такого подхода несколько:

- а) некоторые виды деятельности могут быть усвоены ребенком только в контакте с носителем практического опыта;
- б) неизбежны «перекосы» в его развитии, так как он, естественно, отдаст предпочтение тем занятиям, в которых почувствует себя более уверенным.

Второй подход отличается нацеленностью на конечный результат. В нашем случае это может быть образовательная область, упомянутая в Стандарте. В ней аналитическим путем выделяются те конкретные знания, умения, навыки и личностные качества, которыми необходимо овладеть. Так, например, в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» выделяются следующие составляющие:

- знание и соблюдение этических норм;
- коммуникативные навыки;
- саморегуляция, произвольность действий;
- эмоциональная отзывчивость;
- рефлексивное осознание собственных переживаний, самооценка;
- патриотическое чувство.

Набор ожидаемых достижений ребенка, который мы привели в качестве примера, неупорядочен и даже абсурден. Кроме того, их перечисление можно вести бесконечно, так же как и дробить такое широкое понятие, как «личность». При таком подходе складывается впечатление, что каждое умение, навык или личностное качество формируется у ребенка отдельно, путем специально разработанных с этой целью занятий.

Охватить бесконечное множество составляющих любой образовательной области, уяснить их происхождение — задача довольно сложная для педагога-практика, не говоря уже о родителях ребенка. На наш взгляд, второй подход к образовательной деятельности столь же неэффективен, как и первый. Ни в том, ни в другом невозможно наладить партнерские отношения взрослого и детей. Педагог, который, руководствуясь программой, должен ежедневно формировать, развивать некие личностные качества, навыки и умения, по определению не может быть партнером, он может быть только учителем.

Третий подход к образовательной деятельности условно назван нами культурологическим. Идея его очень проста и (интуитивно) понятна — данный подход близок каждому, кто заинтересован в развитии своего ребенка. Взрослый подбирает для него те культурные практики, которые считает нужными и полезными, и показывает ребенку способы их осуществления. Чем младше ребенок, тем более универсальными являются культурные практики.

Любому взрослому известно, что ребенку полезно играть, рисовать, много двигаться, и он в различной степени способствует этому — покупает ему игрушки, карандаши и краски, организует прогулки. Далее, взрослый, ориентируясь на проявившиеся способности и интересы ребенка, выбирает для него более специализированные культурные практики.

К основным культурным практикам, осваиваемым дошкольниками, относятся: игра (сюжетная и с правилами), продуктивная деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы. Перечень сугубо детских видов деятельности может меняться в зависимости от социокультурной ситуации, в которой растет конкретный ребенок, и ценностей общества в целом. Перечисленные выше культурные практики являются до известной степени универсальными. В то же время они могут быть дополнены и другими культурными практиками, такими как практическая деятельность («трудовое воспитание»), результативные физические упражнения («физкультура»),

коммуникативный тренинг («развитие речи»), простейшее музицирование, целенаправленное изучение основ математики, грамоты и многое другое.

Причин расширить перечень культурных практик может быть много. Например, коммуникативный тренинг необходим ребенку, который в раннем детстве был лишен возможности слышать правильную, разнообразную, богатую речь, у которого по упущению взрослых не сформировалась инициативная речь. Гипотоничному ребенку требуются регулярные и целенаправленные физические упражнения.

Причина сделать особый акцент на некоей культурной практике может быть и в другом. Например, разумно предположить, что в семье музыкантов ребенка-дошкольника будут приобщать к музицированию, и именно эта культурная практика станет основополагающим стержнем, культурной идеей в развитии личности ребенка. Совершенно по другой траектории пойдет развитие ребенка, рано проявившего выдающиеся физические качества. В каждом случае необходимы свои культурные практики, и поэтому Программа не может претендовать на завершенность.

В результате в Программе выделены следующие разделы: «Сюжетная игра», «Игра с правилами», «Продуктивная деятельность», «Познавательная-исследовательская деятельность», «Художественная литература», «Музыка» и «Физическая культура».

В процессе осуществления указанных культурных практик, а также в бытовой практической деятельности у ребенка происходит нравственное и коммуникативное развитие.

Можно предположить, что в подготовительной группе указанные культурные практики будут дополнены практической деятельностью детей по самообслуживанию, обучением грамоте и элементарной математике. В случае возникновения проблем в речевом развитии детей мы рекомендуем использовать дополнительный раздел Программы «Речевое развитие», представленный Л.А. Ремезовой (см. Приложение). Прекрасным дополнением к Программе является технология по социально-личностному развитию детей, предложенная С.Г. Якобсон (см. Приложение). Одним словом, вариантов множество и каждый педагог имеет возможность учесть интересы конкретных детей и их родителей. Для этого вполне достаточно 40% времени, отводимого в Стандарте на вариативную часть.

Особое, исключительное внимание в Программе уделяется следующим культурным практикам: игре (сюжетной и с правилами), продуктивной и познавательной-исследовательской деятельности, которые мы считаем обязательными для развития ребенка. Каждая из указанных культурных практик представляет собой многоуровневую систему, в рамках которой решаются конкретные задачи, стоящие перед дошкольным детством.

Так, например, чтобы полноценно использовать развивающий потенциал продуктивной деятельности, недостаточно просто констатировать ее ценность. Нужно уметь оперировать ею. Возьмем в качестве примера такую культурную практику, как рисование.

Известно, что, рисуя, ребенок развивает воображение. Ему уже под силу представить и предметно воплотить в рисунке задуманный мысленный образ. Однако рисование — это не только «свободное» творчество, отражение внутреннего мира художника, но и повторение уже существующих образцов, пусть и с некоторой долей вариативности. Таким образом, в одном виде деятельности у ребенка могут развиваться не связанные функционально друг с другом способности: представить что-то условно новое и повторить уже существующее.

Для того чтобы наглядно представить все развивающие функции этой культурной практики, в Программе предлагается классифицировать занятия по рисованию в соответствии с преследуемой целью: рисование по образцу; дорисовывание незавершенного рисунка; рисование по схеме и по словесному описанию. Так, у ребенка, который взялся по предложению взрослого изобразить, к примеру, птицу, развиваются одни стороны личности, а когда он воспроизводит заданный декоративный орнамент с птицами, — другие. Оба эти занятия равноправны в осуществляемой взрослым образовательной деятельности и должны иметь для ребенка смысл. К примеру, получившийся рисунок можно подарить близкому человеку или повесить на стену.

С подробными характеристиками каждого вида деятельности можно ознакомиться в соответствующем разделе. Каждый из них имеет свои способы реализации и, как следствие, специфические цели и задачи, которые воспитатель, осуществляя образовательную деятельность, должен решить. Содержание конкретных занятий с детьми педагог имеет возможность составить самостоятельно (учитывая рамочность Программы), руководствуясь

специфической для каждой культурной практики классификацией и особенностями группы детей.

Вывод: методическая разработка Программы подразумевает лишь классификацию уже составленных занятий и отбор среди них тех, которые имеют смысл для ребенка (к осуществлению которых ребенка не нужно принуждать). Таким образом, речь идет не об отказе от привычного содержания занятий, а лишь о другом методе их распределения в образовательном процессе в целом и в конкретном календарном плане в частности.

1.1.5. Организация предметно-пространственной среды

Организация предметно-пространственной среды в детском саду связана с решением двух вопросов:

определением принципа подбора предметов, которые должны находиться в групповом помещении и на участке детского сада;

расположением их в указанных пространствах.

Решение данных вопросов зависит от выбранной формы взаимодействия взрослого с ребенком и содержания образовательной деятельности.

Если педагог пошел по пути прямого обучения и образовательная деятельность сводится к развитию отдельных знаний, умений и навыков, то и среда в группе должна быть соответствующая. Каждый предмет отвечает за решение одной или нескольких конкретных образовательных задач. Группы предметов объединены в «уголки» (или «центры») для рисования, конструирования, логических игр и т.д. Групповая динамика детей при вышеозначенном подходе не берется во внимание, так как активность детей обусловлена волеизъявлениями взрослого.

Напротив, согласно Программе, в основу которой положен принцип партнерской деятельности взрослого с детьми, предметно-пространственная среда строится на совершенно других основаниях. Основными принципами ее организации являются [II]:

рассмотрение каждого предмета и предметной среды в целом с точки зрения соответствия принципам полифункциональности, трансформируемости и вариативности;

типология (классификация) предметов в соответствии с культурными практиками, которые ребенок осуществляет совместно со взрослым, а затем продолжает в свободной самостоятельной деятельности;

гибкое зонирование пространства.

1.1.6. Взаимодействие детского сада с семьей

Создание условий для добровольного вступления ребенка в совместную со взрослым деятельность и его самостоятельная активность в развивающей предметно-пространственной среде в детском саду являются высокоэффективными средствами, позволяющими реализовать Стандарт. Тем не менее этих средств может оказаться недостаточно. Ведь одному педагогу-взрослому очень сложно уделить должное внимание каждому из детей группы. Поэтому в Программе уделяется значительное внимание сотрудничеству с семьей.

По замыслу авторов, образовательная работа по Программе должна осуществляться не только в детском саду, но и в семье. Эта идея была реализована на практике и далее будет рассматриваться на примере дидактического материала «Детский календарь» (далее — «ДК»), разработанного коллективом авторов под руководством Т.Н. Дороновой.

«ДК» представляет собой печатный материал, который содержит разнообразные типы занятий для детей от трех лет в условиях семейного воспитания. Частично с ним можно ознакомиться на с. 73—76. «ДК» может служить фундаментом образовательной деятельности в семье. Представленный в нем дидактический материал позволяет наладить совместную деятельность взрослых и детей во всем многообразии ее форм.

Кроме развития интеллектуальных и мотивационных сторон личности ребенка посредством его участия в различных формах деятельности, использование «ДК» позволяет решать задачу иного характера. Она заключается в том, чтобы в условиях семейного образования «запустить» механизмы культурной трансляции. По замыслу авторов, «ДК» должен показать взрослым ценность кажущейся с первого взгляда незамысловатой детской деятельности и значимость достигнутых в ней результатов. Выстроенный ребенком сюжет игры, завершённый рисунок, понимание смысла происходящих вокруг явлений — именно это и

составляет основные ценности дошкольного образования и ориентиры в образовательной деятельности взрослого.

От личности педагога во многом зависит успех воспитательной работы родителей в семьях. Взаимодействие с родителями начинается именно педагог, и он во многом определяет, каков будет результат этой работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В Программе предлагаются конкретные средства, которые ранее не использовались в образовательных программах или применялись эпизодически:

образовательный процесс в Программе строится на партнерских отношениях взрослого и ребенка;

Программа предполагает возможность отбора содержания образования с учетом интересов ребенка. При таком условии деятельность в рамках образовательного процесса, с одной стороны, приобретает для ребенка смысл, а с другой — обеспечивает его всестороннее развитие в соответствии с требованиями Стандарта;

предметно-пространственная среда рассматривается как важное средство образования, она организуется на основе научно обоснованных принципов;

Программа предусматривает регулярную и целенаправленную образовательную деятельность не только в детском саду, но и в семье.

Все перечисленные особенности взаимосвязаны. Так, партнерские отношения возможны только в том случае, если указанная деятельность имеет для ребенка смысл и он осуществляет ее добровольно, без принуждения. При этом наивно было бы полагать, что воспитатель в детском саду в состоянии максимально учесть интересы каждого ребенка и решить образовательные задачи в полном объеме. Ему нужна помощь родителей.

Для осуществления образовательной деятельности в семье Программа предлагает дидактическое пособие «ДК». Приведенный в нем материал непосредственно связан с образовательной работой в детском саду.

Идея построения образовательной деятельности в детском саду на основании партнерских отношений; принципы классификации содержания образования; общая концепция онтогенеза игры в дошкольном детстве и ряд отдельных методик развития сюжетной игры и игры с правилами; педагогическая диагностика представлены в Программе на основании работ Н.А. Коротковой.

Все рассмотренные выше в общем виде вопросы более подробно раскрываются в соответствующих разделах, характеризующих основные виды деятельности ребенка-дошкольника и методы их развития.

"Подчеркнем, что периодизация отражает скорее качественные скачки в развитии той или иной культурной деятельности, чем фактический возраст ребенка.

Характеристика каждого вида деятельности продолжается рассмотрением принципов составления комплексного тематического плана на основании конкретных примеров. Окончание каждого периода дошкольного детства подытоживается педагогической диагностикой, одинаково доступной как педагогам, так и родителям.

В Приложении приводится примерный перечень материалов и оборудования, которым педагог-практик может руководствоваться при создании развивающей предметно-пространственной среды

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Сюжетная игра

В Программе рассматриваются две культурные формы игры: сюжетная игра и игра с правилами. Среди множества культурных практик они занимают особое место, им присущи следующие специфические характеристики:

- свободный выбор и необязательность;
- внутренняя цель, заключающаяся в самом процессе деятельности;
- обособленность от других форм жизнедеятельности пространством или временем.

Центральной характеристикой сюжетной игры, отличающей ее от игры с правилами, является наличие воображаемой ситуации (сюжета), которая и определяет смысл и содержание деятельности. В процессе игры дети учатся выстраивать связный сюжет, а взрослые передают им способы его построения, накопленные в человеческой культуре. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает данной культурной практикой во всей полноте и разнообразии.

В сюжетной игре происходит развитие воображения ребенка, его способности понимать другого, улавливать смыслы человеческой деятельности. В этом заключается развивающее значение сюжетной игры. Подчеркнем, что при таком подходе сам сюжет игры является в целом несущественным. Ниже в таблицах мы приведем общую схему того, как взрослый может передавать ребенку культурно-зафиксированные способы построения сюжета на различных этапах развития сюжетной игры.

Работа взрослых возможна в трех вариантах, в соответствии с типами проекции события в игре: функциональной, ролевой и пространственной. Функциональная проекция заключается в осуществлении условных предметных действий; ролевая — в ролевом диалоге со сверстником; пространственная — в выстраивании игрового предметного пространства. Ребенок останавливает свой выбор на той или иной проекции в зависимости от того, какой аспект репрезентируемых событий его больше занимает.

Взрослый в ходе совместной игры усиливает ту или иную проекцию, акцентирует на ней внимание ребенка, показывает, как разнообразить предметные действия, как обозначить игровое пространство, какое ролевое поведение избрать. На практике это происходит следующим образом: воспитатель начинает игру, вовлекая в нее детей, или подключается к уже начатой игре. При этом в зависимости от поставленной им задачи он может сменить проекцию игры или дополнить одну другой.

Приведем пример. Трехлетний ребенок обезличенно бегаёт с автомобильным рулем по группе. Взрослый может обозначить игровое пространство — сделать из стульев макет автобуса, предложить другим детям стать пассажирами. Так к функциональной проекции добавляются ролевая (ребенок теперь — «шофер» конкретного автобуса) и пространственная («автобус» осязаем и видим). Возможна и другая ситуация — исключение той или иной проекции. Так, например, чтобы заменить функциональную проекцию ролевой, взрослый может организовать «телефонный разговор». Такая игра обеспечит вербальную коммуникацию ее участников.

Предметный материал, активизирующий самостоятельную игру детей, классифицирован по тому же принципу: предметы оперирования, ролевые атрибуты (игрушки-персонажи) и маркеры игрового пространства. Любая работа по развитию игры начинается с рациональной организации предметной среды.

Из текста таблиц, приведенных ниже, становится очевидным, что роль педагога и родителей в становлении сюжетной игры различна, она адекватна реальным возможностям каждой из сторон. Перед воспитателем стоят задачи дифференцировать детей по степени сформированности у них игровых умений, наладить игру ребенка со сверстниками, а не только со взрослым, придать детским играм большую вариативность. Задача, возлагаемая на родителей, не столь многопланова. Используя материалы «ДК», они развивают воображение ребенка, его способность к замещающим действиям — разыгрывают сказки, содержащие обширные ролевые диалоги, мастерят вместе с ребенком маркеры, обозначающие игровое пространство. Игровое взаимодействие родителей с ребенком естественным образом тяготеет к режиссерской форме сюжетной игры (которая заключается в использовании игрушек-персонажей и в ролевых диалогах от третьего лица), а в детском саду более распространена непосредственно ролевая форма.

Тем не менее вклад, который вносит семья в развитие сюжетной игры, является значимым. Прежде всего потому, что сюжетная игра, будучи принятой семьей, получает развивающий, дидактический статус. Часто к игре подключаются старшие или, наоборот, младшие братья и сестры.

Типы событийной проекции	В детском саду	В семье
Ролевая проекция	Педагог демонстрирует детям развернутые модели ролевого поведения: начинает игру с обозначения ролевого персонажа; втягивает в игру детей, раздавая им дополнительные роли, стимулирует и поддерживает их игру друг с другом; подключается к игре детей, подбирая себе подходящую по смыслу дополнительную роль; организовывает коммуникативные игры (например, игру «телефонный разговор»).	На страницах «ДК» предлагаются художественные произведения (сказки, стихи и др.) с ярко выраженным ролевым поведением персонажей. Взрослый читает ребенку литературные произведения и изготавливает вместе с ним фигурки знакомых персонажей. С фигурками можно разыграть сказку, используя при этом ролевой диалог.
Пространственная проекция	Воспитатели обеспечивают наличие в групповом помещении готовых тематических маркеров игрового пространства, демонстрируют детям способы изготовления игровых маркеров из подручных средств («самолет», «автомобиль» из стульев и др.).	Родители изготавливают и используют для игры с ребенком маркеры игрового пространства, напечатанные в «ДК», дополняя их соразмерными игрушками.

2.1.2. Средний дошкольный возраст (4-5 лет)

На 5-м году жизни ребенок уже не столь зависим от внешней ситуации, у него появляются собственные замыслы. Игровое предложение взрослого не всегда принимается безоговорочно. Ребенок по-прежнему с интересом относится к инициативе взрослого, но собственные идеи и замыслы могут оказаться для него более привлекательными.

В этом возрасте дети уже способны активно играть друг с другом без посредника-взрослого. Еще годом ранее уровень игрового развития детей был примерно одинаковым, сейчас же происходит сильная дифференциация. У них все четче проявляются предпочтения в выборе той или иной проекции в игре. Одних привлекают функциональные предметные действия, другие развертывают обширные ролевые диалоги, третьи с увлечением выстраивают игровое пространство.

Особое значение приобретает предметно-игровая среда, как важнейшее средство активизации уже проявляющейся самостоятельной игры детей. Краткая характеристика особенностей сюжетной игры детей 4—5 лет заставляет во многом изменить и стратегию ее развития.

В детском саду взрослый все так же играет с детьми, но уже не ограничивается показом проекций сюжетной игры в общем виде. Он знакомит их с особыми игровыми приемами и достаточно настойчиво призывает разыграть определенный сюжет. На краткое время игра, поддерживаемая преимущественно усилиями начавшего ее взрослого, перестает быть свободным видом деятельности и носит несколько искусственный характер.

Деятельность взрослых по развитию сюжетной игры в среднем дошкольном возрасте

Типы событийной проекции	В детском саду	В семье
Функциональная проекция	Педагог предлагает детям для развития сюжета конкретной игры политематические игрушки-предметы оперирования (например, в игре, связанной с «ездой на машине», можно предложить «гаечный ключ»). Появление нового предмета спровоцирует новое событие — «поломку автомобиля»).	
Ролевая проекция	Педагог начинает или продолжает начатую детьми игру, беря за основу сюжета встречу основного персонажа и дополнительного. Например, капитан (основная роль) сначала встречает матроса (первая дополнительная роль), затем берет на борт пассажира (вторая дополнительная роль), а потом вызывает водолаза (третья дополнительная роль). Такой сюжет стимулирует ролевую коммуникацию.	Родители знакомят детей с приведенными на страницах «ДК» художественными произведениями с ярко выраженными ролями основного и дополнительных персонажей. На страницах «ДК» размещены плоскостные фигурки, которые побуждают скорее к ролевому диалогу, а не к развернутым предметным действиям.
Пространственная проекция	Воспитатель знакомит детей с образцами построек-маркеров игрового пространства, использует эти постройки для зачина игры и развития ее сюжета.	Родители совместно с детьми изготавливают и используют в игре маркеры игрового пространства, напечатанные в «ДК», дополняя их соразмерными игрушками.

Принимая во внимание рост личной инициативы ребенка, все более возрастающую ценность совместной игры со сверстниками в этом возрасте, составители «ДК» уделяют сюжетной игре несколько меньшее внимание, чем годом ранее: художественных произведений, ориентированных на ролевое взаимодействие, фигурок-персонажей становится меньше.

2.2. Продуктивная деятельность

В данном разделе рассматриваются несколько видов детской активности — рисование, конструирование, лепка и аппликация. Общим в них является то, что они носят моделирующий характер. Осуществляя их, ребенок особым образом отображает реальный мир.

В отличие от сюжетной игры, в которой дети также создают собственные модели окружающего, у продуктивных видов деятельности есть одна характерная особенность — предметно оформленный результат.

Таким образом, под продуктивными видами деятельности в Программе мы будем рассматривать детскую активность, направленную на превращение исходного материала в конкретный продукт, оформленный в соответствии с поставленной целью.

Развивающее значение продуктивных видов деятельности заключается в том, что они открывают перед ребенком широкие возможности проявить свою творческую активность и утвердить себя как создатель. У него развивается способность к целеполаганию и продолжительным волевым усилиям, направленным на достижение результата. Вместе с тем он приобретает конкретные умения, связанные с процессом преобразования материала: овладевает орудиями и инструментами, приобретает навыки использования схем и чертежей и многое другое.

Целью формирования у ребенка продуктивной деятельности, как культурной практики, является развитие творческой инициативы, которая проявляется в способности преобразовывать различные материалы в соответствии с целью-замыслом.

Для достижения в практической деятельности указанной цели необходимо осуществлять подбор такого содержания, которое бы представляло для ребенка интерес. Это можно сделать с помощью следующих культурно-смысловых контекстов:

- изготовление предметов для игры и познавательно-исследовательской деятельности (сюжетных игрушек, ролевых атрибутов, карточек для игры в лото и домино, макетов, различных вертушек, лодочек и т.п.);

- создание произведений для собственной художественной галереи;

- создание коллекций;

- создание макетов;

- изготовление украшений-сувениров;

- создание книги;

- изготовление предметов для собственного театра.

При подборе конкретных содержаний следует учитывать, что цель-замысел может носить двоякий характер. В работе по повтору образца преследуется цель добиться соответствия внешним критериям качества продукта (благодаря точности копирования), а творя по собственному замыслу, человек руководствуется внутренними критериями качества. Развитие обоих направлений одинаково важно для дошкольника. И это необходимо учитывать при подборе содержания продуктивной деятельности. Так, на практике следует ставить перед детьми разноплановые задачи. Цель может быть сформулирована совершенно конкретно — скопировать вещный образец (например, геометрический орнамент, который понадобится для создания украшения заданной формы) или, наоборот, общо: «Давай изготовим украшения!»

В обоих случаях занятие имеет для детей смысл — они изготавливают украшения, но цели представлены диаметрально противоположными способами, из-за чего коренным образом меняются развивающие функции продуктивной деятельности.

Таким образом, форма представления цели служит основой для классификации занятий взрослого с ребенком.

Типы занятий бывают следующие:

- работа по образцам;

- работа с незавершенными продуктами;

- работа по графическим схемам;

- работа по словесному описанию цели-условия.

На протяжении всей жизни человек сталкивается с аналогичным кругом задач. Данная классификация обеспечивает преемственность продуктивных видов деятельности ребенка и взрослого человека, основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования. К старшему дошкольному возрасту все типы занятий представлены в продуктивной деятельности ребенка относительно равномерно.

Роль родителей в развитии продуктивной деятельности является очень важной, значимой. «ДК» предлагает им выполнять вместе с ребенком задания по раскрашиванию, рисованию, вырезыванию и наклеиванию, что постепенно формирует у детей способность к длительным волевым усилиям, направленным на достижение результата в соответствии с заданными извне стандартами качества. Благодаря регулярным занятиям рисованием, аппликацией, художественным конструированием у детей появляется стремление к созидательной активности, желание почувствовать свою умелость, готовность к осуществлению практических действий с материалами и инструментами для получения результата или реализации своего замысла.

Существенная часть занятий по «ДК», предлагаемых родителям, находит продолжение в детском саду. Оно может быть непосредственным (например, дома выполняются отдельные элементы орнамента, а в

детском саду их склеивают в единый фриз) и связанным общим смысловым контекстом (в семье сделали аппликацию утки с утятами, а в детском саду вылепили фигурки других водоплавающих птиц). Непрерывность продуктивной деятельности в детском саду и в семье очень важна прежде всего потому, что стимулирует родителей к регулярным занятиям с ребенком.

Чаще всего из всех форм продуктивной деятельности семья выбирает рисование (карандашами, мелками, фломастерами), аппликацию и конструирование из бумаги. В детском саду перечисленные формы дополняются рисованием красками, лепкой, конструированием из конструктора.

Рассмотрим особенности построения образовательной деятельности с детьми в продуктивной деятельности на разных возрастных этапах.

2.2.2. Средний дошкольный возраст

У детей в возрасте 4—5 лет в продуктивных видах деятельности появляется стремление к созидательной активности. Замысел становится более устойчивым, но если при его реализации возникают трудности, то ребенок может прекратить работу или назвать то, что удалось сделать, конечным результатом своей деятельности (хотел слепить собачку — получилась мышка, и др.).

Основной задачей взрослых (родителей и воспитателей) является развитие у ребенка целеустремленности, самостоятельности. Для этого очень эффективен прием сотрудничества со взрослыми, когда ребенок и наблюдает, и слушает, и сам участвует в деятельности как равноправный партнер. При такой организации образовательной деятельности у детей происходит возрастание преднамеренности, произвольности, целенаправленности психических процессов, что положительно влияет на развитие созидательной активности. Ребенок приобретает специфические навыки работы с конкретными материалами и инструментами, что повышает результативность его труда.

Формы совместной продуктивной деятельности взрослых и детей 4-5 лет

Типы представления цели	В детском саду	В семье
Работа по образцам	Копирование образцов построек из конструктора, сделанных взрослым в процессе совместной сюжетной игры (например, гаражей для всех автомобилей, домиков для всех кукол). Копирование образца способом аппликации из готовых форм (к примеру, утенка).	Конструирование по образцу сюжетных фигур из набора «Танграм». Разрезание листа на карточки для игры в лото. Завершение начатых рисунков (к примеру, консервированные овощи в банке).
Работа незавершенными продуктами	Незавершенные продукты в конструировании, требующие завершения (шасси от автомобиля, стены дома), в лепке (овал, который может быть туловищем животного).	Завершение начатых рисунков, содержащих явную незавершенность (например, орнамент нанесен только на одну рукавицу из пары). Рисование сложных линий заданной формы (путь утят к утке, путь в лабиринте и др.).

Работа по графическим схемам	Конструирование, лепка по схемам (объемным изображениям) из 3—4 операций (постройка из конструктора, схемы трансформации куска пластилина, проволоки).	Изготовление сувениров и игрушек из листов с разметкой (например, цветок тюльпана в подарок, игрушки-персонажи). Изготовление «книжки-малютки». Изготовление предметов для игры и познавательно-исследовательской деятельности (корабль, самолет). Рисование по схеме (подснежник, утенок).
Работа по словесному описанию цели-условия	Воспроизведение более широкого, чем в младшей группе, круга предметов с точной передачей формы, цвета, строения и пропорций. Связное изображение в рисунках какого-либо несложного события (сюжета). Использование различных сочетаний цветов (3—4 цвета) и их ритмичное расположение в узорах на бумаге в форме квадрата, круга, полосы, прямоугольника при создании и оформлении работ для собственной и групповой художественной галереи, при изготовлении игрушек, игровых материалов. Конструирование маркеров игрового пространства, связанных с содержанием сюжетной игры (например, «самолета», «автобуса»).	Произвольное конструирование из плоскостного конструктора «Танграм». Детям предлагаются игровые задания, при выполнении которых у них формируются как технические навыки (правильно держать карандаш, уверенно проводить линии в разных направлениях, рисовать «клубочки», кружки, квадратики), так и умение изображать предметы, напоминающие элементарные формы. Под руководством взрослых дети, используя материалы «ДК», овладевают простейшими умениями изображать формы хорошо знакомых им предметов, животных, объединять созданные изображения в несложный сюжет, располагать их рядом.
Работа по словесному описанию цели-условия	Составление простейшей сюжетной аппликации при вырезывании из бумаги на глаз; по контуру; при использовании бумаги, сложенной вдвое; при изготовлении предметов для игры; при оформлении коллекций. Конструирование по условию (то есть передача не только схематической формы предмета, но и его деталей, характерных особенностей по схемам, моделям, фотографиям, заданным условиям).	Например, на картинке легко заметить, что небо является фоном для всех других объектов. Знакомство с картинками и поэтическими произведениями на общую тему, приведенными в «ДК». Произведения изобразительного искусства позволяют ребенку лучше понять яркие образные определения, знакомые им по художественной литературе. Материалы «ДК» стимулируют работу детей по созданию и оформлению рукописных книг и тем самым содействуют развитию у них изобразительных умений.

2.3. Познавательльно-исследовательская деятельность

Под познавательльно-исследовательской деятельностью ребенка- дошкольника в Программе понимается активность, направленная на постижение свойств объектов и явлений окружающего мира, выяснение связей между ними и их упорядочивание и систематизацию.

Основной целью взрослого, организующего познавательльно-исследовательскую деятельность детей, является развитие у них любознательности, познавательной инициативы.

Для достижения указанной цели взрослый должен решить ряд взаимосвязанных задач. С одной стороны, он должен ознакомить ребенка с достаточно большим объемом конкретной информации об окружающей действительности и предоставить ему культурные средства упорядочивания полученных знаний, позволяющие связывать отдельные представления в целостную картину мира.

С другой стороны, при решении указанных педагогических задач взрослый должен не только сохранить присущее с рождения каждому ребенку желание узнавать новое об окружающем, но и развить данное функциональное качество.

Как традиционные занятия, в которых взрослый выступает в качестве лектора, так и инновационные занятия по развитию отдельных познавательных функций (восприятия, памяти, внимания и др.) не способны комплексно решить указанный круг задач.

Согласно Программе, занятия с традиционным для отечественной педагогики содержанием проводятся в форме совместной партнерской деятельности взрослого с ребенком. В качестве средства, придающего деятельности ребенка смысл, предлагается облекать педагогически ценное содержание занятий в привлекательную для детей форму. Это можно сделать с помощью следующих культурно-смысловых контекстов, служащих своеобразными посредниками между педагогическими интересами и интересами детей. Такими культурно-смысловыми контекстами для занятий познавательного цикла могут выступить, условно говоря, типы исследования, доступные дошкольникам, позволяющие им занять активную исследовательскую позицию:

опыты (экспериментирование) с предметами и их свойствами;

коллекционирование (классификационная работа);

путешествие по карте; путешествие по «реке времени».

Указанные культурно-смысловые контексты отчетливо дифференцируются к старшему дошкольному возрасту.

Таким образом, желая расширить представления детей о том или ином явлении окружающей действительности, взрослый не ограничивается «лекцией» на данную тему, а строит занятие сообразно подходящему культурно-смысловому контексту.

Так, например, подходящей формой для раскрытия темы «Условия жизни растений» является экспериментирование; темы «Виды профессий» — коллекционирование (классификация). Знакомясь с географией России, уместно совершить путешествие по карте; а с историей письменности — отправиться в путешествие по «реке времени».

Каждый культурно-смысловой контекст имеет свои особенности организации в образовательной деятельности в детском саду и в семье, которые в общем виде приведены в таблицах ниже.

По замыслу авторов Программы, каждое занятие оставляет свой «предметный след» и может быть продолжено детьми в самостоятельной деятельности.

Подчеркнем, что нами рассматриваются лишь специальным образом организованные занятия взрослого и ребенка или специально подготовленная предметная среда. Широчайшие возможности для развития познавательной сферы ребенка, которые предоставляет ему окружающая культурная среда — во время игры, в продуктивной деятельности, бытовых ситуациях, общении со взрослыми и сверстниками и во многих других сторонах жизни, нами не рассматриваются по очевидным причинам.

Как и ранее, содержание образовательной работы в семье и в детском саду мы разместили в таблицах. Работа в семье закономерным образом сводится к практическим действиям с систематизированным образно-символическим и знаковым материалом «ДК». В нем же содержатся краткие инструкции для родителей. Напомним, что по замыслу авторов, содержание «ДК» является минимально достаточным для работы в семье. Это фундамент, на котором могут быть выстроены различные виды совместной деятельности взрослых и детей в семье.

2.3.2. Средний дошкольный возраст

В данном возрасте деятельность ребенка в целом начинает определяться словесно выраженным замыслом. Благодаря развитию речи ребенок начинает освобождаться от ситуативной связанности внешним предметным полем. Действия исследовательского характера сопровождают любую его практическую деятельность (игру, лепку, рисование), выступая в качестве первичной ориентировки в качествах нового материала. В то же время в деятельности ребенка начинает вычленяться одна из составляющих познавательно-исследовательской деятельности, а именно стремление узнать о результате того или иного воздействия на объект.

Интерес детей к специально изготовленным предметам с дифференцированными, отчетливо выраженными признаками в значительной степени ослабевает. Для ребенка более привлекательными становятся природные объекты.

Сенсорная и орудийная составляющие исследовательской деятельности в значительной степени заслоняются игровыми, продуктивными и бытовыми видами деятельности. Ребенок предпочитает их из-за большей осмысленности получаемого результата.

Специальные материалы для развития навыка дифференцирования становятся все сложнее, они предполагают способность ребенка одновременно оперировать несколькими признаками во внутреннем плане.

Все большее значение приобретает образно-символический материал (рисунки, фотографии и пр.), позволяющий ребенку расширить представление об окружающем мире и вместе с тем дающий стимул к поиску более сложных оснований для классификации объектов и явлений.

В среднем дошкольном возрасте все более незаменимыми становятся классические средства развития мышления ребенка — лото и домино, позволяющие эффективно интегрировать познавательную деятельность с такой культурной практикой, как игра с правилами. Различные материалы, объединяемые в педагогической практике под общим названием «настольно-печатные игры»: «гусек», графические головоломки и лабиринты, выполняют большую роль в развитии умственных способностей детей, сохраняя вместе с тем мотивационную составляющую деятельности.

В окружении ребенка и в его деятельности появляется нормативно-знаковый материал: изображения букв и цифр, которые пока еще на уровне образных представлений знакомят ребенка с традиционными для человеческой культуры знаками.

Непосредственная роль взрослого в активизации познавательно-исследовательской деятельности ребенка возрастает. В связи с развитием детской речи вербальные формы исследования занимают все более заметное место в деятельности ребенка, при этом основным источником ответов на его вопросы является взрослый.

В образовательной деятельности и быту взрослый расширяет представление ребенка о том, как соотносятся предметы окружающего мира между собой, как выразить их величину в количественных характеристиках, что является фундаментом начальных математических знаний.

Взрослый в семье и в детском саду играет огромную роль в реализации познавательной инициативы ребенка. Ответы на вопросы, непринужденная беседа, в ходе которой отмечается тот или иной важный нюанс обсуждаемой темы, есть важнейшие средства развития мышления ребенка. Самостоятельная деятельность детей в рамках автодидактической предметной среды лишена этих возможностей.

Формы познавательно-исследовательской деятельности ребенка среднего дошкольного возраста с участием взрослого

Культурно-смысловые контексты деятельности	В детском саду	В семье
Коллекционирование	Самостоятельная деятельность по группировке и сериации объектов (специальным образом изготовленные предметы, а реальные вещи — «природный материал» и др.).	Классификация, парное сравнение, включение недостающего элемента в класс реальных предметов с использованием образно-символического материала «ДК».
Путешествие по карте	Изготовление макетов для сюжетной игры.	Изготовление пространственных моделей с использованием заготовок «ДК». Преимущественно это поля для игры «гусек»
Путешествие по «реке времени»	Создание коллекций реальных предметов. Создание коллекций на основе образно-символического материала (например, набор изображений одинаковых по назначению объектов, но относящихся к различным временным периодам).	Работа с образно-символическим материалом «ДК», демонстрирующим трансформацию окружающего мира с течением времени (наборы фотографий «История вещей», серии сюжетных картинок для выстраивания событийной последовательности и др.).
Опыты	Самостоятельная деятельность по преобразованию объектов, осуществляемая с целью установления причинно-следственных связей и отношений (различные головоломки). Практические действия со сборно-разборными сюжетными игрушками	Группировка и сериация объектов по двум признакам одновременно и попеременно. Составление целого из частей с использованием образно-символического материала «ДК» • Проведение доступных практических опытов, например, по изучению природы магнетизма или таких явлений, как полет и плавание (рекомендации по их осуществлению можно найти в «ДК»)

2.4. Игра с правилами

Центральной характеристикой игры с правилами является сопоставление действий играющих, а в результате, выигрыш, превосходство в борьбе. Такая игра всегда носит совместный характер, содержит общие для всех правила и ряд последовательных циклов.

Развивающее значение игры с правилами заключается в становлении у ребенка нормативной регуляции поведения, в развитии мотивации достижения и стремления к волевому усилию.

Целью развития игры с правилами в дошкольном детстве является передача взрослым ребенку культурных способов ее осуществления в различных культурно-смысловых контекстах, основанием для классификации которых является тип компетенции играющего:

игры на физическую компетенцию, подразумевающие состязание на подвижность, ловкость, выносливость;

игры на умственную компетенцию (внимание, память, комбинаторика);

игры на удачу, где исход игры определяется вероятностью и не связан со способностями играющих.

Игра с правилами во всей своей полноте (соблюдение формализованных правил, ориентация на выигрыш) складывается у ребенка не сразу, а постепенно, на протяжении всего дошкольного детства. В возрасте 2—4 лет ребенок начинает осваивать действия по правилу, затем в возрасте 4—5 лет у него появляется представление о выигрыше.

2.4.2. Средний дошкольный возраст

На этом этапе развития игры с правилами, как культурной деятельности, перед взрослым стоит задача формирования у детей общей схемы ее построения. Эта схема основана на развертывании игрового цикла, который завершается выигрышем одного из участников и затем начинается снова. Дети уже достигли известной степени произвольности в игре, научились обращать внимание на партнера и в целом готовы не только к выполнению определенных действий по правилу, но и к принятию факта нарушения исходного равенства играющих.

Представление о критериях выигрыша и установка на него формируются на основе игр с наиболее простой и понятной схемой, где правила не заслоняются для ребенка сюжетом и где выполнение игровых действий не представляет труда для всех участников, т.е. не требует физической и умственной компетенции. Это игры на удачу, типа «лото» и «гусек».

Чтобы дети усвоили субъективную ценность выигрыша, он должен быть выделен как результат отдельного игрового цикла, критерии успеха должны быть общими для всех. Так, в лото победитель — это тот, кто первым «накрыл» свою карту, в «гуське» — кто «пришел» раньше к финишу. Следовательно, победитель и проигравший определяются по достижению оговоренного результата одним из игроков, хотя кон игры и не доигран.

Организация игр с правилами для детей среднего дошкольного возраста в детском саду и семье

Тип компетенции играющего	В детском саду	В семье
Игра на физическую компетенцию	Игры, в которых ребенок может выполнить роль велущего (позже и водящего). Содержание игры необходимо строить на коротких рифмованных фразах, которые легко запомнить и произнести детям. Количество детей в игре должно быть минимально, не более 5 человек.	

Игра на удачу	Лото, домино, «гусек» бессюжетного содержания. Игры осуществляются с участием взрослого. Он демонстрирует детям ценность выигрыша, знакомит с характеристиками игры.	Игра в лото, домино, «гусек» разнообразного сюжетного содержания.
Игра на умственную компетенцию		

2.5. Музыка

Основной целью, представленной в разделе «Музыка», является развитие у ребенка инициативы слушания музыкальных произведений и самостоятельной музыкальной деятельности. Указанная цель достигается через решение следующих взаимосвязанных задач:

- развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений музыкального искусства;
- формирование элементарных представлений о видах музыкального искусства;
- реализация самостоятельной творческой музыкальной деятельности детей.

Каждая культурная практика — будь то слушание или исполнение музыки — должна находиться под пристальным вниманием взрослого. Исполнение музыки в дошкольном детстве представлено незначительно, так как оно требует больших усилий заинтересованных взрослых и самого ребенка. Дошкольное детство является сензитивным периодом для развития другой музыкальной способности — быть слушателем, непосредственно и осмысленно следовать за музыкальной мыслью, воспринимать не только отдельные музыкальные детали, но и спонтанно образуя связи понимать целое. Постигание музыкального искусства, учитывая его семантическую широту и непонятность, дело весьма непростое.

Развитие слушательских способностей у ребенка подразумевает их развитость у взрослого. Люди, способные к осмысленному пониманию музыкального произведения, да еще и с исполнительскими способностями, встречаются нечасто. Вероятность того, что ребенок приобретет опыт осмысленного слушания музыки у окружающих его взрослых, весьма невелика. Традиционное для современного общества обильное и, как следствие, внесобытийное и бездумное прослушивание музыкальных записей может привести к диаметрально противоположному эффекту — регрессу слуха, его пассивности, несосредоточенное.

Тем не менее «живое» исполнение является очень важным для развития у ребенка навыка осмысленно вслушиваться в музыкальное произведение. Отчасти решить эту проблему в рамках дошкольного образования призван музыкальный руководитель. Априори он обладает теми качествами личности и конкретными навыками, которые в начальном виде предполагается развить у ребенка. Основными чертами музыкального руководителя, отличающими его от других взрослых людей, воспитывающих ребенка, является способность слушать и понимать музыкальное произведение, а также свободное владение исполнительской практикой (пение и игра на двух-трех музыкальных инструментах). Особо укажем на необходимость умения играть не только по нотам, но и импровизировать, подбирая мелодию на слух. Это умение позволит ему по просьбе детей исполнить музыку из мультфильма или любое другое музыкальное произведение субкультурного содержания.

Содержание деятельности, способствующей музыкальному развитию детей, носит сугубо вариативный характер и определяется конкретной социальной ситуацией, интересами детей и множеством других факторов. Ниже мы обозначим лишь в общем виде возможные функции и направления деятельности музыкального руководителя.

Музыкальный руководитель осуществляет занятия с подгруппами детей. Цели и содержание занятий могут быть различными. Это может быть подготовка к праздникам, слушание и исполнение музыки, беседы по истории музыки (в старшем дошкольном возрасте).

Кроме непосредственного взаимодействия с подгруппой детей, музыкальный руководитель решает множество других не менее важных задач. Он подбирает записи музыкальных произведений, семан-

тически (по смыслу) подходящих для слушания детьми в ходе осуществления той или иной деятельности в течение дня. Это может быть музыка для:

- утренней зарядки;
- приема пищи;
- «спокойных» видов деятельности;
- деятельности, связанной с высокой двигательной активностью;
- одевания на прогулку;
- перед отходом ко сну (колыбельные);
- для пробуждения от сна.

Он также подбирает произведения, подходящие для непосредственной музыкальной деятельности в группе (совместное пение воспитателя вместе детьми, музыкальные включения в образовательную деятельность).

Музыкальному руководителю вменяется в обязанность поддерживать взаимодействие детского сада с окружающим социумом. Он может компетентно и обоснованно предложить родителям с детьми посетить те или иные музыкальные концерты, спектакли и пьесы, организует музыкальные концерты. Как показывает практика, музыкальные школы, испытывая дефицит слушателей, охотно идут на такие формы сотрудничества.

2.6. Чтение художественной литературы

Художественная литература является универсальным развивающим средством, которое выводит ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого окружения. Восприятие художественных текстов помогает детям упорядочивать информацию об окружающем мире, ориентироваться в различных моделях человеческого поведения, формирует у них ценностные установки и правильную разговорную речь, воспитывает культуру чувств и многое другое.

В Программе чтение художественной литературы предлагается как самоценное средство развития ребенка, и основной целью взрослого является развитие у ребенка интереса к чтению. Для реализации указанной цели перед взрослыми в семье и в детском саду стоят следующие задачи:

- подбирать художественные тексты исходя из их развивающего потенциала и в соответствии с интересами ребенка (детей группы);
- регулярно читать художественные тексты ребенку (детям группы);
- использовать художественные тексты как смысловой фон для развертывания других культурных практик.

Для реализации развивающего потенциала книги взрослый должен подбирать художественные тексты, учитывая два фактора: их художественную форму и содержательно-смысловую наполненность.

Знакомство ребенка с различными художественными формами (поэзия — проза; фольклор — авторские произведения; большие и малые литературные формы) позволяет ему полнее постичь мир, поскольку каждая из форм раскрывает перед читателем окружающий мир особым образом.

Отбор литературы по критерию содержательно-смысловой наполненности позволяет учесть интересы конкретных детей и использовать контексты художественных произведений в игре, в продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности.

К старшему дошкольному возрасту становятся особенно привлекательными для ребенка с его возросшей способностью к пониманию смыслов окружающего, к созданию целостной картины мира большие повествовательные тексты. В них мы выделяем два типа: тексты, создающие «реалистические миры», и тексты, создающие «вымышленные (сказочные) миры».

Классификация художественных текстов для чтения детям

Тип текста	Средний дошкольный возраст
Тексты для непродолжительного чтения	Фольклорные сказки: «Мужик и медведь», «Лиса и журавль», «Лисичка со скалочкой», «Те- решечка». Авторские сказки и истории: В.И. Даль «Старик-годовик», «Журавль и цапля»; Л.Н. Толстой «Лев и мышь», «Муравей и голубка»; Б. С. Житков «Храбрый утенок», «Галка».

	Реалистические рассказы: Н.И. Сладков «Лесные сказки»; Е.И. Чарушин «Про зайчат», «Что за зверь?», «Почему Тюпа не ловит птиц»; И.И. Акимускин «Чем кролик на зайца не похож».
Тексты для продолжительного чтения	

Как можно увидеть из таблицы, основным признаком, на основании которого осуществлялась классификация художественных произведений, является тип мира, создаваемого автором. В перечне текстов для продолжительного чтения указанная классификация налицо, она отражена в названиях подразделов. Составляя список произведений для непродолжительного чтения, мы придерживались терминологии общепринятого жанрового разделения, но основной принцип классификации и тут остается неизменным. Фольклорные сказки создают полностью вымышленный мир; реалистические произведения описывают действительность, которая может существовать «здесь и теперь»; авторские сказки и истории в большинстве случаев представляют собой промежуточную форму, и в них сказочное переплетается с реальным.

Аналогичным образом разделены и поэтические произведения. В текстах для длительного чтения поэзия и проза объединены, так как поэтических текстов, подходящих для чтения детям дошкольного возраста, совсем немного. Для наглядности таблица иллюстрирована примерами из прозаических произведений.

Руководствуясь указанными критериями, воспитатель имеет возможность подобрать подходящие художественные тексты при составлении тематического плана.

Для чтения в семье «ДК» содержит необходимый минимум художественных текстов, который можно при желании дополнить.

2.7. Физическая культура

Основной целью, представленной в разделе «Физическая культура», является развитие у ребенка потребности в движении (двигательной инициативы). Указанная цель достигается через решение круга взаимосвязанных задач:

- приобретение опыта в основных движениях, в том числе необходимых при использовании доступных ребенку средств передвижения (велосипеда, лыж и пр.);

- развитие умения контролировать свои движения и управлять ими;

- развитие способности подчиняться правилам и социальным нормам;

- развитие способности у ребенка участвовать в различных играх подвижного характера.

Развитие указанных способностей должно укреплять эмоциональное благополучие ребенка.

Традиционные методы образования детей в сфере физической культуры заключаются в вычленении из потенциально возможной двигательной активности детей отдельных движений и в обучении им ребенка в рамках формализованных учебных занятий. Авторы Программы считают, что подобный метод, несмотря на его возможную эффективность в аспекте физического совершенствования, вступает в противоречие с принципами современного гуманистически ориентированного российского образования и с федеральным законодательством. Проведение подобных занятий допустимо только в старшем дошкольном возрасте при наличии осознанного и добровольного стремления ребенка в них участвовать. Поэтому в Программе основным средством физического развития детей служат игры с правилами на физическую компетенцию. При использовании игр с правилами для физического развития детей акцент переносится с овладения специфическими характеристиками игры как культурной деятельности (см. раздел 2.4) на физическую активность — конкурентные отношения, присущие игре с правилами, отходят на второй план. Соревновательность в отношениях между детьми дошкольного возраста уместна только в играх с правилами на удачу и недопустима в играх, в которых выигрыш зависит от физических качеств играющих.

Таким образом, в Программе развитие общих физических качеств (мышечной силы, ловкости, выносливости, координации движений), совершенствование основных движений (ходьбы, бега,

прыжков, метания, лазания) и ориентировка в пространстве осуществляются посредством участия в различных играх на физическую компетенцию и играх ритуального характера (хороводах и др.).

Игры подвижного характера, направленные на развитие физических характеристик детей, классифицируются по типу психофизических качеств и навыков, которые они развивают:

ходьба и ориентировка в пространстве;

бег;

прыжки;

бросание и ловля предметов;

пролезание и лазание через препятствия;

координация движений.

Ниже приводится перечень игр и краткое описание физических возможностей детей каждого возраста, что дает возможность воспитателю выбрать игры в соответствии с актуальными интересами детей группы. шагивание через предметы и ходьба между ними, ходьба по наклонной доске.

Дети уже способны самостоятельно объединяться в небольшие группы для выполнения упражнений в основных видах движений (ОВД).

В зимнее время года дети катаются на санках, перевозят игрушки, съезжают с невысокой горки, скользят по короткой ледяной дорожке, ходят ступающим шагом под руководством взрослого. В теплое время года дети катаются на трехколесном велосипеде (под руководством взрослого).

2.7.2. Средний дошкольный возраст

Двигательная активность детей характеризуется достаточной самостоятельностью. Движения детей имеют вполне преднамеренный характер; дети хорошо различают основные виды движений, их назначение, овладевают умением выделять наиболее существенные их элементы. Дети к 5 годам способны обсуждать результаты своих действий, определять соответствие движений образцу. Они стремятся овладеть новыми сочетаниями движений, испытывают желание испробовать свои силы в более сложных упражнениях. Вместе с тем они пока не умеют соизмерять свои силы со своими возможностями. Для детей этого возраста характерно недостаточно четкое следование двигательным образцам, что обусловлено низкой произвольностью.

Собственные замыслы ребенка начинают влиять на развертывание всех видов детской деятельности. У ребенка возникает потребность согласовывать свои действия с действиями сверстников, стремиться к общей цели. Растущее двигательное воображение становится одним из стимулов обогащения моторики разнообразными способами действий. Но из-за недостаточно развитой ловкости, координации, ребенок пока не может овладеть на качественном уровне техникой бега, прыжков, ходьбы на лыжах, катания на санках и т.п.

Дети 5-го года жизни уже достаточно свободно ориентируются среди сверстников во время ходьбы. Затруднения возникают главным образом из-за того, что они не умеют придерживаться определенной дистанции в ходьбе друг за другом, часто отстают от впереди идущего. Дети с удовольствием выполняют ходьбу «змейкой», огибают расставленные предметы и пособия. При выполнении этого упражнения каждый ребенок желает стать ведущим.

Бег у детей средней группы неравномерный, ноги слабо выносятся вперед; сохраняется параллельная постановка стоп с перекатом с пятки на носок. Из-за недостаточной гибкости стопы и малой силы мускулатуры ног отталкивание в беге слабое, полет низкий, скорость невысокая. Значительно улучшается в этом возрасте пространственная ориентировка при беге, что дает возможность широко использовать этот вид движения в коллективных подвижных играх. Дети упражняются в ходьбе и беге, принимая участие в играх разной интенсивности.

У детей закрепляются навыки предыдущей возрастной группы. Они по-прежнему выполняют простые виды прыжков: подскоки, спрыгивание с предмета и прыжки в длину с места. При прыжках в длину с места дети отталкиваются одновременно двумя ногами, у них появляется взмах руками. Положение тела ребенка во время полета неустойчиво, голова наклонена вперед, а ноги отстают.

Дети средней группы упражняются в разных способах ползания. Новым движением, которым они овладевают, является ползание на четвереньках с опорой на колени и предплечья, пальцы рук вытянуты вперед. Дети упражняются на гимнастической стенке, взбираются на нее и спускаются по ней произвольными способами. В этом возрасте начинается отработка техники лазания по гимнастической стенке переменным шагом.

Возможности детей 5-го года жизни в бросании и ловле предметов повышаются в связи с увеличением физической силы, развитием координации движений и глазомера.

В катании, бросании и ловле предметов, метании обращает на себя внимание прирост точности движения. Точность действий совершенствуется в игровых упражнениях, например, «Сбей кеглю», «Прокати в обруч». Дети с удовольствием катят разные предметы (мячи, кольца, обручи). У воспитанников средней группы наблюдается уже более слитное движение замаха и броска. В то же время хорошая амплитуда и полная свобода движения пока отсутствуют.

У детей появляется способность осуществлять определенный контроль за положением тела, улучшается координация основных движений. При страховке воспитателя они выполняют различные упражнения на пособиях (на гимнастической скамейке, бревне, доске), что говорит о наличии у них сосредоточенности, внимания.

Средний возраст благоприятен для развития моторной памяти и двигательного воображения. Дети свободно катаются на санках, скользят по наклонной и горизонтальной ледяной дорожке, осваивают скользящий шаг; ездят на двухколесном велосипеде.

Достаточно высокая двигательная активность детей проявляется в подвижных играх. Участвуя в них, ребенок чувствует ответственность за выполнение правил, у него рождается желание достичь определенного результата. Желательно, чтобы дети к 5 годам могли самостоятельно организовывать подвижные игры в небольшой группе сверстников.

В средней группе образовательная деятельность по физическому развитию проводится по подгруппам три раза в неделю, длительность занятий не превышает 20 минут. Эта деятельность проводится в игровой форме в физкультурном зале и на свежем воздухе. Зимой это игры и упражнения по обучению детей ходьбе на лыжах, в весенне-летний период года — обучение играм с элементами спорта и спортивным упражнениям. В теплое время года большинство игр и игровых упражнений рекомендуется проводить на воздухе.

Игровой метод остается основным при организации образовательной деятельности по физическому развитию детей.

Примерный перечень игр с правилами на физическую компетенцию для детей 4—5 лет

Игры с ходьбой и на ориентировку в пространстве: «Найди, где спрятано», «Найди и промолчи», «Кто ушел», «Кто сказал «Мяу?»», «Веселые снежинки».

Игры с бегом: «Один — двое», «Цветные автомобили», «Птички и кошка», «Найди себе пару», «Мы веселые ребята».

Игры с прыжками: «Зайцы и волк», «Кони», «Лягушки», «Кто лучше прыгает», «Птичка и кошка».

Игры с бросанием и ловлей: «Подбрось и поймай», «Сбей булаву», «Подбрось выше», «Попади в обруч», «Ловкая пара».

Игры с пролезанием и лазанием: «Пастух и стадо», «Перелет птиц», «Котята и щенята», «Змея», «Кролики».

Игры на координацию движений: «Море волнуется раз», «Водяной», «Беги — замри», «Сделай фигуру», «Ручеек с платочком», «Ниточка, иголочка».

2.8. Речевое развитие

Цель, задачи и содержание раздела «Речевое развитие» смотреть в пунктах: 2.4.3. и 2.8 «Адаптированной основной общеобразовательной программы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 21»

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Роль педагогов – предметников и специалистов в образовательной деятельности

Особую роль при осуществлении дошкольного образования, ориентированного на интересы ребенка и построенного на партнерских отношениях взрослых и детей, выполняют специалисты-предметники, учитель - логопед и психолог. Учитывая не всегда верное понимание их роли в образовательном процессе, осуществляемом в детском саду, рассмотрим их круг деятельности более подробно.

Они, в отличие от воспитателя, освобождены от постоянной, в течение всего дня, необходимости наблюдения за детьми с целью сохранения их жизни и здоровья. Целесообразная организация взаимодействия воспитателя с остальными педагогическими сотрудниками детского сада дает возможность, с одной стороны, положительно изменить групповую динамику активности детского коллектива, а с другой — осуществить индивидуальный подход к каждому из детей.

Содержание взаимодействия специалистов ДОО в реализации содержания ОО«Речевое развитие» смотреть в пункте 2.9 «Адаптированной основной общеобразовательной программы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 21»

Мы уже много раз говорили, что излишняя наполненность групп является одним из основных препятствий в практической реализации гуманистически ориентированного образования. Музыкальный руководитель, специалист по физкультуре, логопед и психолог могут работать с подгруппами детей и тем оказывать существенную помощь воспитателю. Однако педагог, работающий с группой детей, не имеет фактической возможности уделить внимание каждому ребенку в полной мере. А ведь это совершенно необходимо. Развитие ребенка происходит неравномерно, при осуществлении той или иной формы активности он может показывать запаздывающие или опережающие темпы. Задачей воспитателя в такой ситуации является компенсировать «западающие» формы активности конкретного ребенка, но как показывает практика, выполнить это достаточно трудно. Представим следующую ситуацию. Воспитателю хорошо известно, что Петя М. очень мало двигается. Петя предпочитает занятия, не требующие экстенсивного движения, и причиной этого является несоответствие психофизических возможностей Пети возрастным нормам. Он отстает от других детей в играх подвижного характера, но в то же время весьма преуспел в делах, не требующих особых физических качеств.

Что может сделать воспитатель для того, чтобы Петя больше двигался? К сожалению, очень немного. Игры с правилами на физическую компетенцию мальчик игнорирует, и его возможное место в игре тут же занимают другие дети, более подвижные и ловкие. При этом воспитатель оказывается в сложной ситуации: он затеял игру, а сам в ней не участвует, безуспешно пытаясь расшевелить Петю.

В этом случае на помощь к воспитателю приходит специалист по физической культуре. Он выявляет детей, у которых двигательная инициатива критически не соответствует возрастным нормам, и предпринимает целенаправленный поиск имеющихся в его арсенале средств, которые могут подвинуть ребенка к активному движению: например, организует занятия на тренажерах и др.

Несложно заметить, что приведенная модель функционирования специалиста-предметника во многом отличается от традиционной. Задача, которая стоит перед специалистом по физической культуре, заключается вовсе не в том, чтобы научить всех правильно выполнять то или иное движение или занять призовое место на олимпиаде. Его задача — пробудить интерес к движению у всех детей, включая тех, потенциал самостоятельной двигательной активности которых незначителен и малоперспективен. Каждый специалист-предметник должен прежде всего уделять время тем детям, которые в этом особенно нуждаются.

3.2. Взаимодействие с семьей

Одним из требований к реализации основной образовательной программы является взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка. Непосредственному вовлечению родителей в эту деятельность способствует реализация образовательных проектов, основанных на сотрудничестве с семьей и поддержке ее образовательных инициатив.

Особо отметим, что родителям заниматься образованием ребенка весьма непросто, и безоглядной любви для этого недостаточно. Человек, заботящийся об образовании ребенка, должен действовать в двух планах. С одной стороны, необходимо проявлять уважение к малышу, к его поступкам, а с другой

— подталкивать его к изменениям, развивать у него различные, порой диаметрально противоположные личностные качества. Для этого от взрослого требуется вдумчивое, рефлексивное отношение к собственным действиям и объективная оценка активности ребенка. В доиндустриальную эпоху указанные сложности компенсировались тем, что ребенок в семье воспитывался не двумя-тремя взрослыми, а широким кругом родственников.

Когда ребенок растет в нуклеарной семье, «перекося» в его воспитании возникают нередко. Позиция взрослых может быть такова — ребенку позволено все. И тогда он делает только то, что ему интересно, например, проводит все свое время у экрана компьютера и телевизора. Нередко встречается и противоположный вариант — родители занимают авторитарную позицию и, полностью игнорируя интересы и инициативу ребенка, интенсивно занимаются его образованием, подготовкой к школе.

Есть и другие, более прозаичные причины, которые затрудняют образование ребенка в семье. Прежде всего это недостаток времени у родителей. При кажущейся незамысловатости детской деятельности на подготовку и проведение целенаправленных занятий уходит немало времени.

Для полноценного осуществления образовательной деятельности в семье Программа предлагает использовать материалы «ДК». Отметим среди их отличительных особенностей следующие:

материал позволяет реализовать все основные культурные практики, такие как сюжетная игра, игра с правилами, продуктивная деятельность, познавательно-исследовательская деятельность и чтение художественной литературы;

дидактический материал, предназначенный для семьи, непосредственно связан с образовательной деятельностью в детском саду, вплетен в общий образовательный контекст.

использование материала не требует от родителей привлечения дополнительных материалов извне.

Каждое занятие оставляет свой «предметный след», итогом занятия становится конкретный игровой предмет, поделка, книга, игровой макет. Значительная часть заданий, предназначенных для выполнения в семье, находит свое продолжение в детском саду. Ребенок, не выполнивший их в домашних условиях, испытывает затруднения на занятиях в группе. Родители, осознав это, будут стараться обеспечить непрерывность образовательной деятельности. Кроме того, выполняя с ребенком совместную работу дома, родители могут оценить образовательную деятельность, осуществляемую в доу.

Задания, размещенные в «ДК», просты, нетрудоемки. Они являются обязательными для выполнения. Организованные по ним занятия обеспечивают интенсивное освоение новых знаний, умений и навыков. Наблюдаемый эффект побуждает родителей продолжать занятия в домашних условиях.

Подчеркнем, что основную роль в организации образовательного процесса играет педагог конкретной группы. Его ценностное отношение к образовательному потенциалу семьи, его личный контакт с родителями воспитанников многое опеределают во взаимодействии семьи и детского сада

3.3. Алгоритм тематического планирования

В предыдущих разделах мы рассмотрели отдельные культурные практики, их развивающее значение и пояснили, как планируется каждая из них. Но, как мы уже говорили, в реальном образовательном процессе все культурные практики являются взаимодополняющими. Поэтому рассмотрим, как можно объединить деятельность детей в рамках каждой культурной практики на основе общей тематики.

Создание тематического целого, соединение в комплекс различных занятий придает детской деятельности большую осмысленность. Комплексные занятия имеют большую образовательную ценность, так как круг реальных наблюдений современного ребенка очень ограничен. Ближайшее бытовое окружение, рутинные жизненные процессы, «приправленные» отрывочными сведениями из средств масс-медиа, не могут сформировать у ребенка целостное представление о мире.

В то же время очень важно понимать, что объединение различных культурных практик в одно целое имеет смысл только в том случае, если отвечает педагогическим и детским интересам. Оно не должно становиться самоцелью.

В примерной (рамочной) программе мы формулируем лишь общие принципы, используя которые автор основной программы может составить свой собственный, индивидуальный план, отвечающий интересам конкретных детей и его педагогическим интересам.

Отправной точкой для составления плана должен быть выбор тематических оснований. В качестве временной единицы тематического планирования целесообразно использовать один месяц. Это достаточный срок, чтобы охватить развивающие задачи каждой культурной практики во всей полноте.

Тематикой для планирования могут стать:

Реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (листопад, Олимпиада и др.).

Воображаемые события, описываемые в художественном произведении.

События, специально смоделированные взрослым (например, появление в группе некоего необычного предмета).

Субкультурные события, происходящие с детьми группы (просмотр мультфильма, коллекционирование фантиков или вкладышей определенной тематики).

Содержание «ДК».

Рассмотрим в качестве примера тематический план «ДК» на апрель для работы в средней группе. В апреле существенно теплеет, начинается цветение растений, возвращаются в наши края перелетные птицы, в теплицы высаживают рассаду культурных растений. В апрельском номере «ДК» имеет смысл обратить внимание на следующие страницы:

1) 2—3 апреля. Изготовление бумажных птичек и кошки. Игрушки можно использовать в режиссерской игре, сделать для них дома из конструктора.

В календарный план можно включить музыкальные произведения.

Стоит отметить, что игры — сюжетные и с правилами, на развитие физических компетенций, музыкальные занятия не должны быть непременно связаны общими смысловыми контекстами с другими занятиями.

Педагог, организуя игры (сюжетные и с правилами)*, руководствуется наличной ситуацией. Если он считает, что у ребенка «западает» та или иная проекция сюжетной игры, он в совместной игре показывает ему разнообразные способы игры. Хорошим подспорьем в работе служат личные записи, которые педагог делает в ходе наблюдений за деятельностью детей. Записи педагога могут выглядеть следующим образом: «Миша Б. бегает по группе с игрушечным автомобилем и ни во что больше не играет. Надо предложить ему построить для машины, автосервис (дополнить функциональную проекцию пространственной). Катя Х. и Лиза Д. наряжаются в яркие цветные накидки и смотрят на себя в зеркало. Надо поиграть с ними в фей. Найти для игры волшебные палочки (дополнить ролевою проекцию функциональной). Нина Л. и Петя М. играли в «гусек», но игру не доводили до конца, не называли победителя. Надо с ними поиграть».

Подобных ежедневных заметок, на наш взгляд, вполне достаточно для полноценной образовательной деятельности в данных направлениях. Воспитатель может, конечно, обратиться к сюжетной игре с рассмотренным выше тематическим содержанием, но особой нужды в этом нет.

3.4. Организация развивающей предметно-пространственной среды

В Программе образовательная деятельность делится на два основных образовательных блока: совместную партнерскую деятельность взрослого с детьми и самостоятельную деятельность детей. Если в первом блоке основную роль закономерно выполняет взрослый, то во втором большое значение приобретает предметная среда. Разумно спроектированная среда облегчает работу воспитателя, позволяет сделать образовательный процесс более эффективным, жизнь детей — интереснее.

Общие принципы, рассмотренные в данном разделе, относятся к проектированию материальной среды в целом и могут использоваться при создании предметно-пространственной среды любых помещений, где ребенок осуществляет свою жизнедеятельность. Но наиболее важным, на наш взгляд, является вопрос создания целесообразной предметной среды именно в групповом помещении. Оно обычно достаточно ограничено, но именно в нем дети проводят больше всего времени.

В Стандарте присутствуют следующие конкретные требования к предметно-пространственной среде:

- насыщенность;
- трансформируемость;
- полифункциональность;
- вариативность;
- доступность;
- безопасность.

Под насыщенностью среды подразумевается ее соответствие требованиям образовательной программы. Таким образом, предметно-пространственная среда в программе «Миры детства» должна содержать материалы, позволяющие детям осуществлять основные культурные практики, доступные им в самостоятельной деятельности: игру (сюжетную и с правилами), продуктивную и познавательно-исследовательскую деятельность.

С примерным списком материалов и оборудования можно ознакомиться в Приложении. Приведенный список не является обязательным и может варьироваться в значительных пределах в зависимости от интересов конкретной группы детей и взрослых, материальных возможностей детского сада и

региональной специфики. Принципиально важным для соблюдения такого требования, как насыщенность среды, является следование научно обоснованным критериям классификации и подбора материала, которые и лежат в основе данного перечня.

Как показывает практика, особенно много сложностей возникает при подборе материалов, поддерживающих и активизирующих сюжетную игру. Чтобы сформировать предметную среду для сюжетной игры, предлагается разделить игровые предметы на три категории: ролевые атрибуты (игрушки-персонажи), предметы оперирования и маркеры игрового пространства. Эти категории выделены согласно трем типам проекции события в игре. По мере взросления детей и усложнения их игры каждый тип предметов претерпевает изменения в следующих показателях:

степень условности (реалистическая, прототипическая и условная игрушки);

размер (крупная, средняя, мелкая);

степень готовности (готовая к использованию, трансформер, сборная).

Научно обоснованный подбор игрушек осуществляется на основе приведенной выше типологии и посредством приложения общих требований, таких как полифункциональность, трансформируемость, вариативность, по отношению к каждому из предметов. Так, для детей раннего возраста игрушки должны быть крупными, прототипическими и готовыми к использованию. Напротив, в среде, предназначенной для старших дошкольников, должны преобладать условные (или реалистические) игрушки небольшого размера и низкой степени готовности.

Трансформируемость, полифункциональность и вариативность — таковы общие принципы проектирования функциональной материальной среды, отмеченные в Стандарте. Применительно к предметной среде детского сада указанные принципы сформулированы следующим образом:

«Принцип полифункциональности среды: предметно-пространственная среда должна открывать множество возможностей, обеспечивать все составляющие образовательного процесса и в этом смысле должна быть многофункциональной.

Принцип трансформируемости среды связан с ее полифункциональностью — это возможность изменений, позволяющих, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства (в отличие от монофункционального зонирования, жестко закрепляющего функции за определенным пространством).

Принцип вариативности: сообразно характеру современного образовательного процесса должен быть представлен рамочный (стержневой) проект предметно-пространственной среды, конкретизирующие его модельные варианты для разных видов дошкольных образовательных учреждений как прототипы для конкретных вариантов среды, разрабатываемых уже самими педагогами-практиками.

Эстетический аспект среды должен присутствовать не как статичное внешнее дополнение (оформление интерьера), отдельное от функциональной составляющей, а как момент «красоты», открывающейся субъекту, в основном, при изменении, трансформации привычной среды (Я. Мукаряжовский, Ю.М. Лотман и др.)»

Указанным критериям должен соответствовать любой предмет, например, игрушка или предмет мебели, а также их совокупность, образующая среду в целом. Например, игровой предмет должен давать ребенку возможность разыгрывать разнообразные сюжеты, а стол должен быть таким, чтобы его без чрезмерных физических усилий могли в случае надобности перенести двое детей.

Проблема заключается в том, как раскрыть заложенные потенции предметной среды в ограниченном пространстве группового помещения.

Как мы уже говорили, традиционное зонирование по конкретным видам материалов уступает место новым подходам. Причин этому несколько:

в пространстве группы типового детского сада вряд ли возможно разместить такое количество зон, которое рекомендуется в методической литературе;

из-за свободного перемещения детей по групповому помещению, самостоятельного выбора интересующей их деятельности отдельные зоны могут переполняться;

следствием отказа выполнять учебную модель является то, что возникает несоответствие материала конкретному образовательному разделу. Так, например, вряд ли имеет смысл создавать отдельно «зону сюжетных игр» и «зону конструирования». Ведь ребенок, начиная выстраивать сюжет игры, может для детального обозначения пространства использовать детали конструктора.

Пространство группового помещения должно стать полифункциональным в каждой своей части. По мнению Н.А. Коротковой, его достаточно разделить на три зоны: 1) зона для спокойной деятельности,

2) зона для деятельности, связанной с экстенсивным использованием пространства (активным движением, возведением крупных игровых построек и т.п.), 3) рабочая зона.

Все зоны, в зависимости от конкретной ситуации, должны обладать возможностью изменяться по объему — сжиматься и расширяться, то есть иметь подвижные, трансформируемые границы.

Доступность и безопасность среды регулируются соответствующими нормативными документами.

При проектировании среды необходимо соблюдать актуальные санитарно-эпидемиологические правила и нормативы (далее — СанПиН), а также государственные стандарты (далее — ГОСТ)

Несмотря на то что ГОСТы в настоящее время утратили императивное значение для производителей и перешли в категорию нормативных неправовых актов, их содержание по-прежнему актуально, особенно при подборе мебели для групповых помещений. Для правильного подбора детской мебели, ее функциональных размеров руководствоваться лишь СанПиН недостаточно.

3.5. Педагогическая диагностика

Воспитатель, работающий с детьми, так или иначе их оценивает. Для целенаправленной и продуктивной работы важно, чтобы эта оценка затрагивала все стороны личности ребенка: его интеллектуальную и мотивационную сферы (умственные способности к осуществлению каких-либо действий и желание их осуществлять).

Для практической работы важно знание формальных нормативных характеристик детей. Несмотря на различия в темпах их развития, своеобразии их психологических качеств, необходимо представлять в общем виде норму, что позволит своевременно устранять перекосы в развитии.

Для этого в Программе предлагается использовать нормативные карты развития, разработанные Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым. В основу нормативных карт положены два критерия оценки.

Первый критерий — это интегральные показатели развития ребенка в дошкольном возрасте, а именно — интеллектуальные и мотивационные характеристики его деятельности. Развитие ребенка фиксируется в двух крайних нормативных точках, соответствующих началу и концу дошкольного детства — в 3 года и в 6—7 лет, а также в точке качественного сдвига в психическом складе ребенка — между 4—5 годами.

Интеллектуально-мотивационная структура деятельности ребенка дошкольного возраста развивается, последовательно проходя следующие стадии:

ситуативная связанность наличным предметным полем, процессуальная мотивация;

появление замысла, не зависящего от наличной предметной обстановки, с частичным сохранением процессуальной мотивации (неустойчивость замысла, нет стремления к достижению определенного результата);

четко оформленный замысел (цель), воплощающийся (реализующийся) в продукте (результате), мотивация достижения определенного результата.

Второй критерий оценки, положенный в основу нормативной карты развития, — это активность, инициативность ребенка как субъекта деятельности в различных жизненных сферах.

Наблюдения за тем, что, собственно, делает ребенок, дают возможность выделить сферы его инициативы. С одной стороны, эти сферы обеспечивают развитие наиболее важных психических процессов (психических новообразований возраста), а с другой стороны, обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, его самореализацию, полноту «проживания» им дошкольного периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для образования дошкольника.

Существуют четыре основные сферы инициативы:

творческая инициатива (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление);

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);

коммуникативная инициатива (включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи);

познавательная инициатива — любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родо-видовые отношения).

Очевидно, что каждый вид деятельности по преимуществу способствует развитию и проявлению определенной сферы инициативы. Однако верно и то, что во всех видах детской деятельности в той или

иной мере задействованы разные сферы инициативы. Например, творческая инициатива может проявляться как в игровой, так и в продуктивной, и в познавательно-исследовательской деятельности. С детальным описанием сфер инициативы на различных этапах развития дошкольника можно ознакомиться ниже.

3.5.1. Творческая инициатива: наблюдение за сюжетной игрой

1 уровень

Ребенок 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 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 привычной последовательности событий), активно используя не только условные действия, но и ролевую речь, внося разнообразие в ролевые диалоги; 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 первоначальный 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 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 воплощается преимущественно в речи (словесное придумывание историй) или в предметном макете воображаемого мира (с использованием мелких игрушек-персонажей), а также 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 и где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном — история, предметном — макет, сюжетный рисунок).

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

1 уровень

Ребенок обнаруживает стремление включиться в процесс деятельности («Хочу лепить», «...рисовать», «...строить») без отчетливой цели, поглощен процессом (манипулирует материалом, изрисовывает много листов бумаги и т.п.); завершает деятельность по мере исчерпания материала или времени; на вопрос «Что ты делаешь?» отвечает, обозначая процесс («рисую», «строю»); название продукта деятельности может появиться после ее окончания (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 уровень

Обнаруживает конкретное намерение-цель («Хочу нарисовать», «...построить», «...слепить домик»); работает с конкретным материалом, трансформирует его; фиксирует результат, но удовлетворен любым продуктом деятельности (в процессе работы цель может меняться в зависимости от того, что получается в ходе деятельности).

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

3 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 ее во время работы; фиксирует конечный результат, стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца

3.5.3. Коммуникативная инициатива: наблюдение за совместной деятельностью— игровой и продуктивной

1 уровень

Ребенок привлекает внимание сверстника к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял его наверняка; выступает также как активный наблюдатель, пристраивается к уже действующему сверстнику, комментирует и подправляет наблюдаемые действия; старается быть (играть, делать) рядом со сверстниками; ситуативен в выборе, доволен общением со сверстниками, рад вниманию любого из них.

Ключевые признаки: обращает внимание сверстника на интересующие его самого действия («Смотри...»), комментирует их в речи, но не предпринимает специальных усилий, чтобы быть понятным; довольствуется обществом любого.

2 уровень

Намеренно привлекает конкретного сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременно 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 аналогичные или дополняющие игровые предметы, материалы, роли, не вступая в конфликт со сверстником.

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

3.уровень

Инициирует и организует действия двух-трех сверстников, словесно рисуя исходный замысел, ставя цели, планируя начальные действия («Давайте так играть», «...рисовать»); использует простой договор («Я буду..., а вы будете...»), не ущемляя интересы и желания других; может встроиться в совместную деятельность других детей, подобрав подходящие по смыслу 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, 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 партнеров, осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия.

3.5.4. Познавательная инициатива—любопытность: наблюдение за познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью

1 уровень

Ребенок замечает новые предметы в окружении и проявляет интерес к ним; активно обследует вещи, обнаруживая их возможности опытным путем (манипулирует ими, разбирает — собирает их, не пытаясь достичь точного исходного состояния); многократно повторяет действия, поглощен процессом.

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

2 уровень

Предвосхищает или сопровождает вопросами практическое исследование новых предметов («Что это? Для чего?»); обнаруживает осознанное намерение узнать что-то новое о конкретных вещах и явлениях («Как это получается? Как бы это сделать? Почему это так?»); высказывает простые предположения о том, к какому результату приводит то или иное действие при исследовании незнакомых предметов, стремится достичь определенного эффекта («Если сделать так... или так...»), не ограничиваясь простым

манипулированием; сообразуясь с приобретенными опытным путем знаниями, выбирает сюжеты игр, темы для рисования, конструирования.

Ключевые признаки: задает вопросы о конкретных вещах и явлениях (что? как? зачем?); высказывает простые гипотезы, осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту с целью добиться нужного результата.

3 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 выполняет задание по графическим схемам (в лепке, конструировании), составляет карты, схемы, пиктограммы. записывает свои наблюдения, истории (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 символическому языку (графические схемы, письмо).

Учитывая целевые ориентиры, содержащиеся в Стандарте, авторы Программы предлагают к рассмотрению еще один тип инициативы, а именно двигательную инициативу.

3.5.5 Двигательная инициатива: наблюдение за различными формами двигательной активности

1 уровень

Ребенок регулярно перемещается в пространстве, совершая личные типы движений и действий с предметами. Его движения 'энергичны, но носят процессуальный характер (то есть движение совершается ради движения). Ребенок не придает значения правильности выполнения движений, но низкую двигательную эффективность он компенсирует энергичностью.

Ключевые признаки: с удовольствием участвует в играх, организованных взрослым, при появлении интересного предмета не ограничивается его созерцанием, а перемещается ближе к нему, стремится совершить с ним трансформации физического характера (катает, бросает и т.д.).

2 уровень

Совершает осознанные, дифференцированные относительно объектов и целей движения. Проявляет интерес к определенным: типам движений и физических упражнениях (бегу, прыжкам, метанию) Следуя рекомендациям взрослого, совершенствует свои движения (например, выполняет согласованные движения рук при беге, мяч кистями рук и т.д.), но через некоторое время может вернуться к первоначальному способу их выполнения. С удовольствием пробует свои силы в новых типах двигательной активности.

Ключевые признаки: интересуется у взрослого, почему у него получаются те или иные движения, в игре стремится освоить типы движений, подражая взрослому.

3 уровень

Ребенка привлекает физическая активность, он стремится улучшить ее показатели (прыгнуть дальше, пробежать быстрее). Он прислушивается к советам взрослого относительно того, как добиться лучших результатов, и усвоив тот или иной двигательный навык, постоянно использует его.

Проявляет интерес к различным формам двигательной активности (езде на велосипеде, плаванию), стремится овладеть ими. Не жалуется на физическую усталость, связывает ее со спортивными достижениями.

Ключевые признаки: интересуется у взрослого, как выполнить те или иные физические упражнения наиболее эффективно, охотно выполняет различную деятельность, сопряженную с физической нагрузкой, отмечает свои достижения в том или ином виде спорта.

Ниже в таблице можно увидеть, как согласуется развитие разных типов инициативы с целевыми ориентирами Стандарта.

3.6. Режим дня

Режим дня, организующий жизнь детей и взрослых в семье и в детском саду, оказывает значительное влияние на развитие ребенка и на успешность образовательной работы взрослых. В отличие от распорядка дня школьников, и тем более взрослых людей, осуществляющих трудовую деятельность, распорядок дня детского сада не представляет собой нечто неизменяемое. Он во многом зависит от

индивидуальных особенностей детей и воспитателя, климатических условий, культурных традиций данной местности и многого другого. В то же время распорядок дня имеет инвариантную часть, определяемую соответствующими законодательными актами и основными событиями, происходящими в течение дня. Это вставание и отход ко сну, принятие пищи, медицинский осмотр, занятия, связанные с приходом специалиста, и отчасти прогулка. Единственная причина, по которой прогулка не может состояться, — это неподходящие погодные условия.

Что касается образовательной деятельности детей, то она сформулирована в виде двух форм: самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности детей со взрослым. Подчеркнем, что даже это деление является условным, учитывая то, что основополагающей идеей Программы являются партнерские отношения взрослого и детей и особое внимание к индивидуальности каждого ребенка.

Выбор конкретного содержания совместной деятельности с детьми остается за воспитателем, который может руководствоваться разделом 3.3 «Алгоритм тематического планирования». Напомним лишь, что при выборе содержания деятельности нужно учитывать ближайшие перспективы: после еды и перед сном не следует играть в игры подвижного характера.

Также, необходимо корректировать план в зависимости от климатических региональных условий и времени года. Если уличная температура близка к комнатной, то, с одной стороны, уменьшается время на одевание и раздевание детей, а с другой — различные формы образовательной деятельности можно успешно осуществлять и на улице. Для некоторых из них, например, опытов с водой, лепки и конструирования из природных материалов, игр подвижного характера осуществление на улице предпочтительнее.

В приведенной ниже таблице мы по мере возможности старались учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, которые особенно проявляются в темпе употребления пищи и практической деятельности. Поэтому такие события, как прием пищи и раздевание с прогулки, мы продолжаем самостоятельной деятельностью детей, чтобы дать возможность более медлительным детям без спешки закончить начатое.

Режим дня (в соответствии с СанПиН).

Холодный период года

№	Возрастная группа	Средняя группа с 4 до 5 лет
	Режимные процессы*	
1	Дома: подъём, утренний туалет	6.30 - 7.30
2	Прием детей, самостоятельная деятельность детей, утренняя гимнастика, дежурство	7.00 - 8.20
3	Коррекционная работа	8.10 – 8.17
4	Подготовка к завтраку, завтрак	8.20 – 9.00
5	Непрерывная образовательная деятельность*	9.00 – 9.20 9.30 – 9.50
6	Второй завтрак	10.00 - 10.15
7	Подготовка к прогулке, прогулка	10.30 – 11.50
8	Возвращение с прогулки, игры	11.50 – 12.15
9	Подготовка к обеду, обед, подготовка ко сну	12.15 – 12.50
10	Дневной сон	12.50 – 15.00
11	Подъем, закаливающие процедуры, оздоровительная гимнастика	15.00 - 15.15
12	Непрерывная образовательная деятельность	----
13	Игры, самостоятельная деятельность, чтение художественной литературы	15.15 – 15.35
14	Подготовка к полднику, полдник	15.35 – 15.55
15	Индивидуальная коррекционная работа	16.00 – 16.30
16	Подготовка к прогулке, прогулка	16.30 – 19.00

17	Уход детей домой	18.20 – 19.00
18	Дома: подготовка к ужину, ужин	19.00 – 19.30
19	Спокойные игры, гигиенические процедуры	19.30 – 20.30
20	Подготовка ко сну, ночной сон	20.30 – 6.30 (7.30)

Тёплый период года

№	<u>Возрастная группа</u>	<u>Средняя группа</u> <u>с 4 до 5 лет</u>
	<u>Режимные процессы*</u>	
1	Дома: подъём, утренний туалет	6.30 - 7.30
2	Прием детей, самостоятельная деятельность детей, утренняя гимнастика, дежурство	7.00 - 8.20
3	Подготовка к завтраку, завтрак	8.20 - 8.55
4	Подготовка к прогулке, прогулка: воздушные и солнечные процедуры, наблюдения в природе, образовательная деятельность, самостоятельная деятельность детей, инд. корр. работа	8.55 – 11.35
5	Второй завтрак	10.00 - 10.15
6	Возвращение с прогулки, игры, водные процедуры, подготовка к обеду, обед, подготовка ко сну	11.35 – 12.50
7	Дневной сон	12.50 – 15.10
8	Подъем, закаливающие процедуры, оздоровительная гимнастика	15.10 - 15.20
9	Подготовка к полднику, полдник	15.20 – 15.50
10	Подготовка к прогулке, прогулка: воздушные и солнечные процедуры, наблюдения в природе, образовательная деятельность, самостоятельная деятельность детей, инд. корр. работа	15.50 – 19.00
11	Уход детей домой	18.20 – 19.00
12	Дома: подготовка к ужину, ужин	19.00 – 19.30
13	Спокойные игры, гигиенические процедуры	19.30 – 20.30
14	Подготовка ко сну, ночной сон	20.30 – 6.30 (7.30)

