

**Проект вариативной примерной основной образовательной программы
дошкольного образования
«Тропинки»**

Под редакцией В.Т. Кудрявцева

Москва
Издательский центр
Вентана-Граф
2015

Т	Творчество
Р	Развивающее
О	образование
П	Педагогические
И	инновации
Н	Новые
К	конструктивные
И	идеи

ББК 74.113.8

П56

Проект вариативной примерной основной образовательной программы

П56 дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М. : Вентана-Граф, 2015. - с.

ISBN

Программа «Тропинки» — проект вариативной примерной образовательной программы дошкольного образования, определяющей содержание и организацию образовательной деятельности детей от 3 до 7 лет и обеспечивающая развитие личности дошкольников в различных видах общения и деятельности.

Предлагаемая программа является современной программой развивающего дошкольного образования и направлена на создание условий для общего психического развития детей 3-7 лет средствами развития творческого воображения как универсальной способности. Освоение общечеловеческой культуры рассматривается разработчиками проекта как творческий процесс. В ходе творческого приобщения ребенка к началам человеческой культуры – познавательной, художественно-эстетической, коммуникативной, физической – у него закладываются, развиваются и проявляются важнейшие созидательные способности: продуктивное воображение, постигающее мышление, ориентация на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии и др.

В программе отражены стратегические ориентиры развивающей работы с детьми, отражённые в пяти направлениях образовательного процесса – «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие». Содержание этих направлений разработано в соответствии с пятью образовательными областями, выделенными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

ББК 74.113.8

ISBN

© Коллектив авторов, 2015

© Издательский центр «Вентана-Граф», 2015

Паспорт примерной основной образовательной программы

Наименование Программы «Тропинки»
Уровень / направленность ПООП Примерная основная образовательная программа дошкольного образования
Возраст воспитанников (при необходимости) Для детей дошкольного возраста (3 года - 7 лет)
Заказчик ПООП Издательский центр «Вентана-Граф»
<p>Аннотация содержания ПООП</p> <p>Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» под редакцией В.Т. Кудрявцева. Научный руководитель – В.Т. Кудрявцева.</p> <p>Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» разработана в соответствии с ФГОС ДО.</p> <p>Программа «Тропинки» является программой развивающего дошкольного образования и разработана на широкой междисциплинарной базе с опорой на богатые традиции отечественного гуманитарного знания, прежде всего – культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и его школы. Цель программы состоит в создании условий для личностного роста детей 3-7 лет средствами развития творческих способностей в различных видах детской деятельности. Одним из эффектов личностного роста является формирование у них готовности к современному (развивающему) школьному обучению, которое обеспечивается программой. Основное внимание уделяется развитию воображения детей как универсальной способности и ведущего психологического достижения дошкольного детства. «Образовательная ценность» тех или иных видов деятельности ребенка определяется, в соответствии с программой, их направленностью на решение этой задачи</p>
Профили обучения на 4 ступени среднего общего образования (указать название) Дошкольное образование
Текущий статус ПООП: действующая
Реквизиты утверждения и одобрения ПООП, а также изменений, вносимых в ПООП
Наименование и контактные реквизиты учебно-методического объединения, организовавшего разработку ПООП (при необходимости)
Наименования и контактные реквизиты экспертных организаций, производивших экспертизу ПООП
Номер примерной ПООП в реестре

Авторы проекта вариативной примерной основной образовательной программы «Тропинки»

Бакланова Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологи и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова

Глебова Анна Олеговна, кандидат педагогических наук, методист и руководитель структурного подразделения ГБОУ Дворец творчества детей и молодёжи г. Москвы

Журова Лидия Ефремовна, кандидат психологических наук

Карпова Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного образования Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

Кожевникова Виктория Витальевна, педагог-психолог, Фрёбель-педагог, аспирантка Института содержания и методов обучения Российской академии образования, отдел начального образования (научный руководитель: член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор Н.Ф. Виноградова)

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

Лабутина Наталия Викторовна, старший методист кафедры начального и дошкольного образования Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, почётный работник общего образования

Лыкова Ирина Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», старший научный сотрудник Института художественного образования Российской академии образования

Милаева Марина Сергеевна, педагог-психолог НОУ СОШ «Ромашка» г. Москвы

Новикова Галина Павловна, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, ректор Института развития образовательных технологий,

главный научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании Российской академии образования

Павленко Татьяна Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета

Полковникова Наталья Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета

Салмина Нина Гавриловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Сечкина Ольга Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Регионального социопсихологического центра г. Самары

Султанова Марина Наумовна, воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ Детский сад № 12 г. Химки

Ушакова Оксана Семёновна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией развития речи и творческих способностей Института психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования

Содержание

Введение.....	9
Целевой раздел.....	12
Пояснительная записка.....	12
Цель и задачи реализации Программы.....	13
Теоретические и концептуальные основы Программы.....	14
Структура и особенности содержания Программы.....	17
Принципы формирования Программы.....	21
Возрастные характеристики развития детей.....	36
Планируемые результаты освоения Программы.....	46
Содержательный раздел.....	52
Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей.....	52
Социально-коммуникативное развитие.....	52
Познавательное развитие.....	58
Речевое развитие.....	75
Художественно-эстетическое развитие.....	85
Физическое развитие.....	98
Способы и направления поддержки детской инициативности, самостоятельности, ответственности.....	101
Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.....	108
Организационный раздел.....	117
Режим пребывания детей в дошкольной образовательной организации.....	117
Примерный режим для групп полного дня.....	118
Примерный режим дня групп продлённого дня (13 – 14 часов пребывания).....	123
Примерный режим дня групп круглосуточного пребывания.....	123
Примерный режим для групп кратковременного пребывания детей (не более 5 часов).....	124
Организация питания.....	125
Организация сна.....	128
Прогулка.....	129
Непосредственно образовательная деятельность (НОД).....	130
Санитарный режим в дошкольной образовательной организации.....	132

Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий.....	135
Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации.....	143
Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения.....	160

Введение

1 января 2014 г. стало точкой отсчета новой жизни российского дошкольного образования - «по стандарту». ФГОС дошкольного образования – нововведение не из разряда хорошо забытых педагогических мод. Ему трудно найти аналоги, по крайней мере, в отечественной образовательной практике. В 2013-2014 учебному году вступил в силу новый закон «Об образовании в РФ». Он впервые закрепил за дошкольным образованием статус полноправного, более того – исходного, базового уровня образовательной системы. Задача стандарта – обеспечить превращение дошкольного образования в такой уровень. Не только стандарта, но его – в первую очередь.

Уже 20 лет вместо термина «дошкольное воспитание» мы используем термин «дошкольное образование». Теперь – правомочно. Бесспорно, это усиливает позиции дошкольного звена в системе российского образования. Но и обязывает к чему-то большему, нежели простая «смена вывесок». К чему?

В чем состоят собственно образовательные задачи детского сада? Что его делает «образовательной организацией»? А воспитателя – педагогом такой организации? Детский сад – это ступенька к школе или особая образовательная организация, в которой ребенок проживает особый отрезок своей жизни? Чем должен быть наполнен этот отрезок прежде всего? Что сулит дошкольной организации и дошкольному образованию в целом его новый статус? Ужесточение «рамки» или, наоборот – расширение спектра возможностей? Будет ли при этом исповедоваться привычный принцип «игры в одни ворота», когда детский сад услужливо подстраивается под требования школы? Или речь должна идти о некоторых принципиальных изменениях всей системы общего образования, в результате которых она будет способна принять в себя дошкольную ступень. И не просто принять – опереться на ее фундамент, по-своему развить ее достижения? Если так – то как, в виде чего должен быть заложен этот фундамент?

Принятый ФГОС снимает многие опасения, связанные с перспективой «стандартизации» дошкольного образования¹. Дошкольное образование может развиваться, лишь развивая: в стандарте оба вектора увязаны воедино. Документ задает стратегию развития дошкольного образования в качестве *системы вариативного развивающего образования*, открывая самые широкие возможности для включения в этот процесс всех «заинтересованных субъектов» взрослого сообщества.

¹ Кудрявцев В. Образование до школы: какой ценой? // Дошкольное воспитание. 2013. № 5.

Стандарт ориентирован не только на поддержку разнообразия, принципиальной «нестандартности» самого детства и ребенка, но и вариативности развивающих форм этой поддержки с сохранением его исключительной, предельной самобытности, которая как раз и придает ему «образовательную ценность». Это сделано на основе культурно-исторической теории развития психики человека, которая создана в России усилиями Л.С. Выготского и его научной школы и избрана опорой в дошкольном образовании многих стран мира.

Идея самоценности дошкольного детства – впервые в формате управленческого документа – насыщена рабочим содержанием. Не только игра, но и все прочие формы детской жизни и детских занятий, определяющие своеобразие дошкольного возраста, обладают бесспорной «образовательной ценностью». Она не всегда явна, порой требует раскрытия и измеряется в других показателях в сравнении со школьными предметами. В логике стандарта, собственно «образовательная ценность» дошкольного образования вытекает из самоценности дошкольного детства.

Но остается открытым вопрос: как все это выразить на «языке жизни» дошкольной организации? Языке, на котором взрослые могли бы повседневно «общаться» с детьми и друг с другом, не утрачивая взаимопонимания и понимания того, что делает каждый из них по отдельности.

Любая современная образовательная программа является попыткой перевода инновационных идей на этот язык.

Программа, шире – проект «Тропинки», внедряемый несколько лет российском образовательном пространстве – тому не исключение.

Приступая к его разработке, мы учитывали культурно-историческое и психологическое своеобразие *современного типа детства*, которому присуща *культуротворческая функция* (не только ребенком освоение уже сложившихся, но и порождение новых форм общечеловеческих способностей, отсутствующих у взрослых в «массе»)². Во-вторых, проект опирается на принципы *междисциплинарного подхода* к изучению природы, закономерностей, механизмов, условий детского развития и его комплексному обеспечению на практике. В-третьих, проектируемая дошкольная ступень выстраивается как исходное звено целостной системы *непрерывного развивающего*

² Подробнее см.: Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психол. журнал. 1998. № 3; Он же. Психология развития человека. Рига, 1999.

*образования*³ (хотя может функционировать самостоятельно). В-четвертых, в проекте реализуется *идея единства развивающей и оздоровительной работы с детьми*; развитие здоровья выступает как системообразующая, стратегическая линия образовательного процесса в целом⁴.

³ См.: *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной ступени // *Вопр. психологии.* 1997. № 1; *Кудрявцев В.Т.* Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В.Давыдова // *Вопр. психологии.* 1998. № 5; *Преемственность в системе развивающего образования* / Под ред. В.Т.Кудрявцева. М., 2001; *Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы* / Отв. ред. Л.Е.Курнешова; научн. ред. – проф. В.Т.Кудрявцев. М., 2003.

⁴ См.: *Кудрявцев В.* Физическая культура и развитие здоровья ребенка // *Дошкольное воспитание.* 2004. № 1.

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

Пояснительная записка

Программа «Тропинки» — вариативная образовательная программа дошкольного образования, разработанная в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО)⁵. Программа «Тропинки» определяет содержание и организацию образовательной деятельности детей от 3 до 7 лет, обеспечивает развитие личности дошкольников в различных видах общения и деятельности с учётом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей, и является документом, с учётом которого дошкольная образовательная организация самостоятельно разрабатывает, утверждает и реализует основную образовательную программу дошкольного образования.

Программа предназначена для внедрения в различные организационные формы дошкольного образования, в центры развития ребенка, детские клубы, семейные формы, на дошкольной ступени общеобразовательных организаций с представительством всех возрастных групп воспитанников (в структуре которых она предусмотрена).

Программа «Тропинки» может быть использована в полном объёме любой дошкольной образовательной организацией. Вместе с тем, при необходимости участники образовательных отношений могут изменить 40% объёма Программы. В данном случае содержание образовательных областей подвергнется переработке с учётом специфики региона (национально-культурной, демографической, климатической). Изменения могут определяться видовым разнообразием дошкольных образовательных организаций, направлениями деятельности, приоритетной для данной дошкольной организации, особенностями детей, его посещающих (например, дети из семей иммигрантов), режимом работы образовательной организации (например, с разной продолжительностью пребывания детей в течение суток, в том числе групп кратковременного пребывания, групп полного и продлённого дня, групп круглосуточного пребывания), для групп детей разного возраста от трёх до семи лет, в том числе разновозрастных групп и т.д.

«Тропинки» - современная программа развивающего дошкольного образования и разработана на широкой междисциплинарной базе с опорой на богатые традиции

⁵ См. Приказ Минобрнауки от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный №30384).

отечественного гуманитарного знания. При этом ее методологическим стержнем выступают выдвинутые в отечественной науке культурно-исторический и деятельностный подходы к развитию человека с учетом результатов новейших разработок (исследовательских, проектных), осуществленных в их русле.

В программе нашли свою конкретизацию философские идеи И.А. Ильина, М.М. Бахтина, Э.В. Ильенкова, Г.С. Батищева, В.С. Библера, Ф.Т. Михайлова, концептуальные положения классиков российской психологии – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Брушлинского и их последователей, результаты теоретико-педагогических исследований М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера.

Цель и задачи реализации Программы

Цель программы состоит:

в создании условий для *общего психического развития* детей 3-7 лет средствами развития *творческих способностей*, в частности, условий формирования у них *готовности к современному (развивающему) школьному обучению*;

первоначальном формировании на этой базе более широкой и отдаленной перспективы *личностного роста* ребенка в образовательных и внеобразовательных сферах его жизни (настоящей и будущей), своеобразной областью пересечения которых призвано стать развивающее пространство дошкольной организации.

Поставленной целью диктуются следующие **задачи** программы:

- инициирование и психолого-педагогическое сопровождение процессов творческого освоения культуры детьми в рамках различных видов их деятельности (игры, познавательно-исследовательской, художественно-эстетической, проектной деятельности, учения и др.);

- развитие творческого воображения дошкольников, основанной на нём системы созидательных способностей ребенка (постигающего мышления, предпосылок рефлексии и др.), креативности как ведущего свойства его личности;

- развитие у детей способности и стремления к инициативному и самостоятельному действию, приобретающему все более произвольный характер, специфической познавательной мотивации и интеллектуальных эмоций;

- создание условий, обеспечивающих триединство отношения ребенка к миру, его взаимоотношений с другими людьми и самоотношения:

- расширение «зоны ближайшего развития» путем включения дошкольников в развивающие формы совместной деятельности со взрослым и друг с другом;
- формирование у детей творческого, осмысленного, ценностного отношения к собственному физическому и духовному здоровью путем построения оздоровительной работы как развивающей-образовательной;
- развитие у ребенка начал будущего умения учиться.

Теоретические и концептуальные подходы к формированию программы

Творческое воображение – центральное психологическое «завоевание» дошкольного детства (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов). Поэтому его формирование внутри различных видов детской деятельности обеспечивает становление психики ребенка в целом. Как показывают исследования разработчиков программы (В.Т. Кудрявцев и др.), следствия развития воображения у дошкольников весьма разнообразны. Это не только высокие творческие достижения в изобразительной, музыкально-исполнительской деятельности или конструировании, но и полноценная готовность к школьному обучению и даже высокие эффекты психолого-коррекционной и оздоровительной работы с детьми, а также многое другое.

Способность к воображению проявляется не только в создании новых образов действительности, но и в умении смотреть на мир (включая самого себя и в первую очередь – самого себя) *«глазами другого человека»*, шире – *«всего человеческого рода»*, а не просто с «частных» точек зрения отдельных людей (Э.В. Ильенков). Это и дает возможность видеть мир по-настоящему целостно, интегрально – «видеть целое раньше частей». Уже используя в игре палочку вместо лошадки, ребенок должен не просто изобразить езду, а вжиться в образ другого человека – наездника, и так до бесконечности. Поэтому игровая ситуация никогда не сводится к взаимодействию субъекта с объектом. По своей сути, это – диалог, как минимум, двух субъектов, один из которых реален, а другой – виртуален.

Следовательно, воображение – это ещё и способность сконцентрировать виртуальную силу другого (других) в одном-единственном действии, при решении одной-единственной задачи.

Дети с развитым воображением не бывают эгоцентричными, стеснительными, закомплексованными. Они легко включаются в учебную ситуацию, видя «со стороны»,

что и как надо делать, не погрязнут в собственных страхах при освоении новых действий и т.п. Ведь их соавторами и советчиками будет все человечество, пусть они об этом и не догадываются. Дети с развитым воображением жизнерадостны и открыты миру, но вместе с тем очень избирательны и критичны. Прежде всего – к самим себе. Воображение избавляет детей (да и взрослых) от самого страшного – внутреннего одиночества. Человеку «с воображением» интересен не только окружающий мир, но и другие люди, а главное: он сам.

Мы говорим о воображении как универсальном свойстве, пронизывающем всю жизнь ребенка. Что очень важно: включая такие сферы жизни, как повседневное общение со взрослыми и сверстниками, игры, элементарное детское экспериментирование, чтение художественной литературы, обязательно – учение.

Этим определяются *образовательные эффекты* работы по развитию воображения не как специальной, а как *универсальной способности* (И. Кант, Э.В. Ильенков) в рамках программы «Тропинки».

Игра – главный источник развития воображения - ничему не учит. Она создает глубинную и предельно широкую основу для любого учения (и любой деятельности). Проиллюстрируем это примером из физкультурных занятий по нашей программе. Два ребенка играют в мяч – перебрасывают его друг другу, обмениваясь своеобразными «посланиями»: полет мяча должен выразить определенное внутреннее состояние - радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несобранность, серьезный и шаловливый настрой. Не правда ли это напоминает написание и чтение писем? Что такое письмо? В первую очередь – адресация, выражение чувств и мыслей для другого, мотивированное стремлением быть понятым на «том конце» и получить «оттуда» ответ. Значит, на свое послание, уже в момент его подготовки, нужно посмотреть глазами адресата. «Подключив воображение», чтобы в воображении занять его позицию. А дошкольники при обучении письму на занятиях тренируются в прописях – учатся выводить непонятные значки. Чтобы сделать значки менее «эзотеричными» их поначалу приближают к изображению реальных предметов. Потом взрослые долго мучаются с тем, что подопечные вместо написания буквы *з* рисуют уточек. Как и с тем, что, выполняя то или иное учебное задание, ребенок не способен оценить результат его выполнения со стороны, глазами того же учителя. Равно как самостоятельно, без его вмешательства проконтролировать сам процесс выполнения. Не хватает воображения. Недоиграл

Игра к тому же – ранняя (хотя не самая первая) школа абстракции и обобщения. Вернемся к классическому примеру с палочкой и лошадкой. Ребенок – на палочке, он - уже не только Петя или Маша, но еще и наездник. Может быть, красный конник, может

быть, ковбой, может быть, спортсмен или любитель верховой езды – не важно. Просто наездник. Фигура условная и абстрактная. В пределе – «человек вообще». Попробуем предложить дошкольнику представить «человека вообще» в иной ситуации. В игре же он естествен, более того необходим. А школьное знание – это не рассказ учителя о своем личном опыте. Это – понятия, отделенные от любого личного опыта. Даже от опыта того, кто добыл знание. Параллельные прямые пересекаются в неевклидовом пространстве не по прихоти Лобачевского, а в силу устройства этого пространства. Да и Татьяна Ларина «удрала замуж» не по прихоти Пушкина... И научное знание, и художественный образ – обобщенное и обобществленное «коллективное достояние человечества». И относиться к нему нужно так. Игра впервые и впускает в жизнь ребенка фигуру «обобщенного другого» (по выражению американского социолога и социального психолога Дж. Мида), делает его ее соучастником, активным действующим лицом. Если этого не произойдет, ребенок будет учиться для учителя. Е.Е. Кравцова приводила пример с семиклассником, который искренне недоумевал по поводу своей отношения учительницы: «Я же ей все сделал, а она все недовольна...». *Воображая о мире и других людях, ребенок воображает о себе.*

Не только игра, но и все прочие формы детской жизни и детских занятий, задающие своеобразие дошкольного возраста, обладают бесспорной «образовательной ценностью». Она не всегда явна, порой требует раскрытия и измеряется в других показателях в сравнении со школьными предметами. Это и создает возможность для того, чтобы дошкольное звено превратилась в полноценный, причем, исходный, базисный уровень системы российского образования, как то определяет новый закон о нем. Разработчиками ФГОС дошкольного образования, задача которого – обеспечить такое превращение (не только его, но его, в первую очередь), сделан принципиальный и беспрецедентный шаг. В логике стандарта, собственно «образовательная ценность» дошкольного образования вытекает из самооценности дошкольного детства.

Проект «Тропинки» предусматривает скоординированную поддержку развития воображения и других творческих способностей ребенка – используя всю многообразную «палитру» видов детской деятельности, куда входит и игра, и изобразительное творчество, и конструирование, и восприятие сказок, и учение, и общение, и многое другое. Это предполагается осуществлять в рамках всех направлений образовательной работы с дошкольниками: от физкультурно-оздоровительного – до художественно-эстетического. Такой подход является залогом обеспечения полноценного психического развития ребенка.

Структура и особенности содержания Программы

Ключевая идея Программы может быть кратко сформулирована следующим образом. Мир исторически развивающейся человеческой культуры и очеловеченной природы должен открываться ребенку как особая – необыденная реальность, которая полна открытых проблем, загадок и тайн (Мир как «знакомый незнакомец»). Ребенку предстоит узнать в большом Мире «знакомого незнакомца», увидеть в его зеркале самого себя и свой внутренний мир - еще более загадочный, чем внешний, открыть богатый и непредсказуемый творческий потенциал других людей.

В программе отражены стратегические и тактические ориентиры развивающей образовательной работы с детьми, дана характеристика её содержательных блоков.

В *структуру* программы входят более детализированные программно-методические разработки по конкретным направлениям образовательного процесса, каждое из которых содержит подразделы, которые мы и называем «тропинками»:

- 1) Социально-коммуникативное развитие: «Тропинка в мир людей», «Тропинка в мир труда»;
- 2) Познавательное развитие: «Тропинка в мир свойств и качеств предметов», «Тропинка в окружающий мир», «Тропинка в мир математики»;
- 3) Речевое развитие: «Тропинка в мир правильной речи», «Тропинка к грамоте»;
- 4) Художественно-эстетическое развитие: «Тропинка в мир художественной литературы», «Тропинка в мир музыки», «Тропинка в мир изобразительного искусства»;
- 5) Физическое развитие: «Тропинка в мир движения», «Тропинка к здоровью».

К числу программно-методических разработок относятся программные материалы, непосредственно обеспечивающие работу по подразделам-«тропинкам», соответствующие методические рекомендации, сценарии и конспекты занятий, рабочие тетради для детей и др.⁶ В программно-методический комплект входит также пакет средств психологической и педагогической диагностики развития ребенка.

По отношению к ним программа «Тропинки» выступает своеобразной «программой программ», позволяя педагогу представить себе систему развивающей

⁶ См. раздел «Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания».

педагогической в целом. Вместе они образуют единый программно-методический комплект.

Программа предназначена для внедрения в различные организации, реализующие программы дошкольного образования. Модули её могут использоваться в образовательном процессе этих организаций, а том числе в группах кратковременного пребывания. Программа «Тропинки» имеет *базисный характер*.

Освоение общечеловеческой культуры рассматривается разработчиками программы «Тропинки» как творческий процесс. Поэтому и детское творчество выступает для них как основное условие освоения детьми базисного компонента образовательного содержания. В ходе творческого приобщения к началам человеческой культуры – познавательной, исследовательской, художественно-эстетической, коммуникативной, физической – у ребенка закладываются, развиваются и проявляются важнейшие созидательные способности – продуктивное воображение, постигающее мышление, ориентация на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии и др. (см. задачи Программы). В этом процессе ребенок и взрослый совместными усилиями превращают содержание общественно-исторического опыта – совокупного достояния человечества в систему открытых проблем, которые подлежат осмыслению со стороны ребенка (и взрослого).

Почему мы назвали подразделы программы «тропинками»? Потому что именно по ним ребенок входит в мир человеческой культуры, через который пролегает его основной жизненный путь. Постепенно продвигаясь по этим «тропинкам», ребенок (конечно, не без помощи взрослого) находит в культуре источники собственного личностного роста.

У наших «тропинок» имеются *три особенности*.

Во-первых, как мы уже могли убедиться выше, они не представляют собой чего-то уже готового и «проторенного». Ребенку вместе со взрослым приходится достраивать их.

Приведем еще один пример. В программном разделе «Социально-коммуникативное развитие» определено содержание системы занятий по развитию толерантности у детей старшего дошкольного возраста (разработка Г.К. Уразалиевой). На этих занятиях детям предлагается поразмышлять о том, что общего у владельцев домашних животных, обладателей необычных хобби, людей с другим цветом кожи и разрезом глаз, выдающимися талантами, ограниченными возможностями и т.д. Казалось бы, - ничего. Но в ходе обсуждения, напряженного мыслительного поиска выясняется, что общее все-таки есть – это наличие ярких отличий, или, говоря языком взрослых, «инакость». Дети приходят к парадоксальному выводу о том, что общее и различное могут совпадать, хотя совпадение не носит видимого характера. Но если инакость – общая

для всех, то ее проявления можно найти у каждого или почти у каждого. Исходя из этого детям предлагается поискать у самих себя и назвать те черты, которые существенно отличают друг от друга каждого из них. После этого им предлагается самостоятельно выработать свое отношение к такому общему и одновременно различительному человеческому свойству, как инакость. В итоге, оценив инакость как общее свойство, и «примерив» его на самого себя дети приходят к первоначальному осознанию толерантности как общечеловеческой нормы и ценности.

Во-вторых, по «тропинкам» ребенок приходит к творческому осмыслению не только мира культуры, освоенной человечеством действительности (ведь весь внешний мир полностью выступает для нас только тем, с чем уже соприкоснулись руки и мысль людей; согласно парадоксальной формуле В.И.Вернадского, «природа – часть культуры», а не наоборот). «Тропинки» приводят ребенка к открытию заново своего внутреннего, субъективного мира. Неслучайно выделанные выше программные линии соотносятся с фундаментальными слагаемыми так называемой «базисной культуры личности» (познавательной, эстетической и др.).

Более того, по нашему убеждению, *образовательная ценность любого направления развивающего педагогического процесса в ДОО (равно как и любого школьного учебного предмета, построенного в духе развивающего образования) измеряется тем, насколько оно обеспечивает ориентировку во внутреннем мире ребенка и его проблемах, овладение детьми культурно выработанными средствами самопреобразования и самоизменения.* По этой же причине «развитие личностной культуры» не выделяется нами в специальный программный раздел, осуществляясь, в соответствии с программой, в русле всех направлений педагогического процесса.

В-третьих, «тропинки» пересекаются и тесно переплетаются друг с другом. Например, на занятиях формирования предпосылок математического мышления (раздел «Познавательное развитие»), развития изобразительной и музыкальной деятельности (раздел «Художественно-эстетическое развитие»), речи и речевого общения, активно культивируются двигательные-творческие возможности детей. В своей общей форме эти возможности служат предметом развивающей педагогической работы на физкультурных занятиях (раздел «Физическое развитие»). Можно привести и другие примеры.

Основные разделы программы ориентированы на достижение общих целей, которые достигаются в рамках определённых видов деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Достижение целей программы через основные виды деятельности

Образовательная область по ФГОС ДО	Общие цели	Основные виды деятельности по ФГОС ДО
Социально-коммуникативное развитие	Развитие продуктивного воображения, постигающего мышления, ориентации на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии и др. в ходе творческого приобщения к социуму, миру труда. Первоначальное осмысление потенциальных опасностей, которые таит окружающая действительность, необходимости соблюдать правила поведения в различных ситуациях и беречь своё здоровье, природу	Игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, самообслуживание и элементарный бытовой труд
Познавательное развитие	Развитие продуктивного воображения и творческого мышления в процессе решения познавательных задач, создание условий для построения ребенком целостной образно-смысловой картины мира, формирование начал самопознания	Игровая, познавательно-исследовательская, коммуникативная
Речевое развитие	Развитие речевых способностей и умений, предпосылок чтения и письма, овладение способами и нормами практического общения в различных жизненных ситуациях	Игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская
Художественно-эстетическое развитие	Развитие эстетического мировидения, освоение эмоционально-нравственной культуры, формирование творческого воображения и образного мышления средствами художественно-эстетических видов деятельности, предпосылок общей художественной и художественно-конструктивной умелости	Изобразительная деятельность, конструирование, музыкальная, двигательная игровая, восприятие художественной литературы и фольклора, коммуникативная
Физическое развитие	Психолого-педагогическая поддержка способностей к	Двигательная, игровая, коммуникативная

	двигательному творчеству; создание условий развития здоровья детей на основе формирования эмоционального воображения	
--	--	--

Принципы формирования Программы

Целостность образовательного процесса в русле нашего образовательного проекта обеспечивается *единством принципов развивающей образовательной работы* по всем его направлениям (социально-коммуникативное, познавательное развитие и др.)

Первый принцип - общность приоритетов творческого развития. Ведущий ориентир при решении специфических задач развития творческого потенциала ребенка внутри каждого направления образовательного процесса задают основные составляющие этого потенциала. К их числу принадлежат: реализм воображения, «умение видеть целое раньше частей», надситуативно-преобразовательный характер творческих решений (творческая инициативность), мысленно-практическое экспериментирование⁷. Остановимся на них подробнее.

Реализм воображения - способность к образно-смысловому постижению общих принципов строения и развития вещей – таких, как они есть на самом деле или могут быть.

Рассматривая выше примеры детского словотворчества и инверсионных действий, мы могли убедиться, что они обеспечивают ориентацию ребенка в реальном порядке вещей и закономерностях, которые определяют этот порядок. Благодаря им картина мира предстает перед ребенком во всем богатстве своих смысловых полей, «тайных измерений», которые и являются своеобразными «воротами» в «нормальную», в том числе – обыденную, реальность. Необычное, незнакомое, подчас парадоксальное для него – ключ к познанию, практическому освоению и оценке обычного и знакомого, а не наоборот.

Так, инверсия (на уровне воображения) является непреложным условием построения реалистической картины действительности. Инверсия – это форма обобщения

⁷ См.: Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе // Психологический журнал. 1997. № 1; Он же. Воображение ребенка: Природа и развитие // Психологический журнал. 2001. № 5, 6; Он же. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. М., 1999; Кудрявцев В.Т., Урмурзина Б.Г. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. М. – Актобе, 2002.

нормативного знания, которая способствует его гибкому применению в уникальных и неповторимых ситуациях, делает это знание открытым к развитию.

Проследим, как это происходит в дошкольном возрасте на материале занятий с воспитанниками младшей группы дошкольной организации по развитию культуры познания. Для этой цели мы разработали и использовали серию сказок-перевертышей, которые представляют собой инвертированные модификации ряда классических, хорошо известных детям русских народных сказок (вспомним Дж.Родари и его прием «перевертывания сказки»). Работа с каждой такой сказкой-перевертышем направлена на достижение целого комплекса педагогических целей, но ведущей остается развитие воображения.

Так, в нашей «версии» русская народная сказка «Курочка ряба» превратилась в «Корову Буренку». Детям зачитывался текст последней:

Жили себе дед да баба. И была у них корова Буренка. Как-то рано утром пошла баба корову подоить. Смотрит, а корова... снесла яичко! Да не простое - золотое! Разинула баба рот - глазам своим не верит. А потом опомнилась и давай деда звать:

- Дед, дед! Иди скорее сюда, подивись: чудо-то какое! Наша Буренка яичко снесла, да не простое - золотое...

- Что ты, старая, придумала? Где это видано, чтоб корова яйца несла, да еще золотые! Показалось тебе спросонок, - откликнулся с печки дед, но на всякий случай решил встать и пойти посмотреть.

Подошел к корове и видит: та и впрямь золотое яичко снесла! Дед чуть бороду свою от удивления не съел.

Стали думать дед и баба, что с яичком дальше делать. И решили они его разбить. Дед взял топор, бил, бил - не разбил. Баба схватила молоток, била, била - ничего не выходит...

Тут мышка пробежала, хвостиком махнула: яичко упало и разбилось.

Разрыдались дед и баба горючими слезами. А корова им и говорит: «Не плачь дед. Не плачь, баба. Яичка я вам больше не снесу - ни золотого, ни простого. А вот молоком вас каждый день поить буду».

Сказка воспринималась детьми с удивлением. Их интриговала ее предстоящая развязка, которой они с нетерпением ждали. Но вот развязка наступила. Все стало на свои места. Корова сказала, что не будет больше нести яиц - ни золотых, ни простых. Это значит, что в правах восстановлена «норма» как сказочного оригинала, так и обычный порядок вещей. Если идти традиционным путем и рассматривать перевертыши только в качестве средства утверждения нормативного знания, - а он в определенных пределах

вполне оправдан, - то на этом можно все и завершить. Да и детей как будто бы вполне устраивала такая концовка сказки.

Однако мы решили не останавливаться на этом. После того, как сказка была прослушана, педагог доставал коробочку, в которой лежали заранее заготовленные разборные игрушечные яички. Продемонстрировав их детям, он спрашивал: «Как вы думаете, кто в этих яичках сидит?». Многие дети в ответ говорили, что там сидят цыплята или другие птенцы. Тогда педагог разбирал яички на глазах у детей. В одном из них действительно находилась фигурка цыпленка. Зато в других были фигурки маленького крокодильчика, черепашки, муравьишки и даже маленькой рыбки-акулы (последнее особенно удивляло детей). Педагог рассказывал, что крокодилы, черепахи, муравьи и акулы тоже несут яйца.

Затем он выставлял картинку с изображением не известного большинству детей животного - утконоса. Педагог говорил: «Это необычное животное живет в далекой теплой стране Австралии. Его зовут утконос. Он тоже откладывает яички, из которых потом появляются маленькие утконосики. Как вы считаете, утконос - это зверушка или птица? А может, утконос - рыба? Видите, на картинке он плавает под водой».

Перед детьми возникла проблема. С одной стороны, они теперь знали, что яйца несут не только птицы, но и пресмыкающиеся и даже рыбы. Поэтому данный признак перестал быть для них опознавательным. С другой стороны, наличие рогового клюва, напоминающего утиный, и широких плавательных перепонки на ногах делало утконоса похожим на водоплавающую птицу. К тому же, хотя утконос почти и не имеет во внешнем облике сходных черт с рыбой, своим вопросом, не рыба ли он, педагог заронил еще одно зерно сомнения в детское сознание.

Дети начинали выдвигать различные версии, как правило, не выходящие за рамки ближайших аналогии: «Утконос - птица, потому что у него нос, как у утки»; «Утконос - зверушка, потому что у него нет крыльев». Лишь немногочисленные дети полагали, что утконос - это рыба. Один ребенок отверг эту гипотезу на том основании, что не только рыбы, но и утки хорошо плавают под водой.

Тогда педагог предлагал детям прослушать сказочную историю следующего содержания.

Жила-была одна утка. Как-то раз она снесла яички - четыре простых и одно серебряное. Вскоре из простых яичек вылупились утята, а из серебряного - маленький смешной утконосик. Опечалилась утка, да ведь детей не выбирают. И пришлось ей признать утконосика своим сыночком.

С утра и до вечера утята резвятся: бегают, плавают, играют. И только утконосик не хочет резвиться, все время плачет и ничего не ест. Все перепробовала утка-мать, чтобы успокоить сынка: и червей ему самых жирных приносила, и постельку из самой мягкой травки стелила. Ничего у нее не выходит. Горюет утконосик, и все тут. Тогда решила утка попросить помощи у других птиц и зверей. Все они были очень добрыми и сразу же откликнулись: цапля прислала утконосику целое ведро лучших в мире лягушек, заяц – мешок моркови, ну, а медведь - сам явился, притащил на себе огромную бочку меда. Вот только не помогло все это утконосику, еще грустнее стал он. А тут как раз сорока прилетала. Утка ей и говорит: «Сорока-белобока, ты везде летаешь, все на свете знаешь. Как мне сыночку помочь?». «А ты корову Буренку попроси. Она и поможет», - протрещала на лету сорока. Позвала тогда утка Буренку. Пришла корова, посмотрела на утконосика и сказала утке: «Не печалься, я знаю, что нужно твоему сыночку».

- А как вы думаете - что? - обращался далее педагог к детям, прерывая историю.

- Молока! Молока ему дать нужно! - такова была оживленная реакция детей.

- Верно, - продолжил педагог, - Дала Буренка утконосику крынку душистого и теплого парного молока. А тот молоко выпил, и все горе как рукой сняло. Сразу он стал веселым и начал резвиться вместе с утятами: бегать, плавать, играть.

А мудрая сорока, присев отдохнуть на ветку, ухмыльнулась: «Эх ты, утка. Видать тому, кто яйца серебряные несет, не дано простого понять. Вот и ты не поняла: сыночек твой - не утенок, не птенец, а зверушкино дитяtko. Чтоб он рос сильным, здоровым и веселым ему ведь каждый день молоко давать нужно. Все звери большие и зверушки малые кормят молоком своих детишек. Моим сорочатам и твоим утятам молока не надо. А утконосик, хоть и похож носом на утенка, - совсем другой. Так-то вот».

На этом занятие завершалось. Педагог воздерживался от каких-либо «дидактизированных» обобщений и выводов относительно сущности «млекопитающего» (тем более, не вводил сам этот термин).

Необходимая цель уже была достигнута: у детей сложилась некоторая система подвижных обобщенных образов. Упорядочивание в детском сознании определенных элементов картины действительности осуществлялось путем их проблематизации. По ходу этого дети смогли усвоить и отдельные конкретные знания. Но эти знания не носили готового и завершенного характера, выступая как неотчетливые, недифференцированные, лабильные образования (Н.Н. Поддъяков). Будучи открытыми к развитию, они органично встраивались в динамичный контекст детского опыта и претерпевали там дальнейшее изменение.

Следующее занятие предполагало уже значительно большую самостоятельность со стороны детей. Проследим его течение лишь схематично.

Вначале детям был предложен еще один образ-перевертыш. Воспитатель рассказал им историю про черепаху, которую птицы признали «своей», потому что она несет яйца. На эту тему дети разыгрывали драматизацию. Например, «черепаха» отказывалась считать себя птицей, так как она не умеет летать. «Птицы» в ответ на это говорили, что курица тоже не умеет летать, а между тем она - птица. Далее «птицы» учили «черепаху» летать. Эта часть занятия протекала в форме подвижной игры. По условиям игры для «черепахи» было введено одно ограничение. Даже если «черепаха» научится летать, она все же должна оставаться черепахой. Иными словами, ребенок, изображавший черепаху, не мог, к примеру, вдруг перестать ползать и начать «летать». В идеале задачу можно решить только одним путем: вообразить и изобразить черепаху, которая одновременно и ползет, и летит. Эта задача оказалась для детей достаточно сложной, не все из них смогли справиться с ее решением. Некоторые дети воображали и изображали черепаху, которая ползет по облаку или по Луне: она хоть и не умеет летать, но все-таки находится в небе. Еще одно решение: черепаху схватила ворона или орел, и они вместе летят по воздуху. С одной стороны, это решение построено на комбинировании элементов прошлого опыта. С другой стороны, для того, чтобы скомбинировать их именно в данном контексте (да еще и выразительно передать этот образ через движение), дети должны были приложить известные творческие усилия. Ведь необходимость в таком комбинировании из контекста никак не вытекала.

Когда драматизация заканчивалась, педагог говорил детям: «Вот видите, яичко - всему начало, всему причина. Из него на свет появляется и тот, кто по воздуху на крыльях летает, и тот, у кого крылья есть, а летать не умеет (курица), и тот, у кого крыльев вообще нет». Затем педагог напоминал детям сюжет русской народной сказки «Царевна-лягушка», где Иван-царевич достал из яйца иголку, на конце которой была смерть Кошечки Бессмертного, и благодаря этому освободил Василису Премудрую. Он подводил детей к мысли о том, что яичко может быть поистине драгоценным, «золотым», - такое оно уж важное во всем.

Так дошкольники вплотную соприкоснулись с исторически очерченной сферой образов метафорического сознания («метафорического мышления», по терминологии философа Э. Кассирера). Подчеркнем, что задача овладения метафорическими средствами традиционно решается в рамках речевого и эстетического (точнее - художественного) воспитания дошкольников; к тому же ее решение отодвигается на более поздние этапы развития. Однако метафора, по всей видимости, служит общим средством порождения

самобытной детской картины мира и освоения ребенком глубинных пластов человеческой культуры. Поэтому ее (пока еще до конца не осознанное педагогами) значение в общем духовном развитии ребенка трудно переоценить.

Яйцо - один из древнейших универсальных культурных символов, имеющий сакральный (священный) смысл, он присутствует во многих мифологиях. Здесь яйцо олицетворяет собой начало, тайну происхождения, рождения, источник скрытой силы. Среди прочих этот символ обеспечивает трансляцию подрастающему поколению культурной традиции, а тем самым существенно раздвигает границы обыденного детского опыта, делает ребенка восприимчивым к «вечным» проблемам, загадкам и тайнам бытия, над которыми веками бьется человечество.

Вместе с тем работу с образами-перевертышами мы проводили не только на сказочном содержании. Применительно к нашему проекту выделены три линии инверсии элементов содержания, которое предстоит осваивать ребенку: (а) «условное – условное»; (б) «условное – реальное»; (в) «реальное – реальное». В первом случае речь идет, например, о создании сказок (или игр)-перевертышей, во втором - о «перевертывании» действительности в сказочно-игровом плане, в третьем - о перевертышах, присущих самой действительности (простейший и общеизвестный пример – магнит).

«Умение видеть целое раньше частей» - способность осмысленно синтезировать разнородные компоненты предметного материала воедино и «по существу», на основе общего принципа, прежде чем этот материал будет подвергнут анализу и детализации.

Рассмотрим это на примере овладения детьми базовых геометрических отношений (принципов организации пространства). Весьма показательны с этой точки зрения результаты исследований Ж. Пиаже, изучавшего «спонтанную геометрию ребенка». По наблюдениям выдающегося швейцарского ученого-психолога, дети 3-4 лет вначале овладевают наиболее общими - *топологическими* свойствами пространства, а уж затем на этой основе его более частными - *проективными* и *метрическими* свойствами. К примеру, трехлетний ребенок успешно различает открытые и закрытые фигуры, но еще не может срисовать треугольник. Интересно, что в истории науки все происходило наоборот: топологические свойства были открыты сравнительно поздно при опоре на метрические и проективные⁸.

Указанная особенность детской картины мира учитывалась и при разработке подпрограммы, направленной на развитие предпосылок математического творчества

⁸См.: Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления // Преподавание математики. М., 1960.

(автор – М.Н. Султанова). Подпрограмма предполагает творческое освоение дошкольниками (в элементарной форме) общих геометрических отношений при решении конкретных задач. Это будет способствовать развитию у детей умения видеть целое раньше частей - важнейшей функции воображения.

Отметим, что акцент на *двигательно-практическую деятельность*, который сделан автором подпрограммы, не только позволяет сделать геометрический материал более доступным для дошкольников. Его осмысление через тактильные, кинестические (от кинестезия – мышечное чувство) и зрительные образы создает условия для развития «геометрического чутья», «геометрического видения», «геометрической интуиции» детей. В свое время А. Эйнштейн признавался, что, постигая сложнейшие физические закономерности, он пользуется подобными образными средствами.

Великому математику Анри Пуанкаре принадлежат слова: неподвижное (позволим себе добавить: и бездеятельное) существо никогда бы не смогло создать геометрии. Возникает впечатление, что современные школьные курсы геометрии рассчитаны именно на «неподвижных (бездеятельных) существ». Та же тенденция наблюдается и в дошкольных организациях в тех случаях, когда детей начинают знакомить с геометрическим материалом.

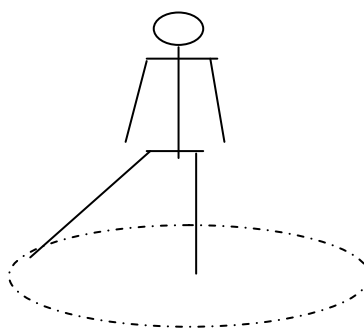
Живое движение дает возможность ребенку «схватить» как целое сам способ построения геометрической фигуры. Для этих целей М.Н. Султанова предложила систему специальных упражнений.

В чем, например, состоит сущность круга? Ответ на этот вопрос кроется в особенностях действия с циркулем. Ведь, как заметил выдающийся мыслитель Б.Спиноза (а вслед за ним известный физик и писатель Г. Лихтенберг) для того, чтобы познать сущность вещи, нужно сделать, сконструировать ее (по этой причине представляются весьма перспективными попытки синтеза математики и конструирования в ДОУ). Следуя своему общему философскому кредо, Спиноза утверждает: круг по этому правилу нужно определить так: это фигура, которая очерчивается какой-либо линией с двумя концами – закрепленным и подвижным. Таков метод получения любых, сколь угодно разнообразных кругов. Этот метод как раз и «материализован» в циркуле, фактическое описание конструкции и функции которого дает Спиноза (на что обращает внимание философ Ю.М. Бородай).

Через это, а вовсе не через рисование кружочков от руки, идет к пониманию сути круга и ребенок. Примером упражнений, которые помогают освоить работу с циркулем, являются упражнения «Циркуль»: одна нога – иголочка циркуля, вторая – карандаш.

Иголочка стоит в одной точке, а карандаш «чертит» круг. При этом ребенок поворачивается вокруг себя.

Рис. 1



При изменении расстояния между ступнями ног (радиус), дети «чертят», стоя на полу, то большой круг (большой радиус – расстояние большое), то маленький круг (маленький радиус).

Аналогичным образом дети осваивают схемы построения других основных геометрических фигур, а, значит, - воплощенные в них принципы организации пространства.

Так, чтобы маленьким детям научиться проходить лабиринты (средняя группа) проводится следующая предварительная работа: на полу брошена веревочка, ребенок должен пройти по ней от начала до конца. Наиболее сложно пройти по петле, которую педагог специально выкладывает на полу.

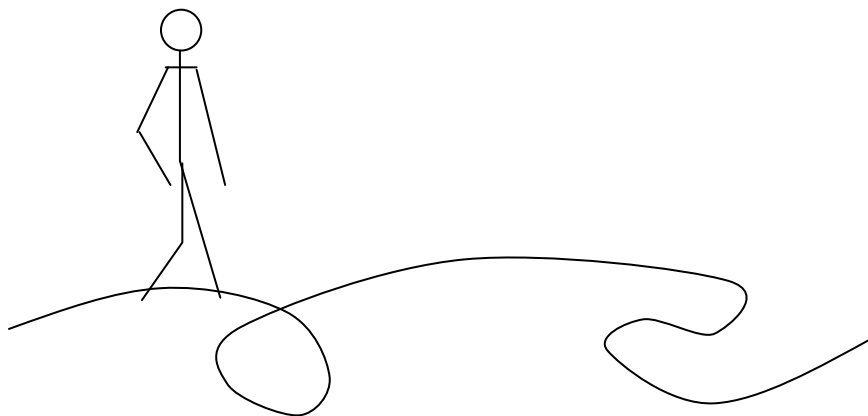


Рис. 2

Та же работа, сделанная на бумаге, вызывает закономерное затруднение и быстро ведет к утомлению. На полу же дети с интересом пытаются решить пока еще непосильную задачу.

С большим удовольствием под музыку дети выполняют задания типа «Изобрази фигуру». Ребенку еще проще изобразить, чем сказать, но во внутреннем плане он постоянно проговаривает название фигур. Соответствующие знания произвольно

запоминаются, и ребенок с легкостью различает около двух десятков геометрических фигур как плоскостных, так и объемных, называя их без ошибок.

Изображая различные типы углов, ребенок начинает интуитивно понимать саму суть этой фигуры, становясь на время как бы самим углом.



Рис. 3

Он не изучал, но уже «знает», как преобразовывать тупой угол в острый, прямой – в развернутый.

Изображая тела вращения, вращаясь вокруг себя, дети усваивают основной принцип всех фигур вращения (они образованы с помощью вращения определенного множества точек). В словесно-логической форме дошкольники это выражают так: «Как ни вращай фигуры тел вращения вокруг своей оси, они всегда выглядят одинаково».

Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений - способность к проявлению инициативы в преобразовании альтернативных способов решения проблемы, к поиску новых возможностей решения, к постановке новых целей и проблем.

Прямая, «лобовая», «школьная» формулировка проблем перед дошкольниками далеко не всегда целесообразна. Тем не менее на практике активизацию и даже развитие творческих способностей связывают с задаванием детям «неординарных» вопросов. Однако проблемы могут быть «упрятаны» в образовательном содержании, лишь исподволь провоцируя ребенка на активный поиск.

Приведем пример. Пяти-шестилетним детям предлагается, на первый взгляд, беспроblemное задание - по сигналу вместе собраться в одной точке (это задание С.Ю. Курганов использовал при обучении первоклассников математике, а мы - на занятиях по физкультуре в старшей и подготовительной группах ДОО, содержание которых отражено в разделе «Физическое развитие»). Но при этом оговаривается, что сделать это нужно максимально бесшумно и красиво. Формулируя условие задания, воспитатель специально упускает местонахождение данной точки. В процессе выполнения задания перед детьми возникает необходимость ее поиска. Одни дети определяют эту точку как бы внутри себя, т.е. для них существует лишь «телесная» точка, не соотнесенная с внешним пространством. Другие дети фиксируют соотношение своей внутренней, «телесной» точки с внешней - местом собственного расположения до начала выполнения задания. Третьи - находят эту точку в момент остановки движения в определенном месте пространства. Во всех этих случаях дети занимаются не поиском *общей точки* как места сбора, а пытаются найти свою, «индивидуальную».

Однако в этом скрытом смысле задания как раз и заключена его *внутренняя проблемность*. Ведь он состоит не в просто том, чтобы отыскать некоторую конкретную точку в физическом пространстве, а в том, чтобы *позметить* общее место сбора, т.е. фактически заново *создать знак*. Это и позволяет увидеть ситуацию как смысловое целое. Таким образом, творческий характер задача приобретает по мере своего превращения «силой» детского воображения из *двигательной* в *коммуникативно-смысловую* - связанную с организацией совместного действия. Причем, сама необходимость такого превращения педагогом никак не оговаривается - детям достаточно просто собраться в одном месте, скажем, «сгучковавшись». Далеко не все дети и не сразу находят скрытый коммуникативный смысл задания, инициативно выходя за рамки сугубо предметной ситуации.

Мысленно-практическое экспериментирование - способность к включению предмета в новые ситуационные контексты - так, чтобы могли раскрыться формообразующие (целостнообразующие) свойства, присущие ему.

Проиллюстрируем это. На занятиях по изобразительной деятельности (их содержание представлено в разделе «Художественно-эстетическое развитие»; разработчик занятий – С.Л. Киселёва) детям предлагается поработать с необычным материалом, - например, с каплями чернил разного цвета. Одно из формообразующих свойств капель – их текучесть. Воспитатель подходит к каждому ребенку и наносит на лист его бумаги каплю, после чего просит его осторожно подуть на каплю, чтобы она растеклась по бумаге и приняла определенную форму. Далее детям дается задание подумать, на что похожи

бывшие капли и исходя из этого при помощи карандашей, чернил, ножниц, клея и т.д. достроить дополнительные детали.

Так посредством капель дети воплощают, например, образы лесной поляны или огня:



Рис. 4

Другой пример. На занятиях по художественному конструированию (их содержание включено в тот же раздел программы) детей учат использовать контраст для усиления целостнообразующих свойств создаваемой вещи, что закономерно отражается на ее общем облике. Так, ребенок улавливает сходство черной коряги с головой фантастического чудовища, которое придает ей не только своеобразная форма, но прежде всего имеющееся на коре углубление – «глаз». В ходе работы ребенок самостоятельно заостряет этот признак путем создания контраста - углубление заклеивается вырезанным по линии круга листом красной бумаги (контраст красного и черного). Тем самым делается еще более заметным сходство: перед зрителем действительно возникает чудовище с огненными глазами (разработка В.Т. Кудрявцева).

Таким образом, развитие рассмотренных составляющих креативного потенциала ребенка осуществляется средствами самых разных форм его деятельности. В соответствии с этим структурируется содержание конкретных образовательных областей программы.

Второй принцип развивающей работы - ориентация на универсальные модели творчества в ходе развития творческих способностей детей. Кратко это можно выразить в формуле: «высшее» - ключ к развитию и преобразованию «низшего». Иначе говоря, эталоном решения элементарных проблемных задач ребенком выступают высокие творческие свершения в сфере культуры. Именно поэтому при разработке образовательного содержания следует ориентироваться не на «обыденную» психологию и поведение ребенка, а брать за образец *исторически развитые формы творческой деятельности*.

В качестве примера обратимся к направлению «Физическое развитие». Применительно к его содержанию развитые формы или образцы творчества было бы

естественно искать в области спортивных достижений. Однако существует небезосновательное мнение, что современный спорт, порвав свои исторические узы с культовым ритуалом (где он некогда зародился), выпал и из культуры (Й. Хейзинга).

Разумеется, эта непростая проблема нуждается в специальном рассмотрении. Тем не менее, ее предварительный анализ позволяет сделать следующий вывод. Общие модели двигательного творчества, которые затем можно перевести на «язык» детской моторики, обнаруживаются в двигательном опыте, накопленном в архаических ритуалах, а также в традиционных формах танцевального искусства. И ритуальные, и танцевальные движения включают в себя проблематизацию обыденных двигательных действий. Благодаря им человеческая моторика насыщается неоднозначным символическим содержанием. Они вносят значительный вклад в обогащение общего фонда двигательных возможностей человека.

Все эти характеристики - не прерогатива специализированной ритуальной или танцевальной моторики, будучи универсальными, общечеловеческими. Они могут быть воспроизведены в двигательной деятельности ребенка (например, при проведении подвижных игр). Однако ориентиры при этом дает разработчикам именно ритуальная и танцевальная практика.

Сходным образом при построении содержания области «Познавательное развитие» моделью выступают универсальные – «вечные» проблемы человеческого бытия (проблемы конечного и бесконечного, идеального и реального, живого и неживого, красоты и безобразия и др.) и исторические способы их осмысления людьми.

При этом мы, в частности, опираемся на опыт западных специалистов Э. Липмана, А. Шарп, С. Каплан в области разработки программ философской пропедевтики для школьников и дошкольников. Однако этот опыт существенно переосмыслен нами с точки зрения приоритетов развивающего дошкольного образования. Постановка и решение универсальных проблем детьми протекает, во-первых, в образной форме, во-вторых, в контексте специфически детских видов деятельности (восприятия сказки, создания рисунка, свободного фантазирования на заданную тему и др.). Эти проблемы становятся поводом для построения диалогов детей со взрослым и друг с другом.

Работа группируется вокруг ряда проблемных тематизмов, которые предлагаются дошкольникам для осмысления (примеры некоторых из них уже приводились выше):

Что существует на самом деле?

Что существует, но чего нельзя увидеть?

Как и почему все меняется?

Чем отличается живое от неживого?

Чем человек отличается от камня, растения и животного?

Что такое красивое и некрасивое?

Что такое хорошо и что такое плохо?

Что такое чудо, и чему люди удивляются?

Где живут мое Я и мои мысли?

Откуда к нам приходят знания?

Почему люди не всегда понимают друг друга?

Зачем мне нужны другие люди?

Что я могу и что я должен делать?

Аналогичные вопросы, как уже говорилось, не формулируются перед детьми впрямую. Дошкольники как бы «наталкиваются» на них по ходу осмысления и анализа близкого и доступного им материала (игрового, сказочного и др.).

Третий принцип – проблема как основная единица развивающего программного содержания. Как уже отмечалось, проблематизация содержания социокультурного опыта является условием его полноценного освоения и одновременно – движущей силой психического развития растущего человека. Это дает основание рассматривать проблему (проблемную задачу) в качестве такой единицы.

Примерами подобных единиц могут служить такие разновидности проблем, как двигательные загадки и парадоксы («Физическое развитие»), эстетические образы с противоречивым, неопределенным и многозначным содержанием («Художественно-эстетическое развитие»), образы-перевертыши («Познавательное развитие»), особые творческие коммуникативно-речевые и лингвистические задачи («Социально-коммуникативное») и др.

Четвертый принцип – разнообразие деятельностных средств воплощения творческих поисков и решений. В образовательной практике распространен *монодеятельностный подход* к развитию творческих способностей. При этом дети решают некоторые новые задачи в рамках конкретных видов деятельности (например, рисования, конструирования или учения). Ход и результаты своих поисков они оформляют в материале этих же деятельностей (например, их поиски выливаются в создание рисунка, постройки, решения учебной задачи). Нисколько не отрицая правомерности такого подхода, отметим, что он суживает творчески развивающий потенциал детских деятельностей.

В противовес этому необходимо предусмотреть многообразие деятельностных форм воплощения творческих актов ребенка. Так, один и тот же эстетический или познавательный образ может быть не только выражен, но и достроен средствами

рисования, художественного конструирования, драматизации, подвижной игры и др. («Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие»). Данная возможность используется в работе по каждому образовательному направлению.

Например, прежде чем разыграть спектакль (театральная деятельность), дети, - как это делали некоторые актеры старой школы, - зарисовывают персонажи, роли которых предстоит им исполнить. При этом персонажи изображаются в различных ситуациях, позволяющих заострить их характерные особенности. На занятиях по художественному конструированию дошкольников обучают моделировать формообразующие звенья создаваемых конструкций не только в виде простейших графических схем (чертежей) и др. рисунков, но и в материале режиссерской игры, а также средствами движения и звука. Используется «метод эмпатии» (Дж. Диксон), когда ребенок условно отождествляет себя с конструируемой вещью, чтобы глубже проникнуть в ее природу и строение и т.д.

С этим же связан и предлагаемый нами особый способ комплексирования детских деятельностей. В основе его лежит взаимная проблематизация этих деятельностей. Так, рисунок может заострить парадокс физического движения, игровая драматизация - высветить внутренние ограничения познавательного образа, художественный танец - обнаружить противоречие, содержащееся в конструктивной постройке и т.п.

Принцип разнообразия деятельностей обеспечивает, таким образом, целостность культурного содержания, которые дети осваивают в образовательном процессе.

Пятый принцип - «событийное» оформление деятельной жизни ребенка. Этот принцип обязывает придавать творческим занятиям детей по каждому направлению работы характер маленьких, но отчетливо выделяющихся на фоне повседневности и ярко переживаемых жизненных событий. Ведь любое такое занятие - самобытное совместное синтетическое произведение взрослого (педагога) и детей. В отличие от режимных моментов оно не поддается вторичному воспроизведению, тиражированию.

Ребенку в доступной ему форме нужно помочь осмыслить и пережить это. Он должен прочувствовать значимую уникальность своих и чужих творческих свершений. В этом - один из источников рефлексивного отношения ребенка к собственным творческим возможностям.

Вот, например, как строится музыкальное занятие в младших группах в соответствии с программой (автор разработки – В.Т. Кудрявцев). Маленький ребенок владеет простейшими приемами извлечения элементарных созвучий. Но сегодня на занятии, которое проводится в игровой форме, он – не ученик, а выдающийся композитор, который впервые на публике исполняет свое новое произведение. Группа детей («слушатели») встречает его овацией. Ребенок, вживаясь в образ, садится за инструмент и

приступает к игре. Конечно, это те же самые элементарные созвучия. Но постепенно он начинает придавать звучанию все более экспрессивный характер, интонировать, делает первые робкие попытки импровизировать. Зал все эмоциональнее поддерживает его. И у него возникает сильнейшая мотивация – оправдать ожидания «публики»: ведь перед ней не Петя Иванов, а композитор с мировым именем. В упражнениях Пети Иванова окружающие должны услышать именно авторское исполнение этого композитора, который своей музыкой обращается к людям с чем-то важным и значимым – *смыслонесущем* (по выражению философа Ф.Т. Михайлова). Разумеется, одно занятие само по себе не превращает ребенка в музыканта-виртуоза. Мы к этому и не стремимся. Но от занятия к занятию, выдержанному в подобной логике, у детей возрастает не только способность к решению музыкально-творческих задач, но и техника исполнения.

Отметим: так работать можно и нужно с *каждым* ребенком. Пора, наконец, расстаться с мифом о «медведе», который «наступает на уши» нашим детям чуть ли не с рождения (этот миф был развенчан еще полвека назад в известных исследованиях психологов А.Н. Леонтьева и Б.М. Теплова, в которых была продемонстрирована возможность формирования музыкального слуха у подавляющего детей на основе пропевания и подпевания). Миф о коварном «медведе» создан для того, чтобы снять всякую ответственность со взрослых перед лицом действительно сложной педагогической задачи. (Разумеется, это не относится к особо тяжелым случаям органических патологий слухового анализатора.)

Так, Л.В. Школяр раскрыла колоссальные резервы сензитивности («чувствительности», предрасположенности) дошкольников к восприятию музыки. Всего один штрих. Автором были произведены срезы музыкального развития детей разных возрастов по методике «Выбери музыку», где предлагалось из трех музыкальных фрагментов определить два созвучных по содержанию. Результаты говорят сами за себя: с заданием справились только 20% шестиклассников, 30% третьеклассников, 55% первоклассников (класс шестилеток) и 75% детей-дошкольников (4-5 лет). Причем самый высокий показатель был получен у четырехлеток.

Дело не просто в том, что с возрастом взрослые «забивают уши» детям своими звуко-частотными штампами. Первоначально ребенок воспринимает музыку как эмоционально-смысловое целое, которое достраивается силой его воображения. Что отвечает сути самой музыки как формы художественного сознания. В организованном же обучении музыке (и не только ей) преобладает рассудочно-утилитарный подход, который реализуется взрослыми как раз через воспроизведение тех самых штампов, образцов. В итоге со временем музыкальная чувствительность начинает гаснуть даже у

детей, относительно добротнo овладевших техникой музыкально-исполнительской деятельности (насколько это возможно в рамках обучающих технологий, основанных на воспроизведении образцов).

Шестой принцип – единство развивающей и оздоровительной работы с детьми. Оздоровительная работа становится приоритетом и внутреннем звеном развивающего образовательного процесса. Развитие психически и физически здоровой личности – не только условие, но и закономерный эффект развивающего образования. Это выражается в невысокой (по сравнению с массовыми детскими садами и школами) заболеваемости, возрастном улучшении показателей умственной работоспособности, повышением адаптации к учебным и внеучебным нагрузкам, оптимальных показателях роста организма и др.

Как показывает опыт, этот эффект может быть усилен при условии внедрения развивающих форм оздоровительной работы, которые носят комплексный междисциплинарный характер. Они обеспечивают прежде всего развитие творческого воображения, осмысленности, произвольности, выразительности движений и действий воспитанников и учащихся, что позитивно влияет на целостное телесно-психическое состояние ребенка, способствует закреплению положительных сдвигов в нем. Соответствующая работа при этом может проводиться как на физкультурных, так и на нефизкультурных занятиях, а также в свободное время.

Это позволяет говорить не об «охране» или «поддержании», а именно о *развитии* здоровья детей⁹.

Возрастные характеристики развития детей

3-4 года

Именно в этом возрасте дети чаще всего начинают посещать организации дошкольного уровня образования, в том случае, если до трех лет родители осуществляли исключительно домашнее воспитание, либо совмещали его с посещением кружков, секций, студий. Начало посещения дошкольной образовательной организации зачастую

⁹ Основные ориентиры такой работы представлены в разделах «Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий» («Оздоровительная работа») и «Развитие культуры движений и оздоровительная работа». Подробнее см.: *Кудрявцев В.Т.* Оздоровление и физическое развитие дошкольного возраста : методическое пособие / *В.Т. Кудрявцев.* – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

является первым выходом для ребёнка в большой мир, в непривычные и не очень знакомые ему условия, где необходимо оставаться на довольно длительное время.

В младшем дошкольном возрасте дети продолжают осваивать предметы человеческой культуры и начинают познавать устройство окружающего мира. Проявляется детская любознательность, ближе к четырём годам появляются первые детские «почему?». Продолжает активно развиваться речь. Возникает тяга к словотворчеству, игре со словами, благодаря чему дети овладевают родным языком. Внимание у детей младшего дошкольного возраста неустойчиво, они сосредотачиваются на короткий промежуток времени (5-15 минут), сложно переключаются. Малыши не могут быстро отреагировать на указания взрослых и переключиться на другое задание или деятельность, поэтому взрослым нужно несколько раз предупредить детей о необходимости смены деятельности, например предстоящих сборах на прогулку или уборании игрушек, подготовке к приему пищи. Запоминание материала детьми носит произвольный характер и происходит в разных видах детской деятельности, при эмоциональной включенности в ситуацию или многократном повторении.

В этот период помимо наглядно-действенного мышления развивается наглядно-образное мышление и ребёнку становится доступным решение задач не только в процессе практических действий с предметами, но и в уме, с опорой на образные представления.

Дети начинают овладевать нормами и правилами поведения в общественных местах. В этом возрасте дети активно овладевают навыками самообслуживания: учатся самостоятельно одеваться, кушать, ходить в туалет и т.д.

В изобразительной деятельности дети младшего дошкольного возраста начинают создавать предметные рисунки. Дети называют, что они нарисовали или что хотят нарисовать, при этом могут изменять свой замысел, в зависимости от полученного результата. Выразительность образа создаётся цветовыми пятнами, мазками, разнообразными линиями. Изображение носит схематичный характер. У детей складывается определённый набор образов, позволяющих передать представление о предметах и явлениях окружающего мира, например круг с отходящими линиями – это солнце, линия – дорожка и т.д. Человек изображается в виде «головонога» – круг с отходящими линиями рук и ног. Чем богаче опыт ребёнка в познании окружающего мира, тем более разнообразными будут его рисунки. Занимаясь аппликацией, дети приклеивают готовые формы или создают форму по обозначенному взрослым контуру: например «посыпают» бумагой или природными

материалами на обозначенный клеем контур предмета. Из-за недостаточного развития тонкой моторики дети не могут самостоятельно пользоваться ножницами. В конструировании из строительного материала дети младшего дошкольного возраста способны выделить основные части предмета, их форму и величину, подобрать детали для несложной постройки и соотнести их между собой.

В возрасте 3-4 лет в общении со сверстниками дети ожидают от них, помимо доброжелательного внимания, удовлетворения потребности в сотрудничестве. Можно наблюдать первые эпизоды совместных игр. Общение со взрослым приобретает внеситуативный характер, то есть содержанием общения может стать не представленная в данный момент ситуация, например ребёнку интересуют, где живут зайцы или что любит есть медведь. Сотрудничество со взрослым вплетено в познавательную деятельность, возникает так называемое теоретическое сотрудничество. Самостоятельное понимание устройства мира не доступно дошкольнику, и одним из возможных способов его познания становится общение со взрослым. Освоение интересного мира взрослых происходит в игре, в процессе моделирования социальных отношений.

Становление сюжетно-ролевой игры – ведущей деятельности дошкольного возраста происходит постепенно и зависит от социального и игрового опыта детей, воспитания, социальных условий жизни, развития воображения, мышления, речи, общения. Сначала возникают цепочки игровых действий, которые могут объединяться с другими цепочками, затем развивается сюжет. Дети развивают сюжет, в зависимости от имеющегося материала, а затем к сюжету подбирают необходимые материалы и игрушки. Так как дети ещё не приобрели достаточных навыков в разрешении конфликтных ситуаций и претендуют на одни и те же игрушки и предметы в силу высокой степени подражательности и низкой произвольности поведения, то возникающие недоразумения разрешают, как правило, силовыми способами, т.е. отбирают понравившуюся игрушку или предмет, толкают, ударяют и т.д. При этом еще не могут увидеть ситуацию со стороны в силу своей эгоцентрической позиции и считают себя правыми в любом конфликте. Конфликты, в силу не развитой ещё произвольности, зачастую протекают с высоким эмоциональным накалом. У детей этого возраста не достаточно способов урегулирования конфликтов, организации совместной деятельности.

Дети постепенно выходят за пределы семейного круга. Развитие образа себя происходит в общении со взрослыми, прежде всего, близкими и педагогами дошкольной организации и сверстниками. Общее положительное, не

дифференцированное самоощущение к концу младшего дошкольного возраста постепенно начинает расшатываться и ребенок понимает, что он не всегда поступает правильно. Для детей дошкольного возраста присущи завышенное представление о своих возможностях (я всё могу) и позитивная самооценка. В тех случаях, когда ребёнок не находит необходимого отклика окружающих, у него складывается заниженная самооценка, которая определяет малую инициативу и самостоятельность при исследовании нового, плохую социальную адаптацию, робость, застенчивость в контактах со сверстниками и малознакомыми людьми.

4-5 лет

В этом возрасте дети направлены на освоение устройства окружающего мира, поэтому так часто разбирают игрушки и предметы на составляющие детали, и задают большое количество вопросов, касающихся различных сфер жизни, например: «Почему из машины идет дым?», «Кто включает звёзды?», «Кто открывает цветы?». В общении со взрослыми появляется повышенная обидчивость. От взрослого дети ожидают уважительного отношения, во взаимодействии направлены на похвалу, и болезненно воспринимают порицания. Такая повышенная обидчивость является возрастным феноменом и в норме проходит. Демонстрация уверенности взрослого в способностях ребёнка, доброжелательное отношение, позитивное настроение помогают ребёнку преодолеть обидчивость, развивают его инициативу и стремление к сотрудничеству со взрослым.

В возрастном периоде около четырёх лет происходит всплеск в развитии общения со сверстниками. Сверстник как партнер по общению становится для ребёнка более привлекательным и желанным, чем взрослый. Дети начинают общаться с ровесниками в два раза чаще, чем со взрослыми. Помимо потребности в сотрудничестве начинает активно развиваться потребность в признании сверстниками, что находит своё отражение в постоянном сравнении себя с ними, конкуренции, соревновательности. Это позволяет развиваться образу себя у детей, дифференцироваться представлениям о своих возможностях. Появляются детские игровые объединения, которые носят ситуативный характер, при возникновении сложностей дети переходят в другие объединения или организуют их самостоятельно, начинают регулировать отношения, включая или не включая сверстников в совместную игру. Для разрешения проблем включения в игру дети часто обращаются к педагогу, поскольку он обладает авторитетом знающего, умеющего и справедливого, а сам факт включения в игру со сверстниками имеет для ребёнка большое значение. Важно, чтобы педагоги

внимательно относились к таким жалобам детей и помогали им находить способы договариваться со сверстниками. Познание сверстника дошкольником носит отражённый характер. Из общения с ровесниками ребёнок извлекает то, что характеризует его самого: партнёр познаётся только относительно себя. Дети младшего и среднего возраста выражают ровеснику преимущественно критическое отношение; в гораздо более старшем возрасте они будут уже способны оценить достоинства другого ребёнка и соответственно отнестись к нему.

В этом возрасте продолжают активно формироваться и закрепляться культурно-гигиенические навыки, навыки самообслуживания. Огромную роль в этом процессе играют взрослые, этот вопрос требует особого внимания, поддержки инициативы и способностей детей.

Развиваются изобразительная и конструктивная деятельности. Рисунки и постройки усложняются и становятся более детализированными, расширяется круг изображаемых объектов. В своих изображениях дети ещё не умеют передавать объём, учитывать относительную величину и пропорции фигуры. Чем богаче опыт ребёнка в познании окружающего мира, тем более разнообразными становятся его рисунки. Дети овладевают приёмами вырезывания ножницами, создают аппликации из нескольких деталей.

Увеличивается объём памяти и устойчивость внимания, дети могут сосредоточенно заниматься какой-либо деятельностью 15-20 минут. Развивается восприятие (дети выстраивают упорядоченные ряды по цвету, форме, высоте, длине), наглядно-образное мышление, становится доступным использование простых знаков, схем, при этом сохраняется эгоцентрическая познавательная позиция. Расширяются познания детей об окружающем мире.

Продолжает развиваться сюжетно-ролевая игра. Развивается ролевое взаимодействие, роли могут меняться в процессе игры, происходит разделение реального и игрового взаимодействия между детьми. Дошкольники стремятся к совместной игре со сверстниками и даже соглашаются на непривлекательные роли ради того, чтобы быть принятым ими в совместную игру. На начальных этапах развития игры дети отражают внешний аспект деятельности взрослых, предметные действия взрослых, направленные на других людей, и поэтому большое значение имеют предметы «как у взрослых»: оборудование, одежда, атрибуты. Это позволяет детям лучше осмыслить функции и значение взрослых предметов культуры, освоить жизнь взрослых, построить образ мира. Чем разнообразнее представления детей об

окружающей жизни и опыт взаимодействия с детьми разного возраста, тем лучше развита у них игровая деятельность.

В игре развивается основное психическое новообразование дошкольного детства – продуктивное воображение.

5-6 лет

Интересы детей направлены на освоения мира человеческих отношений. Ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в которой формируются основные достижения возраста. Игра представляет собой форму социализации ребёнка, обеспечивающую вхождение и освоение мира человеческих отношений, как социальных, так и межличностных. В этом возрасте дети играют, заранее распределяя роли, поведение в игре выстраивается в соответствии с принятой ролью. Роль активно обыгрывается в речевом плане, появляется интонационная выразительность. Дети начинают выделять более и менее привлекательные для них роли в играх и в детских праздниках. Конфликты между детьми возникают не только по поводу распределения игрушек, предметов, пространства (они уже владеют разными способами разрешать такого рода ситуации), но и по поводу распределения ролей и их исполнения.

В общении со взрослыми дети удовлетворяют свои познавательные потребности. Помимо устройства мироздания детей интересует мир человеческих взаимоотношений. Этот интерес находит своё выражение как в когнитивной, так и в личностной сфере. В силу усложняющегося когнитивного развития дети задают вопросы о степенях родства, их интересует, кто кому и кем приходится, кто кого родил, а также возникает вопрос «откуда берутся дети?». В игре проигрываются отношения между мужем и женой, мамой и ребёнком, врачом и пациентом и т.д. В связи с повышенным интересом к миру отношений появляются сюжеты, связанные с любовными отношениями, рождением детей, а также фантастические, сказочные сюжеты с включением волшебных помощников.

В общении со сверстниками проявляется возрастной феномен ябедничества, что связано с активным усвоением в этом возрасте норм и правил поведения. Замечая не соответствующее правилу поведение сверстника, дети хотят утвердиться в собственном понимании нормы. Дошкольники обращаются ко взрослому с целью проверки и подтверждения правильности своей позиции, а для этого рассказывают о том, что не правильно сделал сверстник (не помыл руки, не задвинул стул, не развесил вещи и т.д.) и ожидают реакции взрослого. Дети «ябедничают» не для того,

чтобы сверстник был наказан, а для утверждения собственной правоты. Таких жалоб становится много и по самым мелким поводам. Продвигаясь в своём усвоении норм, дети перестают так часто жаловаться и докладывать о поведении сверстника. Взрослым, с одной стороны, важно подтвердить правильность понимания ребёнком норм и правил, а с другой, важно не закрепить такое поведение детей со сверстниками.

В общении с ровесниками увеличивается точность представлений дошкольников о себе, так как оно стимулирует постоянное сравнение себя с равным существом и предполагает взаимный обмен оценками, чаще всего пристрастными. Во взаимоотношениях со сверстниками проявляются первые детские влюбленности, формируются более устойчивые игровые объединения, но все эти явления носят зачастую ситуативный характер, всё очень быстро меняется. При ссоре дети переходят в другое игровое объединение, на следующий день влюбляются в другую девочку или мальчика и т.д.

Самооценка становится более реалистичной, адекватной, образ себя становится лабильнее. Опыт общения (преимущественно со взрослыми) начинает определять индивидуальные особенности образа. Оценки и поощрения в совокупности с возможностями ребёнка определяют те области действительности, успех в которых значим для детской личности. Начинает дифференцироваться общая и конкретная самооценка. Сначала общая и конкретная самооценки у ребёнка слиты. Он не отделяет оценку конкретных результатов какой-либо своей деятельности от общей самооценки. Оценка успеха или неудачи в конкретной деятельности относится ребёнком к своей общей самооценки, к своей личности в целом. Стремясь оставаться на уровне высокой положительной общей самооценки, ребенок может отказаться от деятельности, которая подразумевает переживание отрицательной оценки своих результатов. Дошкольник стремится удержать общую положительную самооценку на привычном уровне. Точное представление о своих возможностях возникает в условиях гармоничного сочетания опыта самостоятельной деятельности и общения.

Активно развиваются продуктивные виды детской деятельности: рисование, конструирование. Дети много и с удовольствием рисуют, передавая свои жизненные впечатления, переживания связанные с прослушиванием сказок, просмотром фильмов и мультфильмов. В аппликации создают сюжетные изображения, пейзажи, сопоставляя между собой детали, овладевают различными способами вырезывания из бумаги. Конструируют поделки из природного материала и бумаги. Создавая

постройки, могут ориентироваться на рисунок, схему, собственный замысел или заданные условия; создают коллективные постройки.

Развитие воображения позволяет сочинять истории. Развивается произвольное внимание, его устойчивость и переключаемость, дети могут действовать по правилам. Развивается опосредованность памяти, дети могут ставить задачу запомнить и использовать для этого необходимые средства. Продолжает развиваться наглядно-образное мышление, восприятие. Дошкольники могут различать и называть множество оттенков и сложные геометрические фигуры, группировать предметы, учитывая несколько признаков одновременно – цвет, форму, величину. Развиваются обобщения, дети устанавливают причинно-следственные связи.

Речевое развитие в дошкольном возрасте характеризуется становлением функции планирования и регуляции деятельности в форме «речи для себя». Развивается звуковая сторона речи, дети правильно произносят звуки, используют почти все части речи, занимаются словотворчеством.

6-7 лет

Возраст 6-7 лет имеет особое значение для психического развития детей, в этот год дети из дошкольников превращаются в будущих учеников. Важным становится формирование готовности к переходу на следующую ступень образования – обучению в начальной школе. Помимо морфофизиологической и предметной готовности в различных образовательных областях важно формирование психологической готовности к обучению детей в школе. Все эти виды готовности к обучению в школе играют важную роль в формировании предпосылок успешности обучения и адаптации к школе. Готовность к обучению в школе является сложной системной характеристикой психического развития детей дошкольного возраста.

В сюжетно-ролевой игре продолжают развиваться и усложняться игровые действия и разнообразные сюжеты. Дети могут неоднократно менять роли и перепрыгивать из одной роли в другую и обратно, если этого требует сюжет. Отслеживают и комментируют выполнение роли другими участниками, перестраивают выполнение роли по ходу игры. Активно развиваются игры с правилами (досуговые, дидактические, народные, подвижные) и режиссерские игры. В играх с правилами происходит развитие произвольности психических процессов и поведения ребёнка. В режиссерской игре ребёнок выступает координатором всего действия, становится поочередно на позиции всех участников (игрушек) и регулирует их отношения. Во всех видах игр происходит преодоление эгоцентрической позиции и формируется децентрация – эмоциональная,

личностная, интеллектуальная. В игре формируются предпосылки будущей учебной деятельности.

В изобразительной деятельности происходит усложнение рисунков, возрастает степень их детализации, появляются любимые типы изображений, стереотипные изображения, например определённый способ изображения человека, образы принцесс, воинов, машин и др. В аппликации происходит обогащение изображений, дети осваивают многослойное и силуэтное вырезывание. В конструктивной деятельности тоже происходит усложнение построек. Дети могут строить по схеме на основе зрительной ориентировки, также по замыслу, по заданным условиям. Старшие дошкольники используют фотографии, рисунки для создания своих построек. Доступно предварительное планирование постройки и отбор необходимых для этого деталей и материалов.

В общении со сверстниками важным является удовлетворение различных потребностей, так помимо сотрудничества и признания, у многих детей на первый план выходит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Старший дошкольный возраст связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы, более устойчивых и глубоких отношений между детьми. Дети продолжают влюбляться, планировать на ком женятся и за кого выйдут замуж, но эти планы с приобретением некоторого элемента постоянства в своих привязанностях, как правило, сохраняют ситуативный характер. Продолжает развиваться образ сверстника. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны оценить достоинства другого ребёнка и соответственно отнестись к нему; ровесник становится объектом внимания ребёнка как таковой, как определённая индивидуальность. У детей расширяются представления об умениях и знаниях ровесника, появляется интерес к таким сторонам его личности, которые прежде просто не замечались. Всё это способствует выделению устойчивых характеристик сверстника, преодолению ситуативности представлений о нём, формированию более целостного его образа.

В общении со взрослыми появляется интерес к личности конкретного человека. Взрослый в глазах ребёнка становится независим от тех функций, которые он осуществляет по отношению к нему. Детей интересует личная жизнь конкретных взрослых людей, например, какая косметика есть дома у воспитателя, есть ли дети у пришедшей женщины, умеет ли она водить машину и т.д. Такие подробности способствуют созданию образа конкретного взрослого человека. Всё больше проявляется сосредоточенность на мире людей, а не предметов. Для детей старшего дошкольного возраста становится важным не просто внимание взрослого и получение

похвалы, а стремление к взаимопониманию и сопереживанию с ним. Ребёнку необходимо знать, а как нужно правильно, внести поправки в свою работу, изменить своё мнение, чтобы его взгляды совпадали с взглядами и мнением взрослого. Эти изменения в отношениях со взрослыми позволяет ребёнку узнать о нем как учителе и получить представление о себе как ученике. По данным психологических исследований наличие внеситуативно-личностной формы общения со взрослыми повышает организованность и целенаправленность поведения и увеличивает эффективность усвоения сведений.

Эмоциональное развитие характеризуется развитием социальных эмоций и качественной перестройкой аффективной сферы. Эмоции приобретают прогнозирующий, предвосхищающий характер. Развитие сопереживания и понимания чувств и состояний другого человека дошкольником становится важным регулятором его поведения. В сфере личностного развития важнейшими новообразованиями являются первичное соподчинение и иерархизация мотивов, формирование новых мотивов, в том числе мотива социального признания.

Продолжает развиваться наглядно-образное мышление, ведущее в дошкольном возрасте, при этом дети могут решать более сложные задачи, ориентироваться по схеме, учитывать одновременно два, три признака. В старшем дошкольном возрасте развивается словесно-логическое мышление, дети совершают логические операции сериации, классификации. Дети усваивают обобщенные знания о связях и закономерностях явлений окружающей действительности, с использованием наглядных моделей. Усвоение сенсорных эталонов и перцептивных действий обследования продолжает развиваться в продуктивных видах деятельности. Продукты воображения становятся более оригинальными.

Память становится в большей степени опосредствованной, для детей уже доступно использование знаков для запоминания. Развивается произвольность внимания, увеличивается его устойчивость, время сосредоточения, дети могут заниматься около 30 минут, играть около часа и больше. Развивается монологичная и контекстная речь, дети активно употребляют обобщающие слова, расширяется словарный запас.

Завершается дошкольный возраст кризисом 6-7 лет. Наиболее выразительные симптомы этого кризиса — потеря непосредственности, кривляние, манерничество. Ребёнок утрачивает детские интересы, начинает скрывать свои чувства и переживания от окружающих в отличие от более ранних возрастов, когда чувства проявлялись непосредственно. Дети стремятся стать взрослыми, не быть как маленькие.

Появляется непослушание, не выполнение родительских просьб, оспаривание высказываний родителей, стремление к социально значимой позиции школьника и к самостоятельности.

Завершение дошкольного возраста связано с формированием предпосылок успешности школьного обучения (умения и желания учиться) и вхождения в школьную жизнь. Готовность к обучению в школе является сложной системной характеристикой психического развития детей дошкольного возраста. Важна сформированность всех составляющих готовности к обучению в школе: морфофизиологической, предметной готовности в различных образовательных областях, психологической готовности. Морфофизиологическая готовность предполагает достаточный для школьных нагрузок уровень созревания и развития всех систем организма. Готовность в образовательных областях выражается в приобретении знаний, умений, навыков в каждой конкретной области. Психологическая готовность включает личностную готовность, умственную зрелость, произвольность регуляции поведения и деятельности. Личностная готовность состоит из мотивационной готовности, связанной с развитием социальных, учебных и познавательных мотивов; сформированности предпосылок внутренней позиции школьника; коммуникативной готовности, сформированности Я-концепции и самооценки; эмоциональной готовности. Умственная зрелость предполагает интеллектуальную готовность, развитие речи, внимания, памяти, восприятия, тонкой моторики, ориентировки в пространстве. Большое значение в успешной подготовке к школьному обучению имеет психологическая готовность социального окружения, прежде всего, родителей и педагогов к изменению социальной позиции ребёнка, перестройке взаимоотношений с ним, необходимости учитывать его индивидуальные особенности, способности, а также оказывать необходимую помощь и поддержку при возникновении трудностей.

Планируемые результаты освоения Программы

Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного

образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от её характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка:

в младенческом и раннем возрасте:

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

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

- владеет активной речью, включённой в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

- у ребёнка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.);

на этапе завершения дошкольного образования:

- ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и, прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности;

- у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у

детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Педагогическая диагностика индивидуального развития детей

Под педагогической диагностикой понимается такая оценка развития детей, которая необходима педагогу, непосредственно работающему с детьми, для получения «обратной связи» в процессе взаимодействия с ребенком или с группой детей. При этом, согласно ФГОС, такая оценка индивидуального развития детей, прежде всего, является профессиональным инструментом педагога, которым он может воспользоваться при необходимости получения им информации о динамике развития детей.

Педагог имеет право по собственному выбору использовать имеющиеся в программе «Тропинки» методики педагогической диагностики¹⁰ в группе детей Организации и проводить ее самостоятельно. Данные, полученные в результате такой оценки, также являются профессиональными материалами самого педагога и не подлежат проверке в процессе контроля и надзора.

Педагогическая оценка индивидуального развития ребёнка направлена, прежде всего, на определение наличия условий для развития ребенка в соответствии с его возрастными особенностями, возможностями и индивидуальными склонностями. Она не призвана выявлять особенности в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей.

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

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

Для проведения диагностических мероприятий необходимо руководствоваться следующими методическими рекомендациями.

1. Условия проведения диагностики должны соответствовать СанПиН.
2. Обследование может проводиться в присутствии родителей.

¹⁰ См. *Карпова Ю.В.* Педагогическая диагностика индивидуального развития детей 3-7 лет / Ю.В. Карпова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

3. Обследование необходимо проводить в привычной для дошкольника обстановке. Недопустимо использование для диагностического обследования медицинского кабинета, административных кабинетов.

4. Проводить диагностическое обследование должен педагог, владеющий технологиями и методами:

- проведения диагностического обследования;
- первичной обработки и индивидуального анализа данных;
- качественной экспертной оценки данных;
- количественной оценки результатов обследования;
- выделения дезадаптационных рисков;
- интерпретации данных обследования;
- составления заключения по результатам обследования;
- разработки индивидуальных программ коррекции и развития дошкольника, формулировки рекомендаций родителям и педагогам по развитию ребенка.

5. Обследование не должно нарушать режим дня дошкольников и не приводить к утомлению детей. Целесообразно его проводить в первой половине дня, лучше во вторник или среду (дни наиболее высокой работоспособности детей).

6. Проведение диагностического обследования не должно нарушать нормативные акты, этические и правовые нормы.

7. Проведение диагностических процедур не должно препятствовать выполнению педагогом образовательной организации его должностных обязанностей.

8. Обследование может проводиться в группе или индивидуально (в соответствии с методикой). Максимальное количество детей в группе – 6 человек.

9. Диагностические процедуры не должны быть слишком длительными, учитывая особенности работоспособности детей каждого возраста.

10. Непрерывная продолжительность диагностики – не более 20 минут, при первых признаках утомления нужно сменить вид деятельности.

11. При проведении диагностического обследования необходимо максимально использовать педагогическое наблюдение за деятельностью и поведением ребенка в образовательной организации.

13. Необходимо заранее подготовить и разложить в определённой последовательности всё, что необходимо для проведения обследования.

14. Все необходимые игры, принадлежности, пособия лучше разложить в определенном порядке на отдельном столе.

15. Не рекомендуется: спешить с подсказкой, торопить ребёнка; показывать своё неудовлетворение, неудовольствие; подчёркивать отрицательные результаты и анализировать результаты вместе с родителями в присутствии ребёнка.

16. При оценке выполнения дошкольником заданий следует учитывать, что результаты снижаются в случаях:

- трудностей в контактах с незнакомыми взрослыми;
- страха получить низкую оценку взрослого;
- неспособности ребёнка в специально смоделированной ситуации (обследования)

сконцентрировать внимание, сосредоточиться;

- медлительности ребёнка или усталости;
- плохого самочувствия ребёнка.

В основу разработки содержания комплексного психолого-педагогического обследования детей положены следующие **требования**.

1. Научная обоснованность системы комплексного диагностического обследования.

2. Тесная связь диагностики с образовательной программой дошкольной организации.

3. Единство диагностики и развития (коррекции).

4. Учёт возрастных особенностей и зоны ближайшего развития ребёнка при построении диагностических заданий.

5. Экономичность обследования, обеспечиваемая включением в диагностический комплекс только тех методов, применение которых позволяет получить необходимый объём информации и не приводит к переутомлению ребёнка в ходе обследования.

6. Профессионализм проведения обследования, обеспечиваемый тем, что оно осуществляется только квалифицированными, подготовленными специалистами. Передача диагностических методик родителям для проведения обследования ребёнка недопустимо.

7. Конфиденциальность получаемых результатов, достигаемая за счёт строгой регламентации доступа к полученной информации о ребёнке. Педагогам и родителям результаты представляются в виде психолого-педагогической характеристики ребёнка и рекомендаций, разработанных на основе данных комплексного обследования.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей

В данном разделе Программы описано содержание воспитательно-образовательной работы, обеспечивающее полноценное развитие личности ребенка, в соответствии с пятью образовательными областями, которые представлены в программно-методических разработках по конкретным направлениям.

Каждое направление содержит подразделы – «тропинки», которые обеспечивают реализацию целей и задач образовательных областей через различные вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.

Содержание работы по возрастным группам представлено в программно-методических пособиях по проекту «Тропинки».

Социально-коммуникативное развитие

Тропинка в мир людей

Данный блок программы предполагает:

- присвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках;
- формирование основ безопасности в быту, социуме, природе.

В процессе общения со взрослыми, наблюдения за социальной действительностью и взаимодействием с социальными институтами дошкольники *присваивают общественные нормы и морально-нравственные ценности*, которые отражаются в их игровой деятельности.

К обсуждению морально-нравственных проблем дошкольники еще не готовы, так как не сформирована сама база морально-нравственных ценностей. Но правильные, принятые в обществе, стереотипы поведения, необходимо показывать и говорить о них уже в этом возрасте. Немаловажное значение придается обсуждению и трансляции правильных вариантов поведения ребенка в жизненных ситуациях. Воспитатель не назидательно, но упорно повторяет, как делать можно и нужно в данной ситуации, кратко проговаривая то, что делать нельзя, не заостряя на этом внимание.

Общение и взаимодействие дошкольников со взрослыми и сверстниками – основной фактором социально-коммуникативного развития. В детском саду дети проходят большую школу общения, выстраивания взаимоотношения между сверстниками, у которых разные характеры, интересы, привычки; взаимодействуют с воспитателями, логопедами, врачами. Важно создавать условия для позитивной коммуникации. Если дети не боятся говорить со взрослым человеком, высказать свое мнение, задать интересующий их вопрос, это открывает широкие возможности для дальнейшей успешной адаптации в школьной среде, как минимум, и гармоничному личностному и социально-коммуникативному развитию в целом.

Важно создавать психолого-педагогические условия для позитивной коммуникации детей, в числе которых важнейшее место занимает эффективное взаимодействие детей со значимыми взрослыми. Это естественным образом приводит к *формированию самостоятельности, инициативности, саморегуляции* детей к концу дошкольного возраста.

Воспитатели должны выстраивать диалоги и обсуждения тем так, чтобы дети брали на себя инициативу в разыгрывании предлагаемых ситуаций, взрослые должны поощрять самостоятельность детей. Необходимо создать игровую ситуацию, соответствующую теме беседы. В процессе обсуждения темы нужно постоянно обращаться к опыту детей. Следует выслушать ребенка, дать понять ему, что взрослому важно то, что говорит дошкольник. Тогда самостоятельность и инициатива не угаснут, а будут проявляться не только в детском непосредственном поведении, но и в обдуманых поступках. Дети будут постепенно учиться брать ответственность за свои слова и поступки. Ведь уже в первом классе школы от обучающегося требуется проявление волевой саморегуляции и произвольности поведения.

Дошкольный возраст – первая ступень в развитии социального и эмоционального интеллекта, проявления эмоциональной отзывчивости, эмпатии, сопереживания сверстникам или своим близким. Формирование социального интеллекта будет происходить более эффективно, если взрослые будут развивать у детей адекватную самооценку, учить детей легко адаптироваться к окружающей обстановке, развивать у них чувство собственного достоинства. Именно к концу дошкольного возраста одним из основных новообразований, обеспечивающих успешность прохождения следующего возрастного этапа, связанного со школьным обучением, является произвольность поведения, волевая саморегуляция. В раннем возрасте дети неэмпатийны. Им не свойственно сопереживание. Этот навык действительно необходимо развивать. Большие возможности для развития сопереживания, эмпатии представляют семейные взаимоотношения, отношения между сверстниками, кризисные ситуации. Подобные ситуации можно обсуждать в группе на занятиях. В развитии эмоционального интеллекта неоспоримое преимущество есть в чтении художественной литературы детям, просмотре мультфильмов с соответствующей смысловой нагрузкой. После чтения и просмотра мультфильмов обязательным развивающим условием является проведение беседы взрослого с детьми. Пусть это будет маленькая дискуссия, но в рассуждениях детей должны быть расставлены правильные акценты.

В дошкольном возрасте формируются предпосылки *готовности к совместной деятельности со сверстниками*. Это происходит через создание творческой атмосферы, где принимаются любые интересные идеи, воплощаемые в игровой деятельности детей. Дошкольники с большим интересом включаются в парную, подгрупповую или коллективную работу. Дети учатся слушать и слышать других людей, проявлять инициативу в совместной деятельности со сверстниками, высказывать собственное мнение и реализовывать задуманное в деятельности.

Необходимым условием проведения занятий по программе является групповая работа: беседа, совместная игра, совместное рассматривание картин, прослушивание стихов, обсуждение выходов из *проблемных ситуаций*. Воспитатель должен научиться строить беседу или обсуждение так, чтобы дети не боялись высказывать свои мысли, рассуждения. Важно уметь выслушать ребенка с уважением и вниманием к его мнению.

Успешная социализация детей происходит в процессе включения их в культуру своей страны и своего народа. *Приобщение детей к социокультурным ценностям* народа происходит через семейные, народные и государственные праздники и соблюдение семейных и национальных традиций, понятных детям. Программой предусмотрены и задания для родителей. Они могут послужить подсказками, как провести выходные, на

какие темы можно поговорить со своим ребёнком, как правильно повести себя в какой-то затруднительной ситуации, связанной с ребенком.

В программе большое значение придается освоению детьми правил хорошего тона, знакомству с адекватным поведением в повседневных или затруднительных ситуациях, правильными вариантами решения проблемных ситуаций, возникающих в жизни детей.

Одним из основных аспектов социально-коммуникативного развития является *формирование безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности*, в общественных местах и в природе. Естественное формирование основ безопасности будет незаметно происходить, если у детей будет поощряться самостоятельность и саморегуляция своих действий.

Для развития целевого мышления ребенка предусмотрена система вопросов, которые помогут детям самостоятельно найти варианты решения житейских и исследовательских задач.

Воображение ребенка в дошкольном возрасте обладает большим разнообразием, если взрослые понимают важность его развития и создают условия для его стимулирования. Важным условием развития воображения дошкольников будет его безусловное принятие со стороны взрослого без критики и осуждения, а также поддержка реализации задуманного в действительность, будь то игра, рисунок, поделка, новая игрушка или космическая ракета.

Игровая деятельность дошкольника будет определенным критерием для усвоения программы. Если знания, полученные на занятиях, переносятся в игровую воображаемую ситуацию, значит, результат программы достигнут. Таким образом, происходит интериоризация полученной информации, внешнего опыта во внутренний, который отображается в игре детей.

Тропинка в мир труда

Содержание этого блока программы направлено на достижение цели формирования у дошкольников 3-7 лет навыков трудовой деятельности и воспитания эмоционально-ценностного отношения к труду через решение задач:

- формирования навыков самообслуживания,
- формирование навыков элементарного бытового труда в помещении и на улице (участке детского сада);
- формирование первичных представлений о труде в природе;

– воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;

– формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека.

Перечисленные задачи реализуются в следующих видах детской деятельности:

– *самообслуживание и элементарный бытовой труд*: в помещении и на улице, как в режимной деятельности (дежурство по столу, по живому уголку, по подготовке к образовательной деятельности), так и в самостоятельной деятельности (уборка игрушек и игрового пространства, подготовка к образовательной деятельности и последующая уборка, трудовые действия на участке);

– *игровая*: развивающие игры, в том числе компьютерные («Транспорт», «Профессии» и т.д.), коллективные игры, сюжетно-ролевые игры («Парикмахерская», «Поликлиника», «Магазин», «Пожар», «Театр», «Библиотека», «Школа») или действия, связанные с профессиями (повар, строитель, дворник, водитель, парикмахер); сюжетно-дидактические и дидактические игры («Оденем куклу», «Кому что нужно?», «Что нужно сделать?», «Расскажи и покажи», «Говорю и творю», «Кто быстрее?», «Чего не хватает?», «Кто и зачем нужен?», «Исключи лишнее» и др.); имитационные игры («Весёлая путаница», «Отгадай, кто я», «Путешествие в страну вещей» и др.); моделируемые ситуации («Обед готов! Кто поможет быстро накрыть на столы, чтобы обед не остыл?», «Как очистить участок от листьев и мусора?» – развитие способности определить разные способы выполнения задачи; «Скажи, что не так?» – развитие способности видеть свои и чужие недостатки, наблюдение за выполнением задания (например, уход за растениями в группе), «Сегодня отличная погода! Ира – дежурная и убирает игрушки. Как нам быстрее выйти на прогулку?» – развитие взаимопомощи при выполнении трудовых действий и др.);

– *коммуникативная*: развитие навыков общения, овладение навыками взаимодействия с другими детьми и со взрослыми;

– *познавательно-исследовательская*: исследования объектов природы через наблюдение за объектами экологической тропы, явлениями природы; обсуждение проблемных ситуаций («Что будет, если вдруг исчезнут строители (водители, врачи и т.д.)?», «К нам придут гости!»);

– *восприятие художественной литературы и фольклора* (слушание книг и рассматривание иллюстраций; обсуждение произведений о труде («Репка», «Три поросёнка», «Крошечка-Хаврошечка», «Мужик и медведь», С. Михалков «А что у вас?» и др.); просмотр мультфильмов («Маша больше не лентяйка», «Золушка», «Сказка о попе и

работнике его Балде», «Незнайка» и др.); разгадывание загадок о профессиях; обсуждение и инсценирование поговорок о труде («Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «Любишь кататься – люби и саночки возить», «Труд кормит, а лень портит» и др.);

– *конструирование из разных материалов*: модели и макеты («Витрина», «Магазин игрушек» и т.д.); коллективные проекты («Наш дворик», «Алло, мы ищем таланты», «Скоро в школу» и др.);

– *изобразительная*: формирование трудовых навыков и приобретение опыта преодоления трудностей);

– *двигательная*.

Трудовое обучение осуществляется в режимных моментах, в свободной совместной деятельности взрослого с детьми, в предварительно организованной педагогом самостоятельной деятельности детей и во время, отведенное на непосредственно образовательную деятельность. Содержание блока предполагает использование разнообразных методов, форм и способов передачи информации, опыта, способов формирования различных умений (наблюдение, поручение, совместная деятельность взрослого и детей, беседа, слушание произведений, рассматривание, игра, дежурство, экскурсия, проектная деятельность, создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды).

Ребёнок овладевает навыками самообслуживания: навыками принятия пищи (самостоятельно есть, пользоваться столовыми приборами и салфеткой, благодарить); навыками одевания (одеваться и раздеваться, обуваться, завязывать шнурки и разуваться, застегивать и расстегивать различные застёжки и т.д.); культурно-гигиеническими навыками (умываться, пользоваться средствами гигиены, расческой, полотенцем и т.д.); навыками поддержания порядка (убирать игрушки и вещи на место).

Развитие трудовой деятельности через самообслуживание тесно связано с развитием самостоятельности ребёнка; элементарный бытовой труд организуется в совместной деятельности в игре, что способствует овладению навыками взаимодействия с другими детьми и со взрослыми, развитию навыков общения (доброжелательного отношения и интереса к другим детям, умения вести диалог, согласовывать свои действия и мнения с потребностями других, умение помогать товарищу и самому принимать помощь, умение решать конфликты адекватными способами).

Через игру и игровые роли ребёнок познает законы взаимодействия (врач – пациент, парикмахер – клиент, водитель – пассажир и т.д.); учится соединять в игре несколько игровых действий в последовательную цепочку действий (покормить куклу, покачать её, погулять с ней); осваивает действия, связанные с общественными явлениями,

домашними традициями и праздниками (транспорт, дни рождения, посещение гостей и т.д.); усваивает различия мальчиков и девочек в распределении ролей.

Воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам осуществляется в игровой деятельности и способствует формированию гендерной принадлежности и социализации (в игровой ситуации и в реальной жизни дети стремятся строить свое поведение в соответствии с ожиданиями общества и требованиями, предъявляемыми к лицам мужского и женского пола – мужские и женские виды труда).

Развитие личности ребёнка дошкольного возраста связано с формированием навыков безопасного поведения и эмоционально-ценностного отношения к труду. Труд является универсальным средством приобщения к человеческой культуре, социализации и формирования личности ребёнка. Формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека способствует осознанию необходимости трудовой деятельности в жизни каждого человека и формированию системы ценностей (так не поступают).

Работа строится с учётом ключевой идеи «Тропинок»: творчество – условие приобщения ребёнка к труду и к миру труда. Реализация задач программы неразрывно связана с развитием творческого воображения и мышления, развитием личности ребёнка дошкольного возраста (например, «Что нужно сделать?» – игра с целью планирования в воображении необходимых действий для постройки волшебного замка и т.п.).

Результативность деятельности педагогов в большой степени зависит от единства подходов дошкольной образовательной организации и семьи. Поэтому проблемы развития самостоятельности и навыков самообслуживания у детей 3-7 лет рассматриваются в рамках родительского просвещения (*родительские собрания или заседания семейных клубов на темы: «Я сам», «Маленький помощник», «Дружная семья» и др.*).

Познавательное развитие

Тропинка в мир свойств и качеств предметов

Содержание данного блока нацелено на интеллектуальное и личностное развитие, развития воображения, мышления, игровой деятельности, регулятивных и коммуникативных умений, творческих способностей детей 3-7 лет. Основной идея –

создание таких условий, при которых происходит не только *интеллектуальное развитие* ребёнка, но и формируются *регулятивные и коммуникативные умения*. Регулятивные умения приводят к постепенному расширению возможностей самостоятельной организации деятельности ребенка. Коммуникативные умения обеспечивают взаимодействие с взрослыми и сверстниками, которое приводит к усвоению социальных норм, личностному развитию ребенка, включая адекватную самооценку, *позитивное самоотношение*, умение вставать на позиции другого.

Блок включает **разделы «Воображаем», «Думаем», «Играем»**. Выделение разделов достаточно условно, так как в каждом из них формируется творческое мышление, регулятивные и коммуникативные умения. Все разделы программы взаимосвязаны, реализация основных задач идет на вариативном содержании с использованием разных средств.

Особое внимание уделено развитию творчества детей через организацию познавательно-исследовательской деятельности, для оптимизации которой используется *проблематизация* программного содержания.

Программа предусматривает организацию разных видов деятельности при приоритете игровой в ходе выполнения любого задания.

Реализация программы по формированию умений опирается на следующие принципы:

- для наиболее сложных умений (пространственная ориентировка, зрительно-моторная координация и др.) выделены базовые составляющие и этапы их усвоения; разработаны детализированные задания, предусмотрен порядок введения (от простых к сложным) с постепенным переходом к комплексному выполнению;

- большое значение придается умению ребёнка выделять необходимую ориентировку для реализации действий, понимать существенные и несущественные её составляющие и условия выполнения;

- принципом работы с детьми является обязательность **правильного** выполнения задания **каждым** ребёнком. Для этого анализируются индивидуальные причины трудностей, возникающих в процессе формирования умений. Прилагается описание типов и причин трудностей при выполнении тех или иных заданий, выделяются виды помощи, даются дополнительные задания, лежащие в основе формируемых умений.

Раздел «Воображаем»

Содержание этого раздела направлено на развитие творческих способностей детей. Он содержит описание специально разработанной системы игровых заданий, в которых

создаются возможности трансформации предлагаемых объектов, действий, ситуаций с использованием разных способов (изменение свойств, объединение, включение, переструктурирование, перенос на другие объекты и ситуации, расширение возможностей материала и действий с ним). Раздел содержит также игровые задания на освоение сенсорных эталонов, их практическое использование в конструктивной деятельности, нахождение, узнавание знакомых, и создание новых образов из элементов.

Развитие сенсорной культуры. Развитие зрительного восприятия в его компонентном составе (константность, фигуру-фон, положение в пространстве, пространственные отношения, перцептивные действия, анализ эталонов). Предоставление разнообразных внешних впечатлений для овладения сенсорными эталонами, выделения признаков предметов или явлений для последующего воссоздания образа по представлению. Организация практической познавательно-исследовательской деятельности на доступных предметах ближайшего окружения.

Конструктивная деятельность. Создает, с одной стороны, оптимальные условия для сенсорного развития, составляющих зрительное восприятие и освоения перцептивных действий, с другой стороны, сама формируется по мере обогащения перцептивного опыта. Необходимые составляющие перцептивного развития в конструктивной деятельности, выступающие в качестве задач развития в программе этого блока:

- целостность восприятия, освоение перцептивного моделирования;
- умение выделять фигуру-фоновые отношения;
- умение определять положение в пространстве и пространственные отношения;
- умение мысленно переструктурировать изображение;
- умение читать схему;
- умение совершать творческий выбор.

Работа, направленная на формирование конструктивной деятельности, имеет многофункциональную направленность:

- *перцептивное* развитие, для которого создаются оптимальные условия;
- освоение *конструктивной* деятельности – обобщенного способа строить целостные объекты или их изображения;
- усвоение основ *познавательно-исследовательской* деятельности, поскольку здесь интенсивно отрабатываются исследовательские умения, включающие следующие операции:

- 1) анализ материала по признакам;
- 2) группировка элементов по системе признаков;
- 3) построение гипотез о содержании изображения на основе анализа элементов;

- 4) выбор способов построения;
- 5) выстраивание последовательности собирания элементов, использование комбинаторики для построения сложных объектов;
- б) внесение коррекции в процессе сборки.

Конструктивная деятельность осваивается с использованием трех видов дидактических материалов: *разрезных картинок, пазлов, головоломок*, на которых проводится анализ, описание и выделение возможных способов сборки и типов ориентировки каждого способа. Формируются умения строить целостное изображение с использованием и без использования образца; собирать целостное изображение без использования образца (тем самым создается ситуация неопределенности); находить место отдельного фрагмента в общем изображении; достраивать целое изображение из частей по образцу и без образца.

Осваивается обобщенный способ построения целостного изображения, который включает:

1) *общий алгоритм сборки:*

- анализ материала по признакам;
- группировка элементов по системе признаков;
- построение гипотез о содержании изображения на основе анализа элементов;
- выбор способа сборки;
- выстраивание последовательности сборки элементов;
- внесение коррекции в процессе сборки;
- создание пространственного преобразования изображения;

2) *понимание матричного принципа* организации изображения из составных картинок, элементы которого, объединяясь в единую табличную форму, отражают взаимосвязи структуры всего изображения;

3) *способность к выбору и смене стратегии*. Создаются условия формирования обобщенного способа: а) использования игрового материала разных видов (пазлы, разрезные картинки, головоломки), каждый из которых вносит специфику в становление ориентировки; б) наличие определенной последовательности введения игрового материала; в) введение образца в зависимости от цели обучения.

В конструктивной деятельности помимо задач перцептивного развития и конструктивных умений, формируются регулятивные (планирование деятельности, предвосхищение) и коммуникативные умения со взрослым и сверстником в индивидуальной и групповой деятельности.

Раздел «Думаем»

Цель этого раздела – формирование у детей познавательно-исследовательской деятельности, в которой развиваются их творческие способности, происходит овладение обобщенными когнитивными способами, позволяющими строить умозаключения, делать выводы, основываясь на собственных наблюдениях и практическом опыте, ставить проблемы и находить разные пути их решения.

Одним из способов развития творческого мышления при реализации программы в этом разделе выступает разработка заданий с созданием ситуаций неопределённости. При решении таких задач возможны вариативные и правильные пути решения (например, задания на отгадывание загадок через отрицание имеющихся у объекта признаков «Надо построить дом» из набора деталей в соответствии с условиями, обозначенными знаками в таблице: не высокий, не пятиэтажный, не с одним подъездом). Другой способ – неполнота, незавершённость набора условий при формулировании задания (например, поиск заданного корабля, дома, рыбы при неполном указании признаков).

Одним из вариантов организации исследовательской деятельности может быть формулирование взрослым по ходу решения задач вопросов с разной направленностью («Что правильно, а что нет?», «Что было бы, если бы?», «Что я чувствую, что я знаю?», «Почему, кто, как, что делает?», «Кто, как, что, где, когда?», «Куда дальше?»). Эти вопросы, обсуждаемые с детьми, проблематизируют ситуации выполняемых задач и приводят к тому, что у самих детей начинает формироваться умение ставить вопросы разного рода (вопросы на уяснение понимания, ориентировку в условиях задач, выяснение причинно-следственных связей, формулирование выводов, умозаключений), формируется интерес к познавательной деятельности.

Познавательные умения включают:

- умение *выделять признаки*, описывать объекты по совокупности признаков, идентификацию объектов; исследование их свойств, качеств, применение полученного опыта в новых условиях. Умение выделять признаки является важнейшим, составляющим основу формирования любых знаний (понятие числа, решение задач), совершения операций, в том числе логических, которые необходимы для подготовки к школе. Оно предполагает умение анализировать объекты окружающего мира, осваивать обобщенные способы, позволяющие выстраивать первичную картину мира. Особое внимание уделяется осознанию детьми некоторых доступных связей (причинных, временных, последовательных) между предметами и объектами окружающего мира;

- *логическая пропедевтика* включает умение ставить проблемы, гипотезы; строить умозаключения; делать выводы, основываясь на собственных наблюдениях, практическом

опыте и формирование логических операций (группировка, комплектование, сериация, классификация, комбинаторика);

- *символические* умения (символическая пропедевтика — подготовка к оперированию знаками): замещение, кодирование/декодирование, схематизация, моделирование как основа для формирования наглядно-образного мышления; выделение признаков объектов и обозначение их знаками; использование условных обозначений в таблице;

- понимание, создание знаков, схем; использование их для организации и регуляции деятельности.

Материал: реальные предметы (пуговицы, различающиеся материалом, цветом, рисунком, формой, числом дырочек и др.); геометрические фигуры (плоскостные и объемные), фигуры неопределенной формы и др.; графический материал (рисунки объектов, геометрических форм), мелкие игрушки.

Используются *представления о свойствах и отношениях объектов* окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, количестве, части и целом, пространстве и времени, причинах и следствиях)

Раздел «Играем»

Содержание раздела направлено на развитие игровой деятельности, которая даёт возможность развивать как регулятивные умения (включающие подчинение игровым правилам, выстраивание стратегии игры, эмоциональную саморегуляцию), так и коммуникативные умения, конкретизируемые в разных формах межличностного и внутригруппового взаимодействия. При проведении игр ребёнок может вносить необходимые изменения в уже существующие правила, создавать свои, проявляя элемент творческого использования игрового материала и знаний по его использованию. Событийный характер игр предполагает организацию работы ребенка в привлекательной, интересной форме.

Игровая деятельность обеспечиваются разными видами дидактических игр (словесными, настольно-печатными, с предметами). Для формирования зрительного восприятия используется игровой материал: разрезные картинки, пазлы и головоломки. Предварительно проводится анализ, описание и выделение возможных способов сборки и типов ориентировки каждого способа. Категории игрового материала вводятся поэтапно после освоения и закрепления одного из способов.

В процессе игр выполняются несложные задания, связанные с ориентировкой и перемещением в пространстве (направо/налево, сзади/впереди, за, под, перед, в центре, с

краю и др.), с определением пространственных отношений между предметами (расположение мебели, окон, дверей, предметов быта по отношению друг к другу). Некоторые игры имеют лёгкий вариант для начального обучающего этапа и внутренний резерв для усложнения игровых конструкций.

Игры представлены с учётом возможностей их использования в индивидуальной работе педагога с ребёнком и коллективной игровой деятельности группы детей под руководством взрослого или при непосредственном участии только детей, выполняющих все игровые функции самостоятельно без участия взрослых. Для самопроверки ребёнком верных игровых ходов используется визуальный контролёр (цвет, форма, рамка).

Индивидуальная работа с игровым материалом может осуществляться за столом, а для коллективной детской игровой деятельности в дошкольной организации созданы варианты с использованием напольного покрытия. Некоторые игры разработаны на специальных крупногабаритных модулях, имеющих специфические, присущие конкретной игре условные обозначения, дополнительные карты – схемы, позволяющие детям выстраивать стратегию игры, опираясь на умение ориентироваться в пространстве игрового поля.

Разработанные игры дают возможность испытывать эмоциональные переживания и тренироваться в регуляции собственных эмоциональных проявлений. Игровые правила сдерживают естественные желания ребёнка достичь выигрыша любой ценой, заставляя подчиняться в игре, впоследствии переносить и использовать полученный опыт в реальных жизненных ситуациях. Выполняя действия в игровой ситуации, ребёнок двигается в заданном направлении, осваивая пространство, развивая ловкость и выстраивая логические умозаключения.

Овладение коммуникативными навыками необходимо совершенствовать на каждом возрастном этапе ребёнка дошкольного возраста, когда новая информация усваивается достаточно легко, чему во многом способствует использование игровой формы её предъявления. Успешность ребёнка в личностном, интеллектуальном и социальном развитии напрямую зависит от умения выстраивать межличностные отношения со взрослыми и сверстниками не только в дошкольном возрасте.

Игра со сверстниками подразумевает использование определённого набора коммуникативных средств:

- позволяющих устанавливать контакт с играющими или организовывать игру по собственному замыслу, привлекая для её проведения других детей;
- договариваться о соблюдении правил и мерах воздействия в качестве поощрения и наказания;

- возможных способах помощи и поддержки игроков в опасных ситуациях;
- прекращении игры одним или несколькими игроками;
- внесении изменений и дополнений, их обсуждение и принятие или отвержение всеми участниками.

Освоение социальных компетенций повышает социальный статус ребёнка в группе, его собственную активность и инициативность, приводит к успешности в овладении знаниями.

Тропинка в окружающий мир

Содержание этого блока программы нацелено на создание условий для построения ребёнком целостной образно-смысловой картины мира, формирование начал самопознания. Данная цель реализуется через решение следующих задач:

- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира;

- формирование познавательных действий и экологического сознания: осознание многообразия окружающего мира, своей зависимости от происходящего в мире и зависимости природы и всего живого от нас, развитие способности испытывать восхищение от соприкосновения с природой и сопереживать всему живому;

- развитие любознательности и познавательной мотивации, интереса к окружающему ребёнку миру и желание «открыть» его для себя;

- развитие воображения и творческой активности.

Указанные задачи реализуются в следующих видах детской деятельности:

- *игровая*: разыгрывание сюжетных действий из жизни животных и растений; развивающие игры, в том числе и компьютерные («Лунтик познает мир», «Собери фрукты» и др.); сюжетно-ролевые игры («Сбор урожая», «Туристы», «Следопыты», «Лесная аптека» и др.); дидактические игры («Чудесный мешочек», «Найди себе пару», «Что лишнее?», «Узнай по описанию», «Вершки и корешки», «Что хорошо, что плохо», «Опасно – безопасно», «С какого дерева листочек», «Когда это бывает?», «Детки

на ветке», «Найди дерево (цветок) по описанию», «Ботаническое лото», «Съедобное – несъедобное» и др.); игры-путешествия («Путешествие в осенний лес», «Что где растёт», «В гости в сказочный лес», «Расскажи без слов»); предметные игры, игры-имитации из жизни живой и неживой природы и др. и др.;

– *познавательно-исследовательская*: исследования объектов природы через наблюдение за объектами экологической тропы, живого уголка, природы, явлениями природы; экспериментирование: опыты с водой, песком, глиной, воздухом, объектами живой природы («Как увидеть воздух?», «Цветные льдинки», «Превращение снега в воду», «Лепим колобки», «Печём куличики», «Весёлые кораблики», «Тонет – не тонет» и др.); наблюдения: «Свет и тень», «Что было, что стало?» и др.; ситуативный разговор: («К нам приехал Айболит», «Почему зимой люди одеваются в теплую одежду?» и др.); обсуждение проблемных ситуаций («Что нам осень принесла?», «Почему нельзя жечь сухие листья?», «Шла Маша в детский сад, а вокруг лужи. Как пройти и не замочить ноги?», «Что было бы, если бы не было леса» и др.);

– *коммуникативная*: овладение навыками взаимодействия с другими детьми и со взрослыми; развитие навыков общения: доброжелательного отношения и интереса к другим детям, умения вести диалог, согласовывать свои действия и мнения с потребностями других, умение помогать товарищу и самому принимать помощь, умение решать конфликты адекватными способами;

– *восприятие художественной литературы и фольклора*: слушание книг и рассматривание иллюстраций; обсуждение произведений («Снегурочка», «Зимовье», «Двенадцать месяцев», П. Бажова «Серебряное копытце», Н. Никитина «Встреча зимы», М. Пожарова «Заклинание зимы», А. Яшина «Покормите птиц», С. Есенина «Поет зима – аукает», Я. Акима «Первый снег» и др.); просмотр мультфильмов («Сказочка про козляточку», «Муравьишка-хвастунишка», «Дудочка и кувшинчик», «Грибок-теремок» и др.); отгадывание загадок; обсуждение пословиц («Мороз не велик, да стоять не велит»), примет (красноватое небо к вечеру, а утром сероватое обещает добрую погоду; небо кажется высоким – к ведру); драматизация фрагментов, разучивание песен, стихов и загадок о животных, временах года и природных явлениях;

– *конструирование из разных материалов*: модели и макеты («Осень наступила», «Времена года», «День – ночь», «Как хлеб на стол пришёл», «Вспомни и расскажи», «Выложи с помощью модели...» и т.д.); коллективные проекты («Осенняя фантазия», «Дары осени», «Зимняя сказка» и др.);

– *изобразительная*: отражение впечатлений от природы во всех видах продуктивной деятельности – рисовании, лепке, аппликации;

– *двигательная*: подвижные игры («Листопад», «Раз, два, три к дереву беги», «Найди пару», «У медведя во бору», «Прятки» и др.);

– *самообслуживание и элементарный бытовой труд* в помещении и на улице, как в режимной, так и в самостоятельной деятельности: подкормка зимующих птиц, ведение специального календаря и т.п.

Знакомство ребёнка с окружающим его миром осуществляется в режимных моментах, в свободной совместной деятельности взрослого с детьми, в предварительно организованной педагогом самостоятельной деятельности детей и во время, отведенное на непосредственно образовательную деятельность. Программа предполагает использование разнообразных методов, форм и способов передачи информации, опыта, способов формирования различных умений (совместная деятельность взрослого и детей, наблюдение, рассказ, беседа, слушание произведений, рассматривание, сюжетная игра, развивающая игра, игра-экспериментирование, конструирование, экскурсия, проблемная ситуация, моделирование, исследовательская деятельность, проектная деятельность, создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды).

Знакомство с окружающим ребёнка мира организуется в совместной деятельности в игре, что способствует овладению навыками взаимодействия с другими детьми и со взрослыми, развитию навыков общения (доброжелательного отношения и интереса к другим детям, умения вести диалог, согласовывать свои действия и мнения с потребностями других, умение помогать товарищу и самому принимать помощь, умение решать конфликты адекватными способами).

Через игру и игровые роли ребёнок познаёт законы взаимодействия («Поликлиника», «Олимпиада» и т.д.); учится соединять в игре несколько игровых действий в последовательную цепочку действий («одеваемся по погоде», «отправляемся в плавание», «собираемся в путешествие» и т.д.); осваивает действия, связанные с общественными явлениями, домашними традициями и праздниками (транспорт, дни рождения, посещение гостей, театра, прогулка и т.д.); усваивает различия мальчиков и девочек в распределении ролей.

Формирование представлений об окружающем мире и экологического сознания осуществляется в игровой деятельности и способствует формированию гендерной принадлежности и социализации (в игровой ситуации и в реальной жизни дети стремятся строить свое поведение в соответствии с ожиданиями общества и требованиями, предъявляемыми к лицам мужского и женского пола).

Особое внимание при разработке программного содержания блока уделялось формированию творческого воображения как центрального психического

новообразования дошкольного детства и развитию любознательности как основы познавательной активности у дошкольника. В связи с этим в программе предусмотрены игры-эксперименты по созданию образов в соответствии с разным настроением музыки, её темпом (неуклюжие медведи, весёлые зайчики, птицы, цветы, раскрывающиеся под лучами солнца и засыпающие вечером); игры-имитации, двигательные импровизации по ходу рассказывания воспитателем литературных текстов; игры-импровизации с персонажами пальчикового театра (на пальцы надеваются головки зверей), куклами-варежками (на варежку нашиваются аппликации мордочек зверей) с изображением игровых действий, сопровождением их речью; рассматривание детских журналов с творческими заданиями; игры и упражнения, направленные на развитие творческих и эстетических способностей («Недорисованные картинки», «На что похоже?» и т.п.); приёмы, побуждающие к использованию «полуготовых материалов» (листы разной формы и цвета для рисования и аппликации, заготовки с нанесёнными фигурами, «незавершённые» композиции).

Проблемы формирования целостной картины мира и экологического сознания детей от 3 до 7 лет рассматриваются также в рамках родительского просвещения (родительские собрания или заседания семейных клубов на темы: «Воспитание любви к родному городу и краю», «Экология для малышей», «Чем играют наши дети?», «Будьте здоровы» и др.).

Тропинка в мир математики

Содержание данного блока нацелено на создание предпосылок теоретического мышления у детей 3-7 лет методом замены математических понятий математическими образами с последующим оперированием этими образами в форме исследования и преобразования. При этом правильно подобранные математические образы объясняют многие математические понятия.

Именно математика впервые знакомит детей с абстрактными понятиями, именно на математическом материале удобно закладывать основу будущего логического и эвристического (решение творческих задач) мышления, развивать чувство пространства и формировать навыки будущего умения исследовать, рассуждать и доказывать, что в свою очередь и создает у дошкольников предпосылки развития **теоретического мышления**.

В.В. Давыдов отмечал, что теоретическое мышление оперирует понятиями. Но данное утверждение было высказано относительно детей школьного возраста. Мы же

имеем дело с дошкольниками, у которых преобладает наглядно-образное мышление. Но как «образ» соотносится с «понятием»? Исследователи дают такие формулировки:

– образы – первая форма бытия понятий. “Зрение – создание модели зрительного мира, который состоит из предметов” (В.Д. Глейзер), подобно тому, как мышление стремится к созданию модели мира в абстрактных понятиях. Эти образы-понятия несут информацию о мире (О.А. Свирепо, О.С. Туманова);

– смысловой образ – это идея, возможно, символ будущей системы понятий. Смыслообраз обладает недосказанностью, как бы содержит в себе знание о незнании и приглашает к раскрытию, конкретизации и развертыванию, допускает множественность интерпретации. Во внутреннюю форму полноценного понятия входит чувственность или “чувственное понятие” (И. Кант), выражающее всеобщее в чувственной форме (В.П. Зинченко);

– сущность вещей раскрывается путём обобщения. Понятие – это результат обобщения массы единичных явлений, оно есть существенно общее, вскрываемое мышлением в отдельных вещах, явления (М.М. Розенталь).

Если понятие – это «обобщение единичных явлений», то образ выступает как видение сразу целостной структуры. Очевидно, что образ не совпадает с понятием, но как бы зрительно «выпячивает» его основные идейные структуры и «затушевывает» второстепенные детали. Так, заменяя понятие образом, мы проникаем как бы сразу в его суть, схватываем его целостность, избегая разбиений на части.

По мнению В.Т. Кудрявцева, «прежде чем знание о целостности мира будет оформлено в системе теоретических понятий ребенка, он должен осознать подвижный интегральный образ действительности на уровне воображения. Сама форма целостности на чувственных вещах “не написана”. Она может быть “схвачена” лишь в особых образах – в образах воображения... Воображение как бы проторяет для ребенка путь вхождения в культуру как в проблемное целое».

Заменяя же «математическое понятие» «**математическим образом**», мы создаем предпосылки развития математического (теоретического) мышления у детей дошкольного возраста, что соответствует условиям развивающего обучения.

Рассмотрим это на примере образа числа. Какой же математический образ более всего соответствует понятию числа? В.В. Давыдов отвечает на этот вопрос так: «В традиционной методике преподавания название конкретного числа пытались связать с конкретным образом: точками, палочками, елочками, ягодками и т.д. На самом же деле «название числа не связано с этим "наглядным" образом, а с особой системой действий...».

Чтобы создать эту «особую систему действий» прежде зададим критерии математического образа числа – это «непривязанность» к конкретным предметам, некоторая «отрешенность», которая позволит понять его абстрактность. Необходимо определить мерку, принятую за единицу. Следует учесть и тот факт, что число в одном и том же объекте может быть различным (в зависимости от основания счета). Детям рассказывается сказочная история про волшебника Путалку, который захотел украсть число 3 (три «единицы» из пособия «Число») и превратил их в три стаканчика с водой. Путалка переливал воду в разные стаканчики, и каждый раз украденное число получалось другим. Вывод: менялась величина стаканчиков, менялось и число.

Таким образом, число (вода в стаканчиках) оказывается загадочной сущностью, обладающей способностью то прятаться, то проявляться по-разному (абстрактность числа) в зависимости от мерки (величины стаканов). Так через образ и пространство, ребенок приближается к осознанному пониманию сути числа.

Развитие воображения – приоритетное направление работы в математическом блоке. При этом в программе реализуются принципы развивающей работы с детьми, на которых строится проект «Тропинки».

Программа подразумевает особую *форму общения как между ребёнком и взрослым, так и между ребёнком и его сверстниками.*

Любое занятие становится самобытным совместным синтетическим произведением взрослого (педагога) и детей (*принцип событийного оформления деятельной жизни ребёнка*). Занятия строятся таким образом, что дети каждый раз узнают что-то новое. Это и различные сказки с математическим содержанием, исследовательско-экспериментальная деятельность, решение проблемных задач. Например, дети среднего возраста прослушивают сказку о волшебнике Путалке, который украл число, а в подготовительной к школе группе на занятии дети «салятся в ракету» и попадают на математическую планету, где их встречают различные геометрические фигуры. Помимо этого, дети выполняют различные двигательные упражнения: («Зарядка по карточкам», «Изобрази фигуру»), играют (в том числе предлагаются двигательные игры: «Спрячь лягушат от цапли», «Телефоны», «Соедини вагоны»), выполняют творческие задания («Выложи палочками», «Как можно поиграть», «Дорисуй картинку»).

Многие задания, особенно творческого характера, подразумевают особую позицию взрослого по отношению к ребёнку. Например, когда дети во второй младшей группе выкладывают человечков из геометрических фигур, педагог обязан принять любое решение ребёнка, даже, если человек похож на гусеницу. В противном случае может утратиться смысл данного задания. Ребёнок, предоставляя именно своё решение, может

быть, даже не очень удачное с точки зрения взрослого, учится не бояться высказывать своё мнение, а значит, у него формируются предпосылки к творчеству. Постепенно, в каждой возрастной группе задания усложняются. Воспитатель постоянно ведёт диалог с детьми, побуждая их к поиску необходимого решения («Что нужно сделать, чтобы бабушка узнала свои колобки?». «Скатать из них снова шарики» - догадываются дети.) Так дети постепенно приходят к выводу, чтобы сравнить объекты разной формы нужно привести их к одной форме. От ребёнка не просто требуется высказать предполагаемое решение, но и объяснить, почему он так думает. И опять педагог держит выжидательную позицию, лишь подталкивая ребёнка к правильному решению. Таким образом, взаимоотношение педагога и ребёнка выстраиваются в форме диалога сотрудничества.

Во время занятий дети не только общаются с педагогом, но и взаимодействуют друг с другом. Прежде всего, это осуществляется во время проведения дидактических игр. Например, дети младшего возраста выкладывают на полу домино. Игры их носят пока характер совместного действия. Дети среднего возраста, получают карточки с изображением телефонов, которые нужно соединить в пары, найти одинаковые по форме. Дети встают из-за столов и начинают сравнивать карточки, постепенно образуя нужные пары. При этом дети вынуждены общаться, иногда доказывать или объяснять друг другу правильное решение.

Дидактические игры для детей старшего и подготовительного возраста часто носят соревновательный характер. Командная игра требует большей организованности, умения уважать как игроков своей команды, так и команды противника. Например, педагог показывает карточку с изображением геометрической фигуры, а дети хором называют её. Другая важная миссия педагога в этой возрастной группе, научить детей уважать другую точку зрения в процессе поиска решения поставленной задачи. В результате такого общения, как между ребёнком и взрослым, так и между ребёнком и сверстниками дети получают важный навык совместной работы в команде.

Таким образом, основная форма работы с дошкольниками – **игровая**. Дидактическая игра с математическим содержанием, даёт возможность сделать процесс обучения занимательным и наиболее доступным для дошкольников. Например, дети должны найти свой «трамвай» – карточку с изображением трамвая определённого цвета – и своё место в нём в соответствии с «билетом», на котором написана цифра, того же цвета.

В программе предлагаются многофункциональные и компактные игры. Например, игры «В какую сторону крутится колесо?», «Карусель», «Помоги сыщику правильно задать вопрос», состоят из карточек с однотипными заданиями. Такие игры

многофункциональны, так как каждый раз возвращаясь к игре, ребёнок получает новое индивидуальное задание (например, детям, которые уже справились с заданием, можно предложить поменяться карточками). Подобные игры занимают всего несколько листов.

К пяти годам дошкольник переходит от индивидуальных игр к играм в компании сверстников. Поэтому, начиная с этого возраста, вводятся командные игры. Так в игре «Живые числа», для усвоения количественного счёта в старшей группе, дети получают перемешанные карточки с цифрами и выстраиваются по порядку. Побеждает команда, первая построившаяся правильно. При этом, дети, стремясь победить, не только быстрее выполняют задание, но и обучают друг друга в процессе игры, помогая игрокам своей команды. Воспитатель специально ставит команды друг против друга, чтобы каждому был хорошо виден числовой ряд противоположной команды, при этом, делая проверку, дети наглядно закрепляют порядок чисел.

В образовательный процесс включены игры коррекционного вида. Например, на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной и волевой сферы или способствующие гармонизации полушарий головного мозга. Вот как проходит игра «Сдержись!», которая позволяет закрепить у ребёнка знание основных геометрических фигур и тренирует его волевую сферу. Детей делят на две команды. Педагог поочерёдно показывает каждой команде карточки с изображением геометрической фигуры. По взмаху руки дети хором должны назвать фигуру. Вначале дети не выдерживают, и, не дожидаясь взмаха руки, выкрикивают правильный ответ, теряя при этом очко. После нескольких «провалов», ребята становятся более внимательными. Тогда педагог начинает намеренно сбивать их с толку: вместо взмаха руки чешет затылок или делает вид, что готовится взмахнуть рукой, а сам топает ногой. Так весело и непринуждённо дети приучают себя сдерживать эмоции, при этом закрепляя знание геометрических фигур.

Другой вид дидактических игр, используемых в работе с детьми, – это игры, не требующие никаких дидактических пособий, что очень удобно для организации педагогического процесса. Например, игра «Дни недели». Из группы детей выбираются семь человек, которые выстраиваются по порядку. Первый игрок – понедельник, второй вторник и так далее. Педагог задаёт вопросы, соответствующий день недели делает шаг вперёд. Например, «второй день недели», «день недели, идущий перед пятницей», «день недели – середина будних дней» и так далее. Остальные дети внимательно следят за правильностью выполнения заданий игроками. Такая наглядная игра не только помогает запомнить порядок дней недели, но и разъясняет смысл их названий, даёт больший эффект, чем при простом заучивании.

В дошкольном детстве ребёнок лучше воспринимает информацию в движении. Например, дети показывают фигуры, углы или тела вращения, либо циркуль, «рисую» их ногами на полу. Так в игре «Геометрические фигуры», дети под музыку изображают движениями-символами фигуры, которые воспитатель показывают с помощью карточек.

Таким образом, в программе реализуется один из принципов развивающего обучения – **единство развивающей и оздоровительной работы с детьми**. При этом на образовательная среда организована таким образом, что легко происходит смена разных видов деятельности: дети сидят на ковре, выполняют упражнения или играют в двигательные игры, сидят за столами, запоминают различную информацию в стихотворной форме с движениями. При этом они получают психологический настрой под спокойную музыку, сопровождающую процесс выполнения некоторых заданий.

Особенность дидактических игр, используемых в процессе образовательной деятельности детей всех возрастных групп, заключается в следующем. Прежде всего, это преобразование игр из настольных – в двигательные (дети играют, не сидя за столами, а передвигаясь по группе), затем особая образная подача (наличие мотивационного момента), наконец, учёт индивидуальных особенностей ребёнка (дифференцированный подход к детям разного уровня подготовленности в процессе игры).

Помимо дидактических игр в программу включено много игровых элементов. Игровой элемент очень напоминает игру, но в нём не устанавливаются правила, зато предлагается ребёнку образ, помогающий выполнить задание. Например, педагог спрашивает: «Число 3 отправилось в гости к числу 5. В какую сторону и сколько шагов-единиц оно прошло?». Ребёнок задействует своё воображение. Он видит образ «живого» числа, которое «шагает в гости». Скажи, педагог, иначе: «Сколько и в какую сторону нужно отложить единиц от тройки, чтобы получить пять?», ребёнку было бы намного сложнее. В результате, на занятиях, направленных на развитие предпосылок математического мышления, игра используется не как отвлекающая форма, а как средство, несущее смысловое содержание, опираясь при этом на воображение ребёнка.

В программе реализуется принцип развивающего обучения – **проблема как основная единица развивающего программного содержания**. Проблема не только побуждает к действию, но и заставляет искать новые пути решения. Например, дети среднего возраста прослушивают сказку о том, «Как волшебник Путалка с геометрическими фигурами в догонялки играл». Путалка догонял фигуры, которые должны добежать до «забора» с отверстиями (квадрат, круг, узкая щель) и пролезть в них. Сначала он соревновался с фигурами круг и квадрат. Дети легко показывают, в какие

отверстия могут пролезть эти фигуры. Так же легко дети справляются с заданием, когда Путалка догоняет куб и шар. (Рис. 5)

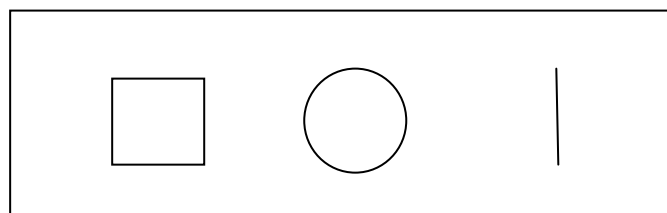


Рис. 5

Но проблема возникает тогда, когда фигуры убегают все вместе. Шар успевает пролезть в круглое отверстие, куб - в квадратное отверстие. А что делать квадрату и кругу? Решая проблему, дети находят выход, ведь в заборе есть щель! Круг и квадрат пролезли в щель, а куб и шар, смогли бы пролезть в щель? Почему? Задаётся новый проблемный вопрос. Так дети подводятся к выводу, что есть фигуры плоские и объёмные. Конечно, можно было и просто показать разницу между объёмными и плоскими фигурами. Но принцип проблематизации помог детям не только самостоятельно прийти к выводу отличия, но и развить предпосылки теоретического мышления.

Включение в процесс непосредственно образовательной деятельности элементов исследования подкрепляет формирование предпосылок к поиску нового. Например, дети подготовительного к школе возраста, исследуют геометрические тела, усекая их верхушки. В результате исследования, делается вывод «если усекать цилиндр и призму, то фигура не меняется, цилиндр – остаётся цилиндром, призма – призмой», «если усекать конус и пирамиду, то получаются новые фигуры – усечённый конус и усечённая пирамида». Так формируются особые качества личности – стремление всё исследовать, стремиться к новому.

Системность знания – один из критериев формирования предпосылок теоретического мышления. Умение систематизировать знания – необходимый навык при самостоятельном познании. Такая способность развивает предпосылки к умению учиться.

Таким образом, при помощи различных методических приёмов развиваются предпосылки теоретического и творческого мышления ребёнка, при котором он получает способность к самостоятельному мышлению и саморазвитию.

Помимо этого программа подразумевает развитие в детях морально-нравственных качеств и формирование устойчивой картины мира. Осуществляется это в процессе прослушивания сказок с математическим содержанием, где дети дают оценку героям сказки с моральной точки зрения.

Ребёнок формируется как личность и в процессе выполнения различных заданий, требующих доказательств или при решении творческих заданий. Дети учатся выслушивать чужое мнение, оспаривать его. При этом педагог делает акцент на то, что нужно не критиковать или смеяться над промахом товарища, а доказывать свою точку зрения. При решении творческих заданий ребёнок раскрывается ещё больше, ведь решений может быть много, каждый может высказать свой вариант решения. Так формируется особое отношение к своей личности, ребёнок готов вступать в творческое общение с обществом, чувствуя себя важным его элементом, то есть создаются предпосылки для формирования личности ребёнка и отношения ребёнка к себе, как к личности.

Педагог, создавая педагогические условия ребёнку, который осуществляет «открытия для себя», на самом деле помогает ему «открыть себя», и тем самым создаёт условия для формирования творческой личности ребёнка.

Речевое развитие

Тропинка в мир правильной речи¹¹

Данный блок направлен на воспитание у детей *звуковой культуры речи, словарную работу (обогащение, закрепление и активизация словаря), формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания, воспитание интереса к художественному слову*. Все эти задачи решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение каждой задачи, и меняются методы обучения. Все приоритетные направления работы над каждой речевой задачей находятся во взаимосвязи и в тесном взаимодействии.

В *воспитании звуковой культуры речи* пристальное внимание уделяется работе над интонационной выразительностью, темпом, дикцией и плавностью изложения высказывания, поскольку в этих умениях заложено важное условие становления связной речи.

При *развитии словаря* на первый план выступает работа над смысловой стороной слова, так как именно семантический отбор слов в соответствии с контекстом (раскрытие

¹¹ Содержание блока «Тропинка в мир правильной речи» разработано О.С. Ушаковой на основе её авторской программы «Развитие речи».

значения многозначного слова, синонимические и антонимические сопоставления) формирует осознание явлений языка и речи.

Главной задачей в работе над *усвоением грамматического строя речи* становятся освоение способов словообразования разных частей речи, формирование языковых обобщений, а также построение синтаксических конструкций (простых и сложных предложений).

В центре развития *связности высказывания* находятся обучение умению использовать разнообразные средства связи (между словами, предложениями, частями текста), формирование представлений о структуре разных типов текста — описания, повествования, рассуждения.

Развитие языковой способности включает в себя *развитие чувства языка*. Оно вступает в силу тогда, когда ребенок должен комбинировать языковые единицы в высказывание. Это *творческое* комбинирование во всех смыслах. Во-первых, ситуации речевого общения постоянно меняются. Это заставляет ребенка создавать новые фразы, которые раньше в его речевом опыте не встречались, и комбинировать их в новых сочетаниях. Во-вторых, изменение ситуации и новые комбинации высказывания рожают у ребенка новые мысли, отсюда возникает и новое выражение их посредством языка. Именно в тот момент, когда ребенок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности. И здесь важнейшей задачей становится обучение, формирование у ребенка этой способности, основой которой является семантический компонент.

Усваивая родной язык, дошкольники овладевают важнейшей формой речевого общения — устной речью. Речевое общение в его полном виде — понимание речи и активная речь — развивается постепенно. Поэтому обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками — фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в сфере общения детей друг с другом и с взрослыми (как овладение коммуникативными умениями). Развитые речевые и коммуникативные умения дадут ребенку возможность в элементарных формах прогнозировать общение, ориентироваться на статус собеседника (друг, педагог, родители, незнакомый человек — как сверстник, так и взрослый) Отсюда важным становится формирование не только культуры речи, но и культуры общения.

Под культурой речи понимается не только владение нормами родного языка, но и умение использовать выразительные средства родного языка в различных условиях общения. Сюда включается, с одной стороны, проблема правильности речи, а, с другой,

умение выбирать из различных вариантов наиболее уместный в стилистическом, смысловом и ситуативном отношении.

Для воспитания у дошкольников культуры речевого общения важно формировать представление о необходимости вежливого обращения с взрослыми и сверстниками, развивать умение выбирать из многообразия элементов речевого этикета формы, наиболее подходящие к определенной ситуации.

Необходимо содействовать речевому развитию ребенка в повседневной жизни: *в режимных моментах, совместной деятельности воспитателя с детьми, в их самостоятельной деятельности.*

Важнейшим средством речевого развития детей является **общение** с взрослыми и детьми в разных видах деятельности. Поэтому первостепенное значение имеет организация содержательного, продуктивного общения педагога с детьми.

Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, бытовой деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида. Поэтому очень важно уметь использовать для развития речи любую деятельность.

Прежде всего, **общение** происходит в контексте ведущей деятельности – **в игре**. Характером игры определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

Однако не всякая игра положительно влияет на детскую речь. Характер, формы и средства общения дошкольников в игре зависят, прежде всего, от ее содержания. Следовательно, это должна быть содержательная игра, которая создает условия для широкой речевой практики.

Ролевая игра хотя и активизирует речь, но не всегда способствует овладению значением слова и совершенствованию грамматической формы речи. Более того в ряде случаев закрепляет неправильное словоупотребление, создает условия для возврата к неправильным формам. Это происходит потому, что в игре отражаются привычные для детей жизненные ситуации, в которых раньше складывались неправильные речевые стереотипы. Поэтому в тех случаях, когда идет «переучивание», нужно сначала выработать прочный навык употребления правильного обозначения и только потом создавать условия для включения слова в самостоятельную игру детей (М.М. Кониная, В.И. Яшина).

Важнейшим средством речевого развития является **обучение родной речи и языку** в процессе образовательной деятельности.

Основной формой обучения родному языку являются специальные *фронтальные и индивидуальные занятия* с детьми. Ни в коем случае нельзя превращать занятие в школьный урок, поэтому главными методами являются игровые и наглядные, которые развивают творческую активность ребёнка и познавательный интерес. Важно строить обучение на принципах доступности и систематичности.

Необходимо обеспечить каждую возрастную группу развивающими игрушками (в соответствии с программными задачами речевого развития ребёнка, возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников). Создать пособия и необходимые атрибуты для игр (дидактических, музыкальных, подвижных), в которых ребенок подводится к осознанию необходимости правильного речевого поведения («Правила вежливости», «Как поступают вежливые дети»).

В уголок книги специально подбираются произведения детской художественной литературы, которые позволят развить у детей умение оценивать поступки персонажей и соотносить их со своими поступками. Кроме того, нужно создавать игрушки для специальных ситуаций, в которых дети могут в процессе игры самостоятельно выбирать речевую форму общения («Говорим по телефону», «Идем в гости»), широко использовать различные наглядные материалы (картинки, альбомы, фотографии, слайды, диафильмы, компьютеры, мультфильмы).

Важнейшие источники *развития выразительности детской речи* – произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые фольклорные формы (пословицы, поговорки, загадки, потешки, считалки) и фразеологизмы.

В развитии образной речи особую роль играют произведения изобразительного искусства, так как формирование воображения, эстетического восприятия произведений живописи влияет на использование средств художественной выразительности в описании, повествовании, рассуждении. Воспринимая художественный образ живописного произведения, ребенок соотносит его со словесным образом, который он передает в своем сочинении. Здесь речь идет не о прямом описании или рассказе по содержанию картины (что часто наблюдается в практике работы дошкольных организаций), а о восприятии художественного образа произведения, будь то пейзаж, натюрморт или жанровая картина, и о дальнейшем осмыслении его, умении передать свои впечатления в словесном творчестве. Можно также говорить о воздействии на развитие воображения и образной речи и других видов искусства (музыки, театра), которые по-своему влияют на творческие способности детей в области слова.

Таким образом, достаточный уровень развития речи дошкольника включает:

- владение литературными нормами и правилами родного языка, свободное пользование лексикой и грамматикой при выражении своих мыслей и составлении любого типа высказывания;

- развитую культуру общения, умение вступать в контакт с взрослыми и сверстниками (выслушивать, отвечать, возражать, спрашивать, объяснять);

- знание норм и правил речевого этикета, умение пользоваться ими в зависимости от ситуации.

Тропинка к грамоте

Содержание данного блока нацелено на подготовку детей 4-7 лет к обучению грамоте. Цель реализуется через решение следующих общих задач:

- развивать артикуляционный аппарат;
- отрабатывать произношение звуков;
- развивать интонационную выразительность речи;
- развивать фонематический слух детей;
- знакомить с понятиями «слово», «звук»;
- знакомить с понятиями «гласный звук», «твёрдый и мягкий согласные звуки», «звонкий и глухой согласные звуки», учить их различать, знакомить со знаковыми изображениями этих звуков (фишки красного, синего, зелёного цветов и т.д.);
- учить проводить звуковой анализ слов, соотносить слово с его звуковой моделью;
- знакомить с правилами написания букв, обозначающих гласные, после букв, обозначающих твёрдые и мягкие согласные звуки;
- знакомить с понятием «ударение»;
- знакомить с буквами алфавита, учить плавному слоговому чтению и чтению целым словом;
- учить писать печатными буквами.

Речевая одарённость малышей. Психологи доказали, что именно в дошкольном возрасте человек обнаруживает необыкновенные языковые способности. Очень важно не упустить этот период в развитии детей – возраст четырех-пяти лет. Предлагаемая методика обучения дошкольников грамоте, созданная на основе метода детского психолога Д.Б. Эльконина, строится именно на особом интересе ребенка этого возраста к звучащему слову.

Исследования показали, что дети трех лет специальные задания по анализу звуков не воспринимают даже в игре. Их интересует сама игра, а любое задание по анализу

звуковой стороны речи они понимают как неинтересное дополнение. А четырехлетние дети охотно включаются в любые игры с заданиями по анализу звуков речи. К этому времени дети уже достаточно хорошо говорят, но их интерес к звуковой форме слова еще не угас, они с удовольствием «играют» словами. Важно поддерживать этот детский интерес, развивать его с помощью различных игровых приемов, направлять детей на специальное знакомство с формальной стороной языка.

Слушать слово и слышать его. Воспитателю нужно переключить внимание ребенка со смысла слова на его звуковую сторону, то есть как бы рассмотреть форму слова. Здесь на помощь придет игра. Например, в жуков. Вот жучки расправили крылья и полетели: «Жжж». Дети бегают по комнате, машут руками и с удовольствием жужжат. «Какую песенку поют жуки?» – спрашивает воспитатель. «Жжж», – отвечают дети. И тут получают первое задание на исследование звуковой формы слова: «Давайте скажем слово «жук» так, чтобы услышать в нем эту песенку – «жжж». Слово «Жжжук» произносят сначала все дети вместе, потом индивидуально. Продолжается исследование звуковой формы слов: «Давайте послушаем, есть ли песенка жука еще в каких-нибудь словах? Жжжаворонок... Слышите ли вы в этом слове песенку жука? Жжжаворонок... Конечно, слышите! А в слове ножжжницы? Тоже слышите. А в слове бабочка? Послушайте внимательно ба-боч-ка? Нет, в этом слове нет песенки жука!»

Есть много звуков, само произнесение которых можно обыграть: длительное произнесение звука «ж» можно сравнить с полетом жука, звука «ззз» – с полётом комара; длительное протягивание звука «ш» – с шумом ветра, а его прерывистое произнесение: «ш-ш-ш» – с шелестом осенних листьев под ногами; быстрое повторение звука «п» – с пыхтением ежика.

Приучать детей менять артикуляцию при произнесении слова, интонационно подчеркивать нужный звук следует *очень постепенно*. Довольно долгое время дети делают это *только вслед за воспитателем*, воспроизводя ее произнесение и стараясь приблизить свое к этому произнесению.

Вслушиваться в звуки. Четырехлетние воспитанники не знают букв, они с удовольствием вслушиваются в слова и легко различают, какие слова начинаются с твердого согласного, а какие – с мягкого согласного.

Конечно, не следует давать малышам этих названий, воспитатель называет эти парные по твердости-мягкости звуки «братьями». Один брат – «сердитый», а другой – «добрый», «ласковый». Дети сами, без всяких затруднений, определяют, какой звук «сердитый», а какой – «добрый». А чтобы зафиксировать такое различие звуков, на занятиях вводятся фигурки двух «мальчиков-братьев», отличающихся друг от друга

только выражением лица (один мальчик добрый, улыбающийся, а другой – сердитый, нахмуренный) и цветом одежды («добрый» брат одет в зеленый костюм, «сердитый» брат – в такой же, но синий). Братьев «одели» в цветные костюмы для того, чтобы облегчить детям впоследствии (в старшей группе) запоминание цвета фишек, которыми они будут обозначать все согласные звуки: «добрый брат» – мягкий согласный звук, обозначаемый зеленой фишкой, а сердитый брат – твердый согласный звук, обозначаемый фишкой синего цвета. И на каждом занятии дети будут упражняться в различении звуков, «даря» слова то «сердитому», то «доброму» мальчику.

Впервые игра с мячом вводится на седьмом занятии в средней группе. Воспитатель называет слово, интонационно выделяя в нем звук «ж», бросает мяч какому-нибудь ребенку, который должен вернуть мяч воспитателю и повторить слово точно так же («Жжжук», «Жжжаба»).

На этом этапе игры с мячом и «Эхо» очень похожи: дети должны делать одно и то же – повторять за воспитателем слова с интонационным выделением какого-либо звука. Поэтому от игры к игре задания постепенно усложняются: воспитатель начинает называть слова, где нужно интонационно выделить звуки типа «в», «б», «г», «к», то есть звуки, которые в отличие от сонорных, шипящих нельзя потянуть.

В средней группе впервые появляется игра, в процессе которой дети должны называть слова с нужным звуком. Она проводится на многих занятиях и в средней, и в старшей группе. Это игра-соревнование – например, кто назовет больше слов со звуком «л»: воспитатель сам называет слова, в которых этот звук находится в разных позициях, каждый раз интонационно его выделяя («лллампа», «колллобок», «столлл»). Затем следует предложить детям называть слова со звуком «л», выслушивая ответы *каждого* ребенка.

Таким образом, играя, дети готовятся к обучению грамоте: у них формируется и совершенствуется фонематический слух (умения различать мягкие и твердые согласные звуки, глухие и звонкие согласные звуки), они учатся обследовать звуковую форму слова с помощью интонационного выделения отдельного звука. Важнейшую роль играют эти занятия и в умственном воспитании детей – дошкольники постоянно учатся сравнивать слова и звуки между собой, находить в них сходство и различие, доказывать правильность своих ответов, тем самым формируя их мышление.

Обучение звуковому анализу слова. Формирование умения проводить звуковой анализ слова начинается в старшей группе детского сада. В этот возрастной период дети знакомятся со всеми гласными буквами, с несколькими согласными буквами и учатся чтению прямого слога.

Все материалы для работы детей на этих занятиях представлены в рабочей тетради¹². В приложении к тетради даны все дидактические материалы – разноцветные фишки, буквы, пособие «окошечки» для обучения чтению.

Дети учатся проводить звуковой анализ слова на каждом занятии. Во время этого обучения дошкольники узнают, что звуки делятся на гласные и согласные, что согласные звуки бывают твердыми и мягкими, глухими и звонкими, учатся их различать и обозначать соответствующими знаками (разными фишками).

Воспитатель ставит перед детьми новую задачу – проведение звукового анализа слов. Значит, нужно дать им и новые средства для решения этой задачи, так как одного интонационного выделения звука будет недостаточно. Эти средства – схема звукового состава слова и фишки. Схема звукового состава слова указывает ребенку на *количество* звуков в анализируемом слове, а фишками на этой схеме фиксируются *сами звуки слова*. Но при этом очень важным средством остается интонационное выделение звука в слове, с помощью которого дети последовательно называют все звуки.

После ознакомления с гласными, твердыми и мягкими согласными проведение звукового анализа дополняется рядом новых операций.

Выделив интонационно и назвав звук изолированно, ребенок должен определить, гласный он или согласный, артикуляционно проверив себя (как выходит воздух при произнесении звука, встречает ли он преграды во рту). Если звук согласный, то следующая операция – определить его твердость или мягкость. При этом в начале обучения каждый раз важно, чтобы ребенок, произнеся выделенный согласный звук, тут же назвал его мягкую (твердую) пару и при сравнении двух звуков определил качество анализируемого.

Следующая операция – выбор фишки для фиксации на схеме звукового состава слова выделенного звука.

В старшей группе вводится еще одно модельное обозначение – дети начинают обозначать красным колпачком (треугольником) звонкость согласных звуков.

¹² См. раздел «Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания».

Проводя звуковой анализ, работая с фишками, обозначающими различные коррелятивные признаки звуков родного языка, дети получают существенное лингвистическое развитие, усваивая элементарные языковые представления и знания. При этом малыши осознают такие свойства речи, усвоение которых закладывает фундамент развития широкой ориентировки в языке.

Знакомство с буквами. На следующем этапе обучения дети знакомятся с буквами, обозначающими гласные звуки, причем вводятся эти буквы парами («а» – «я», «о» – «ё» и т.д.). Так закрепляются те знания о твердых и мягких согласных, которые дети получили на предыдущем этапе обучения. Дети знакомятся с гласными буквами на фоне продолжающегося обучения звуковому анализу слова. При этом в звуковой модели слова все гласные звуки постепенно заменяются буквами, и дети привыкают наглядно видеть, какие гласные буквы пишутся после твердых, а какие – после мягких согласных.

Знакомясь таким образом с гласными буквами, дети узнают законы и правила родного языка – принцип обозначения гласными буквами твердости и мягкости согласных звуков. Четкий алгоритм введения гласных букв, неизменно повторяющийся при знакомстве с каждой новой парой, способствует усвоению этих достаточно сложных, норм русской письменности.

При введении каждой йотированной буквы дети знакомятся с двумя ее функциями. Сначала дети узнают важное правило русского языка: после мягкого согласного звука звук «а» никогда не обозначается буквой «а», вместо буквы «а» ставится буква «я». Аналогично вводятся и все остальные йотированные буквы – «ё», «ю», «е».

Словоизменение. Особая сложность обучения чтению в русском языке заключается в том, что букв в нашем алфавите меньше, чем звуков. Что же указывает человеку на то, как эту букву прочесть? Следующая – буква, обозначающая гласный звук. Способ чтения прямого слога заключается в том, что мы читаем как бы «задом наперед»: читающий должен сначала посмотреть на букву, которая обозначает гласный звук; затем перевести взгляд на согласную и произнести ее твердо или мягко, в зависимости от гласной.

Опираясь на знания детей о том, какие гласные буквы пишутся после твердых, а какие – после мягких согласных, можно научить их механизму чтения прямого слога даже до введения согласных букв. Воспитатель просит детей выложить слово «лук», но временно отложить синие и зеленые фишки, которыми обозначают на схеме слова твердые и мягкие согласные звуки. Пусть дети вернутся к белым (жёлтым) фишкам. После проведения звукового анализа слова «лук» перед детьми стоит модель: фишка, буква «у», фишка. Затем дается задание: «Уберите букву «у», поставьте вместо нее букву «ю» и

прочтите, какое новое слово у вас получилось». *Впервые дети видят перед собой неизвестное выложенное слово, получившееся в результате замены одной буквы другой.* Дети могут «прочесть» новое слово только одним способом – воссоздать по стоящей перед ними модели звуковую форму слова. Две крайние фишки остались неизменными, поменялась только буква (вместо «у» поставили «ю»). Но воспитанники уже знают, что буква «ю» пишется только после мягкого согласного. Значит, звук «л» в слове «лук» нужно произнести мягко. И ребенок *вдруг* читает «люк». Вот так, незаметно для себя, дети открывают принцип чтения прямого слога, даже не зная согласных букв, минуя муки слияния. Действие словоизменения формируется очень легко и быстро, дети усваивают способ «прочтения» слова с ориентировкой на согласную букву практически сразу.

Обучение чтению. Теперь дети изучают согласные буквы. Они свободно читают слоги со всеми буквами, обозначающими гласные звуки, на первом же занятии. Чтобы сделать этот процесс совершенно управляемым, нужно предусмотреть специальное пособие – «окошечки»: в листе картона нужно прорезать два вплотную примыкающих друг к другу квадрата. В первое «окошечко» вставляется согласная буква, а во второе – полоска с вертикально (столбиком) написанными гласными буквами, расположенными в той последовательности, в какой дети познакомились с ними.

При чтении с помощью «окошечек» перед ребенком уже не фишка и буква, а две буквы. Сам принцип устройства пособия заставляет ребёнка смотреть не на первую – согласную – букву, а на вторую, гласную: в первом «окошечке» стоит одна и та же согласная буква (ребенок сам ее туда вставил), а во втором «окошечке», повинувшись движению его руки, буквы все время меняются – конечно, надо туда смотреть, ведь каждый раз там появляется новая буква. Внимание ребенка приковано к гласной. И он прочитывает весь ряд слогов, составленных из согласной и всех известных ему гласных букв.

Обучение в старшей группе заканчивается знакомством с буквами «м», «н», «л», «р». Теперь дети могут читать дома с родителями, постепенно узнавая остальные буквы. Дети научились самому главному: хорошо сформированный звуковой анализ заложил основы грамотного письма, а словоизменение и чтение по «окошечкам» сформировали навык слогового чтения.

В подготовительной к школе группе дети учатся хорошо читать по слогам, постепенно переходя к чтению целыми словами и предложениями. Воспитатель должен создать условия для того, чтобы ребенок хотел прочесть то, что ему предлагается, а значит, сделать процесс чтения интересным. Например, предложить прочесть для того, чтобы найти в словах – названиях картинок фрагмент слова – слог. А для этого иногда

приходится перечитывать слоги, чтобы быстрее найти и, главное, объяснить всем свою «находку» и др.

Одновременно можно учить детей писать, но только печатными буквами, и тогда задания они могут не только выложить из разрезной азбуки (как в старшей группе детского сада), но и самостоятельно записать (почти как школьники!).

Следует продолжать работу со звуками, постоянно давая детям разнообразные задания, связанные со звуковым анализом слов. На первых же занятиях в подготовительной к школе группе дети знакомятся с понятием «ударный гласный звук». А затем в каждом прочитанном слове они будут самостоятельно находить этот звук и ставить над ним значок ударения.

Тем, кто научился относительно хорошо читать, можно разрешить читать дома и предложить книгу для домашнего чтения. Дома дети читают с родителями не в качестве наказания за то, что они плохо читали в классе, а в качестве награды за то, что они читали лучше всех. Да еще рассказать всей группе на занятии, о чем сам прочел дома.

Ребенок, который учится читать, не может еще, естественно, читать детские книги с достаточно сложными, но интересными для них текстами. Поэтому нельзя прекращать чтение взрослого детям – детское слушание литературного чтения. Ребенок в этот момент обучения чтению читает только для того, чтобы получить одобрение взрослого. Родители должны стать союзниками в сложной работе по воспитанию у детей любви к самостоятельному чтению.

Художественно-эстетическое развитие

Тропинка в мир художественной литературы

Цель литературного образования в дошкольном детстве — привить детям **любовь к художественному слову, уважение к книге**. Всё последующее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на фундамент, который закладывается в дошкольном детстве.

Важнейшей задачей при ознакомлении с художественной литературой является **формирование восприятия литературного произведения** в единстве понимания его содержания и художественной формы.

Ознакомление ребёнка с фольклором и литературными произведениями разных жанров начинается с первых лет его жизни. Для полноценного восприятия литературного

произведения необходимо обратить внимание детей не только на содержание, но и на выразительные средства языка сказки, рассказа, стихотворения и других жанров художественной литературы. Постепенно у детей вырабатывается избирательное отношение к литературным произведениям, формируется художественный вкус, эстетическое отношение к окружающему миру, представленному в художественных образах литературных жанров.

Ознакомление с литературой, пересказ художественных произведений, обучение составлению коллективного рассказа способствует формированию не только этических знаний и нравственных чувств, но и нравственного поведения детей. Здесь существенное влияние оказывает содержание литературных произведений, развитие умения сопереживать героям произведения, сопоставлять их поступки с собственными представлениями и реальным поведением.

Развитие образной речи и овладение литературным языком – одна из главных задач эстетического воспитания и литературного образования дошкольников. Развитие образной речи необходимо рассматривать в нескольких направлениях: как работу над овладением детьми всеми сторонами речи (фонетической, лексической, грамматической), восприятием разнообразных жанров литературных и фольклорных произведений и как формирование языкового оформления самостоятельного связного высказывания.

В связи с этим и прослеживается связь каждой речевой задачи с развитием образности речи.

Лексическая работа, направленная на понимание смыслового богатства слова, помогает ребенку находить точное слово в построении высказывания, а уместность употребления слова может подчеркнуть его образность. Специально организованная лексическая работа, направленная на формирование у дошкольников умений отбирать лексические средства, наиболее точно соответствующие раскрываемому замыслу, рассматривается в контексте произвольности выстраивания связного высказывания.

В формировании грамматического строя речи в плане образности особое значение приобретают владение запасом грамматических средств, способность чувствовать структурное и семантическое место формы слова в предложении и целом высказывании. Именно здесь выступает развитое «чувство стиля», умение использовать разнообразные грамматические средства (инверсия, соотнесенность синтаксиса с темой высказывания, уместное употребление предлогов и др.). Подчеркнем роль синонимии грамматических форм и конструкций в зависимости от их смысловых оттенков и их роль в построении связного высказывания. Синтаксический строй считается основной тканью речевого

высказывания. В этом смысле разнообразие синтаксических конструкций делает речь ребенка выразительной.

Если же рассматривать фонетическую сторону речи, то от нее во многом зависит и интонационное оформление высказывания, а отсюда — и эмоциональное воздействие на слушателя. На связность (плавность) изложения текста влияют и такие характеристики звуковой культуры речи, как сила голоса (громкость и правильность произношения), четкая дикция, темп речи.

В формировании связной речи важную роль играет взаимосвязь речевого и эстетического аспектов. Связное высказывание показывает, насколько ребенок владеет богатством родного языка, грамматическим строем, и одновременно отражает уровень его умственного, эстетического и эмоционального развития. Развитие речи дошкольников тесно связано с решением задач формирования художественно-речевой деятельности как одной из неотъемлемых частей эстетического воспитания детей. Так, обучение пересказу фольклорных и литературных произведений в целях формирования у дошкольников умений строить связное монологическое высказывание обязательно включает ознакомление детей с изобразительно-выразительными средствами художественного текста (сравнениями, эпитетами, метафорами и др.). Вместе с тем владение этими средствами углубляет, утончает художественное восприятие литературных произведений, которое, включая элементы сознательного отношения к художественному тексту, сохраняет свой эмоционально-непосредственный характер, т.е. остается подлинно эстетическим восприятием.

В формировании творческого рассказывания очень важно осознанное отношение ребенка к языку в его эстетической функции, которое проявляется в выборе языковых изобразительно-выразительных средств для воплощения художественного образа. Развитие образной речи – важная составная часть воспитания культуры речи в широком смысле этого слова, которая понимается как соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно. Речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у ребенка воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства. Важнейшими источниками развития выразительности детской речи являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые фольклорные формы (пословицы, поговорки, загадки, потешки, считалки).

Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, так как он, расширяя знания об окружающей действительности, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка. Ознакомление дошкольников с малыми формами фольклора оказывает влияние на развитие понимания роли выразительных средств (сравнений, метафор, эпитетов) в художественном тексте.

Формирование образности речи должно проводиться в единстве с развитием других качеств связного высказывания, опирающихся на представления о композиционных особенностях сказки, рассказа, басни, стихотворения, достаточный запас образной лексики и понимание целесообразности ее использования в собственных сочинениях.

Проблема **развития словесного творчества** включает в себя все направления работы над словом — лексическую, грамматическую, фонетическую. Лексическая сторона речи является составной частью образности, так как работа над смысловой стороной слова помогает ребенку употребить точное по смыслу и выразительное слово или словосочетание в соответствии с контекстом высказывания.

Грамматический аспект развития образности также очень важен, так как, используя разнообразные стилистические средства (порядок слов, построение разных типов предложений), ребенок оформляет свое высказывание грамматически правильно и одновременно выразительно.

Фонетическая сторона включает звуковое оформление текста (интонационная выразительность, правильно выбранный темп, дикция), это во многом определяет эмоциональное воздействие речи на слушателей.

В целом развитие всех сторон речи в вышеизложенном аспекте оказывает большое влияние на развитие самостоятельного словесного творчества, проявляющихся у ребенка в самых разнообразных жанрах — сочинении сказок, рассказов, стихов, потешек, загадок.

Взаимосвязь между восприятием художественной литературы и словесным творчеством осуществляется на основе развития **поэтического слуха**. В это понятие включается способность чувствовать выразительные средства художественной речи и в какой-то мере осознавать их, различать жанры, понимать их особенности, осознавать связь компонентов художественной формы с содержанием литературного произведения. На основе восприятия литературных произведений и решается задача развития поэтического слуха.

Необходимо поощрять творческие проявления детей в области слова и предлагать старшим дошкольникам задания на придумывание сказок, рассказов, загадок.

Систематическая работа, направленная на развитие поэтического слуха, приведет к тому, что дети будут стремиться к самостоятельному творчеству.

По тому, как ребенок строит свое высказывания, насколько интересно, живо, образно он умеет рассказывать, сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, владении богатством родного языка, его грамматическим строем и одновременно о его умственном, эстетическом и эмоциональном развитии.

Тропинка в мир музыки

Цель данного блока – формирование средствами музыкального искусства музыкальной культуры дошкольников как части общей культуры личности.

Достижение цели возможно через решение следующих **задач**:

- 1) формирование у дошкольников первоначальных представлений о музыке как части целостного и многообразного мира искусства, который, в свою очередь неотделим от всего окружающего мира, от жизни людей;
- 2) освоение детьми доступных им средств и способов «вхождения» в мир музыкального искусства, постижения художественно-образного содержания и выразительных средств музыки, а также воплощенных в ней реальных и сказочных образов окружающего мира, высших духовно-нравственных ценностей и идеалов;
- 3) развитие музыкальных способностей детей, в том числе – музыкально-образных представлений и воображения; музыкального слуха и певческого голоса, эмоциональной отзывчивости на музыку;
- 4) формирование у детей основ музыкальной культуры личности: музыкальных интересов, потребностей, вкусов, мотивов самостоятельной музыкально-творческой деятельности и познания музыкального искусства;
- 5) духовно-нравственное, патриотическое, этнокультурное воспитание дошкольников на материале и средствами музыкального искусства;
- б) содействие социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому и физическому развитию дошкольников, их оздоровлению в процессе музыкальной деятельности, формированию у них навыков самопознания и саморазвития личности.

Программа разработана в форме воображаемого путешествия по Музыкальному миру, в котором для детей 3-5 лет (младший дошкольный возраст) и 5-7 лет (старший

дошкольный возраст) предназначены взаимосвязанные музыкально-образовательные тематические блоки музыкальных занятий

Для детей 3-5 лет. «Музыкальные маршруты»

- «Музыкальный мир природы»;
- «Музыкальный мир родного дома»;
- «Музыкальный мир родного города (села)»;
- «Музыкальный мир разных стран»;
- «Сказочный мир музыки».

Для детей 5-7 лет. «Музыкальные находки»

- «Музыкальная азбука»;
- «Музыкальный календарь»;
- «Музыкальные часы»;
- «Музыкальный глобус».

В каждом блоке представлен примерный музыкальный материал (перечни музыкальных произведений для слушания, пения, движений под музыку и музыкально-пластических импровизаций), варианты заданий по элементарному музицированию на игрушечных музыкальных инструментах, а также на свистульках, трещотках, дудочках, деревянных ложках и другом доступном дошкольникам фольклорном инструментарии.

Одной из важных особенностей данной программы является включение в каждый ее тематический блок *зрительно-слуховых и пластических образов* для создания импровизированных вокально-инструментальных и ритмо-пластических композиций. Они предназначены для развития творческого воображения детей, выявления и реализации их творческих способностей, стимулируют творческую самореализацию личности в процессе музыкальных занятий.

Содержание деятельности детей представлено в игровой форме воображаемого музыкального путешествия. Основы музыкального искусства творчески осваиваются детьми в процессе различных видов игровой музыкальной, музыкально-пластической, музыкально-поэтической и музыкально-театральной деятельности. Вместе с тем, предусмотрено постепенное формирование у дошкольников интереса к познавательной, исследовательской деятельности (например, в форме музыкально-познавательных проектов).

В программе предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы, становление эстетического отношения к окружающему миру создаются на музыкальных занятиях через формирование у детей первоначальных представлений о воплощенных в художественно-образном содержании

музыкальных произведений духовно-нравственных ценностях и идеалах: ценностного отношения к природе, способности любоваться ее красотой (тематические блоки «Музыкальный мир природы» и «Музыкальный календарь»), любви к родному дому и своей семье (тематический блок «Музыкальный мир родного дома»), патриотизма, любви в своей малой Родине, интереса к ее истории, культурному наследию и современной музыкальной жизни (тематический блок «Музыкальный мир родного города (села)», уважительного отношения к музыкальным культурам и традициям разных народов и стран (тематические блоки «Музыкальный мир разных стран» и «Музыкальный глобус»).

Программа позволяет формировать элементарные представления дошкольников о природе и сущности музыкального искусства как отражении действительности в музыкальных образах, с помощью разнообразных музыкально-выразительных средств (тематический блок «Музыкальное зеркало»); о музыке как временном, а не пространственном искусстве (тематический блок «Музыкальные часы»); о музыкальных образах различных времен года, народных календарных и церковных праздников (тематический блок «Музыкальный календарь»).

Тематический блок «Музыкальная азбука» дает общее представление о многих музыкальных явлениях и понятиях, в том числе: о видах и жанрах музыкального, музыкально-хореографического и музыкально-театрального искусства (песне, марше, танце, балете, опере и др.); о народной, церковной и классической музыке; о музыкальном ансамбле, хоровом коллективе и оркестре; о народных музыкальных инструментах (гуслях, гармонике, гудке, балалайке, бубенцах, домре, жалейке, ложках, трещотках, рожке, рубеле и др.) и о музыкальных инструментах симфонического оркестра (скрипке, виолончели, валторне, гобое, кларнете, литаврах, тубе, трубе, тромбоне, флейте, фаготе и др.); о фортепьяно; о композиторах и исполнителях; о знаменитых музыкальных театрах России и других стран мира; о ключевых понятиях музыкального искусства (музыкальный звук, высота и громкость звучания музыки, темп, тембр, ритм, лад и др.); о старинных и современных устройствах для записи и воспроизведения музыки. Кроме этого, детям подготовительной к школе группы предлагается несколько тем занятий, направленных на формирование и развитие мотивации и психологической готовности к школе.

Учитывая актуальные задачи применения здоровьесберегающих технологий, в содержание программы включены некоторые упражнения и задания из арсенала музыкальной терапии, других видов арт-терапии, рекомендованных специалистами для работы с детьми в дошкольных организациях общего вида (не коррекционных), а также музыкально-логопедические упражнения и задания.

Программой предусмотрены широкие возможности для индивидуализации музыкального образования. В ней сочетаются индивидуальные, мелкогрупповые и коллективные виды деятельности детей, представлен вариативный музыкальный материал, что обеспечивает возможности его выбора с учетом интересов, способностей детей, условий музыкально-образовательного процесса.

Программа открывает широкие возможности для участия родителей вместе с детьми в музыкальных играх и драматизациях, в выполнении совместно с детьми музыкальных проектов и творческих заданий.

Тропинка в мир изобразительного искусства¹³

Цель художественного образования и эстетического воспитания – направленное и последовательное воспитание у детей эстетической культуры, формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, гармонизация мировосприятия, создание целостной картины мира.

Основные задачи художественно-эстетического воспитания:

- раскрыть природу искусства как результат деятельности человека;
- содействовать формированию у детей эстетического отношения к окружающей действительности в целом, к искусству как отражению жизни во всем её многообразии и к самому себе как части мироздания;
- развивать творческое воображение и эстетическое восприятие как эмоционально-интеллектуальный процесс «открытия» мира и самого себя;
- знакомить с деятельностью художника, народного мастера, дизайнера в трёх его ипостасях «восприятие – исполнительство – творчество»;
- формировать разноаспектный опыт художественной деятельности на основе освоения «языка искусства» и общей ручной умелости.

Задачи программы предусматривают поддержку и развитие у детей следующих **универсальных способностей:**

- способность эстетического переживания, которое возникает на основе эмпатии и воображения, проявляется в меру возрастных и индивидуальных возможностей детей, проходя путь становления от ориентировочного действия к появлению эстетических интересов и предпочтений до формирования нравственно-эстетической направленности

¹³ Содержание блока разработано И.А. Лыковой на основе её авторской программы «Цветные ладошки».

как позиции личности;

- способность к активному освоению разноаспектного художественного опыта (эстетической апперцепции), к самостоятельной, активной, творческой деятельности, а на этой основе — к личностному росту и саморазвитию;

- специфические художественные и творческие способности (восприятие, исполнительство, творчество), поскольку в эстетическом воспитании детей ведущая деятельность — художественная, развивающий характер которой обусловлен овладением детьми обобщёнными и самостоятельными способами художественной деятельности, необходимыми и достаточными во всех видах детского художественного творчества.

Основу педагогических технологий, реализующих программу и педагогическую модель, составляют следующие идеи:

- от сенсомоторного, фрагментарного восприятия к целостному, последовательному осмысленному рассматриванию и обследованию;

- от восприятия внешних случайных признаков как элементов выразительности к осознанию их внутренних связей, пониманию целесообразности и единства выразительных средств художественного образа;

- от немотивированных оценок, основанных на отдельных, второстепенных свойствах, — к адекватному мотивированному анализу по существенным эстетическим качествам;

- от кратковременных и неустойчивых эмоциональных реакций на отдельные яркие объекты к устойчивому эстетическому чувству к произведениям народного искусства;

- от применения отдельных элементов как разрозненных средств выразительности, применяемых по образцу или условию, — к созданию художественных образов в единстве средств выразительности;

- от ознакомления с видом изобразительного искусства — к свободному и творческому переносу полученных представлений и навыков в разнообразные виды творческой художественной деятельности.

Основным **методом** художественного образования и воспитания детей дошкольного возраста выступает *метод пробуждения предельно творческой самостоятельности*, а основную педагогическую ценность являет не результат деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действие, направленное на создание целостной картины (образа) мира. В результате у детей начинает формироваться *опыт самоорганизации, самостоятельности, самообразования, самовоспитания и саморазвития.*

Особенности проектирования художественно-продуктивной деятельности.

Вместо традиционных занятий предлагается форма *творческих проектов*, для которых характерно следующее:

- выявление не конкретной темы, а *проблемы* как способа постижения каждым ребёнком окружающего мира и своего бытия в этом мире;
- расширение границ образовательного и реального (материального) пространства (музеи, выставки, мастер-классы, мастерские на площадке детского сада, прогулки и экскурсии, культурные события);
- вовлечение в проектную деятельность других людей — взрослых (родителей, бабушек и дедушек, педагогов дополнительного образования, художников и мастеров народного искусства, музыкального руководителя, экскурсовода и др.) и детей разного возраста с целью расширения команды единомышленников, выхода за рамки сложившейся группы;
- обсуждение проблемы на всех этапах (от разработки замысла до воплощения и применения) с педагогом и другими детьми для осмысления полученных результатов и принятия решений о дальнейших действиях;
- презентация результата продуктивной деятельности, имеющего персональную и социальную значимость (рукотворные игрушки, книжки, альбомы, сувениры, коллажи, макеты, аранжировки, инсталляции, коллекции и др.);
- отсутствие единой для всех задачи и единого критерия оценки результата.

Психолого-педагогические и культурные ресурсы (условия): эстетизация образовательного пространства; проблематизация содержания изобразительной деятельности; взаимосвязь организованных занятий с экспериментированием и самостоятельным творчеством; общение с «живым искусством»; полихудожественный подход; интеграция изобразительного искусства с другими видами детской деятельности (игра, конструирование, литература, музыка, театр); опыт сотворчества (с педагогом, другими детьми, художником).

Вариативность образовательных и художественных технологий, гибкость использования педагогических методов и приёмов обеспечивают многогранность художественного развития дошкольников. Педагог использует широкий спектр разнообразных форм своего содержательного взаимодействия с детьми и их родителями как в образовательном пространстве детского сада, так и за его пределами. Это могут быть искусствоведческие беседы и рассказы, экскурсии в художественные музеи на арт-выставки, прогулки и познавательные экскурсии по городу (посёлку), мастер-классы, образовательные проекты, основанные на интеграции интеллектуальной и эстетической

деятельности, дидактические игры и упражнения с художественным содержанием, разнообразная художественная деятельность детей на специально организованных занятиях (*лепка, аппликация, рисование, художественное конструирование, художественный труд*) и в свободной деятельности с учетом индивидуальных интересов и способностей, умелое сочетание индивидуальных и коллективных форм работы детей, художественное экспериментирование. Дети знакомятся с творчеством художников *народного и декоративно-прикладного искусства, книжной графики и живописи.*

Специфика художественно-эстетического развития детей. В основе передаваемого детям социокультурного опыта лежит *художественный образ*, который является центральным, связующим понятием в системе эстетической коммуникации. В процессе освоения социальных норм, правил культуры поведения и этикета, в ситуации эмоционального комфорта ребёнок приобретает систему социокультурных знаков и духовных ценностей, что позволяет ему регулировать своё поведение и деятельность, а также строить свои отношения с другими людьми в соответствии с этими знаками, нормами, ценностями.

Образы детского творчества рассматриваются как подлинно художественные, если в них находят отражение жизненные обобщения. Художественные образы обобщают достижения ребёнка в познавательной, эстетической, эмоциональной и социальной сферах. Овладение техникой понимается при этом не только как основа возникновения образа, но и средство обобщения ребёнком своего представления о том или ином эстетическом предмете или явлении и способах передачи впечатления о нём в конкретном продукте (рисунке, аппликации, коллаже, скульптуре из природного или бытового материала).

Формирование образа тела и его место в «Я-концепции». *Образ тела (body image)* — субъективное восприятие человеком своего тела, синтез того, как он его воспринимает, понимает и как к нему относится. Образ тела — это целостная система представлений человека о физической стороне собственного «Я», о своём теле, своеобразная телесно-психологическая «карта» или «портрет» человека. Этот портрет включает как ощущение человеком своего тела, так и его субъективную оценку.

Большое значение для формирования образа тела в сознании человека имеют визуальные искусства (скульптура, живопись, графика, театр, кино, цирк и др.), произведения которых дают эталонные образцы красоты, выраженные в ярких и зримых образах. Каждая эпоха находит адекватные историческому времени художественные формы отражения своих представлений о гармонии и красоте человека, поскольку именно человек — основная тема и наиболее точная мера в искусстве.

Восприятие окружающего мира и произведений изобразительного искусства как основа детской художественной деятельности. Художественно-продуктивная деятельность детей основывается на познании окружающего мира, поэтому вопрос о развитии восприятия является одной из основных проблем методики обучения детей рисованию, лепке, аппликации, художественному труду и конструированию.

Особо важным является вопрос о связи сенсорного воспитания, осуществляемого при помощи специально разработанной системы дидактических игр и упражнений, с сенсорным воспитанием, проводимым в разных видах детского художественного творчества (рисовании, лепке, аппликации, детском дизайне, художественном труде и конструировании).

Детское изобразительное творчество также основывается на культуре восприятия. Художественно-продуктивная деятельность служит средством расширения, закрепления и осмысления представлений детей об окружающем мире, влияет на воспитание чувств и формирование понятий.

Опыт детей дошкольного возраста ещё невелик, поэтому важно организовывать наблюдения за бытовыми предметами, игрушками, природными объектами и явлениями, транспортом, архитектурными сооружениями, чтобы дети могли увидеть, рассмотреть, выделить и запомнить главное, наиболее характерное, выразительное.

Знакомство с произведениями живописи, графики, скульптуры, архитектуры осуществляется, как правило, в нерегламентированной образовательной деятельности: на прогулках и экскурсиях, при посещении музея, в свободной художественной деятельности, в процессе слушания литературных произведений (иллюстрации).

Воспитатель создаёт условия для систематического наблюдения и рассматривания вместе с детьми произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства. В пространстве детского сада можно оборудовать мини-выставки (тематические, видовые, жанровые). Желательно хотя бы один-два раза в учебный год организовывать экскурсии в художественный музей или на выставку в картинную галерею. И по возможности мотивировать родителей к посещению музеев, выставок, арт-салонов вместе с детьми в воскресные и праздничные дни.

В процессе знакомства с изобразительным искусством дети узнают новые термины: «искусство», «картина», «живопись», «графика», «скульптура», «колорит», «палитра», «линия», «композиция», «динамика» (движение), «сюжет», «образ», «холст», «мазок», «линия», «пятно», «передний план», «дальний план» и т.д. Не все эти термины обязательно должны употребляться детьми в активной речи, но важно, чтобы они слышали правильный, образный язык искусства.

Желательно познакомить детей с творчеством художников, дизайнеров и мастеров декоративно-прикладного искусства, проживающих в их родном крае (городе, поселке, деревне). Возможна демонстрация учебного видеофильма с записью творческих встреч детей с мастерами искусства или обзором арт-выставок, музейных экспозиций.

Самостоятельная художественная деятельность детей. Появление самостоятельной художественной деятельности — показатель высокого уровня художественного развития детей, так как самостоятельная деятельность возникает по инициативе ребенка, отвечает его интересам и протекает без видимого руководства взрослого. Наличие самостоятельной художественной деятельности говорит также о влиянии грамотно организованного образовательного процесса, хороших традиций быта детского сада, благоприятной атмосферы в семье.

В самостоятельной художественной деятельности программа действий, их цель и содержание исходят от детей, насыщенность деятельности зависит от их активности, инициативности, умения самостоятельно использовать приобретенный познавательный и художественный опыт.

Специфика самостоятельной художественной деятельности в том, что дети по своей инициативе и на основе своих интересов активно осваивают доступные им виды изобразительного и декоративно-прикладного искусства, то объединяя их, то занимаясь каким-либо одним по своему желанию, организуют свои действия в форме творческих игр, упражнений и придают им репродуктивный или творческий характер в зависимости от индивидуальных интересов и уровня художественного развития. Связанные с этим художественные переживания детей носят эстетический характер.

Индивидуальный образовательный маршрут. В настоящее время самое пристальное внимание уделяется развитию ребёнка как уникальной личности с его индивидуальными способностями, темпом и особенностями развития. На помощь педагогу, родителям и самому ребенку приходит технология портфолио.

Портфолио — это способ накопления, фиксации, мониторинга и проектирования индивидуальных достижений ребенка (или взрослого человека) за определенный период времени. Можно с уверенностью сказать, что портфолио — это своеобразное зеркало основных достижений ребёнка, в которое он может заглянуть сам и увидеть свое творческое отражение.

Выставка детского творчества — отличный способ презентации творческих достижений. Рисунки, композиции из природных материалов, фигурки из глины или пластилина, куклы и мягкие игрушки — всё это можно красиво выставить, правильно скомпоновать, эффектно представить публике. И поразить неистощимой фантазией,

выдумкой, радостным, всегда неожиданным взглядом на мир. Это своего рода образовательный проект, ориентирующий участников на активное и творческое освоение новых способов художественной деятельности.

Физическое развитие

Тропинка в мир движения

Цель данного блока – развитие творчества в различных сферах двигательной активности и на этой основе – формирование осмысленности и произвольности движений, физических качеств, обогащение двигательного опыта.

Центральное направление работы – содействие ребенку в открытии «необыденного мира» движений, приобретающих для него черты «знакомых незнакомцев». Это предполагает выделение таких характеристик движений, благодаря которым со временем они смогут стать для детей особым объектом проектирования, конструирования, преобразования, познания и оценки, а тем самым – по-настоящему произвольными, свободно, внутренне управляемыми. Иначе, речь идет о закладке у ребенка начал творческого отношения к миру движений, без которого невозможно его полноценное физическое развитие. Поэтому на передний план выдвигается задача формирования творческого воображения детей, которое осуществляется разнообразными средствами специально организованной двигательно-игровой деятельности с помощью:

- основных видов движений;
- упражнений и заданий на принятие и сохранение позы;
- упражнений и заданий на развитие мелких мышц руки;
- упражнений на развитие мелких мышц лица и мимики;
- упражнений для разных групп мышц;
- спортивных упражнений и игр (катание на санках, скольжение, ходьба на лыжах, катание на велосипеде, бадминтон, настольный теннис, городки);
- силовых упражнений, элементов спортивных игр для мальчиков (баскетбол, футбол, хоккей);
- художественно-спортивных упражнений для девочек (художественная гимнастика, танцевальные и акробатические упражнения);
- подготовки к плаванию;
- музыкально-ритмических упражнений;

- подвижных игр;
- игр-аттракционов для праздников.

На начальном этапе задача развития творческого воображения решается путем проблемного введения эталонов основных движений в вариативных условиях их построения и выполнения. Особое внимание уделяется, в частности, развитию способности к двигательной инверсии – построению и выполнению «движений-перевёртышей», «движений наоборот» как одной из форм двигательного экспериментирования, поддержка которого, в целом, является стержневой линией образовательной работы в группе. При этом детям первоначально раскрывается коммуникативный смысл (коммуникативные функции) движения, которое перестает быть для них сугубо исполнительным актом, а становится способом обращения к другому человеку (педагогу, сверстнику), «инструментом» сотрудничества, общения, диалога, взаимопонимания.

Проблемное введение эталонов основных движений и создание условий для их творческого освоения детьми в различных ситуациях одновременно обеспечивает совершенствование физических качеств (скоростных, силовых, выносливости, координации и др.), двигательной умелости. Этому, в частности, способствует гибкое сочетание на занятиях упражнений (обучающих и игровых) с подвижными играми.

Развитие в этом процессе двигательного воображения (в том числе, умения «входить в образ») становится основой для «одушевления» и осмысления движений; тем самым закладывается существенная предпосылка формирования произвольной моторики. Другой предпосылкой этого служит воспитание способности эмоционально переживать движение в качестве особого, неординарного «события» и, наоборот, – выражать в движении строй своих переживаний и чувств (формирование экспрессии движений). Развивается двигательная самостоятельность – не только как способность выполнять то или иное движение без помощи взрослого, но и как умение фиксировать и осмысливать без этой помощи собственное затруднение при выполнении движения.

По мере освоения программы творческое овладение детьми основными моторными умениями проводится в контексте более сложных форм двигательной активности. Решение соответствующих моторных задач также требует от ребенка самостоятельности, находчивости и импровизации. Особым приоритетом работы становится организация совместной деятельности детей по решению различных двигательных проблем.

Вместе с тем с опорой на накопленный ребенком опыт игровой деятельности специальное внимание уделяется дальнейшему развитию выразительности детских движений, в том числе - их символической функции. Развитие игры и художественного

творчества создает почву для формирования у воспитанников старшей группы способности к конструированию и передаче через движения относительно сложных эстетических образов.

Всё это способствует возникновению у детей отчетливо выраженного интереса к собственным двигательным возможностям и стремления к их дальнейшему освоению.

На последнем этапе работы по программе, с учётом возросших интеллектуально-творческих возможностей детей и с опорой на достаточно высокий уровень развития произвольности движений старших дошкольников, особым предметом работы становятся умения, обеспечивающие построение сложных структур двигательной деятельности, ее когнитивные (познавательные) характеристики. На этой основе у детей воспитывается осмысленное ценностное отношение к движению. Особое внимание уделяется развитию способности к двигательной «режиссуре» – к самостоятельной разработке и воплощению проекта сложной композиции движений в тех или иных условиях. Формируются обобщенные представления о мире и начала двигательной рефлексии.

Тропинка к здоровью

Центральное направление работы этого блока – создание условий для развития здоровья детей на основе формирования творческого воображения¹⁴.

Оздоровительная работа строится на следующих принципах:

- развитие воображения, приводящего к достижению системных оздоровительных эффектов;
- приоритет игровых форм оздоровительной работы;
- формирование осмысленной моторики как условия возникновения у ребенка способности к «диалогу» с собственным телом, его возможностями и состояниями, первоначального осознания ценности своего здоровья;

¹⁴ Задачи формулируются применительно ко всем возрастным группам. При этом содержание форм оздоровительно-развивающей работы (игровых упражнений, игр) в разных группах меняется. См. *Кудрявцев В.Т. Оздоровление и физическое развитие дошкольного возраста : методическое пособие / В.Т. Кудрявцев. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.*

- создание и закрепление целостного позитивного психосоматического (психофизического) состояния при выполнении различных видов деятельности;
- формирование у детей способности к содействию и сопереживанию.

Закаливание. Формировать в игровых ситуациях навыки произвольной терморегуляции организма.

Дыхательные и звуковые упражнения. Развивать дыхание и речевой аппарат на основе формирования осмысленной моторики, эмоциональной регуляции.

Упражнения для формирования и коррекции осанки. Формировать произвольность в процессе смысловых ориентировок, определяющих постановку правильной осанки (в частности, ориентировки на позу как выразительную характеристику положения тела в пространстве).

Упражнения для профилактики плоскостопия. Развивать дифференцированную чувствительность стоп в игровых ситуациях.

Психогимнастика. Формировать умения фиксировать, первоначально анализировать, выражать в действии, образе и слове, корректировать свое психосоматическое состояние. Формировать простейшие навыки само- и взаимопомощи. Развивать эмоциональную регуляцию и выразительность, коммуникативные способности, интерес к своему телу и его возможностям.

Способы и направления поддержки детской инициативности, самостоятельности, ответственности

В условиях детского сада в системе организации предметной, игровой, изобразительной и других видов деятельности наряду с задачами развития этих деятельностей стоят задачи когнитивного и личностного развития детей. Важнейшими из личностных качеств в психологической литературе выделяют *самостоятельность, инициативность, ответственность* (В.В. Давыдов). Опираясь на природную любознательность ребёнка, стремление к самостоятельности («Я сам») можно помочь ему в открытии мира через развитие личностных качеств. В психологической литературе этой проблеме уделяется много внимания, как в плане теоретического обоснования, так и практических разработок. Что понимается под рассматриваемыми характеристиками и какие условия необходимы для их развития у детей дошкольного возраста?

Инициативность

Инициативность предполагает самостоятельную постановку целей, организацию действий, направленных на достижение этих целей и реализацию действий. При этом субъект должен уметь оценивать обстановку, в которой происходит действие (например, в игре уметь провести анализ ситуации, выявить позиции участников), разрабатывать план действий (цепь ходов в настольной игре) и выполнять действие. Инициативность – одно из важных условий развития творческой деятельности ребёнка.

Развитие инициативности начинается с раннего возраста через вовлечение детей в самостоятельное выполнение доступных им задач. К концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определённого уровня развития инициативности в разных видах деятельности. Ребёнок сам может ставить цели в играх, в практической деятельности и выполнять действия. Инициативный ребёнок может найти себе занятие, организовать игру или присоединиться к уже играющим, включиться в разговор или заняться какой-либо продуктивной деятельностью. Детская инициатива должна находить поддержку со стороны взрослых, участвующих в воспитании детей (поддержка стремления ребёнка делать вместе с взрослым повседневные дела взрослых). Важно научить ребёнка делать самому, пусть неправильно, не идеально, но самостоятельно. Инициативность достаточно легко формируется, если не злоупотреблять указаниями ребёнку – что-то сделать, а создавать *проблемные ситуации*. При постановке задач важно учитывать возможности ребёнка. Задача, превышающая его возможности, способна только мешать развитию инициативы, поскольку ребёнок, не зная как решить задачу, отказывается от её выполнения. Инициатива в выполнении предметного действия выступает одним из показателей развития деятельности и личности ребёнка. Степень самостоятельности у ребёнка всё время повышается, что приводит к развитию инициативности в разных видах деятельности – в игре, общении, практической, предметной деятельности.

В **продуктивных** видах деятельности инициативное поведение проявляется, прежде всего, в том, что ребёнок начинает планировать свои действия, ставя перед собой задачи и последовательно их решая.

В **игре** интенсивно развивается активность и инициатива у ребенка (Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко). Выделяют три уровня развития творческой инициативы (включённость ребёнка в сюжетную игру):

1) ребёнок активно развертывает несколько связанных по смыслу условных действий (роль в действии) и использует предметы-заместители; многократно

воспроизводит понравившееся условное игровое действие с незначительными изменениями;

2) имеет первоначальный замысел; активно ищет или изменяет имеющуюся игровую обстановку; принимает и обозначает в речи игровые роли; развёртывает отдельные сюжетные эпизоды; в процессе игры может переходить от одного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности;

3) имеет разнообразные игровые замыслы; активно создаёт предметную обстановку «под замысел»; комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет.

Инициативность в коммуникации проявляется в умении вступать в контакт со взрослыми и сверстниками с учётом норм социального взаимодействия. Ребёнок должен ориентироваться в социальном взаимодействии (где, с кем, как, о чём можно говорить, выслушивать, не перебивать, стараться отвечать на вопросы и самому их задавать, поддерживать тематическую беседу). Важно развивать умение выстраивать отношения в группе, быть принятым в группе, занимать равноправное место в ней (осознавать свою принадлежность к ней, но вместе с тем, быть самодостаточным). К признакам этого умения можно отнести то, что ребёнок может попросить принять его в игру уже играющих детей своей группы или незнакомых детей (а не смотреть молча, с завистью на играющих), но он не должен настаивать, «навязываться».

В то же время ребёнок должен уметь себя занять, придумать такую интересную игру, чтобы и другие захотели участвовать в ней, учитывать желания, интересы другого, уметь посмотреть на ситуацию с позиции другого, поставить себя на его место, находить компромиссные варианты. Для развития инициативности при организации групповой работы важным является подбор детей, выполняющих совместную работу, соблюдая «равновесие сил» в группе. При рассаживании детей за столами нельзя, чтобы один из группы подавлял инициативу других, не давая им возможности вносить свои варианты выполнения работы. Каждый должен учиться пробовать быть в каком-то деле организатором (иногда лидера, не позволяющего другим проявлять инициативу, следует отсаживать, после чего другой ребёнок по собственному желанию начинает проявлять инициативу).

Одной из форм развития инициативности при выполнении заданий может стать работа парами, предусматривающая распределение функций: один выступает исполнителем, другой – контролером (наблюдает за тем, как другой делает задание, в какой последовательности, слушает, спрашивает, если что-то не понятно). Выполняя контролирующую функцию, наблюдатель проявляет инициативность на уровне

операционального контроля. Переходя к следующему заданию, дети меняются функциями. Варианты выполнения могут касаться подбора пар (в паре могут быть подобраны близкие или разные по уровню развития дети), содержания задания (по сложности и др.). Выбор может распространяться на занятие, вид деятельности, задание, материал, партнёра, группу и др.

Развитие инициативности предполагает работу и с неадекватными формами её проявления (излишняя напористость, давление, навязчивость, отсутствие регуляции) через ограничение чрезмерной инициативности, при которой ребёнок не учитывает желания других, пытаясь реализовать только свой вариант. Особую сложность вызывают «действия по-своему», т.е. когда ребенок настаивает на своём вопреки требованиям взрослых, других детей. В то же время, нельзя всё время запрещать, нужно умело выводить из такого противостояния, но не через запреты и соглашательство.

Самостоятельность

Самостоятельность – способность субъекта выполнять действие без направляющих указаний со стороны других людей – одно из ведущих качеств активности личности. Она рассматривается как своего рода интегратор интеллекта, способностей, воли и характера (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др). Структура самостоятельности характеризуется взаимоотношением разных компонентов личности: *функциональных* (способы организации деятельности и взаимодействия с людьми), *операционально-деятельностных* (умения, обеспечивающие достижения целей без помощи других людей) и *мотивационно-потребностных* – стремление к независимости от других людей (А.М. Матюшкин). В качестве критериев развития самостоятельности выделяют готовность к осуществлению выбора (целей, средств), а также преобразование условий своей деятельности (А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарёв). Это требует, с одной стороны владения умениями и навыками, позволяющими самостоятельно решать задачи, с другой, определённого типа отношения к людям, взаимодействия с ними (в условиях осуществления деятельности в группе).

Как известно, стремление к самостоятельности возникает к трём годам, а иногда и раньше. В зависимости от условий жизни, типа взаимодействия со взрослыми и сверстниками, индивидуальных особенностей у детей появляется стремление к самостоятельности, у одних более выраженное, у других менее (С.Л. Рубинштейн). Психологические исследования показывают, что к концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: познании (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Н.Н. Поддъяков), в обучении

(Е.Е. Кравцова), предметной деятельности и др. Развитие самостоятельности у детей в разных видах деятельности осуществляется в условиях общения со взрослыми. Важным является характер общения (доброжелательность, терпение), предоставление возможности выбора (предметов, способов действия и др.), обучение без подавления стремления ребёнка к самостоятельному познанию, без сравнения его успехов с другими. Каждая деятельность оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности.

Особенно показательным в этом отношении выступает развитие самостоятельности в предметной деятельности. Д.Б. Элькониным выделены этапы становления самостоятельности предметного действия: 1) ребёнок выполняет действие совместно со взрослым; 2) ребёнок начинает выполнять действие вместе со взрослым, а заканчивает сам (совместно-разделенное действие); 3) самостоятельное действие ребёнка на основе показа и по речевому указанию взрослого. Самостоятельное выполнение любого действия означает, что ребёнок:

- хорошо представляет себе **конечный результат**, т.е. то, что должно получиться в итоге. Это начало возникновения умения предвосхищать результат;

- ориентируется в свойствах, соотносит их между собой (например, размер колец в пирамидке и др.);

- владеет действиями (берёт кольцо, точно насаживает...);

- на основе сенсорных ориентиров контролирует свои действия.

Процесс становления действия (от совместного со взрослым к самостоятельному) есть одновременно и процесс его структурного оформления. На этапе совместного выполнения действия его цель, ориентировочная, исполнительная части и оценка слиты. Действие задано и контролируется взрослым. При самостоятельном выполнении действия ребёнок принимает цель (или сам её ставит), ориентируется в условиях, выполняет, контролирует. У него вырабатываются своего рода алгоритмы выполнения действий. В итоге ребёнок становится всё менее зависимым от взрослого, самостоятельным, проявляет все больше инициативы: «Хочу сделать сам». Предметное действие развивается и по линии обобщения (Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин), происходит перенос действия в другие ситуации.

Ответственность

Ответственность – это следование личности социальным нормам и правилам. Она реализуется в поведении человека, его отношении к выполнению общественно-значимых обязанностей (в этом случае говорят об ответственном поведении или ответственном

отношении к некоторым обязанностям). Ответственность характеризуется **осознанностью моральных** норм и правил, определяющих **мотивы** деятельности (ребёнок что-то делает не потому, что боится наказания в случае невыполнения своей обязанности, а потребностью выполнить её как можно лучше), **эмоциональной окрашенностью** деятельности (нормы и правила должны быть не только теоретически знаемы, но и переживаемыми), наличием **самоконтроля и саморегуляции**, произвольностью, умением регулировать своё поведение и приводить его в соответствие с социальными нормами и правилами. Об ответственном поведении говорят только при сформированности всех его характеристик. Так, знание норм и даже наличие мотивов ответственного поведения при отсутствии других характеристик не могут обеспечить ответственного поведения. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, все психические функции человека, в том числе нравственные чувства, развиваются в процессе овладения ребёнком социальным опытом, общения со взрослыми и сверстниками. При этом функции контролирующих, регулирующих инстанций постепенно переходят от родителей, педагогов, сверстников к самому ребёнку.

А.В. Запорожец указывал на то, что при организации коллективной деятельности детей, направленной на достижение значимого результата и требующей сотрудничества, взаимопомощи, у них рано начинают формироваться простейшие общественные мотивы, побуждающие соблюдать известные нравственные нормы не под влиянием внешнего принуждения, а по внутреннему убеждению. Д.Б. Эльконин также подчеркивал роль социального окружения (группы сверстников) в преодолении «эгоцентризма», в формировании умения оценивать свое поведение с точки зрения групповых норм и правил. Элементарные формы осознания социальных норм формируются в коллективной игровой деятельности.

Как показали эксперименты по формированию ответственного поведения у детей дошкольного возраста, все его составляющие (знание норм, их осознание и необходимость выполнения, оценка своего поведения с точки зрения норм, регуляция поведения) формируются через организацию группового взаимодействия. Во всех экспериментах деятельность ребёнка организовывалась так, чтобы вначале **группа под руководством взрослого** оценивала действия в соответствии с правилами, затем ребёнок оценивал поведение других детей, и лишь после этого он оценивал своё поведение. Кроме того, ребёнок переводился от коллективного выполнения заданий к индивидуальному. Дети, имевшие самостоятельный участок работы, осознавали ответственность за его выполнение выше, чем те, которые не имели такого участка.

Аналогичные результаты были получены и в экспериментах по формированию ответственного отношения к выполнению учебных заданий. Дети, с которыми проводился эксперимент, выполняли учебное задание хуже, если задание предъявляется им как учебное, чем в случае личностно-ситуативной мотивации (за награду). В экспериментальных работах по выделению условий возникновения мотивов ответственного отношения к выполнению учебных заданий у дошкольников, на первоначальных этапах была выявлена роль групповых соревновательных мотивов (стремление не подвести группу, помочь обогнать другие группы) в появлении ответственного отношения к заданиям. Становление внутреннего контроля осуществлялось через организацию внешнего контроля за деятельностью ребенка со стороны группы. Для этого группа делилась на подгруппы и организовывалось соревнование между подгруппами по выполнению заданий. Добросовестное отношение обеспечивалось групповым контролем за работой каждого ребенка и сильной соревновательной мотивацией. Дети вначале умели правильно оценивать результаты других детей, но преувеличивали достижения своей группы, что приводило к возникновению ревнивого отношения к успеху других детей и яркой эмоциональной окрашенностью выполнения задания. Кроме того, обнаружилось, что знание норм и правил ответственного поведения сочетается с неумением их применять для регуляции своего поведения. Формирование строилось через постепенный перевод ребёнка с позиции контролируемого и оцениваемого на позиции контролирующего и оценивающего поведение сначала других детей («помоги ему», «что у него неправильно»), а затем на позицию контролера и оценителя своего поведения («что неправильно»). В ходе обучения соревновательная мотивация вытеснялась адекватными мотивами ответственного поведения, а внешний групповой контроль умением правильно оценивать свои достижения и группы, самоконтролем ребенка с позиций социальных норм и правил. Соревновательная мотивация снималась лишь постепенно, уступая место мотивам ответственного поведения, развитию внутренних форм контроля, объективной оценке своих результатов сначала с появлением излишней самокритичности. Вытеснение соревновательной мотивации мотивами ответственного поведения и группового контроля за деятельностью ребёнка его самоконтролем также обеспечивалось подбором заданий и использованием специальных приёмов и бесед.

Становление мотивов ответственного поведения влечёт за собой и актуализацию эмоций ребёнка применительно к новой для него деятельности. Новые формы поведения, адекватно мотивированное поведение всегда носят эмоционально окрашенный характер (А.Н. Леонтьев). Эмоции детей по поводу оценки собственной работы становятся менее

бурными, но более осознанными и «деловыми». В старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен регулировать своё поведение в соответствии с необходимостью (знание норм и правил используется для регуляции своей деятельности: «надо», «можно», «нельзя» становятся основой и для саморегуляции), нормы и правила начинают регулировать поведение ребёнка. Тем самым, формируется независимость ребёнка от взрослого. Как и осознанность, произвольность поведения формируется в коллективной игровой деятельности как следствие необходимости подчинить свои действия правилам игры, требованиям играющих сверстников (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.С. Спиваковская).

Таким образом, постепенный перевод ребенка от коллективной работы в группе к самостоятельной работе, от строгого контроля группы за процессом работы к самоконтролю и самооценке, обеспечивает формирование у детей необходимости хорошо выполнять любое задание, возникновение ответственного отношения к выполнению заданий.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

В направлении выстраивания сотрудничества с семьями детей программа дошкольного образования «Тропинки» видит актуальной целью создание условий для построения личностно-развивающего и гуманистического взаимодействия всех участников образовательных отношений, то есть воспитанников, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Основные задачи, стоящие перед организацией дошкольного уровня образования в данной связи:

- изучение и понимание особенностей семей воспитанников, их специфических потребностей в образовательной области, разработка подходов к реализации сотрудничества с семьями воспитанников;

- определение приоритетных для конкретной дошкольной образовательной организации направлений деятельности по взаимодействию с родителями детей, посещающих организацию дошкольного образования, учёт специфики региональных, национальных, этнокультурных и других условий жизни семей;

- построение образовательной среды и педагогического взаимодействия в ней на основе принципа уважения личности ребенка, признания его полноценным участником (субъектом) образовательных отношений как обязательного требования ко всем взрослым участникам образовательного процесса;
- обеспечение благоприятных педагогических условий для содействия и сотрудничества детей и взрослых;
- поддержка инициативы и пожеланий семей воспитанников по организации образовательного процесса;
- формирование отношений партнёрства и доверительности с родителями воспитанников;
- создание развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с образовательной программой организации дошкольного образования и интересами семьи;
- использование интересных, понятных и удобных в организации родителям воспитанников форм работы с семьёй;
- поддержка семейных традиций, приобщение детей к ценностям семьи;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Направления и формы сотрудничества воспитателя с семьями воспитанников представлены в табл. 2.

Таблица 2

Деятельность воспитателя по организации сотрудничества с семьями воспитанников

Направления работы	Формы работы
Вторая младшая группа Нормативно-правовое регулирование отношений семьи и образовательных организаций. Изучение особенностей семьи, семейных традиций, в том числе традиций воспитания. Возрастные особенности детей. Кризис трёх лет – педагогические условия для развития самостоятельности ребёнка в детском саду и в семье. Воспитание привычки к здоровому образу жизни. Создание условий для физического и психического здоровья ребёнка. Адаптация ребёнка к условиям организации дошкольного образования. Формирование навыков самообслуживания детей четвёртого года жизни. Привычки ребёнка и правила жизни в группе. Социально-коммуникативное развитие младших дошкольников. Формирование взаимоотношений взрослых и детей. Формирование сенсорной культуры детей младшего дошкольного возраста. Развитие мелкой моторики. Речевое развитие младших дошкольников.	Опрос (анкетирование, интервью, беседа). День открытых дверей. Родительское собрание. Родительский клуб. Родительская гостиная (встречи со специалистами). Круглый стол. Деловая игра. Беседа с родителями. Индивидуальная консультация.

<p>Развитие игры младшего дошкольника. Организация совместного досуга с детьми</p>	<p>Семинар-практикум.</p>
<p>Средняя группа Нормативно-правовое регулирование отношений семьи и образовательных организаций. Изучение особенностей семьи, семейных традиций, в том числе традиций воспитания. Возрастные особенности детей. Воспитание привычки к здоровому образу жизни. Создание условий для физического и психического здоровья ребёнка. Социально-коммуникативное развитие. Формирование этики и культуры поведения детей пятого года жизни. Педагогические условия гендерного воспитания детей среднего возраста в детском саду и в семье. Развитие игры детей четырёхлетнего возраста. Формирование познавательных интересов детей. Педагогические условия трудового воспитания детей пятого года жизни и формирования у детей разумных потребностей. Организация совместного досуга с детьми</p>	<p>Мастер-класс. Экскурсия. Субботник по благоустройству. Праздник. Интернет-сайт организации. Выставка (подборка) литературы на педагогическую тему. Информационный стенд</p>
<p>Старшая группа Нормативно-правовое регулирование отношений семьи и образовательных организаций. Изучение особенностей семьи, семейных традиций, в том числе традиций воспитания. Возрастные особенности детей. Воспитание привычки к здоровому образу жизни, интересу к занятиям физкультурой и спортом. Правила безопасности жизнедеятельности детей в доме и на улице. Развитие познавательных интересов детей. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников. Формирование взаимоотношений со сверстниками. Формирование у ребёнка гуманных чувств и отношений. Развитие детской фантазии, воображение и творчества. Формирование у старших дошкольников интереса к книге и любви к чтению. Педагогические условия трудового воспитания старших дошкольников и формирования у детей разумных потребностей. Организация совместного досуга с детьми</p>	

Подготовительная к школе группа

Нормативно-правовое регулирование отношений семьи и образовательных организаций.

Изучение особенностей семьи, семейных традиций, в том числе традиций воспитания.

Возрастные особенности детей. Кризис семи лет – новые возможности ребёнка.

Воспитание привычки к здоровому образу жизни, интересу к занятиям физкультурой и спортом.

Правила безопасности жизнедеятельности детей в доме и на улице.

Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста.

Развитие детской фантазии, воображения и творчества.

Воспитание будущего читателя.

Социально-коммуникативное развитие будущих первоклассников.

Формирование взаимоотношений взрослых и детей. Формирование взаимоотношений со сверстниками.

Организация совместного досуга с детьми.

Подготовка детей к школьному обучению.

Адаптация ребёнка к школе

Сотрудничество дошкольной образовательной организации и семьи реализуется в форме совместной деятельности педагогов и родителей. Оно, во-первых, выстраивается на добровольных, доверительных, партнерских отношениях и согласованных действиях обеих сторон. Во-вторых, на общей системе ценностей и основанных на ней целей воспитания детей и не противоречия требований к ребёнку в семье и в детском саду. В-третьих, эта деятельность требует формирования взаимно ценных отношений между воспитателями и членами семьи, поддержки авторитета друг друга обеими сторонами.

Совместные воспитательные усилия семьи и детского сада должны основываться:

- на понимании и принятии взрослыми ребенка как ценности;
- на выработке совместных педагогически эффективных условий взаимодействия с ребёнком;
- на осознании родителями и педагогами собственной роли трансляторов ценностей, что, возможно, изменит приоритеты в системе ценностей взрослых.

Педагогически целесообразное сотрудничество с семьями воспитанников планируется и реализуется педагогическими работниками организаций дошкольного образования. Условиями продуктивного взаимодействия воспитателей и родителей служат специально организованная подготовка педагогов, их включение в исследовательскую деятельность по изучению особенностей семей воспитанников, передача воспитателям информации о современной семье, её запросах, требованиях в области дошкольного образования.

Социальное пространство, в котором происходит воспитание современного ребёнка-дошкольника, в целом непротиворечиво. И родители, и педагоги опираются на одни и те же ценности, ставят перед собой сходные цели, стремятся к тому, чтобы дети выросли добрыми, честными, трудолюбивыми, вежливыми. Построение воспитательных планов и стратегий также происходит в едином ключе. Все взрослые обычно выражают стремление воспитывать детей на основе социально значимых ценностей с помощью личного примера, объяснения, вовлечения дошкольников в анализ и оценку этических ситуаций. То есть в воспитании детей дошкольного возраста взрослые, осуществляющие с ними постоянное взаимодействие, основываются на единых ценностях, движимы общими воспитательными целями, в реализации которых опираются на сходные педагогические методы.

Одним из центральных принципов, на которых основывается педагогически обусловленное взаимодействие взрослых и детей в дошкольном образовании с позиций ФГОС ДО, служит гуманизация. Гуманистический подход в воспитании ребёнка дошкольного возраста основан, прежде всего, на эмпатии, то есть на понимании чувств и переживаний, умении принять нужды и потребности, проявить сочувствие, сострадание, сорадость, выражающиеся в соответствующем стиле взаимодействия взрослых с детьми. Поэтому сегодня педагогическое просвещение родителей должно включать обучение взрослых способам гуманистического взаимодействия с детьми. Такую педагогическую работу воспитатели могут проводить при оптимальном гармоничном сочетании пребывания детей дошкольного возраста, как в семье, так и в организации дошкольного образования.

В основе педагогического воздействия, которое оказывают на ребёнка сначала родители, а затем воспитатели, лежит стремление дошкольника к подражанию и потребность приобщиться к миру взрослых. Поэтому в целенаправленном воспитании большую роль играют непосредственные ежедневные контакты ребёнка и близких взрослых, родителей и воспитателей совместная деятельность ребёнка и взрослых, возможность наблюдений, восприятия детьми положительных примеров в поступках, оценках, отношениях взрослых с детьми, а также взрослых между собой. Родителям и воспитателям необходимо проникнуть во внутренний мир ребёнка, разделить с ним переживания, интересы, радости и неприятности. Взаимоотношения с детьми должны быть выстроены на основе откровенности и глубокого личного доверия, а не на равнодушии или подозрительности.

Важным моментом во взаимоотношениях взрослых и детей является стиль поведения взрослого в ходе контактов с детьми. Наиболее эффективным с педагогической

точки зрения здесь видится авторитетное общение. Оно способствует тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении общей цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, при которой ребёнку отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, снижает эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела, делает мало восприимчивым к педагогическим воздействиям, нивелирует авторитет взрослого. Кроме того, стиль родительского отношения влияет на отношение ребенка к самому себе, развивает произвольность социального поведения.

Гармонизация межличностных отношений взрослых, включённых в совместный процесс воспитания дошкольников – сложная работа, требующая компетентного подхода, специальной психолого-педагогической подготовки. Это под силу только профессионалу, обладающему системой знаний и опытом. *Педагогические задачи*, стоящие в этой связи перед воспитателями организаций дошкольного уровня образования, можно сформулировать так:

- подчёркивать значимость влияния родителей в воспитании современного ребёнка дошкольного возраста;
- развивать осознание родителями, а также бабушками и дедушками собственной роли трансляторов и носителей ценностей, пояснять педагогический смысл ежедневного взаимодействия с ребёнком, уточнять представления о родителе как образце системы взглядов, отношений, представлений о мире, поведения ребёнка;
- акцентировать внимание на своей системе ценностей, жизненных приоритетов как модели для принятия и следования ей ребёнком;
- обращать внимание взрослых на индивидуальные особенности, потребности, интересы и желания собственного ребёнка, учить внимательно относиться к внутренним переживаниям, выслушивать и понимать дошкольника, стимулировать проявления в поступках взрослого ценностного отношения к ребёнку;
- обращаясь к опыту детских лет взрослых членов семей воспитанников, учить проводить аналогии, видеть связь между собой в детстве и собственным ребёнком;
- поддерживать стремление уделять внимание и время совместным привлекательным для детей видам деятельности, знакомить с различными вариантами и включать родителей в совместное проведение досуга с дошкольниками;
- формировать понимание ответственности, ведущей роли семьи в становлении детской личности и уважение, заинтересованность в сотрудничестве, опоре на профессиональные знания и опыт педагогов образовательных организаций в

совместном воспитании ребёнка;

- осуществлять педагогическое консультирование современных родителей, направленное на педагогизацию их взаимодействия с детьми.

Основными формами работы, на базе организации дошкольного образования, служат: беседы, консультации, родительские собрания, организация работы «Почтового ящика» для обращений родителей и «Копилки семейного опыта», систематическое обновление материалов информационного стенда для родителей «Отвечаем на ваши вопросы», родительские или совместные с детьми выставки, оформление и рассматривание фотоальбомов в группах, вечера встреч, участие в работе родительского клуба и совместных мероприятиях с детьми и педагогами.

Для реализации работы с родителями воспитанников необходимо обеспечить *методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов*, опирающееся на осуществление следующих задач:

- уточнить представления педагогов дошкольной организации о собственной системе личных и педагогических смыслов и ценностей, провести их рефлексию, определить пути и составить индивидуальный план профессионального роста и самосовершенствования;

- привлечь внимание членов педагогического коллектива к воспитательной значимости профессиональной функции носителя и транслятора ценностей воспитанникам;

- расширить и уточнить знания воспитателей о гуманистическом подходе в педагогике;

- стимулировать систематическое проведение педагогами самоанализа профессиональной педагогической деятельности с гуманистических позиций;

- создавать условия для овладения основами гуманистического подхода в собственной педагогической деятельности, выражающегося в ценностном отношении к воспитанникам, членам их семей и принятия соответствующих форм поведения в повседневном взаимодействии;

- формировать уважительное отношение к членам семей воспитанников, принятие системы ценностей современной семьи в качестве воспитательного базиса становления личности ребёнка.

Работа в данном направлении предполагает включение педагогов в традиционные и новые формы методической работы: рекомендации по самообразованию, подбор в методическом кабинете научных, методических изданий и статей для «Библиотечки гуманной педагогики», оформление информационных стендов, включение наиболее

активных, заинтересованных и опытных педагогов в работу творческой группы, создание «Банка педагогических идей», проведение консультаций, семинаров, круглых столов, дискуссий, педсоветов, деловых игр и тренингов, обсуждение и анализ воображаемых и реальных педагогических ситуаций, организация работы педагогической гостиной, включение педагогов в совместные виды деятельности и формы работы с детьми и родителями.

В ходе бесед и консультаций необходимо обсуждать связь поколений в воспитании детей, изменения акцентов общества с точки зрения основ, которые стремятся заложить в детях современные родители, поиска общих оснований людей разных поколений, традиций и перспектив воспитания в нынешних семьях. Прямо или косвенно мамы и папы, бабушки и дедушки дошкольников должны прийти к выводу о важности педагогически обусловленного взаимодействия в семье, о собственной воспитательной функции, роли образца для детей. Весьма действенным видится обращение к семейному опыту прежних поколений, что способствует возникновению интереса родителей дошкольников к традициям воспитания в своих семьях.

На родительских собраниях в группах нужно систематически обсуждать темы: «Свободное воспитание и свобода от воспитания», «Современный мир глазами ребёнка», «В чём ценность ребёнка» и тому подобные.

Необходимость непрерывного общения, возникающую в повседневной работе с родителями дошкольников, ответов на интересующие взрослых вопросы, желание выслушать точку зрения членов семей воспитанников обеспечивает работа «Почтового ящика» для обращений родителей. Немаловажно также систематическое обновление материалов информационного стенда для родителей «Отвечаем на ваши вопросы». При этом следует отметить, что «Почтовый ящик» может иметь реальный вид, располагаться на видном и доступном месте. А может использоваться и его виртуальный вариант, например, на сайте образовательной организации или по специальному адресу электронной почты.

В подобной форме контактов не должно остаться без внимания ни одно обращение родителей. Ответ на вопрос, доброжелательный совет или рассмотрение высказанной жалобы должен получить каждый корреспондент. Собранные в результате работы «Почтового ящика» рассказы о поучительных, забавных и печальных случаях в родительской практике, традициях семейного воспитания могут лечь в основу создания «Копилки семейного опыта», где хранятся накопленные письма. Данные материалы целесообразно использовать в работе с родителями и педагогами для обсуждения различных вопросов и ситуаций, в деловых играх и тренингах, а также при составлении

общего родительского электронного дневника, блога, на интернет-сайте организации.

Подводя итог, отметим, что условия реализации сотрудничества педагогов и родителей воспитанников в соответствии с современными требованиями ФГОС ДО опираются на комплекс методов и форм совместной деятельности детей и взрослых, обусловленных педагогическим содержанием. Важно осознание родителями и воспитателями собственной педагогической функции. Педагогам необходимо организовывать совместное взаимодействие детей, их родителей и воспитателей, которое носит конкретный, понятный и интересный ребёнку характер и основано на адекватном возрастным и индивидуальным особенностям содержания. В условиях организации дошкольного уровня образования педагогическая коррекция структуры ценностных ориентаций взрослых с целью усиления акцента на воспитательном потенциале личных ценностей и особой ценности самого ребёнка. Эффективное и педагогически целесообразное сотрудничество детского сада и семьи основывается на взаимном признании взрослыми, воспитывающими ребёнка, педагогического авторитета друг друга как субъектов единого педагогического процесса и неременном утверждении значимости друг друга в глазах детей. Формирование уважительных взаимоотношений субъектов образовательного процесса служит одним из перспективных направлений его гуманизации в современных организациях дошкольного уровня образования.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Режим пребывания детей в дошкольной образовательной организации

Программа «Тропинки» может реализовываться в течение всего времени пребывания¹⁵ детей в Организации¹⁶.

Режим дня соответствует возрастным особенностям воспитанников и действующим санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам (СанПиН)¹⁷.

Режим дня предусматривает следующие компоненты образовательного процесса в течение дня: образовательную деятельность в процессе организации режимных моментов, непосредственно образовательную деятельность, самостоятельную деятельность детей, взаимодействие с семьями по реализации образовательной программы, а также присмотр и уход.

При проведении режимных процессов следует придерживаться следующих **правил**.

1. Полное и своевременное удовлетворение всех органических потребностей детей (в сне и питании).
2. Тщательный гигиенический уход, обеспечение чистоты тела, одежды, постели.
3. Привлечение детей к посильному участию в режимных процессах; поощрение самостоятельности и активности.
4. Формирование культурно-гигиенических навыков.
5. Эмоциональное общение в ходе выполнения режимных процессов.
6. Учёт потребностей, индивидуальных особенностей каждого ребёнка.
7. Спокойный и доброжелательный тон обращения, бережное отношение к ребёнку, устранение долгих ожиданий, так как аппетит и сон малышей прямо зависят от состояния их нервной системы.

15 При круглосуточном пребывании детей в Группе реализация программы осуществляется не более 14 часов с учетом режима дня и возрастных категорий детей.

¹⁶ См. п.2.5. ФГОС. В соответствии с п. 2.5. Организация самостоятельно определяет продолжительность пребывания детей в Организации.

¹⁷ Здесь и далее см.: Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций 2.4.1.3049-13 (Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы – СанПиН). Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный №28564).

8. Уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях.

9. Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей).

10. Построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития.

11. Поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности.

12. Поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности.

13. Возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения.

14. Защита детей от всех форм физического и психического насилия¹⁸.

15. Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Основные **принципы** построения режима дня.

1. Режим дня выполняется на протяжении всего периода воспитания детей в дошкольной организации, сохраняя последовательность, постоянство и постепенность.

2. Соответствие правильности построения режима дня возрастным психофизическим особенностям дошкольника.

Примерный режим для групп полного дня

Ниже представлена примерная организация режима дня с учётом тёплого и холодного периода года для групп полного дня (табл. 3-7).

Таблица 3

Примерный режим дня во второй младшей группе (3-4 года) в холодный период

18 Пункт 9 части 1 статьи 34 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326). Далее – Закон об образовании.

Время	Режимные моменты
7.00 – 8.00	Утренний приём детей, образовательная деятельность в режимных моментах (игры, гигиенические процедуры, индивидуальная работа, физическое воспитание)
8.00 – 8.10	Утренняя гимнастика
8.10 – 8.30	Игры (самостоятельная деятельность детей), подготовка к завтраку, гигиенические процедуры
8.30 – 9.00	Завтрак
9.00 – 9.15 9.25 – 9.40	Непосредственно образовательная деятельность
9.40 – 10.00	Игры (самостоятельная деятельность детей)
10.00 – 10.10	2-й завтрак
10.10 – 12.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед
13.00 – 13.10	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну
13.10 – 15.10	Сон
15.10 – 15.30	Постепенный подъём, гимнастика после сна, воздушные, водные, гигиенические процедуры
15.30 – 16.00	Полдник
16.00 – 16.30	Образовательная деятельность в режимных моментах (игры, досуг, индивидуальная работа, физическое воспитание)
16.30 – 17.00	Самостоятельная деятельность детей, игры/Развлечение (по пятницам)
17.00 – 18.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
18.00 – 18.10	Подготовка к ужину
18.10 – 18.40	Ужин
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой

Таблица 4

Примерный режим дня в средней группе (4-5 лет) в холодный период

Время	Режимные моменты
7.00 – 8.00	Утренний приём детей, образовательная деятельность в режимных моментах (игры, гигиенические процедуры, индивидуальная работа, физическое воспитание)
8.00 – 8.10	Утренняя гимнастика
8.10 – 8.30	Игры (самостоятельная деятельность детей), подготовка к завтраку, гигиенические процедуры
8.30 – 9.00	Завтрак
9.00 – 9.20 9.40 – 10.00	Непосредственно образовательная деятельность
10.00 – 10.10	2-й завтрак
10.10 – 12.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед
13.00 – 13.10	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну
13.10 – 15.10	Сон
15.10 – 15.30	Постепенный подъём, гимнастика после сна, воздушные, водные, гигиенические процедуры
15.30 – 16.00	Полдник

16.00 – 16.30	Образовательная деятельность в режимных моментах (игры, досуг, индивидуальная работа, физическое воспитание)
16.30 – 17.00	Самостоятельная деятельность детей, игры/ Развлечение (по пятницам)
17.00 – 18.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
18.00 – 18.10	Подготовка к ужину
18.10 – 18.40	Ужин
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой

Таблица 5

Примерный режим дня в старшей группе (5-6 лет) в холодный период

Время	Режимные моменты
7.00 – 8.00	Утренний приём детей, образовательная деятельность в режимных моментах (игры, гигиенические процедуры, индивидуальная работа, физическое воспитание)
8.00 – 8.10	Утренняя гимнастика
8.10 – 8.30	Игры (самостоятельная деятельность детей), подготовка к завтраку, гигиенические процедуры
8.30 – 9.00	Завтрак
9.00 – 9.25 9.40 – 10.00	Непосредственно образовательная деятельность
10.00 – 10.10	2-й завтрак
10.10 – 12.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед
13.00 – 13.10	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну
13.10 – 15.10	Сон
15.10 – 15.30	Постепенный подъем, гимнастика после сна, воздушные, водные, гигиенические процедуры
15.30 – 16.00	Полдник
16.00 – 16.25	Непосредственно образовательная деятельность/ Развлечение (по пятницам)
16.25 – 17.00	Самостоятельная деятельность детей, игры
17.00 – 18.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
18.00 – 18.10	Подготовка к ужину
18.10 – 18.40	Ужин
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой

Таблица 6

Примерный режим дня в подготовительной к школе группе (6-8 лет) в холодный период

Время	Режимные моменты
7.00 – 8.00	Утренний приём детей, образовательная деятельность в режимных моментах (игры, гигиенические процедуры, индивидуальная работа, физическое воспитание)
8.00 – 8.10	Утренняя гимнастика

8.10 – 8.30	Игры (самостоятельная деятельность детей), подготовка к завтраку, гигиенические процедуры
8.30 – 9.00	Завтрак
9.00 – 9.30 9.40 – 10.10	Непосредственно образовательная деятельность
10.10 – 10.20	2-й завтрак
10.20 – 10.50	Непосредственно образовательная деятельность
10.50 – 12.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед
13.00 – 13.10	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну
13.10 – 15.10	Сон
15.10 – 15.30	Постепенный подъём, гимнастика после сна, воздушные, водные, гигиенические процедуры
15.30 – 16.00	Полдник
16.00 – 16.30	Непосредственно образовательная деятельность/ Развлечение (по пятницам)
16.30 – 17.00	Самостоятельная деятельность детей, игры
17.00 – 18.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки
18.00 – 18.10	Подготовка к ужину
18.10 – 18.40	Ужин
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой

Таблица 7

Примерный режим дня детей с 3 до 8 лет в тёплый период года (июнь – август)

Время	Режимные моменты
7.00 – 8.00	Утренний прием детей, образовательная деятельность в режимных моментах (игры, гигиенические процедуры, индивидуальная работа, физическое воспитание) на открытом воздухе
8.00 – 8.10	Утренняя гимнастика на открытом воздухе
8.10 – 8.30	Игры (самостоятельная деятельность детей), подготовка к завтраку, гигиенические процедуры
8.30 – 9.00	Завтрак
9.00 – 10.00	Игры на открытом воздухе
10.00 – 10.20	Подготовка ко 2-му завтраку, 2-й завтрак (кроме понедельника)
10.20 – 12.00	Игры и проекты на открытом воздухе
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед
13.00 – 13.10	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну
13.10 – 15.10	Сон
15.10 – 15.30	Постепенный подъём, гимнастика после сна, воздушные, водные, гигиенические процедуры
15.30 – 16.00	Полдник
16.00 – 16.30	Игры на открытом воздухе/ Развлечение (по пятницам)
16.30 – 18.00	Самостоятельная деятельность детей, игры на открытом воздухе
18.00 – 18.10	Подготовка к ужину
18.10 – 18.40	Ужин
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой

При организации разновозрастных групп режим дня корректируется в части непосредственно образовательной деятельности в соответствии с действующим СанПиН (табл. 8).

Таблица 8

Примерный режим дня в разновозрастной группе (3-8 лет) в холодный период

Время	Режимные моменты			
7.00 – 8.00	Утренний приём детей, образовательная деятельность в режимных моментах (игры, гигиенические процедуры, индивидуальная работа, физическое воспитание)			
8.00 – 8.10	Утренняя гимнастика			
8.10 – 8.30	Игры (самостоятельная деятельность детей), подготовка к завтраку, гигиенические процедуры			
8.30 – 9.00	Завтрак			
	Непосредственно образовательная деятельность			
	Подгруппа			
	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-8 лет
	9.00 – 9.15 9.25 – 9.40	9.00 – 9.20 9.40 – 10.00	9.00 – 9.25 9.40 – 10.00	9.00 – 9.30 9.40 – 10.10 10.20 – 10.50
9.40 – 10.00 (3-4 года)	Игры (самостоятельная деятельность детей)			
10.00 – 10.10	2-й завтрак		6-8 лет – 10.10 – 10.20 2-й завтрак	
10.10 – 12.00 ¹⁹	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки			
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед			
13.00 – 13.10	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну			
13.10 – 15.10	Сон			
15.10 – 15.30	Постепенный подъём, гимнастика-«побудка», воздушные, водные, гигиенические процедуры			
15.30 – 16.00	Полдник			
16.00 – 16.30	Образовательная деятельность в режимных моментах (игры, досуг, индивидуальная работа, физическое воспитание) ²⁰			
16.30 – 17.00	Самостоятельная деятельность детей, игры/Развлечение (по пятницам)			
17.00 – 18.00	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки			
18.00 – 18.10	Подготовка к ужину			
18.10 – 18.40	Ужин			
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой			

¹⁹ Дети 6 – 8 лет – подготовка на прогулку, прогулка – с 10.50

²⁰ Дети 5-6 лет – по сетке НОД 16.00 – 16.25; 6-8 лет – по сетке НОД 16.00 – 16.30

Примерный режим дня групп продлённого дня (13 – 14 часов пребывания)

При организации групп продлённого дня дошкольная образовательная организация ориентируется на режим полного дня соответствующей возрастной группы до 18.00 (табл. 9).

Таблица 9

Возможные изменения режима дня после 18.00 в группах продленного пребывания по всем возрастным группам

Время	Режимные моменты
18.00 – 18.30	Возвращение с прогулки, подготовка к ужину
18.30 – 19.00	Ужин
19.00– 20.00	Образовательная деятельность в режимных моментах, дополнительные образовательные программы
20.00 – 21.00	Игры (самостоятельная деятельность детей). Уход домой

Примерный режим дня групп круглосуточного пребывания

При организации групп круглосуточного пребывания дошкольная образовательная организация ориентируется на режим полного дня соответствующей возрастной группы до 18.00 (табл. 10).

Таблица 10

Возможные изменения режима дня после 18.00 в группах круглосуточного пребывания по всем возрастным группам

Время	Режимные моменты
18.00 – 18.30	Возвращение с прогулки, подготовка к ужину
18.30 – 19.00	Ужин
19.00– 20.00	Образовательная деятельность в режимных моментах (игры, досуг, индивидуальная работа, физическое воспитание)
20.00 – 20.50	Игры (самостоятельная деятельность детей).
20.50 – 21.00	Подготовка ко 2-му ужину
21.00 – 21.15	2-й ужин
21.15 – 21.30	Подготовка ко сну
21.30 – 07.00	Сон

Примерный режим для групп кратковременного пребывания детей (не более 5 часов)

Группы кратковременного пребывания детей могут организовываться в дошкольных образовательных организациях в первую или во вторую половину дня. Общее пребывание детей в такой группе не должно превышать 5 часов (табл. 11, 12).

Таблица 11

Примерный режим для групп кратковременного пребывания в I половине дня

Время	Режимные моменты			
	Непосредственно образовательная деятельность			
	Подгруппа			
	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-8 лет
	9.00 – 9.15 9.25 – 9.40	9.00 – 9.20 9.40 – 10.00	9.00 – 9.25 9.40 – 10.00	9.00 – 9.30 9.40 – 10.10 10.20 – 10.50
9.40 – 10.00 (3-4 года)	Игры (самостоятельная деятельность детей)			
10.10 – 12.00	Образовательная деятельность в режимных моментах (игры, досуг, индивидуальная работа, физическое воспитание)			
12.00 – 13.00	Подготовка к обеду, обед			
13.00 – 14.00	Подготовка к прогулке, прогулка			
14.00	Уход детей домой			

Таблица 12

Примерный режим для групп кратковременного пребывания в II половине дня

Режимные моменты	Подгруппа			
	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-8 лет
Непосредственно образовательная деятельность	16.00 – 16.15 16.25 – 16.40	16.00 – 16.20 16.40 – 17.00	16.00 – 16.25 16.40 – 17.00	16.00 – 16.30 16.40 – 17.10 17.20 – 17.50
Самостоятельная деятельность детей, игры	16.40 – 17.00	-	-	-
Образовательная деятельность в режимных	17.00 – 18.00	17.00 – 18.00	17.00 – 18.00	-

моментах (игры, досуг, индивидуальная работа, физическое воспитание)				
Подготовка к ужину	18.00 – 18.10	18.00 – 18.10	18.00 – 18.10	17.50 -18.10
18.10 – 18.40	Ужин			
18.40 – 19.00	Игры (самостоятельная деятельность детей)			
19.00 – 20.00	Подготовка к прогулке, прогулка			
20.00	Уход детей домой			

Организация питания

В организациях, реализующих программу «Тропинки», для детей организуется питание в соответствии с действующим СанПиН (табл. 13).

Таблица 13

Режим питания детей в дошкольных образовательных организациях (группах)

Время приёма пищи	8 – 10 часов	11 – 12 часов	24 часа
8-30 – 9-30	завтрак	завтрак	завтрак
10-30 – 11-00	второй завтрак	второй завтрак	второй завтрак
12-00 – 13-00	обед	обед	обед
15 – 16	полдник	полдник	полдник
18.10 – 18.40	-	ужин	ужин
21.00	-	-	2-й ужин

В соответствии с п.14.26. действующего СанПин в дошкольных образовательных организациях должен быть организован правильный питьевой режим. Питьевая вода, в том числе расфасованная в ёмкости и бутилированная, по качеству и безопасности должна отвечать требованиям на питьевую воду. Допускается использование кипячённой питьевой воды, при условии её хранения не более 3 часов. При использовании установок с дозированным розливом питьевой воды, расфасованной в ёмкости, предусматривается замена ёмкости по мере необходимости, но не реже, чем это предусматривается

установленным изготовителем сроком хранения вскрытой ёмкости с водой. Обработка дозирующих устройств проводится в соответствии с эксплуатационной документации (инструкции) изготовителя.

Для питья детей раннего возраста следует использовать бутилированную воду для детского питания или прокипяченную питьевую воду из водопроводной сети.

В летнее время осуществляется следующий питьевой режим (табл. 14).

Таблица 14

Питьевой режим в дошкольных организациях в летнее время

2-ая младшая группа (3-4 года)	Средние группы (4-5 лет)	Старшие группы (5-6 лет)	Подготовительные к школе группы (6-7 лет)
10.10	10.15	10.45	10.50

Питьевая вода должна быть доступна ребёнку в течение всего времени его нахождения в дошкольной организации. Ориентировочные размеры потребления воды ребенком зависят от времени года, двигательной активности ребенка, и, в среднем, составляют 80 мл на 1 кг его веса. При нахождении ребенка в дошкольной образовательной организации полный день ребёнок должен получить не менее 70 % суточной потребности в воде.

Воду дают ребенку в стеклянных или керамических стаканах (чашках, кружках). При этом чистые стаканы ставятся в специально отведённом месте на специальный промаркированный поднос (вверх дном), а для использованных стаканов ставится отдельный поднос. Мытье стаканов осуществляется организованно, в моечных столовой посуды. Допускается использовать для этой цели одноразовые пластиковые стаканчики. Температура питьевой воды, даваемой ребенку, 18-20 С.

Кипячение осуществляется на плите в специально отведенной ёмкости. Обработка ёмкости для кипячения осуществляется ежедневно в конце рабочего дня.

В летний период организации питьевого режима осуществляется во время прогулки. Питьевая вода выносится помощниками воспитателя на улицу в соответствующей ёмкости (чайник с крышкой), разливается воспитателем в чашки по просьбе детей.

Организация питьевого режима контролируется медицинскими работниками дошкольной образовательной организации ежедневно.

Контроль наличия кипячёной воды в группе осуществляет помощник воспитателя.

По возможности, при организации питьевого режима, наряду с питьевой водой, следует использовать обогащённые незаменимыми микронутриентами (витаминами, минеральными веществами) инстантные (быстрорастворимые) витаминизированные напитки, допущенные в установленном порядке органами государственного санитарно-эпидемиологического надзора к использованию в питании детей соответствующего возраста. Для их приготовления лучше всего использовать питьевую воду высшей категории, расфасованную в ёмкости.

При применении на пищеблоках дошкольной организации для технологических целей (для приготовления кулинарной продукции) водопроводной воды, последнюю целесообразно подвергать доочистке, для которой используются системы подготовки воды, допущенные к применению в дошкольной организации в установленном порядке. Используемые для доочистки воды устройства (системы) должны эффективно улучшать органолептические показатели воды (показатели мутности, запаха), а также снижать в воде концентрации железа, хлорорганических соединений и механических примесей. При использовании систем доочистки водопроводной воды должен быть организован периодический производственный контроль питьевой воды, используемой для приготовления кулинарной продукции, по показателям качества, безопасности и физиологической полноценности, а также за своевременным проведением замены или регенерации фильтрующих элементов.

В дошкольной образовательной организации осуществляется работа с сотрудниками по повышению качества, организации питания, с родителями воспитанников в целях организации рационального питания в семье, с детьми, посещающими дошкольную организацию по формированию представлений о правильном питании и способах сохранения здоровья. Для обеспечения преемственности питания родителей информируют об ассортименте питания ребёнка, вывешивая ежедневное меню.

В организации питания, начиная со средней группы, применяется самообслуживание: дети сами убирают за собой тарелки, а салфетки собирают дежурные. Огромное значение в работе с детьми имеет пример взрослого. Исходя из этого, предъявляются высокие требования к культуре каждого сотрудника дошкольной организации.

В процессе организации питания решаются **задачи гигиены и правил питания.**

1. Мыть руки перед едой.
2. Класть пищу в рот небольшими кусочками и хорошо её пережевывать.
3. Рот и руки вытирать бумажными салфетками.
4. После окончания еды полоскать рот.

Организация сна

Сон – важнейшая потребность организма человека. Удовлетворение этой естественной потребности способствует хорошему самочувствию и нормальной работоспособности. Для детей раннего и дошкольного возраста физиологически полноценный сон составляет основу крепкого здоровья и правильного развития.

Потребность в сне в значительной мере связана с условиями окружающей среды, с функциональным состоянием организма и зависит от множества других факторов. Поэтому, чтобы создать условия для полноценного сна ребёнка, воспитатель должен знать возрастные и индивидуальные особенности сна дошкольника и владеть педагогическими приемами, влияющими на его качество.

Нервная система ребёнка еще недостаточно сформирована, она не обладает большой выносливостью и подвержена сравнительно быстрому истощению. Особенно неблагоприятно отражается на её состоянии и состоянии организма в целом частое недосыпание, которое определяется не только недостаточной продолжительностью сна, но и плохим качеством сна, когда он беспокойен, часто прерывается.

При недостатке сна у дошкольника в пределах 1,5 ч в сутки выносливость нервных клеток коры головного мозга значительно снижается. А это влечёт за собой снижение активной деятельности, работоспособности. Часто нарушается поведение. У ребёнка могут появиться неправильные, неадекватные реакции на те или иные воздействия окружающих его сверстников, взрослых. Он может расплакаться из-за пустяка, делать всё наоборот и т. п. Длительное недосыпание нередко бывает причиной невротических состояний, характеризующихся появлением у ребёнка раздражительности, плаксивости, ослаблением внимания, памяти. В одних случаях дети становятся возбуждёнными, драчливыми, в других, наоборот, вялыми, безучастными к окружающему.

При организации сна учитываются следующие правила:

- перед сном нельзя обильно кормить ребёнка, поить чаем, кофе, какао, неприемлемы подвижные игры;
- чтобы дети быстро засыпали и хорошо спали, рекомендуется укладывать их в одно и то время;
- речь взрослых должна быть ласковой, тихой, движения мягкие и спокойные;
- у каждого ребёнка должна быть своя кровать;
- перед сном не рекомендуется проведение подвижных эмоциональных игр;

- детей с трудным засыпанием и чутким сном рекомендуется укладывать первыми и поднимать последними;
- во время сна детей присутствие воспитателя (или его помощника) в спальне обязательно;
- общая продолжительность суточного сна детей дошкольного возраста в соответствии с действующим СанПиН для детей дошкольного возраста 12 – 12,5 часа, из которых 2,0 - 2,5 отводится дневному сну.

Прогулка

Пребывание на открытом воздухе (прогулки) – наиболее эффективный вид отдыха, обусловленный повышенной оксигенацией крови, восполнением ультрафиолетовой недостаточности, позволяющий обеспечить закаливание организма и увеличение двигательной активности.

Рекомендуемая продолжительность ежедневных прогулок составляет 3-4 часа. Продолжительность прогулки определяется дошкольной образовательной организацией в зависимости от климатических условий. При температуре воздуха ниже минус 15 С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки рекомендуется сокращать.

Рекомендуется организовывать прогулки 2 раза в день: в первую половину дня и во вторую половину дня – после дневного сна или перед уходом детей домой.

Рекомендации и требования к одежде во время прогулки и занятий по физическому развитию разработаны на холодный и теплый периоды года.

Следует расположить в раздевалке дидактическую куклу, демонстрирующую детям, что нужно надеть сегодня на прогулку. Для старших дошкольников это может быть и плоскостной макет.

Рекомендуется следующая **структура прогулки**.

1. Наблюдение (за природными явлениями, состоянием погоды, явлениями общественной жизни и др.).
2. Игры с выносным материалом.
3. Индивидуальная работа с детьми (по физическому развитию, ознакомлению с окружающим).
4. Подвижная игра (одна-две) проводится в конце прогулки.

Непосредственно образовательная деятельность (НОД)

Непосредственно образовательная деятельность – это процесс организации различных видов детской деятельности. В соответствии с ФГОС ДО в дошкольном возрасте (3 года – 8 лет) организуются следующие **виды детской деятельности**:

- игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры;
- коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками);
- познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);
- восприятие художественной литературы и фольклора;
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице);
- конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал;
- изобразительная (рисование, лепка, аппликация);
- музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах);
- двигательная (овладение основными движениями).

Общие **требования** к проведению непосредственно образовательной деятельности.

1. Соблюдение гигиенических требований (помещение должно быть проветрено, свет должен падать с левой стороны; оборудование, инструменты и материалы и их размещение должны отвечать педагогическим, гигиеническим и эстетическим требованиям).

2. Длительность непосредственно образовательной деятельности должна соответствовать установленным нормам действующего СанПиН, а время использовано полноценно. Большое значение имеет начало НОД, организация детского внимания.

3. Подготовка к непосредственно образовательной деятельности (воспитатель должен хорошо знать программу, владеть методиками развития детей, знать возрастные и индивидуальные особенности и возможности детей своей группы).

4. Использование игровых методов и приёмов обучения в работе с детьми.

5. Использование разнообразных форм организации детей (индивидуальной, подгрупповой, групповой).

6. Обязательное проведение физкультминутки в середине непосредственно образовательной деятельности.

Максимально допустимый объём образовательной нагрузки должен

соответствовать действующему СанПиН.

Объём и план НОД для групп дошкольной образовательной организации зависят от возрастных особенностей детей и соответствуют требованиям ФГОС и СанПиН. Игровая деятельность интегрируется с другими ежедневно во все периоды непосредственно образовательной деятельности. Самообслуживание и элементарный бытовой труд интегрируется с другими по выбору педагога и в соответствии с СанПиН

В соответствии с п. 12.5 действующего СанПиН один раз в неделю для детей 5 – 7 лет следует круглогодично организовывать занятия по физическому развитию детей на открытом воздухе. Занятия проводят только при отсутствии у детей медицинских противопоказаний и наличии спортивной одежды, соответствующей погодным условиям.

В случае невозможности выполнения данных требований все занятия по физическому развитию проводятся в помещении. Допускаются разные виды таких занятий, в том числе и полностью построенные на подвижных играх.

В теплое время года при благоприятных метеорологических условиях непосредственно образовательную деятельность по физическому развитию рекомендуется организовывать на открытом воздухе.

В соответствии с п.п. 12.2 и 12.10 действующего СанПиН двигательный режим, физические упражнения и закаливающие мероприятия следует осуществлять с учётом здоровья, возраста детей и времени года.

Рекомендуется использовать формы двигательной деятельности: утреннюю гимнастику, занятия физической культурой в помещении и на воздухе, физкультурные минутки, подвижные игры, спортивные упражнения, ритмическую гимнастику, занятия на тренажерах, плавание и другие.

В объеме двигательной активности воспитанников 5-7 лет следует предусмотреть в организованных формах оздоровительно-воспитательной деятельности 6-8 часов в неделю с учетом психофизиологических особенностей детей, времени года и режима работы дошкольных образовательных организаций.

Для достижения достаточного объёма двигательной активности детей необходимо использовать все организованные формы занятий физическими упражнениями с широким включением подвижных игр, спортивных упражнений.

Для реализации двигательной деятельности детей используются оборудование и инвентарь физкультурного зала и спортивных площадок в соответствии с возрастом и ростом ребёнка.

Работа по физическому развитию проводится с учётом здоровья детей при постоянном контроле со стороны медицинских работников.

Санитарный режим в дошкольной образовательной организации

В соответствии с п.п. 3.19, 8.5, 8.6, 8.7 СанПиН уборка территории проводится ежедневно: утром за 1-2 часа до прихода детей или вечером после ухода детей.

При сухой и жаркой погоде полив территории рекомендуется проводить не менее 2 раз в день.

В зимнее время рекомендуется проводить очистку территории от снега по мере необходимости, территорию допускается посыпать песком, использование химических реагентов не допускается.

Перечень санитарно-хозяйственных мероприятий и сроки их проведения включается в примерное распределение санитарно-хозяйственных мероприятий для безопасной и здоровьесберегающей организации режима пребывания детей в дошкольной образовательной организации в соответствии с действующим СанПиН.

Спальни в период бодрствования детей допускается использовать для организации игровой деятельности и образовательной деятельности по освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования. При этом должен строго соблюдаться режим проветривания и влажной уборки: в спальне должна быть проведена влажная уборка не менее, чем за 30 минут до сна детей, при постоянном проветривании в течение 30 минут.

Все помещения дошкольной организации должны ежедневно проветриваться.

Сквозное проветривание проводят не менее 10 минут через каждые 1,5 часа. В помещениях групповых и спальнях во всех климатических районах, кроме IА, IБ, IГ климатических подрайонов, следует обеспечить естественное сквозное или угловое проветривание. Проветривание через туалетные комнаты не допускается.

В присутствии детей допускается широкая односторонняя аэрация всех помещений в теплое время года.

Длительность проветривания зависит от температуры наружного воздуха, направления ветра, эффективности отопительной системы. Проветривание проводится в отсутствие детей и заканчивается за 30 минут до их прихода с прогулки или занятий.

При проветривании допускается кратковременное снижение температуры воздуха в помещении, но не более чем на 2-4 С.

В помещениях спален сквозное проветривание проводится до дневного сна.

При проветривании во время сна фрамуги, форточки открываются с одной стороны и закрывают за 30 минут до подъема.

В холодное время года фрамуги, форточки закрываются за 10 минут до отхода ко сну детей.

В тёплое время года сон (дневной и ночной) организуется при открытых окнах (избегая сквозняка).

Значения температуры воздуха и кратности обмена воздуха помещений в 1 час должны приниматься в соответствии с требованиями к температуре воздуха и кратности воздухообмена в основных помещениях дошкольных образовательных организаций в разных климатических районах (табл. 15).

Таблица 15

Требования к температуре воздуха и кратности воздухообмена в основных помещениях дошкольных образовательных организаций в разных климатических районах²¹

Помещения	t, °(С) – не ниже	Кратность обмена воздуха в 1 час			
		В I А, Б, Г климатических районах		В других климатических районах	
		приток	вытяжка	приток	вытяжка
Приёмные, игровые ясельных групповых ячеек	22	2,5	1,5	–	1,5
Приёмные, игровые младшей, средней, старшей групповых ячеек	21	2,5	1,5	–	1,5
Спальни всех групповых ячеек	19	2,5	1,5	–	1,5
Туалетные ясельных групп	22	–	1,5	–	1,5
Туалетные дошкольных групп	19	2,5	1,5	–	1,5
Помещения медицинского назначения	22	2,5	1,5	–	1,5
Залы для муз. и гимнастических занятий	19	2,5	1,5	–	1,5
Прогулочные веранды	12	по расчёту, но не менее 20 м ³ на 1 ребёнка			

²¹ Приложение № 3 к СанПиН 2.4.13049-13.

Зал с ванной бассейна	29	
Раздевалка с душевой бассейна	25	
Отапливаемые переходы	15	

Все помещения убираются влажным способом с применением моющих средств не менее 2 раз в день при открытых фрамугах или окнах с обязательной уборкой мест скопления пыли (полов у плинтусов и под мебелью, подоконников, радиаторов и т.п.) и часто загрязняющихся поверхностей (ручки дверей, шкафов, выключатели, жёсткую мебель и др.).

Влажная уборка в спальнях проводится после ночного и дневного сна, в групповых – после каждого приема пищи.

Влажная уборка спортивных залов проводится 1 раз в день и после каждого занятия. Спортивный инвентарь ежедневно протирается влажной ветошью, маты - с использованием мыльно-содового раствора. Ковровые покрытия ежедневно очищаются с использованием пылесоса. Во время генеральных уборок ковровое покрытие подвергается влажной обработке. Возможно использование моющего пылесоса. После каждого занятия спортивный зал проветривается в течение не менее 10 минут.

Стол в групповых помещениях промываются горячей водой с мылом до и после каждого приема пищи специальной ветошью, которую стирают, просушивают и хранят в сухом виде в специальной промаркированной посуде с крышкой.

Ковры ежедневно пылесосят и чистят влажной щеткой или выбивают на специально отведенных для этого площадках хозяйственной зоны, затем чистят влажной щеткой. Рекомендуется один раз в год ковры подвергать сухой химической чистке.

Санитарно-техническое оборудование ежедневно обеззараживаются независимо от эпидемиологической ситуации. Сидения на унитазах, ручки сливных бачков и ручки дверей моются теплой водой с мылом или иным моющим средством, безвредным для здоровья человека, ежедневно. Горшки моются после каждого использования при помощи ершей или щеток и моющих средств. Ванны, раковины, унитазы чистят дважды в день ершами или щетками с использованием моющих и дезинфицирующих средств.

Генеральная уборка всех помещений и оборудования проводится один раз в месяц с применением моющих и дезинфицирующих средств. Окна снаружи и изнутри моются по мере загрязнения, но не реже 2 раз в год (весной и осенью).

Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

Структура образовательного процесса в дошкольной образовательной организации представляет собой четыре взаимосвязанных компонента, которые обязательно отражаются ежедневно в календарном плане педагогов:

- 1) непосредственно образовательная деятельность;
- 2) образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов;
- 3) самостоятельная деятельность детей;
- 4) взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Содержание образовательной программы «Тропинки» предполагает возможность её поэтапного освоения дошкольником, создание благоприятных условий для развития детей с учётом индивидуальных образовательных потребностей и специфических особенностей каждого ребёнка.

Комплексно-тематический подход в построении образовательного процесса

Необходимые в духе времени требования успешно реализуются при комплексно-тематическом построении образовательного процесса. Комплексно-тематический подход в работе педагога основывается на принципе интеграции образовательных областей, всего содержания дошкольного образования; педагогических средств, методов и форм работы с детьми в специфических свойственных дошкольному детству деятельности и формах активности. Комплексно-тематическое выстраивание образовательного процесса детского сада в отличие от «школьного», предметного, построения педагогической работы помогает подчеркнуть возрастную, дошкольную, специфику работы с детьми. Объединяющим звеном сложной цепи, состоящей из элементов детского развития и педагогической деятельности, служит грамотное планирование образовательного процесса воспитателем.

В предложенный вариант планирования заложены требования ФГОС ДО и содержание программы дошкольного образования «Тропинки», а также методическое

обеспечение к ней. При отборе тем для работы педагогов в разных возрастных группах учтены:

- события окружающего мира, происходящие в природе и в общественной жизни, понятные и привлекательные для детей данного возраста;
- события, о которых дети узнают из литературных произведений, фольклора, мультипликационных и кинофильмов, вызывающие эмоциональный отклик и интерес воспитанников;
- события и объекты окружающей действительности, стимулирующие развитие любознательности и познавательных интересов детей группы;
- события, связанные с семьями воспитанников, традициями и бытом.

Разнообразные темы обеспечивают постепенное вхождение ребёнка в окружающий мир, освоение этого сложного и привлекательного для малыша пространства. Тематика представлена в последовательном усложнении от одной возрастной группы к другой. Основная направленность тем прослеживается из года в год. Продолжительность работы внутри одной темы зависит от возраста детей.

Вместе с тем темы в каждой возрастной группе объединены одной тематической «нитью», что позволяет узким специалистам (музыкальным руководителям, инструкторам по физической культуре, инструкторам по изобразительности и др.) более качественно и быстро осуществлять подбор материала, необходимого для реализации комплексно-тематического подхода в своей профессиональной деятельности.

Очень важно такое объединение тем и для разновозрастных групп, ведь в таком случае можно организовывать образовательный процесс (прежде всего, непосредственно образовательную деятельность) со всеми детьми одновременно, дифференцируя задания только по степени сложности, в соответствии с возрастными и физиологическими особенностями детей.

Воспитателю не обязательно строго придерживаться очерченного круга и порядка предложенных тем. На их основе конструируется живой педагогический процесс в реальной группе с учётом конкретных условий работы. Педагог может сформулировать тему самостоятельно, исходя из интересов детей и пожеланий родителей, на основании географических, национальных, социальных, личностных, индивидуальных и других особенностей детей группы, а также пожелания их родителей. При этом воспитателю необходимо сохранить объединяющую («рамочную») тематику, представленную в комплексно-тематическом планировании с целью систематизирования всей работы дошкольной образовательной организации и сохранения объединения всех участников образовательного процесса.

В конце недели по каждой «рамочной» теме проводится итоговое мероприятие, которое организуется для всей дошкольной образовательной организации одновременно. Такая интеграция усилий педагогов, активности детей реализуется за счёт распределения участия разных групп детского сада на различных этапах подготовки к итоговому мероприятию (кто-то готовит выставку, кто-то концерт и т.д.).

Выстраивать содержание образовательной деятельности с дошкольниками следует таким образом, чтобы все события, все интересные дела, занятия детей были бы подготовкой к итоговому мероприятию. В зависимости от формы планируемого итогового мероприятия выбирается содержание занимательных дел. Например, если предполагается выставка, то во время продуктивной деятельности дети готовят экспонаты на выставку; если будет концерт, то дети репетируют музыкальные номера, создают оформление; если запланировано театрализованное представление, то необходимо с детьми в течение недели репетировать роли, создавать декорации, элементы костюмов, разучивать тексты и пр. Вся эта работа должна проводиться не только в режимных моментах, но, прежде всего, в процессе непосредственно образовательной деятельности, решая все необходимые образовательные и другие задачи. Кроме того, еженедельно для детей необходимо проводить развлечения (или праздники), поэтому в примерном комплексно-тематическом планировании представлены возможные их формы (табл. 31).

Воспитатели планируют образовательную деятельность с дошкольниками по темам, выделенным в определенной возрастной группе, а узкие специалисты (музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре и др.) по объединяющей («рамочной») теме.

К каждой теме сформулированы примерные итоговые мероприятия, которые могут проводиться в различных вариантах. Можно изменять:

- форму итогового мероприятия (например, викторину можно заменить развлечением);
- тему итогового мероприятия;
- количество итоговых мероприятий.

Целесообразно распределить предлагаемые формы проведения по разным возрастным группам (например, выставку готовят младшие группы, концерт – дети средних и старших групп, а викторина проводится у детей подготовительной к школе группы и т.д.).

Таким образом, к итоговым мероприятиям готовится весь детский сад. Следует отметить, что декорации и некоторые элементы костюмов, украшения к итоговым мероприятиям изготавливают дети с помощью педагогов и родителей.

Поэтому вся тематическая неделя есть поэтапная, последовательная подготовка к интересному событию в конце недели. В связи с этим стоит продумать и предусмотреть в содержании непосредственно образовательной деятельности и в образовательной деятельности в процесс организации режимных моментов необходимые формы, методы и средства, деятельность детей в данном аспекте.

Планирование образовательного процесса

Планирование воспитательно-образовательного процесса в группе детского сада – это предварительное продумывание, определение последовательности осуществления работы педагога, описание условий, необходимых для реализации содержания образования в разнообразных формах работы с детьми. В основу плана заложена образовательная программа, по которой работают воспитатели организации дошкольного уровня образования. Не исключая требования содержательной наполненности, план работы воспитателя, на наш взгляд, должен быть простым и понятным для изучения и работы по нему не только педагогам, которые его составляют. План образовательной работы в группе составляется так, чтобы по нему могли работать другие педагоги, квалифицированные специалисты. Кроме того, не стоит забывать, что план образовательной работы в группе находится в центре внимания лиц и организаций, контролирующих работу воспитателей.

Время, которое уделяется написанию плана образовательной работы в группе, должно быть оптимальным, учитывать квалификацию специалиста, образование, опыт, особенности личности воспитателя. Так, опытный, умелый педагог может отразить в представленном варианте плана только формы работы, наметит перечень педагогических мероприятий. Специалист менее уверенный в своих силах дополнит их конкретными целями и задачами, возможно, кратким планом, перечнем оборудования, используемыми методами и приёмами и другим необходимым ему материалом. Таким образом, планирование работы воспитателя - не утомительное переписывание в тетрадь многочисленных книг, программ, пособий, а обдуманый технологичный процесс, предваряющий начало практической деятельности, организующий её.

В то же время, использование уже готовых планов, так сказать планов-образцов, детально разработанных на основе программ и методических пособий к ним, планов, изданных самостоятельной книжкой, по нашему мнению, нецелесообразно для использования в повседневной работе. Такой по сути формальный план ограничивает для педагога возможность выбора, унифицирует живую работу с детьми, уводит от

направленности на личность ребёнка и воспитателя. План – это в прямом смысле «Организатор воспитателя». Он ориентирован не только на особенности воспитанников, но и на индивидуальность педагога.

Предложенная авторами программы «Тропинки» форма планирования содержит общие, обязательные разделы, среди которых традиционно оформляемые и дополненные другими сведениями в зависимости от потребностей образовательной организации, желания педагогов.

Индивидуальный подход реализуется при планировании, в числе прочего, через указание индивидуальной работы с детьми в качестве одной из форм работы с занесением записей в нужные ячейки таблицы. А дифференцированный подход в образовании дошкольников – через указание в плане форм работы с подгруппами из нескольких детей.

Планируемые воспитателем формы работы по каждой теме обязательно должны иметь опору на конкретную развивающую предметно-пространственную образовательную среду группы и детского сада. Кроме того, проектирование образовательной работы должно учитывать три основные линии:

- взаимодействие с взрослыми;
- взаимодействие со сверстниками;
- выстраивание отношений к миру, к другим, к себе.

В последние годы в дошкольном образовании большая роль уделяется *сотрудничеству с семьями воспитанников*²². Семья рассматривается не только как заказчик образовательных услуг педагогу, но и как равноправный партнёр при реализации задач дошкольного образования. Это социальное и педагогическое партнёрство наиболее очевидно прослеживается по линии взаимодействия ребёнка с взрослыми. Поэтому, на наш взгляд, при планировании образовательного процесса в возрастной группе целесообразно включать формы работы с родителями в общую таблицу-организатор. Родители – не посторонние люди в группе, поэтому логично было бы видеть их в плане работы воспитателя не только утром и вечером, но и в течение всего дня, приглашать и включать в различные виды совместной деятельности детей и взрослых.

Современное построение образовательной работы с дошкольниками характеризуется максимальной насыщенностью игрой. Используя воспитательно-образовательный потенциал различных видов игр, воспитатель выстраивает на них

²² Подробнее см. раздел «Сотрудничество дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников».

различные режимные моменты, применяет игры как форму работы во всех образовательных областях.

Непосредственно образовательная деятельность может выстраиваться в игровой форме, в форме бесед и наблюдений, экспериментирования дошкольников и прочих. Это позволяет, с одной стороны, уйти от классно-урочной организации обучения, с другой - формировать предпосылки учебной деятельности, постепенно готовить детей к школьному обучению.

Гуманистический характер взаимодействия взрослых, родителей, педагогов, и детей предполагает, что планирование образовательной работы опирается на создание условий для психологического комфорта и эмоционального благополучия каждого ребёнка и группы детей в целом. Немаловажную роль здесь играет обратная связь, идущая от детей. Обеспечивая условия для формирования субъектной позиции ребёнка в образовательном процессе, воспитатель при планировании проявляет профессиональную наблюдательность, соблюдает интересы детей «здесь и сейчас», приветствует проявления детской инициативы, активности, свободы выбора, реализует индивидуальный подход в работе с детьми.

Заботой воспитателя при планировании и осуществлении образовательной работы с детьми группы должно стать насыщение жизни каждого ребёнка увлекательными событиями, которые одновременно с этим имеют образовательное значение, оказывают влияние на формирование детской личности. Материал, предложенный в пособии, позволит сделать детский сад местом интересных событий не только для детей, но и для их родителей, а также для педагогов детского сада, сплотить родителей воспитанников и профессиональных педагогов вокруг общей цели воспитания детей. Предлагается Органайзер Воспитателя (схема календарного плана образовательной работы воспитателя)

Самостоятельная деятельность детей как компонент образовательного процесса

Самостоятельная деятельность как свободная деятельность детей обуславливается в первую очередь развивающей предметно-пространственной средой.

Среда организуется с учётом возможности для детей играть и заниматься отдельными подгруппами, а пособия, игрушки располагаются так, чтобы не мешать свободному перемещению детей. Задача педагога – создавать положительное состояние у детей, организовывать рациональный двигательный режим, предупреждать детское утомление разумным чередованием разнообразной активной деятельности и отдыха.

Поэтому все педагоги должны обязательно планировать обновление элементов развивающей предметно-пространственной среды для организации самостоятельной деятельности детей. Это может быть внесение каких-то атрибутов для игры, или трафаретов для раскрашивания, или размещение материалов для познавательной деятельности и пр.

Развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать следующим принципам:

- информативности, предусматривающей разнообразие тематики материалов и оборудования и активности воспитанников во взаимодействии с предметным окружением;
- вариативности, определяющейся видом дошкольной образовательной организации, содержанием воспитания, культурными и художественными традициями, климатогеографическими особенностями;
- полифункциональности, предусматривающей обеспечение всех составляющих воспитательно-образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных составляющих предметно-пространственной среды;
- педагогической целесообразности, позволяющей предусмотреть необходимость и достаточность наполнения предметно-пространственной среды, а также обеспечить возможность самовыражения воспитанников, индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка;
- трансформируемости, обеспечивающей возможность изменений развивающей предметно-пространственной среды, позволяющих, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства и др.

(Подробнее об организации развивающей предметно-пространственной среды см. в разделе «Особенности формирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации»).

Оздоровительная деятельность

Оздоровительная деятельность организуется в полном соответствии с действующим СанПиН и направлена на охрану здоровья детей и формирование основы культуры здоровья. Примерный план оздоровительных мероприятий в дошкольной образовательной организации на учебный год содержит организационные мероприятия, противоэпидемическую работу, питание детей, физическое воспитание детей, лечебно-оздоровительные мероприятия, санитарно-просветительскую работу с воспитателями, с помощниками воспитателями, с родителями.

Организация оздоровительных зимних каникул

Для оздоровления детей, предупреждения их утомляемости на первой неделе февраля проводятся оздоровительные каникулы. В это время непосредственно образовательная деятельность с детьми не проводится. Организуются спортивные и подвижные игры, спортивные праздники, экскурсии и другие; увеличивается продолжительность прогулок.

Значение оздоровительных каникул:

- оздоровление детей;
- создание эмоционального комфорта;
- антистрессовый фактор;
- удовлетворение потребности детей в движении.

Каникулы – это праздник радости, весёлых досугов, развлечений, соревнований, интересных игр и увлекательных аттракционов, а, значит, праздник здоровья.

Необходимо подчеркнуть, что содержание разных форм отдыха строится на материале тех игр, заданий и действий, которые хорошо известны детям и не требуют дополнительного разучивания.

Каждая каникуляная неделя имеет своё название.

Организация образовательного процесса в летний оздоровительный период

Летний период в дошкольных образовательных организациях имеет особое значение. Не проводятся традиционные обучающие занятия, много времени уделяется оздоровлению дошкольников. Однако образовательная работа не прекращается летом, а организуется несколько иначе, чем во время учебного года.

Лето предоставляет огромные возможности для развития, оздоровления и закаливания детей. Успешное проведение летней оздоровительной кампании во многом определяется комплексным подходом к планированию, организации и медико-педагогическому контролю.

Готовясь к летнему периоду, педагогам необходимо продумать эту работу в нескольких направлениях: в создании развивающей предметно-пространственной среды на участках детского сада, в методике проведения спортивных мероприятий, развлечений для дошкольников.

В летний период непосредственно образовательная деятельность не проводится.

Тематическое планирование образовательной работы в летний образовательный период, включающее разнообразные виды деятельности в рамках одной темы, позволяет обеспечить все эти условия и всячески способствовать формированию познавательных интересов детей.

Каждая неделя месяца включает в себя пять направлений развития: физическое социально-коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое, речевое.

Разрабатывая систему планирования на летний период для всех педагогических работников образовательной организации, мы исходили из предположения о том, что для того чтобы планирование было эффективным, необходимо всегда учитывать **основные условия**.

1. При написании плана, все участники педагогического процесса должны чётко иметь представления о тех результатах работы, к которым они хотели бы достичь к концу планируемого периода. На основе этого подбирают оптимальные пути, средства, методы, которые помогут добиться поставленных целей, а значит получить планируемый результат.

2. Педагогические работники, чётко должны определять задачи, а соответственно для их выполнения планировать мероприятия, направленные на их реализацию. Всегда следует помнить о том, что все задачи должны быть реалистичными, конкретными, чёткими. План не должен быть перенасыщен мероприятиями. Все мероприятия, направленные на реализацию поставленных задач на летний период, должны быть выполнены в определенный срок.

Авторами программы «Тропинки» разработаны *формы для заполнения* педагогом при планировании летней оздоровительной работы.

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации

В данном разделе представлен примерный перечень материально-технического обеспечения (дидактического материала и оборудования) дошкольных образовательных организаций, который можно рассматривать как ориентир при формировании развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации в свете идей развивающего дошкольного образования, представленных в проекте «Тропинки».

Среди того множества средств обучения, игр, игрушек, которые соответствуют требованиям нормативных актов («Закону об образовании», ФГОС ДО, «Положению об экспертизе игрушек» и пр.)²³, мы попытались выявить те, которые могут войти в предметно-пространственную среду, окружающую ребенка, и сделать ее развивающей.

ФГОС ДО определяет развивающую предметно-пространственную среду как часть образовательной среды, представленную специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарём для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа. Поэтому в соответствии с требованиями ФГОС ДО к содержанию примерных образовательных программ дошкольного образования в процессе получения ребенком дошкольного образования должно быть обеспечено развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

В процессе разработки алгоритма действий по отбору средств обучения игр и игрушек в соответствии с концепцией развивающего образования, реализованной в проекте «Тропинки», нами были осмыслены и адаптированы педагогические идеи Ф. Фрёбеля, поскольку в его подходе отражены основные принципы развивающего образования в дошкольном возрасте.

На основании анализа педагогических подходов к организации среды, представленных в теории Фрёбеля, нам видится, что наиболее актуальный алгоритм действий по отбору средств обучения игр и игрушек состоит в следующем.

1. Выбор средств обучения и воспитания должен осуществляться в соответствии с возрастными потребностями и интересами воспитанников, основными направлениями их развития и спецификой дошкольного образования.

2. Также должна учитываться возможность полифункционального использования оборудования, игрушек и материалов в соответствии с образовательными задачами и

²³ Закон об образовании.

ФГОС ДО.

СанПиН.

Постановление Правительства Российской Федерации от 27.10.2011 г. N 2562 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении».

Приказ Министерства образования и науки РФ от 26.06.2000 №1917 «Об экспертизе настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей».

Методическое письмо Министерства образования Российской Федерации от 17.05.1995 №61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях».

игровым сюжетом, соответствие педагогико-эргономическим требованиям к образовательным средствам и игрушкам.

3. Количество оборудования, игрушек и образовательных материалов в развивающей предметно-пространственной среде дошкольной организации должно быть представлено в оптимальном количестве и исходить из его необходимого минимума. При наличии возможностей оно может изменяться как в сторону увеличения, так и уменьшения. Однако все области развития и виды игр и материалов для свободных игр должны присутствовать в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, наиболее актуальной структурой формирования перечня средств обучения, игр и игрушек в предметно-пространственной среде дошкольной организации является структура, основанная на интеграции целей развития ребёнка, заложенных образовательными областями в соответствии с ФГОС ДО, с основными видами деятельности детей дошкольного возраста, с учётом принципов Фрёбель-педагогике и теории развивающего обучения.

Количество оборудования, игрушек и образовательных материалов в группах дошкольной образовательной организации представлено с таким расчётом:

- дидактические игры и образовательные материалы – 1–2 ед. на группу;
- игрушки – 4–6 ед. на группу (1 ед. – на 4–5 чел.);
- средства для двигательной активности – 1–2 ед. на группу и по 1 ед. для каждого ребёнка в подгруппе во время занятий физкультурой.

Наличие разнообразных игр и игрушек, образовательных средств позволит воспитателю организовать образовательный процесс в соответствии со стратегией развития дошкольного образования, его приоритетными целями и современными образовательными технологиями (табл. 16-18). Представленный подход к наполнению развивающей предметно-пространственной среды соответствует требованиям вышеперечисленных нормативных актов, основан на подходах теории развивающего обучения, учитывает, что ведущей деятельностью ребёнка является игра во всех её проявлениях, подходит под любую из примерных образовательных программ дошкольного образования.

Таблица 16

Варианты дидактического материала и оборудования и сюжетно-образных игрушек для свободных (сюжетно-ролевых) игр девочек и мальчиков в помещении и на улице

Оборудование, игрушки	Вид и количество
Для игр в помещении	

Куклы (младенцы, девочки, мальчики, этнические, моделирующие профессии, герои книг и мультфильмов и т.п.)	Куклы крупные в одежде (50-55 см). Куклы средние (30-50 см). Куклы младенец среднего размера. Кукла голышек. Мягкие антропоморфные куклы. Фигурки человечков, объёмные, мелкие. Фигурки, моделирующие профессии. Этнические куклы. Фигурки сказочных персонажей. Фигурки героев мультфильмов. Набор солдатиков
Игрушки – образы животных, птиц, рыб и насекомых	Мягкие антропоморфные звери. Фигурки, животных, птиц, насекомых объёмные. Фигурки, животных, птиц, насекомых плоскостные
Одежда и аксессуары для кукол	
Кроватки и люльки для кукол	
Коляски для кукол	Люльки. Прогулочные
Дома и мебель для кукол	
Транспортные игрушки	Грузовик среднего размера. Автомобили разного размера и разного назначения. Корабли и лодки разного размера. Самолёты, вертолёты разного размера. Ракеты-трансформеры. Набор «Военная техника». Набор «Самолёты» (мелкие). Набор «Корабли» (мелкие). Ракета-робот (трансформер). Подъёмный кран. Сборно-разборные модели: самолёт, вертолёт, ракета, корабль и др. Автомобили мелкие (гоночные, легковые, грузовички и т.п.)
Тематические игрушки и игровые наборы	Для уборки. Для стирки и глажения. Магазин. Наборы различных видов посуды. Наборы овощей, фруктов, продуктов, выпечки. Кухня. Больница. Мастерская. Парикмахерская. История, культура и развлечения. Железная дорога. Парковка. Пожарная станция. Ферма. Гараж
Игровые домики в рост ребёнка	Ширма-домик. Теремок. Домики из дерева. Домики из пластмассы
Игровые горки	Простые скаты. Домики-горки

Детские автомобили (машины-каталки)	Тематические автомобили-каталки. Велосипеды трёхколёсные. Автомобили с педалями
Каталки	Деревянные. Пластиковые
Конструкторы и строительные наборы	А. Универсальные конструкторы (объёмные, плоскостные, магнитные): – конструкторы блочные; – конструкторы сотовые; – наборы пластмассовых кубиков; – наборы строительных геометрических тел; – конструкторы деревянные; – конструкторы напольные; – магнитные конструкторы. Б. Модельные конструкторы: – конструкторы модельные тематические; – модельные бумажные конструкторы без использования клея; – конструкторы из мягкого полимера с деревянными элементами. В. Тематические конструкторы: – деревянные тематические конструкторы: «Зоопарк», «Африка», «Транспорт» и др.; – пластиковые тематические конструкторы и т.п.
Для игр на улице	
Инструменты	Лопаты для песка. Лопаты для снега. Совки. Грабельки. Лейки. Тачки детские. Водяные мельницы и т.п.
Ёмкости	Формочки. Ведёрки различных форм и размеров. Сита. Ковшики и т.п.
Игрушки	Кораблики. Лодочки. Игрушки для воды не тонущие. Аквапредметы из мягкого полимера и т.п.

Таблица 17

Варианты дидактического материала и оборудования для развивающих занятий в образовательных областях

Направление развития/ вид деятельности	Оборудование. Вид и количество
Познавательное развитие	
Сенсомоторное развитие	Игрушки для вкладывания

Вкладыши в рамку	Рамки-вкладыши. Планшеты с вкладышами (тематические). Логические фигуры с набором вкладышей. Доска-рамка с разрезанными вкладышами (не более трёх частей).
Вкладыши один в другой	Различные стаканчики (деревянные, пластмассовые) от 3 до 12 шт. в 1 с закрывающейся крышкой. Матрёшки разных типов.
Вкладыши в основу	Геометрические фигуры разных размеров и форм на основе. Различные сказочные, природные фигурки разного цвета и размера на основе
Игрушки для нанизывания	
Нанизывание на мягкий стержень	Различные типы геометрических фигур с деталями разного размера и форм.
Нанизывание на твёрдый стержень	Пирамидки с широким стержнем и большим диаметром кольца (3-5 колец), отличающихся по размеру. Пирамидки с меньшим по диаметру стержнем с большим кольцом. Пирамидка-головоломка (верхнее и нижнее колечки маленькие, центральное – самое большое). Пирамидки с парными по цвету колечками. Пирамидки одноцветные. Пирамидки конусные. Стержни для нанизывания различных геометрических фигур. Геометрические сортеры для нанизывания деталей разной формы на 1, 2, 3, 4 стержня.
Игрушки для вращения	
Круговое вращение	Неваляшки. Волчки.
Боковое вращение	Геометрические фигуры с винтовой резьбой.
Наматывание	Деревянная палочка с цветной веревкой для наматывания. Деревянная катушка со шнурком.
Вращение путём нажатия с усилением ²⁴	Юла с прямым широким стержнем. Юла со спиральным металлическим стержнем. Наборы для завинчивания.
Игры-шнуровки/застежки	
Операции с продеванием шнура	Деревянные пуговицы (4-6 отверстий). Шнуровка с парными деталями на цветном шнурке.

²⁴ Хранится в зоне свободных игр

Операции с пришнуриванием деталей к основе	Основа и набор деталей для пришнуровывания разной степени сложности
Вышивание шнурком	Шнуровальный планшет с отверстиями, изображающими рисунок для вышивания и плотный шнурок.
Застегивание различных видов	Основы с разными видами застежек внутри (кнопка, молния, петля, крючок и т.п). Рамка с застежками
	Мозаика
Наложение деталей на поле	Мозаика с сотовым полем.
Втыкание деталей в отверстие на поле	Мозаика с колышками.
Магнитное соединение деталей с полем	Мозаика с геометрическими деталями на мягких магнитах и металлическом поле.
Соединение деталей типа пазл	Мозаика настольная. Мозаика напольная.
	Игрушки для действия с инструментами
Работа с молоточком	Стучалки с колышками и молоточком для забивания, молоточки мягкие с колокольчиком внутри.
Работа с крючком	Бирюльки крупные тематические, магнитные рыбалки.
	Игрушки для развития навыков сложно-скоординированной деятельности
Действия одновременно двумя руками	Пирамидки-качалки. Геометрические фигуры с винтовой резьбой. Хоккей/футбол настольные. Бильярд детский. Игры с шариком и мишенью для закатывания (настольные). Настольный кегельбан. «Блошки» (набор). Настольные планшеты: скользящие фигуры-лабиринты
	Игрушки для развития зрительного восприятия
Восприятие цвета и формы	Геометрические цветные наборы. Комплект таблиц «Цвет и форма», «Цвета и краски» и т.п. Лото геометрическое. Домино геометрическое. Набор объемных геометрических фигур.

<p>Осложнённое зрительное восприятие (по контуру, силуэту, ракурсу)</p>	<p>Игровые наборы «Волшебный мешочек», «Геометрия». Набор цветных кубиков разных размеров. Цветные таблички. Цветные цилиндры. Геометрический комод. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Архитектура"». Настольно-печатные игры: «Калейдоскоп», «Палитра», «Сочетание цветов», «Цвет и форма», «Цвета и краски» и т.п.</p> <p>Игровые наборы с фигурами и их тенями или контурами. Домино с различными тенями. Разрезные печатные картинки. Настольно-печатные игры: «Мир вокруг нас», «Предметы и контуры», «Тени», «Разноцветные узоры», «Цвет, форма, размер» и т.п.</p>
<p>Для различения, узнавания и запоминания звуков по различным параметрам: силе, долготе, высоте, тембру²⁵</p>	<p>Игрушки для развития слухового восприятия</p> <p>Игровые наборы для экспериментирования со звуками. Шумовые коробочки. Шумовые музыкальные инструменты. Звучащие игрушки. Звуковое лото.</p>
<p>Для различения, узнавания и запоминания тактильных стимулов: шероховатость, вес, температура</p>	<p>Игрушки для развития тактильного восприятия</p> <p>Игровые наборы для экспериментирования с различными поверхностями. Доски для ощупывания. Шероховатые таблички. Ящик с образцами тканей. Весовые таблички. Тепловые таблички. Сенсорные дорожки.</p>
<p>Для различения узнавания и запоминания различных запахов и вкусов</p>	<p>Игрушки для развития обоняния</p> <p>Вкусовые баночки Игровые наборы для экспериментирования со вкусами Настольно-печатные игры: «Вкусные приключения», «Наши вкусы», «Что мы едим?» и т.п.</p>
<p>Ознакомление с окружающим миром</p> <p><i>Формирование</i></p>	

²⁵ Материал находится в зоне «Музыка»

<p><i>естественнонаучных представлений</i></p>	
<p>Представления о физических свойствах окружающего мира</p>	<p>Игровые наборы для экспериментирования со звуком Игровые наборы для экспериментирования со светом Игровые наборы для экспериментирования со водой Настольно-печатные игры: «Звук», «Свет», «Вода», «Мир вокруг нас» и т.п. Комплекты дидактических пособий по свойствам окружающего мира. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Эксперимент"».</p>
<p>Развитие географических представлений</p>	<p>Карта мира. Карта России. Карта региона. Детский глобус. Детский атлас. Географическое лото. Настольно-печатные игры: «Детская география», «Океаны и материки», «Страны и континенты» и т.п. Комплекты дидактических пособий: «Наша планет Земля», «Россия наша страна» и т.п. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Мир вокруг нас"».</p>
<p>Развитие представлений о природных явлениях</p>	<p>Календарь природы. Фенологический календарь. Лото «Времена года». Настольно-печатные игры: «Лето. Времена года», «Зима. Времена года», «Весна. Времена года», «Осень. Времена года», «Природа». Демонстрационный материал по различным природным явлениям. Комплекты таблиц по временам года. Комплекты дидактических пособий: «Времена года», «Родная природа» и т.п.</p>
<p>Формирование представлений о растительном и животном мире</p>	<p>Набор фигурок и их детёнышей (также с магнитами). Игровые наборы «Кто, где живёт?». Комплект таблиц «Лес», «Луг», «Озеро», «Горы», «Овраги», «Поле». Комплекты таблиц «Животный и растительный мир». Комплекты дидактических пособий: «Домашние животные», «Дикие животные», «Животные мира», «Растения» и т.п. Домино с изображением различных представителей животного и растительного мира. Лото: «Животный и растительный мир», «Биологическое лото», «Зоологическое лото», «Дикие животные». Настольно-печатные игры: «Дары природы», «Деревья и плоды», «Рыбы». «Птицы», «Сад и огород», «Кто где живёт», «Малыши», и т.п.</p>

<p>Элементарные представления о Солнечной системе</p> <p>Формирование представлений о техническом прогрессе</p>	<p>Комплекты дидактических пособий: «Земля и Солнечная система», «Космос» и т.п. Комплект таблиц о Солнечной системе. Настольно-печатные игры: «Путешествие в космос» и т.п. Карта звёздного неба. Игровые наборы о космосе.</p> <p>Игровые наборы для экспериментирования с различными инструментами Комплекты дидактических пособий: «Техника», «Транспорт», «Как это было раньше?» и т.п. Настольно-печатные игры: «Тайны науки и техники», «Транспорт» и т.п.</p>
<p>Познавательно-исследовательская деятельность</p> <p><i>Развитие основных интеллектуальных умений</i></p> <p>Выделение признаков, сравнение, обобщение, классификация</p> <p>Реконструкция целого из частей и разделение целого на части</p> <p>Формирование умозаключений на основе индукции, дедукции и по аналогии</p> <p>Развитие комбинаторного и стратегического мышления</p> <p><i>Развитие элементарной исследовательской деятельности</i></p>	<p>Игровые наборы для экспериментирования по выделению признаков, классификации и т.п. Настольно-печатные игры: «Найди различия», «Сравни и подбери», «Одним словом», «Подбери по форме», «Подбери по цвету», «Логика», «Четвёртый лишний» и т.п.</p> <p>Игровые наборы для экспериментирования по восстановлению целого из частей, по разделению целого на части. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Части и целое"». Настольно-печатные игры: «Разрезанные картинки», «Части и целое» и т.п. Игровые наборы «Кубики».</p> <p>Игровые наборы для экспериментирования на основе основных логических операций Логическое домино. Настольно-печатные игры: «Что не так?», «На что это похоже?», «Найди по описанию», «Логические таблицы», «Ассоциации», «Что к чему» и т.п.</p> <p>Настольные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Морской бой» – «Кораблики» – «Шашки»; – «Шахматы» – «Русское лото»; – «Мемори» – «Крестики-нолики» – Головоломки: «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», «Сфинкс», «Волшебный круг», «Танграм» и др. <p>Наборы для экспериментов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лупа; – компас; – водяные мельницы и лабиринты;

	<ul style="list-style-type: none"> – микроскоп; – калейдоскоп и т.п. – набор для экспериментов «Мой огород». – наборы для экспериментирования «Эко-Знайка»
<p><i>Развитие математических представлений</i></p> <p>Формирование представлений о количестве и обучение элементарным математическим операциям</p>	<p>Демонстрационные наборы со счётными материалами. Наборы счетных досок с пальчиковыми фигурами. Детские счёты. «Игровые дары Фребеля» для формирования представлений о количестве и обучение элементарным математическим операциям. Счётные палочки в футляре. Карточки с цифрами и знаками. «Геометрия для малышей – геоборд». Кубики с цифрами и знаками. Комплекты таблиц «Количество». «Измерение. Длина». «Считаем до 20». «Геометрия для малышей» и т.п. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Математика"». Настольно-печатные игры: «Магические кружочки», «Количество», «Домики чисел», «Мои первые цифры» и т.п. Веер на пластиковой основе с цифрами и знаками. Лото математическое. Игровые наборы для экспериментирования на основе магнитно-цифровых элементов.</p>
<p>Ознакомление с единицами измерения</p>	<p>Весы. Линейки. Равновесы. Игровые наборы с денежными знаками Игровые наборы для экспериментирования «Считаем, взвешиваем, сравниваем».</p>
<p><i>Формирование представлений о пространстве и времени</i></p> <p>Освоение понятий о расположении и движении предметов</p> <p>Представление о времени и временных отрезках</p>	<p>Настольно-печатные игры: «Ориентирование», «Лабиринт» и т.п. Настольные игры-ходилки с правилами движения по игровому полю (по типу «гусек»).</p> <p>Настольно-печатные игры: «Всё о времени», «Часы», «Дни недели», «Распорядок дня», «Временные отношения», «До и после» и т.п. Модели часов. Дидактическая игра «Распорядок дня». Комплекты таблиц: «Дни недели», «Время», «Год» и т.п. Дидактические пособия: «Всё о времени», «Дни недели», «Распорядок дня» и т.п. Модели часов</p>
Речевое развитие	
<p><i>Овладение устной речью</i></p>	

<p><i>русской и родной</i></p> <p>Освоение звукового строя речи русской и родной</p> <p>Обогащение словарного запаса русской и родной речи</p> <p>Развитие грамматически правильной и связной русской и родной речи</p> <p><i>Овладение письменной речью</i></p> <p>Изучение букв русского и родного языка</p> <p>Подготовка к обучению грамоте</p> <p><i>Подготовка руки к письму</i></p> <p>Обводка фигур разной сложности разными инструментами</p> <p>Тренажёры для подготовки руки к письму</p>	<p>Настольно-печатные игры: «Звонкий-глухой», «Звуковое домино», «Весёлые звуки» и т.п. Логопедическое лото. Игровые материалы с чистоговорками, скороговорками, загадками. Игровые материалы, стимулирующие звукоподражание.</p> <p>Набор предметных картинок: «Фрукты, ягоды, орехи», «Посуда», «Бытовая техника», «Профессии», «Транспорт», «Мир в картинках», «Мебель. Предметы интерьера» и т.п. Домино «Противоположности». Домино «Игрушки». Домино «Сказки». Домино «Транспорт». Настольно-печатные игры: «Вещи, которые нас окружают», «Что есть что», «Любимые сказки» и т.п. Комплекты дидактических пособий для обогащения словарного запаса.</p> <p>Комплекты дидактических пособий: «Рассказы по картинкам». «Грамматика в картинках» и т.п. Конструкторы по сказкам с фигурками животных и людей. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Сказки"». Настольно-печатные игры: «Истории в картинках», «Герои русских сказок», «Сказки о животных», «Короткие истории», «Расскажи сказку» и т.п.</p> <p>Комплекты таблиц «Подготовка к обучению грамоте». Алфавит в загадках, пословицах, скороговорках, «Азбука в картинках» и т.п. Лото «Азбука». Алфавит магнитный.</p> <p>Касса букв. Кубики деревянные с буквами. Кубики пластмассовые «Азбука». Настольно-печатные игры: «Расшифруй слово», «Слоги, слова фигуры», «Найди слово», «Эрудит», «Читаем сами» и т.п. Дидактические пособия: «Набор складовых картинок», «Звукобуквенная лента».</p> <p>Геометрические рамки-вкладыши. Трафареты.</p> <p>Линейка с буквами и цифрами для обводки. Волшебный экран с зеркальным отображением. Дидактические наборы: «Клетка линейка», «Азбука» и т.п.</p>
--	--

<p><i>Знакомство с иностранными языками</i></p> <p>Формирование языкового представления и обогащение словарного запаса</p>	<p>Лото на четырёх языках. Логические карточки на иностранных языках</p>
<p>Театральная зона (оборудование и игрушки для театрализованной деятельности)</p>	
<p>Кукольные театры</p>	<p>Пальчиковый театр по сказкам (деревянный). Пальчиковый театр по сказкам (вязанный). Пальчиковый театр по сказкам (тканевый). Перчаточные (бибабо) куклы (основные персонажи сказок). Набор резиновых фигурок для настольного театра. Шагающий театр. Ростовые куклы. Куклы-марионетки. Шапочки-маски для театрализованных представлений. Комплект театральных костюмов для взрослых и детей.</p>
<p>Оборудование для детских спектаклей</p>	<p>Дом-футляр для пальчикового театра. Ширма напольная. Ширма настольная для кукольного спектакля. Подставки для перчаточных кукол. Ленты. Воздушные ткани. Декорации.</p>
<p>Зона мини-библиотеки</p>	<p>Книги для чтения взрослыми детям, книжки-малышки и т.д. Рамки-вкладыши по мотивам русских народных сказок «Колобок», «Репка», «Курилка-ряба», «Волк и семеро козлят», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Гуси-лебеди», «Крошечка-хаврошечка» и т.д. Рамки-вкладыши по мотивам сказок зарубежных авторов: Братья Гримм «Бременские музыканты», Ш. Перо «Кот в сапогах», Х.-К. Андерсен «Дюймовочка» и т.д. Рамки-вкладыши по мотивам сказок А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, С.Я. Маршака, К.И. Чуковский, Е. Пермяка и т.д. Пазлы по мотивам русских народных сказок. Пазлы по мотивам сказок зарубежных авторов. Пазлы по мотивам русских и советских писателей и поэтов. Домино по мотивам русских народных сказок. Лото по мотивам русских народных сказок. Настольно-печатные игры по изучаемым произведениям</p>
<p>Художественно-эстетическое развитие</p>	
<p>Развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд)</p>	<p>Материалы для рисования. Материалы для лепки. Материалы для аппликации и художественного труда. Трафареты и т.п.</p>
<p>Развитие детского</p>	<p>Игрушки и предметы народных промыслов (Гжель, Дымково,</p>

<p>творчества и приобщение к изобразительному искусству</p>	<p>Городец, Жостово, каргопольская игрушка, мезенская роспись, филимоновская игрушка, хохлома). Набор «Керамика». Набор «Овощи». Набор «Фрукты». Набор «Предметы быта» и т.п.</p> <p>Печатная продукция – демонстрационные пособия: - «Народное творчество» (в двух частях); - «Гжель»; - «Городец»; - «Дымковская игрушка»; - «Жостовская роспись»; - «Коргопольская игрушка»; - «Мезенская роспись»; - «Филимоновская игрушка»; - «Хохлома» и т.п. Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Красота вокруг нас"». Настольно-печатные игры по народным промыслам.</p>
<p>Развитие музыкально-художественной деятельности</p>	<p>Комплект «Музыкальных шумовых инструментов»: – бубен; – барабан; – бубенцы; – кастаньеты; – колокольчики; – ксилофон; – колотушки; – маракас; – рубель; – треугольники; – трещотки; – цимбалы; – шаркунок; – погремушки; – деревянные ложки.</p> <p>Комплект «Детские музыкальные инструменты»: – металлофон /ксилофон; – детское пианино; – дудочки; – свистульки; – бубенцы на ручку; – бубенцы на пояс; – тарелки; – детская арфа; – детские гусли; – детская труба; – гармошки детские. Набор русских музыкальных шумовых инструментов.</p>
<p>Приобщение к музыкальному искусству</p>	<p>Дидактические наборы «Портреты русских и зарубежных композиторов», «Музыкальные инструменты» и т.п.</p>

	Комплект таблиц «Музыкальные инструменты» Настольно-печатные игры: «Русские и зарубежные композиторы», «Музыкальные инструменты», «Музыка вокруг нас». Лото музыкальное
Социально-коммуникативное развитие	
<i>Социальное воспитание</i>	
Развитие представлений о семье, родословной	Настольно-печатные игры: «Семья», «Родословная» и т.п. Набор фигурок по теме «Семья». Дидактические наборы по теме «Семья». Игровые наборы Фрёбеля «Серия "Вместе весело"».
Ознакомление с историей и культурой (родного края, страны, зарубежных стран)	Настольно-печатные игры: «История России», «Флаги», «Народное творчество» и т.п. Домино «Флаги». Дидактические наборы: «Народы мира», «Народы России».
Формирование и развитие патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу	Флаг России. Флаг края. Дидактические наборы: «День Победы», «Государственные праздники России», «Государственные символы России», «Великая Отечественная война в произведениях», «Защитник Отечества» и т.п.
Знакомство с понятиями: страна, раса, национальность	Детский атлас мира. Настольно-печатные игры: «Народы России», «Народы мира» и т.п. Набор тематических кукол разных рас и возрастов ²⁶ .
Представление о профессиях	Настольно-печатные игры: «Я – водитель», «Я – доктор», «Я – спасатель», «Кем быть?», «Магазин», «Профессии». Дидактические наборы по различным профессиям.
Ознакомление с различными эмоциями людей	Настольно-печатные игры: «Наши чувства и эмоции», «Домики настроения», «Зоопарк настроения», «Пойми меня» и т.п. Домино «Чувства».
Ознакомление с правилами и нормами поведения в обществе	Настольно-печатные игры: «Как правильно себя вести», «Правила этикета», «Наши поступки», «Как правильно себя вести» и т.п. Лото вежливости. Дидактическое пособие «Права ребёнка».
<i>Правила дорожного движения</i>	
Знакомство с правилами безопасного дорожного движения	Настольно-печатные игры: «Викторина по правилам дорожного движения», «Правила дорожного движения», «Законы улиц и дорог»,

²⁶ Могут храниться в зоне свободных игр.

<p>движения в качестве пешехода и водителя транспортного средства</p>	<p>«Азбука пешехода», «Дорожные знаки» и т.п. Дидактические пособия по правилам дорожного движения для детей дошкольного возраста. Детский игровой комплект «Азбука дорожного движения».</p>
<p><i>Основы безопасности жизнедеятельности</i></p>	<p>Комплекты таблиц, например: «Будь внимателен и осторожен», «Будь осторожен с незнакомыми людьми», «Правила противопожарной безопасности» и т.п. Настольно-печатные игры, например: «Азбука безопасности» и т.п. Лото осторожностей. Детский игровой комплект «Азбука пожарной безопасности».</p>
<p>Приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения, формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них; формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности</p>	<p>Комплекты таблиц, например: «Будь внимателен и осторожен», «Будь осторожен с незнакомыми людьми», «Правила противопожарной безопасности» и т.п. Настольно-печатные игры, например: «Азбука безопасности» и т.п. Лото осторожностей. Детский игровой комплект «Азбука пожарной безопасности».</p>
<p><i>Формирование экологического сознания</i></p>	<p>Дидактические наборы «Добро пожаловать в экологию». Настольно-печатные игры, например: «Земля и её жители», «Зелёный город» «Спасатели», «Экология», «Друзья природы». Набор для экспериментов «Эко-Знайка», например: «Знакомство с почвенно-растительным покровом», «Наблюдение за атмосферными явлениями», «Наблюдения за загрязнением воздуха» и т.п.</p>
<p>Формирование экологической культуры поведения</p>	<p>Дидактические наборы «Добро пожаловать в экологию». Настольно-печатные игры, например: «Земля и её жители», «Зелёный город» «Спасатели», «Экология», «Друзья природы». Набор для экспериментов «Эко-Знайка», например: «Знакомство с почвенно-растительным покровом», «Наблюдение за атмосферными явлениями», «Наблюдения за загрязнением воздуха» и т.п.</p>
<p><i>Развитие трудовой деятельности детей</i></p>	<p>Дидактические пособия, например: «Мы дежуриим», «Уход за комнатными растениями». Оборудование для осуществления трудовой деятельности по уходу за собой и окружающими (щёточки, сопочки, веники, тряпки, лейки и т.д.). Игровые наборы серии «Я учусь».</p>
<p>Воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам, формирование первичных представлений о труде взрослых.</p>	<p>Дидактические пособия, например: «Мы дежуриим», «Уход за комнатными растениями». Оборудование для осуществления трудовой деятельности по уходу за собой и окружающими (щёточки, сопочки, веники, тряпки, лейки и т.д.). Игровые наборы серии «Я учусь».</p>
<p><i>Формирование здорового образа жизни</i></p>	<p>Настольно-печатные игры о здоровье человека. Дидактические пособия: «Распорядок дня», «Здоровье человека». Детские анатомические атласы и карты.</p>
<p>Формирование понятия о здоровом образе жизни</p>	<p>Настольно-печатные игры о здоровье человека. Дидактические пособия: «Распорядок дня», «Здоровье человека». Детские анатомические атласы и карты.</p>
<p>Воспитание культурно-гигиенических навыков</p>	<p>Настольно-печатные игры: «Валеология», «Олимпийские игры», «Витаминная корзина», «Виды спорта» и т.п. Дидактические пособия «Схема человеческого тела», «Валеология», «Олимпийский игры», «Виды спорта» и т.п.</p>

Примерный перечень оборудования для двигательной активности и физкультурного зала дошкольной организации (при наличии ставки воспитателя по физической культуре)

Сохранение и укрепление психического и физического здоровья детей

Основные движения/упражнения	Наименование
Ходьба, бег, равновесие	<p>Большие напольные пирамиды-качалки. Дорожки со следами (пятки и ручки) Коврики массажные с различными элементами в том числе и природными. Конусы. Различные виды балансиров. Тренажёр «Ребристая дорожка». Тканевая тактильная дорожка. Шнур короткий (длина от 75 см.)</p>
Прыжки	<p>Мяч попрыгун (диаметром 45-55 см.). Скакалки гимнастические (короткие – 100-120 см).. Набор стоек для прыжков</p>
Катание, бросание и ловля	<p>Ворота для мини-футбола. Дартс мягкий с шариками. Игровой набор «Городки». Игровой набор «Детский кегельбан». Игровой набор «Кольцеброс». Игровой набор «поймай мяч». Игровой набор «Серсо». Кегли. Мешочки с малым (150 гр.) и большим грузом (500 гр.). Мяси для игры в футбол. Мячи для игры в баскетбол. Мячи резиновые большие (диаметром 20 см). Мячи-массажёры различных размеров. Набор для игры в хоккей. Насос для накачивания мячей с иглой Обруч большой (диаметром 100 см). Ракетки с воланом. Ракетки с мячиком. Сетки для переноски и хранения мячей. Стеллажи для хранения мячей. Щит баскетбольный игровой (комплект: щит с рамой – 2 шт., кольцо – 2 шт., сетка – 2 шт.). Щиты для метания в цель</p>
Ползание и лазанье	<p>Веревочная лестница. Дуги для подлезания. Канаты для лазания. Комплект мягких модулей (от 6 сегментов). Кронштейн навесной для канатов. Развивающий тоннель</p>
Общеразвивающие упражнения	<p>Гантели детские. Игровые наборы для спортивных игр в помещении. Коврики с разметкой для игры в классики. Кольцо малое (диаметром 13 см). Ленты короткие (60 см.) и длинные (100 см). Лыжи детские в комплекте.</p>

	Мячи резиновые (диаметром 10 см и 15 см). Мячи-фитболы с гладкой и массажной поверхностью. Обручи гимнастические (диаметр 60 см). Палки гимнастические. Платки шифоновые (30х30). Разметочное оборудование: конусы, флажки, указатели, шнуры. Резинки гимнастические. Санки. Скамейка гимнастическая. Стенка гимнастическая. Сухой бассейн с разноцветными шариками
--	---

Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами, средствами обучения и воспитания

Социально-коммуникативное развитие

Гришаева Н.П. Технологии социализации ребёнка в образовательном комплексе / Н.П. Гришаева. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Клюева Т.Н. Мир безопасности. Дидактические материалы для работы с детьми 3–7 лет : методическое пособие с CD-диском / Т.Н. Клюева. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Сечкина О.К. Ребёнок в мире людей. Дидактические игры для детей 3–7 лет : методическое пособие с CD-диском, раздаточный материал / О.К. Сечкина. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Уразалиева Г.К. Развитие толерантности у детей 5–7 лет : методическое пособие / Г.К. Уразалиева. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Уразалиева Г.К. Тропинка к взаимопониманию : рабочая тетрадь для детей 5–7 лет / Г.К. Уразалиева. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Трудовое воспитание дошкольников : методическое пособие для педагога детского сада / Н.В. Лабутина, И.В. Мельникова, Э.В. Архипова, А.А. Иванова, Н.П. Гусева. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Шатова А.Д. Тропинка в экономику. Для детей 5–7 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий / А.Д. Шатова. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Шатова А.Д. Тропинка в экономику. Для детей 5-7 лет : дидактические материалы / А.Д. Шатова. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Щербакова Е.И. Беседы о здоровье и безопасности с детьми 3–7 лет : методическое пособие с CD-диском / Е.И. Щербакова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Познавательное развитие

Дидактические игры для детей 3–7 лет : методическое пособие с CD-диском, раздаточный материал / Н.В. Лабутина, И.В. Мельникова, Э.В. Архипова, А.А. Иванова, Н.П. Гусева. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Салмина Н.Г. Воображаем, думаем, играем. Дидактические игры для детей 3–4 лет : дидактические карточки, методическое пособие / Н.Г. Салмина, М.С. Милаева, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Салмина Н.Г. Воображаем, думаем, играем. Дидактические игры для детей 4–5 лет : дидактические карточки, методическое пособие / Н.Г. Салмина, М.С. Милаева, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Салмина Н.Г. Воображаем, думаем, играем. Дидактические игры для детей 5–6 лет : дидактические карточки, методическое пособие / Н.Г. Салмина, М.С. Милаева, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Салмина Н.Г. Воображаем, думаем, играем. Дидактические игры для детей 6–7 лет : дидактические карточки, методическое пособие / Н.Г. Салмина, М.С. Милаева, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : методическое пособие для воспитателя младшей группы детского сада / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : рабочие тетради № 1–9 для детей 3–4 лет / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : дидактические игры для детей 3–4 лет : дидактические карточки, методическое пособие / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : методическое пособие для воспитателя средней группы детского сада / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : рабочие тетради № 1–3 для детей 4–5 лет / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики. Дидактические игры для детей 4–5 лет : дидактические карточки, методическое пособие / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : методическое пособие для воспитателя старшей группы детского сада / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : рабочие тетради № 1–3 для детей 5–6 лет / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики. Дидактические игры для детей 5–7 лет : дидактические карточки, методическое пособие / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : методическое пособие для воспитателя подготовительной группы детского сада / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : рабочие тетради № 1–3 для детей 6–7 лет / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, готовятся к печати.

Султанова М.Н. Путешествие в страну математики : электронный образовательный ресурс для детей 3–7 лет : электронное учебное издание / М.Н. Султанова. – М.: Вентана-Граф, готовится. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Речевое развитие

Ушакова О.С. Развитие речи детей 3–4 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 3–4 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 4–5 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 4–5 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 5–6 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 5–6 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет : пособие для дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 4–7 лет : программа, методические рекомендации / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 4–5 лет : конспекты занятий / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 6–7 лет : конспекты занятий / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Журова Л.Е. Эти удивительные звуки : рабочая тетрадь для детей 4–5 лет / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Тайны слов и звуков : рабочая тетрадь для детей 5–6 лет / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Я умею читать! : рабочие тетради № 1, 2 / Л.Е. Журова, М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Азбука (для обучения в семье) / Л.Е. Журова, М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду : дидактические материалы для занятий с детьми 4–7 лет / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Кузнецова М.И. Готов ли ваш ребёнок учиться читать и писать? : рабочая тетрадь для детей 6–7 лет / М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Кузнецова М.И. Готовимся к письму : рабочая тетрадь для детей 4–5 лет / М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Кузнецова М.И. Учимся писать буквы : рабочая тетрадь для детей 5–6 лет / М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Кузнецова М.И. Учимся писать слова : рабочая тетрадь для детей 6–7 лет / М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Боума Э. Paths to the World. Английский язык для дошкольников. Для детей 5–6 лет : в 2 ч. / Э. Боума, Т.Б. Клементьева. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Боума Э. Far and Near. Читаем сказки на английском языке. Для детей 5–7 лет : пособие для дошкольников с аудиоприложением / Э. Боума, Т.Б. Клементьева. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Художественно-эстетическое развитие

Ушакова О.С. Развитие речи детей 3–4 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 3–4 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 4–5 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 4–5 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 5–6 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 5–6 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет : дидактические материалы / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет : пособие для дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Салмина Н.Г. Видим, понимаем, создаём : рабочая тетрадь для детей 3–4 лет / Н.Г. Салмина, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Салмина Н.Г. Видим, понимаем, создаём : рабочая тетрадь для детей 4–5 лет / Н.Г. Салмина, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Салмина Н.Г. Видим, понимаем, создаём : рабочая тетрадь для детей 5–6 лет / Н.Г. Салмина, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Салмина Н.Г. Видим, понимаем, создаём : рабочая тетрадь для детей 6–7 лет / Н.Г. Салмина, А.О. Глебова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Лыкова И.А. Цветные тропинки. Изобразительная деятельность в детском саду. Вторая младшая группа : программа, методические рекомендации, конспекты занятий / И.А. Лыкова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Лыкова И.А. Цветные тропинки. Изобразительная деятельность в детском саду. Средняя группа : программа, методические рекомендации, конспекты занятий / И.А. Лыкова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Лыкова И.А. Цветные тропинки. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа : программа, методические рекомендации, конспекты занятий / И.А. Лыкова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Лыкова И.А. Цветные тропинки. Изобразительная деятельность в детском саду. Подготовительная к школе группа : программа, методические рекомендации, конспекты занятий / И.А. Лыкова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Лыкова И.А. Цветные тропинки. Лепка. Рисование. Аппликация. Альбом для художественного творчества детей 5-7 лет / И.А. Лыкова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Киселёва С.Л. Развитие воображения в изобразительной деятельности дошкольников 3–7 лет / С.Л. Киселёва. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Понкратова С.Н. Художественный труд. Пособие для работы с детьми 3–7 лет : методическое пособие с CD-диском / С.Н. Понкратова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Бакланова Т.Н. Музыкальный мир : программа, содержание занятий с детьми 3–7 лет, методические рекомендации / Т.Н. Бакланова, Г.П. Новикова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Бакланова Т.Н. Музыкальный мир : пособие для детей 5–7 лет : в 2 ч. / Т.Н. Бакланова, Г.П. Новикова. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Бакланова Т.Н. Музыкальный мир. Нотная хрестоматия для занятий с детьми 5–7 лет / Т.Н. Бакланова, Г.П. Новикова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Бакланова Т.Н. Музыкальный мир. Нотная хрестоматия для занятий с детьми 3–5 лет / Т.Н. Бакланова, Г.П. Новикова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

ИЦ «Вентана-Граф». Музыкальный мир. Электронный образовательный ресурс для занятий с детьми 5–7 лет / ИЦ «Вентана-Граф». – М.: Вентана-Граф, готовится к выпуску.

Физическое развитие

Кудрявцев В.Т. Оздоровление и физическое развитие дошкольного возраста : методическое пособие / В.Т. Кудрявцев. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Научное обоснование и психологическое сопровождение проекта «Тропинки»

Богоявленская М.Е., Горячева Т.Г. Необычное детство: диагностика, коррекция развитие / М.Е. Богоявленская, Т.П. Горячева – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Богоявленская М.Е., Кудрявцев В.Т. Психологическая готовность к школе в условиях развивающего образования / М.Е. Богоявленская, В.Т. Кудрявцев – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Кудрявцев В.Т. Креативный потенциал дошкольников и его диагностика : пособие для психолога / В.Т. Кудрявцева. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Кравцова Е.Е. Тропинки игры : методическое пособие для педагога / Е.Е. Кравцова. – М.: Вентана-Граф, готовится к печати.

Кудрявцев В.Т. Тропинки. Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования / В.Т. Кудрявцева. – М.: Вентана-Граф, 2007.

Карпова Ю.В. Педагогическая диагностика индивидуального развития детей 3-7 лет / Ю.В. Карпова. – М.: Вентана-Граф, 2015.