

# Программа "Развитие" (основные положения)

## Оглавление

Слово к читателю

Основные направления работы по программе «развитие»

*Вторая младшая группа*

Сенсорное воспитание

Ознакомление с детской художественной литературой и развитие речи

Конструирование

Изобразительная деятельность

Рекомендации по развитию игровой деятельности

Сюжетно-ролевая игра

Игра с правилами

*Средняя группа*

Ознакомление с пространственными отношениями

Ознакомление детей с художественной литературой и развитие речи

Подготовка к обучению грамоте

Конструирование

Ознакомление с природой

Развитие элементарных математических представлений

Изобразительная деятельность

Рекомендации по развитию игровой деятельности

Сюжетно-ролевая игра

Игра с правилами

*Старшая группа*

Развитие элементов логического мышления

Ознакомление с пространственными отношениями

Ознакомление с художественной литературой и развитие речи

Развитие элементарных, математических представлений

Грамота

Конструирование

Ознакомление с природой

Изобразительная деятельность

Рекомендации по развитию игровой деятельности

Сюжетно-ролевая игра

Игра с правилами

*Подготовительная группа*

Развитие элементов логического мышления

Ознакомление с пространственными отношениями

Ознакомление с художественной литературой и развитие речи

Развитие элементарных математических представлений

Грамота

Конструирование

Ознакомление с природой

Изобразительная деятельность

Рекомендация по развитию игровой деятельности

Сюжетно-ролевая игра

Игра с правилами

## СЛОВО К ЧИТАТЕЛЮ

Данная публикация знакомит вас с основными направлениями работы по программе «Развитие». В ее основу легли два теоретических положения.

Первое — это теория А. В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, согласно которой основной путь развития ребенка — это амплификация развития, т. е. его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности. Это положение потребовало разработки особых, дошкольных путей развития ребенка.

Второе теоретическое положение — это концепция Л. А. Венгера о развитии способностей, согласно которой основная линия в развитии ребенка — это способности (в отличие от знаний, умений и навыков). Способности понимаются как ориентировочные действия со специфическими для дошкольника образными средствами решения задач. Способности позволяют ребенку самостоятельно анализировать действительность, находить решения в новых и неожиданных ситуациях, произвольно, а к концу дошкольного детства и осознанно относиться к собственной деятельности.

В соответствии с данными теоретическими положениями основными целями программы явились развитие умственных и художественных способностей ребенка, а также развитие специфически дошкольных видов деятельности. Это требует установления новых взаимоотношений взрослых с детьми, новых форм и методов работы. Полноценная реализация программы возможна на основе лично-ориентированной модели воспитания, предполагающей наличие между взрослыми и детьми отношений сотрудничества и партнерства. Естественно, что не только воспитатели, но и родители включаются в развивающую образовательную работу с детьми.

Новые цели, содержание и формы реализации программы требуют особой подготовки воспитателей для работы по ней. Полностью программа для каждого возраста состоит из объяснительной записки, детальной характеристики работы (цели работы, содержание, средства, материал, деятельность детей). К программе прилагаются примерные планы занятий по каждому разделу.

В этом варианте будут представлены только основные положения программы «Развитие» по отдельным возрастам (вторая младшая группа, средняя, старшая и подготовительная группы).

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРОГРАММЕ «РАЗВИТИЕ»

Настоящая программа направлена на развитие у детей умственных и художественных способностей. Основываясь на исследованиях, проведенных в отечественной и мировой психологии, авторы программы сосредоточили внимание не на содержательной стороне сообщаемого детям материала (конкретных знаниях, умениях и навыках), а на способах овладения этим материалом, организации деятельности детей по его усвоению, что имеет первостепенное значение для развития способностей.

При отборе программного материала в первую очередь учитывалось, какие средства решения познавательных и творческих задач должны быть усвоены детьми и на каком содержании эти средства могут быть усвоены наиболее эффективно.

Центральными задачами развития умственных способностей во второй младшей группе, с точки зрения авторов программы, являются развитие сенсорных способностей (усвоение сенсорных эталонов и действий с ними) и простейших форм символизации.

Программа средней группы предполагает продолжение работы, начатой во второй младшей-группе детского сада. Она базируется на этой программе и также направлена на развитие умственных и художественных способностей у детей.

Основной задачей развития умственных способностей, начиная со средней группы, с точки зрения авторов программы, является развитие способности к наглядному моделированию. Эта задача решается путем формирования у детей действий по построению и использованию наглядных моделей различных типов. Основные типы моделей, которыми овладевают дети в средней группе, — это графический план, используемый прежде всего при ознакомлении детей с пространственными отношениями, а также графические модели предметов, применяемые при решении конструктивных задач. В средней группе продолжается усвоение различных форм символизации, которое служит основанием для последующего развития познавательных и творческих способностей.

Овладение наглядным моделированием в старшей группе проходит по нескольким линиям.

Первая линия — это расширение диапазона моделируемых отношений. В средней группе основное внимание уделялось работе с графическим планом, который дети использовали при ознакомлении с пространственными отношениями и графическими моделями при решении конструктивных задач. В старшей группе к моделированию пространственных отношений добавляется моделирование временных отношений (например, при построении моделей сказки), логических и др.

Вторая линия изменений касается степени обобщенности моделируемых отношений внутри каждого типа. Если вначале дети овладевают моделированием единичных конкретных ситуаций, то в старшей группе они учатся строить модели, имеющие обобщенный смысл и отображающие существенные (с точки зрения

разрешаемой задачи) черты многих объектов и ситуаций (например, так называемые круги Эйлера на занятиях по логике моделируют отношения между самыми различными предметами).

Третья линия состоит в изменении самих наглядных моделей, с которыми действуют дети. Здесь движение идет от моделей, имеющих «иконический» характер, т. е. сохраняющих известное сходство с моделируемыми объектами (например, изображение тех или иных предметов на плане), к моделям, представляющим собой чисто условные изображения (числовая ось, модель звукового состава слова и т. п.).

В младшей и средней группах осуществляется фактически лишь подготовка к освоению наглядного моделирования. Дети овладевают преимущественно разрозненными действиями замещения и использования простейших моделей в их внешней форме. В старшем возрасте начинается целенаправленное развитие различных форм наглядного моделирования и его включение в решение собственно интеллектуальных задач.

В подготовительной группе происходит интериоризация действий моделирования, т. е. их перевод во внутренний план. Само овладение построением моделей включает два последовательных этапа: построение модели по наличной ситуации и по собственному замыслу (в соответствии с требованиями задачи). В последнем случае моделирование выступает в функции планирования деятельности, а возможность построения модели и её особенности свидетельствуют о степени сформированности внутренних, идеальных форм моделирования. Они же и представляют собой ядро умственных способностей ребенка.

Что же касается развития художественных способностей, то центральную задачу в этом направлении авторы видят в развитии эмоциональной отзывчивости на средства художественной выразительности в литературе, живописи, музыке, а также в использовании этих средств детьми при передаче собственного отношения к действительности.

Кроме своих теоретических оснований построенная на новых принципах программа отличается от традиционной следующими особенностями:

1. Основное место в программе для детей второй младшей группы занимает система занятий по сенсорному воспитанию.
2. Познавательный материал, в основном, дается через чтение литературы и ее обсуждение.
3. Занятия по изобразительному искусству «очищены» от технической стороны и насыщены заданиями на эмоциональное восприятие и выражение.
4. Из программы второй младшей группы устранены занятия по математике.
5. Работа по развитию игры, а также по физическому воспитанию вынесена за пределы занятий и проводится путем организации самостоятельной деятельности детей.
6. Основное место в программе для детей средней группы занимает система занятий до ознакомления с пространственными отношениями.
7. Ознакомление с природой дается через усвоение простейших форм символизации, условного обозначения объектов, а также через чтение детям художественной литературы и ее обсуждение.
8. Занятия по математике вводятся в средней группе в небольшом объеме (одно занятие в две недели) с целью создания предпосылок для усвоения начал математики в старшей группе и охватывают лишь дочисловой период обучения.
9. В программу для детей старшей и подготовительной групп вводятся занятия по логике.

Сотрудничество ребенка со взрослым реализуется в новых формах построения развивающих занятий. Так, на одних занятиях взрослый вместе с детьми находит решения поставленной задачи; на других — помогает в организации совместной деятельности детей (распределение материала, удерживание различных ролевых позиций и т. п.). На некоторых занятиях у детей существует свободный выбор деятельности: одни лепят, другие рисуют, третьи делают аппликации. Организация работы по подгруппам на многих занятиях позволяет уделять необходимое время каждому ребенку, учитывать его возможности. Большинство занятий, особенно в младшей и средней группах, проводятся в достаточно свободной форме: дети могут ходить по группе, работать стоя или сидя за столиками, за мольбертами, сидя на ковре и т. п.

Программа предусматривает проведение большинства занятий в подгруппах численностью 8 — 10 детей.

В то время, как одна подгруппа выполняет задания воспитателя, остальные дети под наблюдением помощника воспитателя заняты играми или самостоятельной деятельностью. Если занятия проводятся в групповой комнате, то остальная часть детей может находиться в спальне, а в теплое время года — на участке.

Успешное выполнение программы требует создания в группе благоприятного психологического климата, теплого и доброжелательного отношения к детям. Естественно, что проведение занятий по подгруппам создает известные трудности, связанные с тем, что дети, занятые свободной деятельностью, могут шуметь, отвлекать тех, кто участвует в занятии. Грубо пресекать этого не следует, наоборот, необходимо, чтобы дети чувствовали себя свободно, и лишь постепенно можно приучать их к тому, чтобы считаться с тем, что делают другие, не мешать им. Если сами занятия проводятся в доступной и интересной для детей форме, они вполне могут выполнять задания воспитателя, не нуждаясь в «тепличной» обстановке. Желательно, однако, избегать, чтобы дети, участвующие в занятии, покидали его самостоятельно до

завершения и отправлялись заниматься другими делами. Но Достигать этого следует не «дисциплинарными» мерами, а индивидуальным обращением к ребенку, поощрением его деятельности, если требуется — помощью в ее выполнении или изменении предложенного ему задания. Во всех случаях, когда это возможно, детям, участвующим в занятии, предлагаются разные варианты задания. Детям, выполнившим свои задания раньше других, можно (в зависимости от желания и психологического состояния самого ребенка) либо дать дополнительное задание, либо предложить покинуть занятие и присоединиться к играющим сверстникам.

Поскольку программа направлена на развитие умственных и художественных способностей детей, в ней отсутствуют специальные указания, касающиеся нравственного воспитания. Авторы считают, что оно достигается не столько какой-либо системой специальных мероприятий, сколько общей организацией жизни группы и насыщенностью эмоционально привлекательными для детей видами деятельности, вниманием со стороны взрослых к каждому ребенку в отдельности и к взаимоотношениям детей между собой.

Длительность занятий, как правило, не должна превышать 15 — 20 мин в младшей группе и 20—25 мин — в остальных.

## **ВТОРАЯ МЛАДШАЯ ГРУППА СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

Сенсорное развитие младших дошкольников должно занимать одно из центральных мест в работе с ними.

Этот возраст наиболее благоприятен для развития восприятия ребёнка, совершенствования органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Формирование у детей трехлетнего возраста представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве — необходимо для полноценного восприятия ими окружающего мира.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Таким образом, сенсорное развитие ребенка, с одной стороны, имеет самостоятельное значение, так как оно обеспечивает получение отчетливых представлений об окружающем, с другой — составляет фундамент общего умственного развития ребенка, которое невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Программа сенсорного воспитания в младшей группе предполагает формирование общей сенсорной способности, понимаемой как способность к наиболее элементарной форме опосредствования — использованию сенсорных эталонов.

Сенсорные эталоны — это общепринятые образцы внешних свойств предметов. Так, в качестве сенсорных эталонов цвета выступают так называемые хроматические (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматические (белый, серый, черный) цвета. Эталонами формы являются геометрические фигуры, эталонами величины — соотношения объектов по величине в целом и по отдельным ее параметрам, система условных и в конечном счете метрических мер.

В данной программе заложено знакомство детей с сенсорными эталонами, являющимися образцами основных разновидностей каждого свойства: 5, затем 7 цветов спектра, 5 геометрических форм, 3 градации величины.

Первоначальный этап обучения — это ознакомление детей с сенсорными эталонами. При знакомстве с основными образцами дети сопоставляют разные эталоны между собой, подбирают одинаковые, запоминают их названия.

Затем происходит более тонкая дифференциация усваиваемых эталонов: знакомство с оттенками цветовых тонов; вариантами геометрических форм, различающимися пропорциями, отдельными параметрами величины. Появляются четкие представления о разновидностях каждого свойства. Все это дает возможность усвоить системные связи и зависимости между разновидностями свойств: расположение цветов в спектре, результаты их смешения, последовательность светлотных оттенков, последовательность нарастания и убывания величины, группировку геометрических форм.

Усвоив представления о разновидностях каждого свойства, дети начинают пользоваться этими представлениями для анализа и выделения свойств разных предметов. Иначе говоря, усвоив сенсорные эталоны, они используют их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств вещей.

Что касается названий свойств и их разновидностей, то они постоянно употребляются взрослыми, но только к самому концу года можно рассчитывать на их полное понимание и, тем более, активное использование самими детьми.

В ходе выполнения программы перед детьми ставятся некоторые задачи, требующие ориентации в пространственных отношениях (как на плоскости, так и в трехмерно пространстве). Однако ознакомление с пространственными отношениями не выносится в отдельный раздел обучения в данном возрасте. Оно будет осуществляться позднее, в связи с овладением моделями пространственных ситуаций (план, чертеж и т. п.). Пока же вполне достаточно, если пространственные обозначения будут использоваться лишь ситуативно, по мере надобности, добиваться их усвоения детьми не следует.

Программа обучения рассчитана на два занятия в неделю, длительностью 15—20 мин каждое.

Все занятия построены так, что представления об эталонах цвета, формы, величины являются необходимым условием выполнения интересных для детей игровых и практических заданий.

В программе дан перечень занятий по каждому из разделов (цвет, форма, величина), а также предложена последовательность проведения занятий.

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ**

Занятия по развитию речи и ознакомлению с детской художественной литературой включают в себя три основных направления работы.

Первое направление: ознакомление детей с художественной литературой. На основе такого ознакомления происходит, с одной стороны, развитие эмоциональной сферы ребенка (сопереживания, сочувствия, эстетических чувств), а с другой — усвоение морально-этических норм и сведений об окружающем мире. Эта работа проводится в основном в свободное от занятий время и таким образом, что литературные произведения, включенные в программу, знакомят детей с различными сторонами

действительности: явлениями живой и неживой природы, миром человеческих отношений, произведениями культуры и миром собственных переживаний. Содержание чтения в течение учебного года зависит не от принципа тематизма, а от принципа усложнения, с одной стороны, и от времени года — с другой.

Это направление включает в себя следующие виды работ:

Чтение детям стихов, сказок, рассказов (всего более 100 произведений).

Ответы на вопросы, беседы о прочитанном.

Игровые импровизации по сюжетам прочитанных произведений.

Литература подбирается по хрестоматиям и книгам, адресованным детям дошкольного возраста.

Второе направление: освоение специальных средств литературно-речевой деятельности. Сюда включается ознакомление детей со средствами художественной выразительности, развития звуковой стороны речи.

По этому направлению осуществляется следующая работа:

Выделение в произведениях средств художественной выразительности (эпитетов) и их активное использование детьми при описании предметов.

Обучение детей построению ответов по содержанию прочитанного; описанию картинок, игрушек, персонажей сказки по вопросам воспитателя, которое включает называние наглядных признаков предметов (цвет, форма, величина, свойства материала: гладкий, пушистый).

Разучивание и выразительное чтение детьми отдельных стихотворений с помощью образцов выразительного чтения. Игры-драматизации по произведениям детской художественной литературы с индивидуальными ролями, требующими от детей интонационной и мимической выразительности

Развитие звуковой культуры речи в целях подготовки к обучению грамоте. Дети вслушиваются в звучание слов, учатся слышать отдельные звуки и правильно их произносить. Они учатся отвечать громко и четко, правильно пользоваться интонацией, управлять темпом речи.

Для подготовки к обучению грамоте очень важно обратить внимание на развитие артикуляционного аппарата. Делаются первые шаги к тому, чтобы ребенок учился им управлять, осуществляя различные звукоподражания. Образцом служит речь взрослого, звуки окружающего мира.

Основное внимание направлено на формирование у детей правильного произношения гласных звуков и некоторых согласных (кроме сонорных и шипящих).

Третье направление: развитие познавательных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой. Сюда входят задания, направленные на развитие мышления и воображения детей и подготавливающие последующее развитие познавательных и творческих умственных способностей. Эти задания могут быть сгруппированы следующим образом:

Развитие у детей наглядных форм символизации — умения отбирать заместители для обозначения персонажей сказки. Выбор необходимо делать в ситуациях, когда количество заместителей соответствует количеству персонажей сказки (распределение заместителей), и, когда имеются лишние заместители (например, кружки разных цветов), следует отобрать только нужные для сказки.

Развитие у детей умения использовать отдельные заместители персонажей сказки (выбор и показ нужного заместителя) в процессе рассказывания сказки взрослым.

Развитие у детей умения создавать образы воображения отдельных предметов с опорой на некоторые признаки реальности.

Развитие умения строить образы воображения целостных ситуаций в совместной со взрослым творческой деятельности.

В основном занятия проводятся по подгруппам. Используются самые разнообразные формы организации детей: слушание сидя, работа за столиками, перемещение по групповой комнате в ходе игр-драматизаций и выполнение игровых упражнений, участие в настольных и подвижных развивающих играх.

Работа по ознакомлению детей с художественно-познавательной литературой проводится во вторую половину дня со всей группой детей и может носить характер импровизированного спектакля, игры-драматизации, экскурсии (в зависимости от содержания текста).

## КОНСТРУИРОВАНИЕ

Конструктивная деятельность детей младшего дошкольного возраста в значительной степени связана с сюжетной игрой, а создаваемые ими постройки, как правило, носят условный характер и лишь общей формой напоминают конструируемый предмет. В них воспроизводятся, главным образом, элементы конструкции, существенные для игры. Но даже такое условное сооружение создается путем определенной организации пространства и объединения между собой всех частей постройки, что требует от детей умения осуществлять сравнительно точную ориентировку в свойствах и отношениях предметного мира, умения создавать верные образы воспринимаемых объектов, представляемых мысленно и создаваемых в воображении. Это требует также умения выделять и правильно использовать в своих действиях свойства

самих строительных деталей, из которых воссоздается реальный предмет с его видимыми и скрытыми свойствами.

Следовательно, ребенок должен владеть знанием некоторых правил и законов конструирования, пониманием некоторых зависимостей, существующих между качеством постройки и характером используемого материала, а также способами его применения. Иными словами, детское конструирование предъявляет ряд серьезных требований к познавательной деятельности ребенка. Средства и способы этой деятельности дети либо нащупывают самостоятельно в практике конструирования, либо усваивают в готовом виде от взрослых в процессе специального обучения решению разнообразных конструктивных задач.

Поэтому включение детей в конструктивную деятельность можно считать одним из важных условий формирования у них общих познавательных способностей, благодаря которым происходит успешное восприятие внешних свойств предметного мира, таких, как величина, форма, пространственные и размерные отношения, понимание некоторых существенных (структурно-функциональных) связей на основе их наглядного моделирования, создание новых оригинальных образов и др.

В программу обучения конструированию включены разные типы конструктивных задач, решение которых опирается на применение средств и способов организации познавательной деятельности, дающих высокий эффект развития указанных способностей. Тематика заданий разнообразна. Она знакомит детей с особенностями назначения и строения нескольких групп предметов, сходных между собой в определенном отношении. Это дорожки разной длины и ширины, загородки разной высоты и конфигурации, постройки, включающие перекрытия или внутреннее пространство. В качестве средств используются:

1. Показ наиболее общих способов построения предметов каждой группы. Цель — дать образец действий для выделения в объектах и воспроизведения в конструкции ряда внешних пространственных свойств предметов (протяженности, формы, размерных соотношений и т.п.) путем соотнесения (или полной идентификации) с показанным способом конкретных действий каждого ребенка со строительным материалом.

2. Демонстрация готового наглядного образца постройки и организация его анализа с помощью серии вопросов, указывающих порядок выделения в нем функциональных и структурных особенностей всего предмета в целом, а также и составляющих его частей. Для этого привлекаются имеющиеся у детей знания о предметах и их назначении и эталонные представления о внешних пространственных свойствах и отношениях.

3. Словесно и наглядно обозначенные (заданные заранее) требования к будущему продукту конструирования (при так называемом «конструировании по заранее заданным условиям»). Такой путь работы ведет к овладению некоторыми способами установления зависимости между назначением предмета (и его составных частей) и его (их) структурными особенностями. Для выявления такой зависимости важным является накопление детьми обобщенных представлений о некоторых категориях предметов и их словесных обозначений.

4. Обозначение (словесное и наглядное) условий, стимулирующих возникновение и развитие самостоятельного детского конструктивного замысла. Имеется в виду помощь педагога в планировании работы детей по их собственному замыслу, подбор мелкого игрового материала для обыгрывания будущих сооружений. Цель — формирование воображения детей, умения оперировать простейшими образами предметов и их конструкций в уме.

Одной из основных задач обучения конструированию детей второй младшей группы является формирование у них необходимых технических умений и навыков работы с объемным деревянным строительным материалом, постепенный перевод их от игрового, манипулятивного и условного использования этого материала к функциональному его применению для построения простейших конструкций. Необходимо знакомить детей со свойствами материала, формировать умение располагать его по горизонтали и вертикали, создавать перекрытия, постройки с внутренним свободным пространством, устойчивые комбинации фигур и др.

В этой возрастной группе можно предлагать детям пользоваться на занятиях конструированием готовыми схематическими рисунками — простейшими изображениями на бумаге некоторых особенностей строения предмета. Изображения состояются из линий и фигур простой геометрической формы. Например, линия может изображать дорожку, ее протяженность, конфигурацию; две параллельные линии — рельсы, идущие на равном расстоянии друг от друга по всей длине; контур округлой или квадратной формы — форму загородки. Более детальные линейные изображения могут передавать состав частей предмета, например, изображать столбы и перекладину ворот, площадку и скат горки и т. д. Кроме того, детям можно давать детальное изображение самих построек, состоящих из нескольких однородных или двух-трех разнородных строительных деталей. Эти изображения лучше давать в масштабе постройки. Это позволяет в случае затруднений решать задачу путем накладывания деталей прямо на схему, совмещая их грани с контурами, изображения. Применение указанных изображений в конструировании помогает детям правильно размещать детали в пространстве (вдоль линии, подравнивая к ней), отрабатывать технику их

точного соединения, выделять в предметах те свойства, которые должны быть переданы постройке, более четко представлять себе строение предмета.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Первая глобальная художественная задача, которую необходимо решить с детьми, — это соединение предметного рисунка с цветовой живописной организацией листа. На первых порах два этих слагаемых существуют как отдельные задачи и не соприкасаются друг с другом. На одних занятиях осваивается предметный рисунок (или изображение предмета в пластилине), а на других — идет работа с цветом, создание на листе гармоничного цветового пространства без предметного изображения. В какой-то момент дети оказываются подготовленными для решения этих двух задач в одной работе благодаря введению тем, которые провоцируют это соединение.

Вместе с тем необходимо с самого начала иметь в виду, что результатом работы должно стать не формальное освоение детьми живописных приемов, а умение создать художественный образ средствами живописи (предметной и беспредметной). Поэтому с самых первых занятий с цветом важен акцент на его символике, выразительности. Вначале эмоциональное восприятие цвета включается только в качестве рефлексии по поводу уже сделанной работы, позже сами задания и темы формулируются таким образом, что подразумевают, в первую очередь, передачу эмоционального состояния. При создании предметных рисунков взрослый не дает конкретных указаний о том, как должно выглядеть изображение, и не вносит никаких корректив.

К концу года возможно ставить перед детьми задачи, связанные с освоением простейшей цветовой и предметной композиции.

Основные виды работы ведутся на мольбертах. Дети при этом стоят.

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

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

Сюжетно-ролевая игра

К трем годам дети овладевают азами сюжетной игры — условными предметными действиями. Действия с предметами «понарошку» подготавливают возможность понимания ребенком, что и он сам может быть в игре кем-то иным — мамой, доктором и т. п. Трехлетний ребенок уже способен овладеть ролью — более сложным способом построения игры.

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

Первоначально игра развертывается таким образом, чтобы выделить для детей роль и реализующие ее действия. Воспитатель, обозначив свою игровую роль, осуществляет связанный с ней ряд игровых действий, например, как «доктор» лечит мишку («Я доктор. Полечу мишку. Поставлю ему градусник... Дам лекарство...»), и предлагает ребенку тоже «полечить» свою куклу и т. п.

Через 2—3 месяца после такой предварительной работы воспитатель переходит к решению основной задачи года — формированию у детей умений взаимодействовать с партнером в соответствии с игровой ролью.

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



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

Начиная с 3,5 лет для активизации ролевого взаимодействия целесообразно втягивать детей в игру, развертывающуюся преимущественно на уровне ролевого диалога. К примеру, это может быть игра в «телефонные разговоры», смысл которой заключается в коммуникации персонажей, не требующей предметных игровых действий.

В работе с детьми воспитатель использует двоякую тактику: 1) сам вовлекает ребенка в игру, взяв на себя какую-либо игровую роль и предложив подходящую по смыслу роль ребенку; 2) подключается к уже возникшей игре ребенка, подбирая себе подходящую роль. В обоих случаях, играя с детьми, взрослый активно использует ролевую речь, смещая игру в плоскость ролевого диалога. Постепенно воспитатель ориентирует ребенка на взаимодействие с партнером-сверстником, уступая ему всю игровую роль или расширяя число участников игры (например, несколько пациентов, пассажиров и т. п.).

Воспитатель опирается на интересы каждого из детей, развертывая в игре близкую им тематику (жизнь семьи, детского сада, поездка на транспорте и т. п.), а также используя мотивы привлекательных для детей сказок и литературных произведений («Теремок», «Колобок», «Волк и козлята», «Айболит» К. Чуковского и т. п.). В игру по любой тематике можно включать эпизоды «телефонных разговоров» различных персонажей для активизации ролевого диалога.

Воспитатель помогает ребенку подключаться к игре сверстника, находить подходящую по смыслу парную дополнительную роль. Поощряет стремление детей «оживлять» партнеров-игрушки (куклу, мишку), выполнять роль за себя и за игрушку.

Педагог поддерживает возникающую у детей самостоятельную игру (индивидуальную и в паре со сверстником), попытки детей подбирать атрибуты для роли, недостающие предметы для дополнения игровой обстановки; показывает детям, как можно использовать для игры крупный и настольный строительный материал, природный материал (песок, снег, воду и т. п.).

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

#### Игра с правилами

Наряду с формированием сюжетной игры у детей четвертого года жизни необходимо формировать предпосылки самостоятельной игры с правилами — умение произвольно действовать по 1—2 простым правилам, общим для всех участников игры.

Прежде всего необходимо сформировать у детей этого возраста общие схемы совместных действий с партнерами, в основе которых лежат правила одновременного с другими или поочередного действия. Усвоение правила очередности особенно важно для перехода в дальнейшем к более сложной игре с правилами.

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

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

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

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

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

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

## **СРЕДНЯЯ ГРУППА**

### **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ**

Во всех областях человеческой деятельности существенную роль играет умение ориентироваться в пространстве. Понимание и использование дошкольниками планов разных пространственных ситуаций приводит к формированию полноценной пространственной ориентировки.

Дети должны научиться пользоваться планами разных по площади пространственных ситуаций: планом части групповой комнаты, планом всей групповой комнаты, планом участка для прогулок группы, планом всего участка детского сада, планом всего помещения детского сада. В процессе обучения дети усваивают условные обозначения, при помощи которых изображаются разные предметы на плане; понимают, что взаимное расположение предметов на плане совпадает с их взаимным расположением в пространстве.

Предлагаемая программа предполагает последовательное усложнение заданий по ряду параметров.

Первый из этих параметров — величина отображаемого планом пространства.

Здесь предполагается переход от ограниченного пространства (часть групповой комнаты, вся групповая комната) к открытому (участок для прогулок группы, весь участок детского сада).

Второй параметр усложнения заданий — последовательность введения разных действий с планом и их сочетание. После заданий на ориентировку в пространстве по готовому плану вводятся задания на самостоятельное изображение плана с дальнейшей ориентировкой по нему в пространстве.

Третий параметр усложнения — введение заданий такого типа, в которых отражаются разные варианты пространственных связей между ребенком (его местоположением) и объектом (пространством). Для определения взаимного расположения объектов в пространстве нужна система отсчета. Обычно в качестве ее исходной точки дети используют свою собственную позицию.

Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве состоит в обучении детей менять исходную точку отсчета, т. е. пользоваться планом, отображающим пространство с разных позиций, не совпадающих с позицией самого ребенка.

### **ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ**

Занятия по развитию речи и ознакомлению с детской художественной литературой включают в себя три основных направления работы.

Первое направление: ознакомление детей с художественной литературой. Программа предусматривает дальнейшее развитие эмоциональной отзывчивости ребенка на произведения художественной литературы и усвоение сведений об окружающем мире. Произведения подобраны таким образом, что они знакомят детей с разными сторонами действительности: явлениями живой и неживой природы, миром человеческих отношений, произведениями культуры, миром собственных переживаний. Предлагаемая литература скомпонована по принципу усложнения содержания, с одной стороны, и по некоторому соответствию содержания временам года — с другой. Эта работа, в основном, проводится в свободное от занятий время во вторую половину дня.

Литература подбирается по хрестоматиям и книгам, адресованным детям дошкольного возраста.

Второе направление: освоение специальных средств литературно-речевой деятельности. Сюда включается ознакомление детей со средствами художественной выразительности, овладение звуковой, лексической и грамматической культурой, развитие связной и выразительной речи.

По этому направлению осуществляется следующая работа:

Выделение в произведениях средств художественной выразительности (эпитетов, сравнений) и их активное использование детьми при описании предметов, пересказе сказок, сочинении историй и т.д.

Выразительное чтение детьми отдельных стихотворений, игры-драматизации по произведениям детской художественной литературы с индивидуальными ролями, требующими от детей интонационной и мимической выразительности.

Игра в «эпитеты» — подбор возможно большего числа признаков к предмету и предметов к признаку.

Развитие звуковой культуры речи.

Третье направление: развитие познавательных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой. Сюда входят задания, направленные на развитие мышления и воображения у детей. Эти задания могут быть сгруппированы следующим образом.

Развитие у детей умения отбирать условные заместители для обозначения персонажей сказки и узнавать различные ситуации сказки, разыгранные с помощью заместителей.

Развитие у детей умения использовать заместители при пересказе конкретных эпизодов сказки.

Развитие у детей умения создавать образы воображения отдельных предметов с опорой на некоторые признаки реальности.

Развитие умения строить образы воображения целостных ситуаций в самостоятельной творческой деятельности.

## ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Программа является органической частью общеречевой работы с детьми этого возраста. Значительно расширяет раздел звуковой культуры речи. Основное внимание уделяется переориентировке детей со смысловой стороны речи на звуковую, когда речь становится предметом специального изучения.

Дети знакомятся со звучащим словом, многообразием слов; узнают, что слова звучат по-разному и сходно, учатся сравнивать слова по громкости, звонкости; знакомятся с протяженностью слов (длинные и короткие слова); знакомятся со звуком, разнообразием звуков окружающего мира; овладевают способом интонационного выделения звука в слове (подчеркнутое произнесение звука на фоне слитного проговаривания всего слова); учатся называть слова с заданным звуком, выделять и определять 1-й звук в слове; учатся различать на слух твердые и мягкие согласные звуки.

В работе с детьми 5-го года жизни собственно моделирование еще не вводится, но подготовка к нему имеет место. Она основана на естественном моделировании.

Решение вышперечисленных задач подготавливает детей к овладению звуковым анализом слов на следующей ступени обучения.

Курс обучения рассчитан на 16 занятий. Эти занятия могут быть распределены (в зависимости от того, как у детей данной группы развиты речевые умения) следующим образом: 1) включаются в контекст занятий по развитию речи (длительность — 5—7 мин) и проводятся 1 раз в две недели; 2) проводятся как самостоятельные занятия (длительность — 15—20 мин) 1 раз в две недели; 3) проводятся как самостоятельные еженедельные занятия (длительность — 15—20 мин), начиная со второй половины учебного года.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ

В работе с детьми средней возрастной группы основное внимание будет уделено использованию в процессе конструирования условий, наиболее благоприятных для овладения такими средствами умственной деятельности, как модельные представления о предметах и соответствующие им действия наглядного моделирования, посредством которых в предметах выделяются существенные свойства и отношения. С этой целью предполагается применять при обучении детей решению разных конструктивных задач графические модели предметов (или их конструкций), т. е. их схематические изображения в одной из плоскостных проекций. Такие схемы будут либо предлагаться детям в готовом виде, либо создаваться ими самостоятельно как путем достраивания незавершенных схем, так и путем построения их заново из отдельных графических заместителей. Если в младшей группе основным средством анализа условий конструирования предмета служил конкретный образец постройки, в средней группе происходит переход к использованию в качестве такого средства графических изображений. Сначала они применяются наряду с конкретным образцом. Перед сооружением постройки ее образец и ее схематический «рисунок» сопоставляются между собой. В качестве образца дается либо реальный предмет во всем многообразии его индивидуальных признаков, либо постройка, составленная из определенных строительных элементов. На схеме предмет изображается упрощенно: передается его общая конфигурация, состав и пространственное размещение его основных частей.

В работе с детьми этой возрастной группы используются наглядные плоскостные схемы, изображающие вид предмета (конструкции) в какой-то одной плоскостной проекции (вид спереди, сбоку или сверху).

В течение года дети должны овладеть умением самостоятельно создавать схематические изображения предметов по готовому образцу конструкции, по названию предмета и словесному описанию требований к его конструкции по собственному замыслу.

Начинается обучение с формирования действий замещения (обозначения) отдельных частей предмета или элементов конструкции их графическими изображениями. Затем детей обучают включению отдельных частных изображений в уже готовую или незавершенную графическую модель предмета. Далее дети учатся самостоятельно составлять целые схемы и применять их для анализа условий конструирования предмета.

Тематика построек, создаваемых на основе применения графических моделей, не должна быть особенно сложной. Частично предлагаются задания, сходные с выполнявшимися в младшей группе. Теперь они даются в других вариантах и выполняются на основе самостоятельной работы с графической моделью.

В обучение включены следующие виды работы по развитию умственных действий:

создание построек по нерасчлененному конкретному и графическому образцу на основе предложенного строительного материала. Последний становится своего рода единицей анализа частей конструкции предмета;

обозначение предмета при помощи простейших графических элементов (линий, геометрических фигур);  
использование схемы в качестве образца конструкции;  
построение расчлененной схемы предмета;  
построение конструкций по собственному замыслу с применением их предварительного графического изображения;  
дополнение незавершенных конструкций с использованием схем;  
создание простейших поделок из бумаги и природного материала;  
дальнейшее совершенствование технических навыков конструирования.

Планируется проведение одного занятия в неделю. Большая часть занятий отводится на работу с деревянным строительным материалом (примерно 2/3), остальные — на работу с бумагой и природным материалом.

Следует иметь в виду, что в процессе конструирования из природного материала могут быть использованы схематические рисунки поделок, а в процессе конструирования из бумаги в качестве познавательных ориентиров могут применяться различные условные обозначения типа стрелок, значков, штриховки, которые наносятся на листы воспитателем или детьми по его показу.

### ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРИРОДОЙ

В процессе работы по данному разделу дети знакомятся с явлениями живой и неживой природы как на занятиях, так и вне их: на прогулках, в уголке природы и т. д.

На занятиях уточняются, расширяются и систематизируются знания детей с помощью усвоения ими специальных условных обозначений тех или иных явлений природы. Учебный материал дается в соответствии с временем года. На протяжении всего обучения ведется своеобразный календарь природы — круговая диаграмма, моделирующая смену времени года. На сектора диаграммы наносятся знаки, отображающие те или иные явления данного сезона. Таким образом, дети могут наглядно проследить изменения в погоде, жизни растений и животных от одного времени года к другому.

Программа включает в себя пять разделов. Первый направлен на развитие представлений о смене времен года. Здесь уточняются представления детей о характерных особенностях каждого сезона и формируется представление о закономерной повторяемости изменений в жизни природы от сезона к сезону.

Остальные четыре раздела соответствуют четырем временам года (осень, зима, весна, лето). На протяжении каждого сезона дети знакомятся с сезонными изменениями в природе, изменениями в мире растений и животных.

Для развития большего интереса детей к занятиям необходимо как можно шире использовать различный природный материал, дидактические и подвижные игры, репродукции картин художников, диафильмы, музыку, произведения художественной литературы и т. д.

Занятия по ознакомлению с природой в средней группе проводятся 1 раз в две недели, длительностью 20—25 мин каждое. Все занятия проводятся по подгруппам, что дает возможность установить более тесное общение воспитателя с детьми, учесть их индивидуальные интересы и особенности, организовать совместную деятельность детей.

Ознакомление детей с природой вне занятий происходит в процессе организованных наблюдений на прогулках и экскурсиях, во время работы на участке детского сада и в уголке природы, чтения произведений художественной литературы.

На участке детского сада дети знакомятся с названиями деревьев, кустарников, цветов, их внешним видом в зависимости от времени года, способами ухода за ними. При наличии огорода или цветника дети могут пронаблюдать за развитием растения из семени. Также на участке осуществляются наблюдения за птицами и насекомыми.

В процессе наблюдений за сезонными изменениями в природе дети усваивают основные признаки времен года, с помощью воспитателя устанавливают взаимосвязь явлений живой и неживой природы.

В уголке природы дети знакомятся с комнатными растениями: их названиями, внешним видом, способами ухода за ними. При наличии животных за ними также систематически проводятся наблюдения, при этом отмечаются характерные особенности внешнего вида, питания и, поведения, правила ухода.

Чтение художественной литературы дает ребенку не только какие-либо новые сведения о тех или иных явлениях природы, но и создает определенное настроение, помогает проникнуться этим настроением и по-другому взглянуть на, казалось бы, обыденные вещи. Целесообразно использовать произведения детских писателей: В. Бианки, Ю. Дмитриева, М. Пришвина, Г. Скребицкого, Н. Сладкова и других.

Также в свободное время необходимо закреплять знания, полученные детьми на занятиях, особенно условные обозначения явлений природы.

## РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Программа по математике в средней группе детского сада ориентирована на дочисловой период развития элементарных математических представлений. Основной задачей при этом является обучение детей выделению свойств предметов, связанных с величиной и количеством. (Понятия «количество» и «величина» являются основополагающими при формировании в более старших возрастах представлений о числе — одном из основных понятий математики.) Обучение проводится с использованием различных наглядных средств.

Для обучения детей выделению свойств предметов, связанных с величиной, используются значки, обозначающие длину, ширину, толщину предметов. (Это значки в виде большого и маленького дома, толстого и тонкого человечка, узкой и широкой лестницы.)

Сравнение двух предметов по величине проводится с помощью промежуточного средства — мерки. В качестве мерок используются полоски бумаги, отрезки ткани и т.п.

Эта работа позволит в дальнейшем (в старшей группе) пользоваться меркой при формировании у детей представления о числе как отношении измеряемого к мере.

Формирование представлений еще об одном свойстве предметов — количестве — происходит на основе действий замещения. В качестве заместителей используются фишки различной формы и цвета, как имеющие внешнее сходство с замещаемыми предметами, так и абстрактные. (Фишка используется вместо предмета, информация об общем количестве предметов может быть передана соответствующим количеством фишек.)

Процесс отбора требуемого количества фишек сопровождается отработкой действий соотнесения «одной к одному», т. е. установления взаимно однозначного соответствия предметов и фишек. Для формирования представлений о количественных отношениях используются наглядные модели, построенные на взаимно однозначном соответствии фишек заместителей.

Применение наглядных моделей позволяет сформировать у детей представления о количественных отношениях (больше, меньше, поровну) без использования счета.

Занятия проводятся по подгруппам, один раз в две недели

Длительность занятий 15—20 минут. Все занятия построены, в основном, так, чтобы дети усваивали материал в ходе интересных для них игровых и практических заданий.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В средней группе детского сада задачей обучения является дальнейшее развитие эмоциональной выразительности художественного образа, создаваемого ребенком. Новой задачей будет развитие предметной стороны детской изобразительной деятельности, которая выделена рядом специально поставленных заданий в рисовании и лепке.

Большое внимание уделяется построению предметного рисунка и передаче основных отношений и характеристик предмета: характеристике структуры отдельного предмета; особенностям формы, характерным признакам, относительным размерам и функциям. Новой для ребенка станет и задача композиционного характера, включающая передачу в изображении отношений отдельных предметов с окружающей средой. Это потребует более пристального анализа реальных отношений предметного мира, мира ребенка и окружающей его действительности. В качестве существенных моментов обучения выделяются способы изображения и технические приемы использования различных видов художественной техники. Лепка включается для изучения особенностей формы и пропорций, а рисование углем с натуры обеспечивает передачу не только отдельных характеристик объекта, но и его взаимодействия с окружающей средой и другими объектами. Графический рисунок используется для первоначальной передачи основных отношений (два ребенка держатся за руки или Айболит и Чичи). Художественная выразительность рисунка достигается последующим введением живописи в первоначальный набросок — схематический замысел работы, выполненной в графике углем.

Педагогическая задача заключается в том, чтобы освоение технических приемов, приобретение навыков не мешало творческому процессу, созданию художественно-выразительного образа. Использование анализа схем и обучение способам изображения не должно носить формальный характер. Важно не создавать у ребенка представления о том, что он не умеет хорошо и правильно рисовать, а развивать творческую фантазию и способность к ее выражению средствами живописи и на языке художественно-графических образов.

В процессе занятий используются мольберты, или дети рисуют на больших листах на полу. Для рисования пригодны уголь и соус, гуашь и акварель, а для лепки — глина и пластилин. Желательно, чтобы у каждого ребенка был свой отдельный набор красок и свои, только ему принадлежащие кисточки, обеспечивающие тайну творчества.

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как и на предыдущих возрастных этапах, игра продолжает оставаться существенной составляющей жизни детей в детском саду. Поэтому воспитатель должен обеспечивать условия для свободной самостоятельной игры детей, поддерживая тем самым положительное эмоциональное состояние ребенка, а также формировать у детей более сложные игровые умения, благоприятствующие развитию ребенка через игровую деятельность.

Воспитатель развивает у детей интерес к игре, воспитывает умение самостоятельно занять себя игрой (индивидуальной и совместной со сверстниками).

Внимание воспитателя направлено на два основных вида игры дошкольника — сюжетную игру и игру с правилами. В совместной деятельности с детьми педагог формирует у них новые, более сложные способы построения того или иного вида игры.

Опираясь на специфические особенности этих видов игры, воспитатель развивает у детей умение развертывать совместную игру в небольших подгруппах, учитывая сюжетные замыслы партнеров или общие правила игры.

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

### Сюжетно-ролевая игра

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

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

Для того чтобы развить эти умения, воспитатель включается в совместную игру с детьми, где он является не руководителем, а участником, партнером детей. Игра должна развертываться особым образом, так, чтобы для ребенка открылась необходимость соотнесения его игровой роли с множеством других ролей, а также возможность смены роли в процессе игры для развертывания интересного сюжета.

С этой целью воспитатель использует многоперсонажные, сюжеты с определенной структурой, где одна из ролей непосредственно связана с остальными. Любую интересующую детей тему игры можно представить через состав ролей так, чтобы одна из них (основная) была по смыслу связана с несколькими другими (дополнительными). Например, к теме «поездка на пароходе» состав ролей может иметь вид такого «смыслового куста».

В ходе игры воспитатель не придерживается жесткого плана, импровизирует, принимая предложения партнера-ребенка относительно дальнейших событий и возможных персонажей.

Играя таким образом с детьми, педагог использует минимальное количество игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимание ребенка от ролевого взаимодействия. Акцент делается воспитателем на ролевом диалоге. Не нужны в такой игре и специальные ролевые атрибуты (костюмы); они слишком жестко закрепляют роль за участником игры, препятствуют ее изменению в свободно развертывающемся сюжете.

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

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

### Игра с правилами

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

Основная задача воспитателя в работе с детьми 5-го года жизни — формирование у них игры с правилами как специфической деятельности с указанными характеристиками.

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

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

Начиная примерно с середины года (когда дети достигают 4—5 лет), воспитатель приступает к решению центральной задачи года — формированию у детей представления о выигрыше, ориентации на выигрыш, умения вступать в состязательные отношения, использовать в самостоятельной игре критерии определения выигрыша.

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

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

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

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

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

## СТАРШАЯ ГРУППА РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Занятия данного вида впервые проводят в старшем дошкольном возрасте, так как именно в этом возрасте у ребенка возникают элементы логического мышления. Поскольку занятия этого вида нетрадиционны для практики дошкольного воспитания, в данном разделе программы специально дается подробное описание возможностей и путей руководства развитием логического мышления дошкольников.

К старшему дошкольному возрасту любой ребенок свободно понимает и использует в собственной речи слова, выражающие понятия разной степени обобщенности (растение — дерево — елка). Но употребление этих слов еще не свидетельствует о понимании отношений, существующих между более общими (родовыми) или более частными (видовыми) понятиями. Такие отношения, лежащие в основе логического мышления, как правило, вообще не осваиваются в дошкольном возрасте. Однако старшие дошкольники вполне в состоянии «перешагнуть» барьер между наглядно-образным и логическим, понятийным мышлением, если сами понятийные отношения раскрываются для них при помощи наглядных моделей. Это модели особого рода: наглядная форма имеет в них условно-символическое значение. (В условиях обучения по программе «Развитие» дети в достаточной мере овладевают действиями моделирования, чтобы перейти к использованию условно-символических моделей.)

В качестве моделей используются так называемые «круги Эйлера», при помощи которых отношения между понятиями по объему (т.е. широте охватываемого ими класса объектов) обычно иллюстрируются в учебниках логики. Однако здесь их функция резко изменяется, из иллюстраций они превращаются в средство освоения детьми нового для них типа отношений. Освоение заключается в том, что дети постепенно приходят к пониманию и использованию при решении познавательных задач обратной зависимости между объемом и содержанием понятий: чем богаче содержание понятия (т.е. чем больше признаков оно включает), тем уже его объем, и наоборот. Так, содержание понятия «мужчина» богаче, чем содержание понятия «человек», так как оно включает все признаки, присущие любому человеку, и ряд дополнительных признаков, отличающих мужчину от женщины. Вместе с тем «мужчин» меньше, чем «людей» — объем понятия «человек» шире, так как он охватывает и мужчин, и женщин.

«Круги Эйлера» сами по себе дают возможность моделировать только отношения понятий по объему, причем в настоящей программе предлагается ограничиваться моделями их соподчинения — случаями, когда объем более частных, видовых понятий полностью входит в объем более общего, рядового. Например, в случае моделирования отношения понятий «человек», «мужчина», «женщина» родовое понятие «человек» обозначается большим кругом, а подчиненные ему понятия «мужчина» и «женщина» — находящимися внутри него маленькими кружками:

Воспитателю, проводящему занятие, нужно специально следить за тем, чтобы в разбираемых примерах не встречались случаи пересечения объемов понятий, т.е. случаи, в которых эти объекты частично совпадают (например, понятия «мужчина» и «музыкант», объемы которых можно изобразить в виде частично совпадающих кругов:

Предлагаемые детям модели могут отображать не только две степени обобщенности понятий, но также три и более степеней. При этом каждое понятие выступает в качестве родового по отношению к менее общему и в качестве видового по отношению к более общему.

Необходимо избегать возможной путаницы между общими и так называемыми собирательными понятиями. Так, родовым по отношению к понятиям «ель» и «береза» является понятие «дерево», но не «лес». Слово «лес» обозначает не любое дерево, а множество разных деревьев. Точно так же родовым по отношению к понятию «дом» является «строение», но не «город».

Поскольку в моделях обозначаются понятия разного уровня обобщенности, следует передавать этот уровень относительной величиной кругов. Это особенно важно в случаях, когда модель включает обозначения понятий разного уровня обобщенности, не находящиеся в отношении соподчинения.

Здесь понятием, однопорядковым с понятием «хвойное дерево», является понятие «лиственное дерево», но оно опущено.

Вообще в моделях, используемых при обучении, не обязательно строго соблюдать иерархию понятий (т.е. обозначать все степени обобщения). вполне допустимо «перескакивать» промежуточные ступени, но нельзя допускать рядоположенности понятий разного уровня обобщенности (одинакового обозначения родовых и видовых понятий).

В процессе обучения дети переходят от моделей с двумя уровнями обобщения к модели с тремя-четырьмя уровнями и от использования моделей, предложенных взрослым, к их самостоятельному составлению.

Для решения основной задачи обучения — усвоения детьми обратной зависимости между объемом и содержанием понятий — недостаточно, однако, работы с моделями, отображающими только соотношение объемов. Необходимо также обозначать содержание тех понятий, которые отображаются при помощи моделей. Но это связано с существенными трудностями. Дело в том, что общие понятия являются также и абстрактными. Большей частью они объединяют объекты по их внутренним, существенным признакам,



отвлекаясь от внешних, конкретных. Поэтому их адекватное обозначение может быть только словесным, «нарисовать» его невозможно. В самом деле, как передать в рисунке содержание таких понятий, как «животное» или «растение», не прибегая к изображению отдельных черт конкретных видов животных или растений? Можно было бы в этих случаях просто писать соответствующие слова (или, например, их начальные буквы). Но, во-первых, часть детей еще не владеет грамотой, во-вторых, при использовании только словесных обозначений от детей будет ускользать основное — то, что содержание становится богаче при переходе от более общих к более частным понятиям. Поэтому на первых порах в обучении используются картинки, обозначающие содержание наиболее частных, конкретных понятий (например, отдельных видов животных или растений), более же общие понятия называются устно. В дальнейшем следует переход к обозначению содержания понятий при помощи условных значков.

Вводя их, необходимо каждый раз специально обсуждать, что именно (какое понятие) каждый значок будет обозначать и почему он для этого подходит. Вводя условные обозначения содержания понятий разной степени обобщенности, следует подчеркивать, что с переходом от более общих к более частным понятиям их содержание все более обогащается, добавляются новые признаки. При этом ни в коем случае не следует стремиться передавать в условных обозначениях подлинное и, тем более, научное содержание понятий или словесно его формулировать. Необходимо постоянно помнить, что моделируется (и, следовательно, подлежит усвоению) только отношение между понятиями (как по объему, так и по содержанию), сами же значения слов, обозначающих понятия, могут оставаться такими, какими они сложились у детей в прошлом опыте.

Значок, обозначающий содержание каждого понятия, помещается внутри круга, обозначающего его объем.

В программу включено также обучение детей моделированию отношений сериации — расположение понятий по степени выраженности какого-либо признака. В этом случае наглядной моделью служит ряд из полосок или кружков равномерно возрастающей величины. При его помощи осваивается установление последовательности понятий об объектах, различающихся по выраженности тех или иных свойств, не являющихся наглядными (скорости, силы, красоты и др.).

Моделирование отношений соподчинения и отношений последовательности развивает общую способность к наглядному моделированию. Вместе с тем оно служит средством упорядочения имеющегося у детей опыта и подводит их к усвоению логических форм мышления, которые станут необходимыми в дальнейшем, в ходе школьного обучения.

Но упорядочить можно только тот опыт, который уже существует. Поэтому моделирование логических отношений выполняется на знакомом детям материале, с опорой на знания, полученные ими на занятиях или в обыденной жизни. Перед каждым занятием, предполагающим моделирование отношений между определенными понятиями, полезно провести с детьми беседу для выявления того, знакомы ли они с этими предметами, явлениями, которые будут служить материалом моделирования, и, если окажется необходимым, для пополнения соответствующих знаний.

Перед началом занятий с моделями можно рекомендовать проверки 1—2 занятия без моделей, во время которых предложить детям подобрать обобщающие слова для ряда объектов («Собака, кошка, лошадь — как их всех назвать одним словом?») или, наоборот, раскрыть обобщенные названия («Каких животных вы знаете?»).

На всех занятиях термины «модель», «понятие», «содержание», «объем» и т. п. не употребляются. Язык должен быть вполне доступен детям. Для более легкого усвоения детьми отношений между понятиями слова, обозначающие понятия, лучше употреблять во множественном числе: «Вот этот большой круг будет у нас обозначать всех-всех людей. А кого тогда могут обозначать маленькие кружки? Ведь люди бывают разные... Давайте договоримся, что вот этот маленький кружок — все женщины, а этот, как вы думаете, кто может быть?»

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Во всех областях человеческой деятельности существенную роль играет умение ориентироваться в пространстве. Понимание и использование дошкольниками планов приводит к формированию полноценной пространственной ориентировки.

Дети должны научиться пользоваться планами разных пространственных ситуаций. В процессе обучения они должны усвоить условные обозначения, при помощи которых изображаются разные предметы на плане, понять, что взаимное расположение предметов на плане совпадает с их взаимным расположением в пространстве.

Предлагаемая программа для старших детей усложняется по ряду параметров. Первым из этих параметров является величина отображаемого планом пространства: предполагается переход от ограниченного пространства к открытому. Вторым параметром усложнения заданий является последовательность введения разных действий с планом и их сочетание. После заданий на ориентировку в

пространстве по готовому плану вводятся задания на самостоятельное изображение плана с дальнейшей ориентировкой по нему в пространстве. Третьим параметром усложнения является введение заданий такого типа, в которых отражаются разные варианты пространственных связей между ребенком (его местоположением) и объектом (пространством), для определения взаимного расположения объектов в пространстве нужна система отсчета, обычно дети используют свою собственную позицию в качестве ее исходной точки. Детей учат менять исходную точку отсчета, т. е. пользоваться планом, отображающим пространство с разных позиций, не совпадающих с позицией самого ребенка.

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

На занятиях по ознакомлению с художественной литературой и развитию речи в старшей группе продолжается работа по тем же основным направлениям, что и в средней группе.

Первое направление: ознакомление детей с художественной литературой. Так же, как и в средней группе, произведения подобраны таким образом, что они знакомят детей с разными сторонами действительности: явлениями живой и неживой природы, миром человеческих отношений, произведениями культуры, миром собственных переживаний. Однако предлагаемая литература усложняется по содержанию. Эта работа чаще проводится в свободное от занятий время, во вторую половину дня. Одна из основных линий этой работы — развитие эмоциональной отзывчивости на произведения детской литературы.

Литература подбирается по хрестоматиям и книгам, адресованным детям дошкольного возраста. Естественно, что для детей старшей группы рекомендуются более сложные произведения, чем для детей средней группы. Однако вполне допустимо повторение произведений, прочитанных в средней группе, их обыгрывание и обсуждение. Часть произведений может быть рекомендована для чтения дома.

Второе направление: освоение средств литературно-речевой деятельности. Сюда, как и в средней группе, включается ознакомление детей со средствами художественной выразительности; овладение лексической и грамматической культурой, развитие связной и выразительной речи.

По этому направлению на занятиях в старшей группе дети учатся: находить в произведениях средства художественной выразительности (эпитеты, сравнения) и их активно использовать (описание предметов с указанием их наглядных признаков — цвет, форма, величина, материал, и не наглядных — грустный, веселый). В старшей группе добавляются специальные игры и упражнения по использованию синонимов и антонимов.

Построению развернутых ответов на вопросы по содержанию прочитанного, а также описанию картин, игрушек, предметов и событий. В старшей группе добавляются задания по пересказу прочитанного, по рассказыванию придуманных эпизодов знакомых сказок, сочинению собственных.

Эмоционально-выразительному чтению и рассказыванию. С одной стороны, это заучивание и чтение отдельных стихотворений, с другой — участие в драматизации произведений детской художественной литературы, требующее от детей интонационной и мимической выразительности. В старшей группе детям предлагаются более сложные произведения с большим количеством и смысловым разнообразием ролей.

Свободно вести беседы на интересующие их темы; обсуждать события, происшедшие в детском саду и дома.

Третье направление: развитие умственных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой. Сюда входят задания, способствующие развитию мышления и воображения детей. Эти задания могут быть сгруппированы следующим образом:

Развитие у детей умения использовать готовую пространственную модель при пересказе знакомой сказки (модель представляет собой наглядный план сказки). Если в средней группе дети пользовались двигательными моделями (разыгрывание сказки с помощью заместителей в процессе рассказывания сказки взрослым) и моделями сериационного ряда (в кумулятивных сказках типа «Репка»), то в старшей группе дети переходят к пространственному моделированию. Это более сложный вид моделирования, посредством которого временные события сказки могут быть наглядно представлены в виде модели. Сначала дети используют готовую пространственную модель.

Развитие у детей умения самостоятельно строить и использовать пространственные модели при пересказе.

Развитие у детей возможностей строить развернутые, детализированные образы воображения на основе опоры на отдельные признаки реальности.

Если в средней группе достаточно было создать новый образ ситуации, то в старшей группе у детей развиваются способности к представлению воображаемой ситуации с разнообразными деталями.

Развитие способности к реализации образов воображения при создании целостных произведений на основе использования заместителей предметов и наглядных моделей-планов.

В старшей группе детям предлагается сочинять сказки и истории, опираясь не только на отдельные признаки предметов, но и на пространственные модели. Эти модели являются наглядными схематическими планами, которые можно наполнить любым содержанием.

Особое внимание в старшей группе уделяется сюжетной связанности занятий, когда несколько занятий объединяются общей сказочной ситуацией. Сама сказочная ситуация может задаваться использованием постоянных сказочных персонажей (Баба-Яга, Василиса Прекрасная) и сказочных предметов (волшебная шкатулка и т. п.).

## РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ, МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Программа развития элементарных математических представлений включает следующие основные задачи:

развитие представлений о количественных отношениях;

развитие представлений о числе как отдельности; развитие представлений о числе как отношении;

развитие представлений о числовом ряде и закономерностях образования чисел числового ряда.

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

В старшей группе продолжается обучение детей построению предметных моделей, основанных на взаимно однозначном соответствии заместителей. Такая модель позволяет наглядно представить количественные отношения. Модели этого типа вводятся в обучение раньше других, так как они позволяют производить замещение предметов путем наложения или приложения заместителей, что способствует пониманию смысла замещения (фишка используется вместо предмета, информация об общем количестве предметов может быть передана соответствующим количеством заместителей).

На втором этапе в качестве модели количественных отношений используются счеты. В заданиях этих типов замещение предметов косточками счетов дети должны производить на глаз.

На третьем этапе в качестве модели количественных отношений используется графическая модель в виде двух рядов значков, вычерчиваемых по принципу взаимно однозначного соответствия.

На четвертом этапе обучения в качестве модели используется ось с нулевой отметкой и стрелкой, показывающей направление увеличения. При этом на оси вычерчиваются единичные отрезки и дугами обозначаются сравниваемые количества предметов (мерок). В других случаях дугами обозначаются единицы, образующиеся в результате пересчета группами (за единицу принимается несколько предметов, а на оси — несколько отрезков).

Пятый этап обучения проводится как без применения моделей, так и с использованием предметных и графических моделей типа «кругов Эйлера».

## ГРАМОТА

Программа по обучению грамоте предполагает широкую ориентировку ребенка в звуковой стороне нашей речи и строится на своеобразном введении его в эту действительность. Это своеобразие заключается в переключении внимания ребенка со смысловой стороны речи на звуковую; дети учатся проводить звуковой анализ слов, моделируя на картинках-схемах звуковой состав слов различной конструкции с помощью фишек определенных цветов, выполняющих роль заместителей звуков.

С первых шагов обучения; дети знакомятся со звучащим словом, они узнают, что слова звучат по-разному и похоже; знакомятся с протяженностью слова (длинные и короткие слова); овладевают способом интонационного выделения звука в слове (т.е. подчеркнутое произнесение звука на фоне слитного проговаривания всего слова «ррак, макарроны, Кот, мышКа»); учатся называть слова с заданным звуком, выделять его изолированно и определять 1-й звук в слове.

Дети знакомятся с основной словообразующей единицей — слогом, со слоговой структурой слова, учатся делить двух-трехсложные слова на слоги.

Ориентировка в многообразии слов родного языка связана с усвоением смыслоразличительной функции звука (дом — дым, врачи — грачи, дуб — зуб, лев — лес, мышка — мишка и др.).

Решение этих задач подготавливает детей к овладению звуковым анализом слов, т.е. последовательным вычленением всех звуков в слове по порядку (что в дальнейшем предупреждает пропуск букв при письме). Звуковой анализ предполагает и различение звуков по их качественным характеристикам: гласные (ударные и безударные) и согласные (твердые и мягкие). Особое место в процессе обучения звуковому анализу занимает задача определения словесного ударения, это в дальнейшем способствует более быстрому переходу от слогового чтения к слитному.

В результате обучения грамоте дети могут проанализировать слово практически любой сложности, состоящее из 3—5 и более звуков.

Первоначальный этап обучения грамоте, словесные игры и упражнения не связаны непосредственно с моделированием этого процесса, хотя сам способ интонационного выделения звука в слове можно условно принимать за естественное моделирование.

Собственно моделирование (т. е. материализация звуков фишками и схемой звукового состава слова) начинается с момента разбора трехзвуковых слов. При этом детям даются фишки одного нейтрального (серого) цвета без различения звуков на гласные и согласные. В этом случае модель проста. Следующий этап — введение гласных звуков. Модель меняется — гласные звуки обозначаются красными фишками на фоне прежних серых. Дальнейшее усложнение модели связано с введением согласных звуков и их дифференциацией на твердые и мягкие согласные, которые в модели обозначаются соответственно синими и зелеными фишками. В это же время модель усложняется за счет введения слов различной звуковой конструкции и за счет анализа четырех-пятизвуковых слов (луна, лиса, сани, паук, аист, слон, мышка, речка, вишня, слива и т.д.).

В контексте работы по звуковому анализу усложнение модели идет за счет включения в работу над словом знака ударения (дополнительная черная фишка над ударным гласным).

Умение работать с моделями звукового состава слов требует от ребенка не только установления последовательности звуков в слове, но и определения их качественной характеристики (т. е. различения звуков на гласные, ударные и безударные, и на согласные, твердые и мягкие).

Программа реализуется в доступной и интересной для детей форме: в дидактических играх, сюжетных игровых ситуациях, в упражнениях с использованием наглядного материала, игрушек. Курс обучения состоит из 34 занятий, которые проводятся один раз в неделю, длительностью 30—35 минут.

### КОНСТРУИРОВАНИЕ

Программа обучения этой деятельности предусматривает организацию систематического овладения детьми действиями наглядного моделирования структурных особенностей предметов на основе специальной фиксации их внешних и внутренних (скрытых от непосредственного наблюдения) свойств. Для этой цели детское конструирование может быть успешно использовано уже потому, что оно по своей природе является деятельностью практического моделирования реальных предметов, т. е. их воспроизведения в форме простейших наглядных моделей из строительных деталей геометрической формы. Вместе с тем создаваемые этой деятельностью условия для наглядного моделирования в полной мере реализуются лишь при условии введения в ход выполнения конструктивных заданий моделирования «второго порядка», т. е. действий, связанных с построением и использованием графических изображений типа схем, чертежей, которые усиливают эффект практического моделирования и могут служить средством анализа конструкции. Переход от действий с предметными моделями к действиям с графическими моделями обеспечивает подготовку к осуществлению их «в уме».

В процессе конструирования, как правило, осуществляется пространственная организация объектов (или их частей), поэтому ориентировочная (познавательная) часть этой деятельности направляется в основном\* на определение пространственных характеристик предметного мира (формы, положения, протяженности объектов, композиционных, размерных и пространственных отношений между ними).

Однако эти характеристики выступают в конструктивной деятельности не сами по себе, не изолированно от других, а с учетом назначения предмета и особенностей материала, из которого он будет создаваться. Это существенно усложняет характер необходимой ориентировки в условиях деятельности, направляя ее на выявление существенных зависимостей, скрытых от непосредственного наблюдения. К числу таких зависимостей, которые могут и должны воспроизводиться детьми в конструкциях предметов, относятся связи между назначением предмета и его строением, между функциями его отдельных частей и целесообразной их организацией в пространстве предмета, а также зависимость между особенностями строительного материала и общими свойствами возводимой конструкции (ее прочностью, практической ценностью или условностью и т. п.). Такие сложные связи и зависимости нередко замаскированы другими, подчас яркими, но несущественными признаками предмета и с трудом поддаются выделению. Вместе с тем материализация таких скрытых отношений, выведение их в плоскость непосредственно воспринимаемых связей в форме предметных или графических моделей дает ребенку возможность уже на уровне наглядно-образных представлений усваивать обобщенные знания.

Предполагается также, что к началу обучения дети владеют необходимыми техническими навыками работы с деревянным геометрическим строительным материалом: умеют располагать его в горизонтальной и вертикальной плоскости, точно соединять детали, строить перекрытия, сооружать устойчивые конструкции, действовать при их построении не только на основе показа способа, но также на основе самостоятельного анализа готового образца или словесного описания требований к результату, умеют удерживать хотя бы в общем виде замысел будущей постройки. Поэтому дальнейшая отработка технических умений осуществляется только в работе с бумагой, бросовым и природным материалом, а также при ознакомлении с особенностями металлического конструктора. До минимума сводится обучение конструктивным действиям по показу способа их выполнения. Совместный анализ конкретного образца конструкции сохраняется, главным образом, в ходе конструирования из бумаги и металлических деталей. Основным средством организации деятельности детей должен стать графический образец в виде схематического изображения

предметов или построек в разных плоскостных проекциях, объемного их изображения (для конструирования из бумаги) и выкройки с условным графическим обозначением требуемых действий.

В программе обучения в качестве основных предусмотрены следующие виды работы:

Ознакомление детей с особенностями графических моделей объектов (упрощенными схематическими изображениями), спецификой используемых в них обозначений (линий, форм, условных знаков) и с действиями соотнесения компонентов модели между собой.

Обучение действиям построения графических моделей объектов с использованием в работе (для более точной передачи формы и относительных размеров частей конструкции) условной графической «единицы измерения» (например, квадрата определенного размера) и специальных лекал с квадратными, круглыми, треугольными и прямоугольными вырезами, соответствующими 1:1 или 1:2 размерам сторон строительных деталей. Обучение составлению графических моделей проводится на основе анализа конкретного образца предмета или постройки, который осуществляется детьми сначала совместно с воспитателем, затем самостоятельно.

Обучение детей способам применения готовых графических моделей для ориентировки в особенностях конструируемого предмета.

Специальное обучение планированию основных этапов анализа предметных или графических образцов построек и этапов разработки конструктивного замысла, т. е. обучение управлению собственной деятельностью на основе представления шагов в направлении достижения конечного результата деятельности.

В процессе обучения конструированию должен осуществляться постепенный перевод детей от оперирования простейшими мало-расчлененными моделями, дающими весьма приблизительное представление о внешних особенностях предмета, его назначении и строении, к оперированию моделями более расчлененного характера, фиксирующими не только функционально значимые части предмета в их общем (а иногда и условном) виде, но и особенности их строения, воплощенного в конструкции из определенного материала. Большое место занимает обучение составлению обобщенных моделей более высокого порядка, отображающих параметры конструкции, значимые для целой группы предметов, с последующей их конкретизацией применительно к более узкому назначению каждого и учетом особенностей того материала, из которого он может быть воспроизведен.

При проведении занятий по конструированию надо иметь в виду, что графические модели предметов и их конструкций могут быть использованы практически при прохождении любой темы, будь то конструирование домов, мостов, предметов транспорта, декоративных стенок и др. Важно лишь выбрать для работы с детьми (особенно на начальном этапе обучения графическому моделированию) схематические изображения тех проекций предметов, которые наиболее знакомы детям и достаточно информативны. Например, при изображении дома лучше использовать схему его фасада (вид спереди), при изображении машины — вид сбоку, самолета — вид сверху. После того, как дети освоят ориентировку в условиях конструирования с применением плоскостных изображений в одной проекции, можно начинать обучение составлению и использованию графических изображений предмета в двух и трех плоскостных проекциях. Хороший эффект дает включение ребенка в совместную с другими детьми деятельность графического изображения одного предмета с разных позиций, занимаемых каждым из участников этой деятельности, и последующего сопоставления между собой всех полученных проекционных изображений.

Разумеется, в ходе обучения следует учитывать реальные достижения детей к моменту предъявления нового задания, уровень отработанности у них отдельных компонентов моделирующего действия, имеющиеся трудности графического порядка, возможности и недостатки глазомерных соизмерений. Если у детей есть опыт использования «чертежей» конструкций, прилагаемых к разным строительным наборам, его следует применять при организации совместной конструктивной деятельности детей. Однако, как правило, всех детей приходится заново обучать самостоятельному составлению схематических изображений в различных плоскостных проекциях и сопоставлению этих проекций между собой, грамотному «чтению» объемных схематических изображений и др.

Следует иметь в виду также, что деятельность конструирования хорошо сочетается с другими видами детской деятельности и может быть включена в сюжетную игру и игру-драматизацию, в проведение аттракционов на вечерах досуга, при оформлении различных помещений и игровых уголков.

Занятия по конструированию проводятся один раз в неделю. Основное место в обучении занимает работа с деревянным строительным материалом. На нее отводится 22—24 занятия. Работа с природным и бросовым материалом, бумагой, деталями металлического или пластмассового конструктора осуществляется в свободное от занятий время.

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРИРОДОЙ

Программа для детей 6-го года жизни продолжает работу по ознакомлению с природой, начатую в средней группе. Основное содержание обучения в старшей группе направлено на уточнение, расширение и

систематизирование представлений детей о взаимосвязи растений и животных с внешней средой. В данной возрастной группе больший упор делается на ознакомление детей с миром растений. Более подробное знакомство с животным миром предполагается в подготовительной группе.

Такой принцип построения содержания программы отвечает главной цели программы «Развитие» — развитию умственных способностей детей. Задания построены таким образом, что для их выполнения детям необходимо рассматривать объекты природы во все новых и постоянно меняющихся связях и отношениях.

В качестве средств обучения применяются условные обозначения и модели, которые в обобщенном и схематизированном виде отражают взаимосвязь живой и неживой природы.

Благодаря имеющемуся опыту использования условных обозначений явлений природы в старшем возрасте дети могут творчески подходить к выполнению такого рода заданий, самостоятельно придумывать новые условные обозначения и под руководством воспитателя составлять модели.

Программа включает в себя 5 разделов. Первый направлен на обучение умению различать живую и неживую природу, растения и животных. Во втором разделе дети знакомятся с различными факторами внешней среды и их влиянием на жизнь растений и животных. Третий и четвертый разделы посвящены растениям: многообразию, значению, строению, функциям и видоизменениям частей растения и их связи с выполняемыми функциями. Дети учатся определять связь строения растения с факторами внешней среды. Пятый раздел предполагает знакомство детей с различными экосистемами, умение выделять в них связи и взаимозависимости.

При ознакомлении с природой на занятиях широко используется различный природный материал, иллюстрации, произведения детской художественной литературы, игры и т. д. Все это позволяет преодолеть «сухость» изложения достаточно сложного материала и вызвать больший интерес детей к занятиям.

Занятия по ознакомлению с природой в старшей группе проводятся один раз в две недели, длительностью 25—30 минут каждое; целесообразнее организовывать их по подгруппам.

В работе с детьми вне занятий важно не столько закрепление знания различных условных знаков и моделей (хотя и этой работе необходимо уделить часть свободного времени), сколько проведение наблюдений за наиболее яркими и интересными явлениями живой и неживой природы (например, гроза, снегопад, закат, цветение плодовых деревьев), организация практической деятельности детей (уход за комнатными растениями, кормление животных, посев семян и т. п.), чтение художественной литературы.

Такого рода деятельность учит детей любить и беречь природу во всем ее богатстве и многообразии, закладывает основы экологического воспитания.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Для детей старшего дошкольного возраста основной является художественная задача передать средствами изобразительной деятельности отношения разного типа (взаимоотношения между человеком и окружающим его миром живой и неживой природы, отношения между предметами, отношения в мире людей, действенные и эмоциональные). Эта задача решается путем построения выразительной сюжетно-образной композиции, отражающей особенности таких отношений. Композиционные задачи в беспредметной живописи должны быть направлены на поиск средств выразительности, передающих эмоциональные отношения, состояния, настроения и впечатления,

Большое внимание в этом возрасте уделяется построению двух-фигурных композиций и предметно-сюжетному рисунку, передающему парные отношения: человек-предмет, человек-животное, животное - животное, человек-человек. Такие задания потребуют анализа способов взаимодействия между объектами, особенностей действий и изобразительных характеристик взаимодействующих персонажей, анализа их эмоциональных отношений.

Задачи композиционного характера будут решаться прежде всего путем построения первоначального графического рисунка, фиксирующего основные размерные, пропорциональные и пространственные особенности (структуру изображаемых отношений). Они включают в себя расположение предметов относительно друг друга и на плоскости листа бумаги, позиции центр-верх-низ и т. д. Эти отношения могут быть включены в эмоционально-выразительный контекст. Особое значение приобретают серии тематически объединенных заданий: «Цирк», «Бродячие артисты» и т. д. Эти задания, с одной стороны, предполагают возможность передачи в рисунке разнообразных действий участников, объединенных общим пространством, временем и темой, а с другой — эмоционального переживания и сопереживания. Использование таких заданий, рассчитанных на длительное количество занятий, предполагает возможность совместной деятельности и создание на заключительном этапе большой общей работы. Например: «Цирк зажигает огни». Участников создания такой совместной композиции соединяет общий создаваемый замысел рисунка и предварительная индивидуальная проработка отдельных образных решений.

Не менее важна для нашей программы задача передачи личностного мироощущения ребенка в изображении любой темы, которая может быть обеспечена специальными заданиями цикла: «Я и мир вокруг меня». Развитию воображения, творческой фантазии и использованию более полно языка символов и

специфической выразительности цвета и формы будут способствовать введение в занятия элементов театрализации, актерского вживания в образ, использование на занятиях костюмов и атрибутов сказочных персонажей, «магическая» условность изменения пространства с помощью золотого ключика и волшебной палочки.

Ход занятий, в основном, не изменяется и сохраняет характер индивидуального взаимодействия между взрослым и ребенком в процессе работы и обсуждения уже сделанной работы. Новыми будут только координация замыслов в совместной деятельности и организация совместного «вхождения» в сказку. Задача педагога — поддержать сказочное настроение и ощущение необычности ситуации; зафиксировать момент «перехода» из реальности в сказку, куда он может отправляться вместе с детьми.

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

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

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

### Сюжетно-ролевая игра

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

Для решения этой задачи воспитатель подключается к детской игре, подсказывая новое направление сюжетных событий через введение нового персонажа (беря на себя его роль), стимулирует кого-либо из участников игры к смене роли, если этого требует новая сюжетная коллизия. Воспитатель может подключаться к детской игре, принимая на себя роль, не связанную непосредственно с сюжетно-смысловым контекстом, уже развернутым детьми в игре (например, если дети играют в «путешествие на пароходе» с такими привычными ролями, как капитан, матросы, пассажиры, воспитатель может ввести в игру роль из другого смыслового контекста: «Представьте, на берегу показался Бармалей. Я — Бармалей» и т. д.). Этот прием педагога расшатывает привычные, «наигранные» детьми сюжеты; неожиданность нового персонажа заставляет самих детей разворачивать сюжет в новом направлении, стимулирует к установлению новых ролевых связей.

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

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

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

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

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

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

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

### Игра с правилами

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

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

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

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

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

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

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



## **ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ГРУППА РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

На занятиях по развитию элементов логического мышления предполагается дальнейшее освоение детьми сложных отношений, существующих между понятиями разной степени обобщенности (например, растение — дерево — береза). Такое освоение возможно при помощи наглядных моделей. Это модели особого рода: наглядная форма имеет в них условно-символическое значение.

В качестве модели в подготовительной группе используется «классификационное дерево», которое позволяет наглядно представить родовидовую иерархию понятий. Этот тип модели служит опорой детям в установлении отношений между понятиями по уровню обобщенности.

Классификационное дерево имеет ряд структурных особенностей: родовое понятие изображается верхней точкой, видовые понятия — точками, расположенными ниже. Связи между понятиями отображаются линиями, соединяющими точки, обозначающие родовое и видовое понятия. Например, дерево для понятий «человек» (родовое), «мужчина» и «женщина» (видовые) будет выглядеть так:

В настоящей программе предлагается ограничиться отношениями соподчинения, когда объемы более частных, видовых понятий полностью входят в объем более общего, родового.

Предлагаемые детям модели могут отображать более двух степеней обобщенности понятий. При этом каждое понятие выступает в качестве родового по отношению к менее общему и в качестве видового по отношению к более общему.

Допускается «перескакивать» промежуточные ступени, но нельзя допускать рядоположенности понятий разного уровня обобщенности (т.е. одинакового обозначения родовых и видовых понятий). Например, отношения между понятиями «дерево», «хвойное дерево» и «береза» будут обозначаться с помощью трех точек разного уровня, а модель будет выглядеть так:

В процессе обучения дети переходят от моделей с двумя уровнями обобщения к моделям с тремя-четырьмя уровнями и от использования моделей, предложенных взрослым, к их самостоятельному составлению.

Продолжается в подготовительной группе работа с содержанием понятий. Условные обозначения, используемые на занятиях, помещаются рядом с точкой, соответствующей обозначаемому понятию.

Благодаря тому, что дети знакомы с моделированием в форме «кругов Эйлера», освоение новой формы модели проходит легче. Это позволяет уделить большее внимание содержанию понятий.

Сочетание в опыте детей разных форм моделирования классификационных отношений (отношений между понятиями) обеспечивает формирование наиболее обобщенных представлений ребенка о понятийных отношениях.

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ**

Второй год работы с детьми по данному разделу был связан с расширением ряда понятий об ориентировке в пространстве.

Полноценное освоение программы прошлого года позволяет перейти к решению новых задач. Так, теперь осуществляется переход к «чтению» и составлению планов на основе общепринятых условных обозначений с соблюдением масштаба между частями самого плана, с выбором определенных мерок измерения пространства; знакомство с назначением и устройством компаса, с системой координат, служащей как бы прообразом градусной сетки.

Завершиться работа с детьми должна освоением задачи ориентировки в карте-плане-схеме г.Москвы (или родного города), с тем чтобы дети умели отыскать на карте места основных магистралей города, его центра, некоторых достопримечательностей, местоположение своего детского сада, место собственного дома. Дети должны уметь легко отыскивать называемые объекты с помощью освоенной системы координат, а также самостоятельно называть координаты любого объекта, изображенного на плане.

Для освоения программы достаточно 25—30 занятий в год.

Если не все дети и не сразу освоят то программное содержание, которое заложено в определенные занятия, то занятие необходимо повторить с группой детей или индивидуально.

Специальная организация работы по ориентировке в пространстве приводит к возникновению у детей таких форм пространственных представлений, которые при обычной системе дошкольного обучения вообще не возникают. Работа по этой программе дает существенные сдвиги в умственном развитии детей и широкий перенос разнообразных умений в другие виды деятельности дошкольников, обогащает их игры.

Для работы с детьми необходимо иметь листы бумаги разного формата, тетради (или отдельные листы) в крупную клетку, карандаши, ластик для каждого ребенка, различные предметы для измерения расстояний (линейки, бруски, рейки), большую грифельную доску, мел, несколько наборов карточек с крупно нарисованными цифрами (от 1 до 10). Необходимо заранее подготовить планы, изображающие отдельные основные помещения детского сада, общие поэтажные планы детского сада; компас,

разномасштабные карты и схемы г. Москвы, Подмосковья или родного города, серии открыток с изображениями достопримечательностей города.

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

В процессе занятий по ознакомлению с художественной литературой и развитию речи в подготовительной группе продолжается работа по тем же основным направлениям, что и в старшей группе.

Первое направление: ознакомление детей с художественной литературой. Так же, как и в старшей группе, произведения подобраны таким образом, что они знакомят детей с разными сторонами действительности, произведениями культуры, явлениями живой и неживой природы, миром человеческих отношений, миром собственных переживаний. Предлагаемая литература скомпонована по принципу усложнения содержания, с одной стороны, и по некоторому соответствию содержания временам года — с другой. Эта работа, в основном, проводится в свободное от занятий время во вторую половину дня. Одна из основных линий этой работы — развитие эмоциональной отзывчивости на произведения детской литературы.

Литература подбирается по хрестоматиям и книгам, адресованным детям дошкольного возраста. Естественно, что для детей подготовительной группы рекомендуются более сложные произведения, чем для детей старшей группы. Однако вполне допустимо повторение произведений, прочитанных в старшей группе, их обыгрывание и обсуждение. Часть произведений может быть рекомендована для чтения дома.

Второе направление: освоение средств литературно-речевой деятельности. Сюда, как и в старшей группе, включается ознакомление детей со средствами художественной выразительности; овладение лексической и грамматической культурой, развитие связной и выразительной речи.

По этому направлению в подготовительной группе осуществляется:

Ознакомление детей со средствами художественной выразительности. В старшей группе с детьми проводилась специальная работа по развитию умения использовать в своей речи эпитеты, обозначающие как наглядные (цвет, форма, величина, материал), так и не наглядные (грустный, веселый, добрый) свойства объектов. Кроме того, с детьми проводилась работа по ознакомлению их со сравнениями, синонимами и антонимами.

В подготовительной группе продолжается и углубляется работа по ознакомлению детей со всеми указанными средствами художественной выразительности. Работа проводится в форме специальных игр и упражнений или ответов на вопросы (как часть занятия).

Развитие у детей связанной речи. Детям подготовительной группы как и детям старшей, предлагаются вопросы по содержанию прочитанных произведений, описанию картинок, игрушек, представляемых событий и предметов, пересказу просчитанного, придумыванию новых эпизодов знакомых сказок и сочинению собственных. Все эти типы заданий постепенно усложняются, и основной упор делается на работу по представлению, без опоры на предметы (картинки, игрушки). Кроме того, в подготовительной группе детям предлагаются задания по пересказу и рассказыванию без вспомогательных вопросов.

В этот же раздел работы включается проведение с детьми бесед на интересующие их темы, свободное обсуждение событий, происходящих дома и в детском саду.

Развитие у детей выразительного чтения и рассказывания. С одной стороны, это заучивание и выразительное чтение отдельных эмоционально насыщенных стихотворений. С другой — это продолжение занятий по драматизации произведений детской художественной литературы, требующих от детей интонационной и мимической выразительности. В подготовительной группе детям даются для драматизации более сложные произведения, и от них требуется большая самостоятельность при организации игр-драматизаций и исполнении более сложных индивидуальных ролей.

Третье направление: развитие умственных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой и развитие речи. Сюда входят задания, направленные на развитие мышления и воображения детей. Эти задания могут быть сгруппированы следующим образом.

Развитие у детей умения самостоятельно строить и использовать пространственные модели при пересказе. При этом если в старшей группе дети выполняли задания такого типа в процессе совместной деятельности (составляли одну общую модель сказки), то в подготовительной группе эта работа осуществляется как в совместной деятельности, так и индивидуально (каждый ребенок составляет собственную модель). К концу подготовительной группы осуществляется переход к планированию пересказа сказки без помощи наглядной модели и осуществлению последовательного пересказа без опоры на внешние вспомогательные средства.

Развитие умения строить и использовать пространственные модели при планировании и проведении игр-драматизаций. В подготовительной группе от планирования игры с опорой на заместители дети переходят к самостоятельному распределению ролей и расстановке действующих лиц и «декораций» на игровой площадке.

Развитие способности к реализации образов воображения при создании целостных произведений на основе использования заместителей предметов и наглядных моделей-планов. По сравнению с подобными занятиями в старшей группе для детей подготовительной группы проходит их усложнение: вводится большее количество заместителей (не 2—3, а 3—4), и заместители меняются по своим параметрам (цвет, форма, величина).

Развитие способности к реализации образов воображения при создании целостных произведений с опорой на высказывания других детей. В данный раздел занятий входят задания на коллективное сочинение историй, когда каждый ребенок должен сказать 1 – 2 фразы, предложения, а воспитатель направляет коллективное творчество детей. Эти задания направлены на развитие умения предвидеть и планировать ход придумываемой истории.

В основном все задания на воображение в подготовительной группе направлены на формирование у детей умения свободно комбинировать представления отдельных объектов и целостных сюжетов без опоры на какие бы то ни было вспомогательные средства (картинки, игрушки, заместители предметов, модели). Предполагается, что по окончании занятий дети будут сочинять достаточно оригинальные истории и сказки на любую тему с описанием деталей, опираясь только на собственные образы воображения.

Развитие понимания обобщенного смысла сказок на основе сопоставления близких по смыслу, но разных по сюжету сказок. Дети слушают две близкие по смыслу сказки, обсуждают их и в процессе обсуждения подходят к пониманию этого обобщенного смысла.

Большинство занятий в подготовительной группе, как и в старшей, проводятся по подгруппам. Используются самые разные формы организации детей: слушание сидя, работа за столиками, перемещения по комнате в ходе игр-драматизаций и выполнения игровых упражнений, участие в настольных и подвижных развивающих играх.

Так же, как и в старшей группе, желательна проведение сюжетно связанных занятий, когда несколько занятий объединяются одной сказочной ситуацией. Эта ситуация может задаваться введением в занятия постоянных сказочных персонажей и сказочных предметов.

## РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Программа развития элементарных математических представлений у детей подготовительной группы основывается на работе, проведенной в старшей группе.

Программа включает следующие основные задачи.

Развитие представлений о количественных отношениях, числе как отношении, числовом ряде, составе числа (от трех до десяти) из двух меньших, числах второго десятка, временных отношениях.

Обучение решению арифметических задач.

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

Обучение начинается с повторения ряда заданий, предлагаемых детям старшей группы, а также наиболее трудных. Это задания по установлению количественных отношений при помощи графических моделей типа оси с нулевой точкой отсчета и стрелкой, показывающей направление увеличения.

Для совершенствования представлений детей о числовом ряде в пределах десяти используются модели в виде логического древа и «Кругов Эйлера».

При развитии представлений о составе чисел используются как предметные, так и графические модели в виде различных вариантов состава числа из предметов или значков двух видов.

Обучение решению арифметических задач проводится с использованием моделей «часть-целое». (Этот тип моделей предложен Н. И. Непомнящей.)

## ГРАМОТА

В подготовительной группе завершается работа по овладению основами грамоты.

Программа предусматривает: обучение чтению на материале всего алфавита; членение предложений на слова и составление предложений из букв разрезной азбуки; усвоение грамматических правил написания в русском языке.

Углубленная работа в звуковой действительности языка предполагает свободное оперирование звуковыми, графическими моделями слов и предложений.

Обучение начинается с повторения программных задач старшей группы (умение проводить звуковой анализ слов; называние слов с заданным звуком; различение гласных и согласных звуков, твердых и мягких согласных; вычленение словесного ударения; различение ударных и безударных гласных).

Дети знакомятся со всеми гласными буквами попарно: А-Я, О-Ё, У-Ю, Э-Е, Ы-И и правилами их написания после твердых и мягких согласных звуков (после твердых согласных пишутся буквы: а, о, у, э, ы,

после мягких — я, ю, е, е, и). Модель гласного звука (красная фишка) заменяется гласной буквой красного цвета. Дети также узнают йотированную функцию гласных букв: Я, Ё, Е, Ю и связанные с ними грамматические правила (когда в слове слышатся рядом два звука «й» и «а», то пишется буква «я», и т. п.). Кроме того, дети узнают правила употребления заглавных и строчных букв (на примере своих имен: Аня, Оля, Яша, Юра и т. п.).

С этого момента дети учатся работать со смешанными моделями слов (твердые и мягкие согласные обозначаются соответственно синими и зелеными фишками, а гласные звуки — гласными буквами красного цвета). Это, в свою очередь, создает у детей ориентировку на гласную букву, так необходимую для формирования механизма позиционного чтения в русском языке (консонантизм — основная трудность чтения прямого слога, связанная с наличием твердых и мягких согласных).

Далее у детей складывается действие изменения слов: заменяется только гласная буква (лак-лук-люк). На этом этапе дети временно возвращаются фишкам серого цвета для обозначения согласных звуков. Смысл этого действия заключается в том, чтобы сформировать механизм чтения до знакомства с согласными буквами, тем самым избежать пресловутые «муки слияния», т. е. побуквенность чтения.

Расширение диапазона работы в звуковой стороне речи происходит за счет введения новой задачи: дети учатся подбирать слова к заданной звуковой модели (сначала трех-, затем четырех- и пятизвучковой). Эта задача решается на протяжении всего года и является ярким показателем ориентировки в звуковой действительности языка. Усложненным вариантом работы с моделью является игра-загадка по модели, когда дети, с помощью логически построенных вопросов и соотнесения со звуковой конструкцией слова, представленного моделью из разноцветных фишек, отгадывают заданное воспитателем или ребенком слово.

Этап обучения чтению предполагает усвоение детьми знаковой системы языка. Дети последовательно знакомятся со всеми согласными буквами (М, Н, Р, Л, Г, К, З и др.), обозначающими, как правило, пару звуков: эм — м, мь; пэ — п, пь и т. д.). Кроме того, дети узнают твердые и мягкие знаки (Ъ, ь) и правила их употребления.

В это время у детей формируется навык слогового чтения с помощью пособия «окошечки».

Дети читают специально разработанные тексты, включающие материал разной степени сложности (слоги, слова, предложения, рассказы, пословицы и т. д.). Для понимания прочитанного проводится специальная работа над текстом и его пересказ. К концу учебного года у детей вырабатывается способ плавного слогового и слитного чтения.

Для детей, умеющих читать целыми словами и бегло, можно предложить книжки, предназначенные для детского чтения.

В контексте работы в области звуковой системы языка дети знакомятся с предложением, учатся делить его на слова, графически изображать его на доске; составлять предложение из букв разрезной азбуки. Дети работают с предложениями, состоящими из 3—5 слов, включающих предлоги и союзы. Знакомятся с правилами написания предложений.

По ходу ознакомления с согласными буквами вводятся правила написания сочетаний: ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ

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

Известно, что конструктивная деятельность создает благоприятные условия для развития действий перцептивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания (эталонов и моделей), существующих в общественном опыте. Поскольку в процессе конструирования осуществляется пространственная организация объектов, ориентировочная (познавательная) часть этой деятельности направляется в основном на определение пространственных характеристик предметного мира (формы, положения, протяженности объектов, пространственных, композиционных и размерных отношений между ними). Однако в процессе конструирования эти свойства выступают не сами по себе, не изолированно от других, а в тесной связи с функциональными особенностями предметов и конструктивными свойствами строительного материала. Это существенно усложняет характер необходимой ориентировки в условиях деятельности, направляя ее на выявление зависимостей, в значительной мере скрытых от непосредственного наблюдения. К их числу относятся зависимость между назначением и строением предмета (и его частей), связь между формой и устойчивостью строительных деталей, между прочностью постройки и особенностями расположения в ней строительных элементов и др. Помимо получения конкретного знания об этих свойствах действительности, в ходе конструирования при определенных условиях значительно совершенствуются сами познавательные действия, появляется способность преобразовывать конструкцию в

уме, создавать ее воображаемый образ. К числу таких условий относится возможность использовать в процессе детского конструирования моделирование второго порядка —\* графическое, отрывающее действия детей от непосредственного оперирования строительными деталями и позволяющее осуществлять моделирующие (т. е. отражающие существенные связи и отношения) действия в сокращенном, полусвернутом и качественно ином виде с помощью других внешних действий, выполняемых с условными обозначениями объектов в виде линий и форм. Графические действия становятся заместителями реальных (моделирующих строительных действий) и обеспечивают особый способ 'Опосредствованного выделения в предметах пространственных, конструктивных и других свойств и зависимостей. Введение в деятельность ребенка графических моделей можно рассматривать как один из путей организации процесса интериоризации внешних материальных моделирующих действий, их сокращения и частичного перевода во внутренний, более отвлеченный и свернутый план. В ходе обучения действиям\* графического моделирования могут быть использованы дополнительные средства, облегчающие процесс перевода ориентировочных действий ребенка в умственный план. Имеется в виду, например, работа со схемами разного масштаба, применение лекал, перевод схематических изображений построек из одной проекции другую.

В работе с детьми подготовительной группы могут быть использованы графические модели разных типов: контурные и расчлененные, обобщенные модели предметов и конкретные, единичные модели определенного предмета или его конструкции. Кроме действий по использованию готовых графических моделей, изображающих предмет сначала в одной, затем в двух и трех прямоугольных проекциях (или одной объемной аксонометрической проекции), необходимо в процессе обучения вводить действия по их самостоятельному построению детьми и творческому преобразованию.

Как правило, к началу обучения в подготовительной группе дети умеют достаточно точно и одновременно улавливать множественные (многомерные) признаки предмета: форму и ракурс, пространственное соотношение частей, но еще ошибаются в оценке размерных отношений (пропорций) элементов конструкции и их положения в рамках целой постройки. При создании построек дети могут достаточно успешно использовать схематические их изображения в одной из ортогональных проекций (например, вид спереди), но часто игнорируют схемы других проекций того же предмета. Кроме того, они могут испытывать трудности в самостоятельном точном представлении графических моделей предмета, особенно в непривычной для них проекции, а также при составлении схемы будущей конструкции по собственному замыслу.

Поскольку при составлении графических изображений готовой конструкции «на глаз» дети часто не придают значения точной передаче относительных размеров частей постройки (или взаимосвязанных элементов строительного материала), это приводит к ошибкам в передаче пропорций предмета, нарушению пространственного положения частей конструкции, искажению замысла. В связи с этим в программе отводится целый ряд занятий на отработку действий соизмерения элементов конструкции при помощи лекал и «на глаз» с использованием изображения одного из элементов (в виде квадрата или прямоугольника) в качестве «единицы измерения», с которой глазомерно должны соотноситься все остальные используемые в работе детали и их изображения.

Особое значение в работе с детьми этого возраста придается составлению и соотнесению между собой схематических изображений постройки в трех прямоугольных проекциях (вид спереди, сверху и сбоку). Это приучает детей видеть предмет с разных позиций, проделывать ряд сложных интегрирующих операций с проекционными образами в уме.

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРИРОДОЙ

К 6 годам дети в ходе обучения и самостоятельных наблюдений накапливают большой объем знаний об окружающей природе. Они могут анализировать воспринимаемые явления и предметы, выделяя в них существенные свойства и признаки, делать выводы.

В программе по ознакомлению с природой для подготовительной к школе группы дети выводятся за пределы непосредственного опыта, знакомясь с природными поясами земли и эволюцией жизни на Земле. Дошкольники получают новые знания, в основном, из рассказов воспитателя, из произведений художественной и научно-популярной литературы, видеофильмов, а также через картинки, слайды и т. д.

В данной группе большее внимание уделяется животным — современным и древним. Подробные знания о растительном мире земли дети получают в старшей группе.

Первый раздел программы для подготовительной группы направлен на ознакомление с природными зонами земли, их климатом, растительным и животным миром. Дети определяют, как животные приспосабливаются к условиям внешней среды, что происходит при изменении этих условий, при этом основным средством обучения являются модели, отображающие связь животных с факторами внешней среды. Раздел заканчивается контрольными занятиями, в ходе которых дети творчески применяют усвоенные средства в новых ситуациях.

Во втором разделе программы дети знакомятся с возникновением жизни на Земле, с древними животными, строят модель последовательного перехода от одного типа животных к другим, соотнося их с изменениями факторов внешней среды. Данный материал очень привлекает детей своей новизной и необычностью. Ведь в большинстве случаев знания детей о древних периодах жизни на Земле хаотичны и не всегда точны.

Вне занятий в работе с детьми, 7-го года жизни используются не только наблюдения в уголке природы и на участке детского сада, но и целевые прогулки в парк, лес, оранжереи, экскурсии в ботанический сад, зоологический и палеонтологический музеи.

Не менее велико значение произведений художественной литературы для детей, в которых важны как содержание, так и создающийся у ребенка, эмоциональный настрой.

Также необходимо использовать различные игры, благодаря которым более эффективно усваивается система знаний о природе.

Умственное развитие в сочетании с эмоциональной отзывчивостью в процессе ознакомления с природой закладывают уже в дошкольном возрасте основы экологической культуры.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

На предыдущих этапах обучения дети овладели передачей структуры изображаемых отношений и личного мироощущения ребенка посредством использования композиционных и живописных средств.

Подход к решению новых художественных задач усложняется выбором большего количества типов передаваемых отношений, объектов и их связей, большей обобщенностью предлагаемых для изображения тем. Значительная роль отводится сюжету, основообразующему компоненту выражения композиционных отношений. Все средства художественной выразительности используются для передачи смысловых отношений сюжетно-живописной композиции.

В качестве средства развития художественного замысла используется эскизная проработка сюжета в графическом изображении; предварительный набросок основного содержания работы; выражение ее предметно-смыслового ряда в условной обобщенной форме. Дальнейшая графическая разработка идет по линиям уточнения структуры смысловых, ролевых и действенных взаимоотношений персонажей, предметно-образного решения отдельных элементов, обогащения символического строя работы.

Задача выделения сюжета в качестве основного структурообразующего начала композиции соответствует выделению в самостоятельную и самоценную стадию формирования художественного замысла.

Темы для построения изобразительного сюжета хорошо выбирать из народных сказок и былин, строящихся на противопоставлениях доброго и злого начала.

В ходе занятия можно использовать музыкальные произведения, соответствующие теме, сюжету. Индивидуальный контакт взрослого и ребенка должен строиться как разговор двух самоценных людей по поводу создания творения, т. е. художественного образа.

## РЕКОМЕНДАЦИЯ ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

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

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

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

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

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

### Сюжетно-ролевая игра

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Игра с правилами

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

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

Организуя с детьми игры с правилами и включаясь в них как участник, воспитатель уделяет особое внимание предварительному соглашению об условиях определения выигравшего. Продолжает формировать умения распределять различные функции между участниками, подчиняться нормам справедливого распределения функций (результатам установления очередности, жребия), взаимно контролировать действия, относиться к правилу как обязательному для всех участников. Продолжает учить детей использованию различных видов жребия (предметный, считалка).

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

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

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

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

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

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

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

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