

Министерство образования и науки Челябинской области  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
Кафедра развития дошкольного образования

**Культурные практики как способ  
организации образовательной деятельности  
в дошкольной образовательной  
организации**

*Методические рекомендации*

Челябинск  
2022

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета  
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

*Авторы:*

Т. А. Сваталова, К. П. Зайцева

*Рецензенты:*

**Н. Е. Скрипова**, заведующий кафедрой начального образования ГБУДПО ЧИППКРО, доктор педагогических наук, доцент

**А. В. Копытова**, заведующий МБДОУ «Детский сад № 79 г. Челябинска», кандидат педагогических наук

Методические рекомендации посвящены рассмотрению возможных путей решения проблемы организации культурных практик в ДОО. Авторы раскрывают значение культурных практик для обеспечения субъектности и самостоятельности ребенка в деятельности, которые в будущем становятся основой самоопределения, самовыражения, самоощущения, самореализации личности человека.

Предложенные материалы, при реализации их в педагогической практике, позволят повысить эффективность организации развивающей предметно-пространственной среды, целесообразность отбора содержания самостоятельной и совместной деятельности детей.

Методические рекомендации «Культурные практики как способ организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации» предназначены для воспитателей, педагогов ДОО, реализующих программы дошкольного образования. Могут быть использованы в работе с детьми дошкольного возраста в условиях ДОО и учреждений дополнительного образования.

# Содержание

<i>Пояснительная записка</i> .....	4
<b>Раздел 1. Общие подходы к определению понятия «культурных практик» в деятельности с детьми дошкольного возраста</b>	
1.1. Обзор литературы по проблеме организации культурных практик в деятельности с детьми дошкольного возраста.....	5
1.2. Содержание структурных компонентов культурной практики (по А. А. Муратовой).....	7
1.3. Специфика организации культурных практик в образовательной деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста.....	14
<b>Раздел 2. Методические рекомендации по организации культурных практик</b>	
2.1. Методические рекомендации по организации культурных практик в совместной познавательно-исследовательской деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста.....	21
2.2. Методические рекомендации по организации культурных практик в совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста.....	25
2.3. Методические рекомендации по организации культурных практик чтения детям дошкольного возраста художественной литературы .....	28
<i>Список литературы</i> .....	32

## Пояснительная записка

### *Актуальность разработки*

Необходимым условием обеспечения качества образования в современной социокультурной ситуации является ориентация педагогов на приобщение детей к культурному наследию своего народа, формирование у дошкольников базиса личностной культуры. Это требование возложено на дошкольное образование Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 64).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) определяет знакомство детей с социокультурными нормами, традициями семьи, общества и государства важным принципом дошкольного образования. Этот принцип подразумевает объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе социокультурных ценностей для формирования общей культуры личности детей; формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

По мнению Л. С. Выготского, в процессе развития ребенок усваивает содержание культурного опыта, приемы, формы культурного поведения, культурные способы мышления [4]. При этом условием успешного развития является собственная активность ребенка или та деятельность, которая лежит в основе практики овладения культурным опытом. В деятельности развиваются способности ребенка, осуществляется взаимодействие с миром, происходит творческая самореализация. Практика овладения культурным опытом называется культурной практикой.

Таким образом, средством развития личности дошкольника, формирования его общей культуры, согласно ФГОС, являются культурные практики, которые должны быть представлены в содержательном разделе образовательной программы дошкольного образования. Культурные практики выбираются авторами программы или разрабатываются ими самостоятельно.

*Цель предлагаемых методических рекомендаций* – оказание помощи педагогам в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта образования при разработке основной образовательной программы дошкольной организации (далее – Программа).

*Ожидаемый результат:* усвоение педагогами материала, построенного на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и практического анализа в виде методических рекомендаций, способствующих эффективному планированию и организации культурных практик в деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста.

*Обоснование особенностей и новизны предлагаемой работы:* в методических рекомендациях представлены педагогические средства и способы организации культурных практик в деятельности взрослого с дошкольниками.

## Раздел 1.

### Общие подходы к определению понятия «культурных практик» в деятельности с детьми дошкольного возраста

#### 1.1. Обзор литературы по проблеме организации культурных практик в деятельности с детьми дошкольного возраста

В основе современного образования лежат нормы равноправного партнерского взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающие личностно развивающий и гуманистический характер воспитывающих взаимодействий взрослых и детей, принципы интерактивности, приоритетного выбора, инициативы и заинтересованности ребенка. Особое внимание уделяется поддержке разнообразия детства, сохранению его уникальности и самоценности. Под детством понимается значимый без всяких условий период жизни, значимый «тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду» [п. 1, пп. 1.2.1]. Однако жизнь ребенка до школы не может быть просто подготовкой к школе. Это время приобретения первого культурного опыта самоопределения, развития инициативы, возникновения творческой активности, потребности в самореализации и рефлексии.

Для саморазвития ребенка необходимо специально организованное пространство жизнедеятельности, которое в культурологии образования именуется культурными практиками и которое связано с родственными понятиями «культурное самоопределение», «культурное развитие» [6]. Именно в этом пространстве саморазвития ребенка осуществляется личная, независимая от взрослого, самостоятельная деятельность самого ребенка и его взаимодействие с окружающими детьми и взрослыми, с миром природы и культурно-образовательной средой.

Культурные практики	это различные виды самостоятельной деятельности, поведения, психического самочувствия, основанные на текущих и будущих интересах ребенка и уникальном индивидуальном жизненном опыте, складывающемся с первых дней жизни
	это инициативы, которые выбирает ребенок для саморазвития, для общения, для познания мира, станут для него естественными и привычными в дальнейшей жизни и смогут как стимулировать процесс познания, так и тормозить его, особенно в конфликтной ситуации с обучающим взрослым
	это апробация, постоянная и разовая проверка новых способов и форм деятельности и поведения с целью утверждения своих сил и удовлетворения различных потребностей, именно культурные практики обеспечивают активную учебную деятельность ребенка, реализуют воспитательный потенциал

Понятие «культурные практики» объясняет, как формируется субъектная позиция ребенка, с помощью каких культурных механизмов ребенок выбирает то или иное действие и какое влияние этот выбор оказывает на его дальнейшее развитие. Ведь индивидуальность формируется именно в культурных практиках, которые у каждого разные, в отличие от практик другого, хотя вид деятельности может быть один. Так, все дети рисуют, но «рисование становится культурной практикой не для всех, а для тех, кто творчески и сознательно реализует себя, так как практика становится культурной тогда, когда ребенок, самоопределяясь, выбирает предпочитаемую им деятельность» [6].

Многие исследователи феномена «культурных практик» зачастую приводят, на первый взгляд противоречащие друг другу доводы. Так, например, Н. А. Короткова [5], на основе анализа развития детских видов деятельности, заключает, что «постепенно из процессуальной игры [ребенка] вычленяются так называемые «детские деятельности», которые в младшем дошкольном возрасте (3–5 лет) тесно сопряжены с игрой: процессуальные: игра-рисование, игра-конструирование, игра-исследование (Л. С. Выготский, Е. А. Флерина, А. Н. Поддьяков и др.). К старшему дошкольному возрасту в деятельности ребенка возникают и укрепляются различные мотивирующие моменты, подчеркивающие либо смысл действия (собственно игра), либо возможность преобразования предмета действия (исследовательское экспериментирование), либо цель-результат (макет, схема). Иными словами, виды деятельности детей дифференцированы, четко обособлены.

Н. А. Короткова заключает, что виды деятельности, исходящие от взрослого, в отличие от собственной активности ребенка, следует называть культурными практиками. К ним исследователь относит игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую деятельность. Отдельно выделяется коммуникативная практика, которая в дошкольном возрасте носит характер игрового, продуктивного или исследовательского взаимодействия.

Значение сюжетной игры для интеллектуального развития ребенка заключается в становлении процессов перевода внешнего действия во внутреннюю плоскость «планирования», при максимальной сохранности игрового отношения как процессуального (вне результатного) отношения к миру. Ведь сюжет игры – это виртуальный мир возможных событий, который выстраивается по прихоти игроков и не имеет продуктивного завершения.

Продуктивная деятельность, моделирующая мир вещей, в максимальной степени требует изменения игровой (процессуальной) установки, так как связана с реальным преодолением сопротивления материала в ходе осуществления намеренного создания реального мира. произведение результата с определенными критериями качества.

Суть познавательно-исследовательской деятельности, как культурной практики, заключается в постановке вопросов о том, как устроены вещи и почему происходят те или иные события. Поиск ответов на эти вопросы о событиях требует от малыша перехода к осознанному поиску связей, отношений между явлениями окружающего мира и фиксации этих связей как некоторого результата деятельности.

Коммуникативная практика, осуществляемая на фоне игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, требует от участников озвучивания идеи, ее осознания и представления другим (в совместной игре и исследовании), задает критерии социальной результативности (в совместной продуктивной деятельности): «Что мы вместе сделаем?».

Культурные практики позволяют ребенку дошкольного возраста приобрести опыт активности и творческого действия по своему желанию, коммуникации в ходе взаимодействия со сверстниками и взрослыми в тех или иных ситуациях, развивать аффективную сферу, формируя отношения к себе и другим на этой основе. Однако, Н. Б. Крылова отмечает, что культурная практика только в том случае определяет развитие характера ребенка, системы его ценностей, стиля жизнедеятельности, если создается соответствующая среда, ориентированная на развитие творческого потенциала малыша за счет открытости, свободы, ситуативности, самостоятельности [7]. По мнению Н. Б. Крыловой, культурной практикой является не что иное как способ и форма действий различного характера, способствующих самоопределению, самореализации и саморазвитию ребенка. И. А. Лыкова считает, что самостоятельный выбор ребенком культурной практики основан на интересах и способностях малыша и предполагает апробацию избранной им деятельности [8]. Некоторые исследователи феномена «культурных практик» (А. А. Муратова) отмечают его сложную структуру и выделяют следующие структурные компоненты [9]:

Компоненты культурных практик	<ul style="list-style-type: none"> <li>– содержание развивающей предметно-пространственной среды;</li> <li>– содержание самостоятельной и совместной деятельности ребенка;</li> <li>– предполагаемый эмоционально-чувственный опыт, который получает ребенок;</li> <li>– культурные события, в которые включается ребенок;</li> <li>– объекты культурной памяти;</li> <li>– объекты культурного опыта;</li> <li>– культурные умения, которые осваивает ребенок</li> </ul>
-------------------------------	---

## **1.2. Содержание структурных компонентов культурной практики (по А. А. Муратовой)**

Нам представляется необходимым раскрыть содержание каждого структурного компонента.

*Содержание развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС)*

Выбор содержания РППС основан на обеспечении субъектности и самостоятельности ребенка в деятельности, которые в будущем становятся основой самоопределения, самовыражения, самоощущения, самореализации личности человека. В содержании также необходимы и новые элементы, при освоении которых требуется прямое или косвенное участие педагога.

В то же время следует соблюдать баланс между самостоятельностью ребенка и обучающими и воспитывающими воздействиями взрослого, которые и обеспечивают передачу знаний, формирование умений и навыков, успешное вхождение в социоприродную и социокультурную среду [10].

К базовым структурным компонента РППС относят расходные материалы; инвентарь, мебель; уличное оборудование; методическое обеспечение средства и оборудование для исследовательской и проектной деятельности; образовательные информационные технологии (в том числе программное обеспечение); игры и игрушки; образовательный контент (в том числе электронный); оборудование для двигательной активности [11].

#### *Содержание самостоятельной и совместной деятельности ребенка*

Содержание самостоятельной и совместной деятельности ребенка включает описание структуры деятельности в условиях культурной практики и ее содержание: этапы организации и реализации ребенком собственной деятельности.

Постоянно изменяющаяся социокультурная среда оказывает влияние на условия, имеющие непосредственное отношение к ребенку (игрушки, развивающее оборудование, художественная литература и экранные продукты). Это делает необходимым формирование в ребенке потребности самому постоянно осваивать новое, готовности положительно принимать перемены и активно в них участвовать, готовности к саморазвитию и самосовершенствованию [12].

Чтобы подготовить детей к безопасному вхождению в социокультурную среду, необходимо формировать у них предпосылки активного освоения действительности и проявления себя в ней, целеполагания и способности добиваться поставленной цели, умения заботиться о себе и о других, способности повлиять на свой мир, делая его лучше и радостнее.

Совместная деятельность характеризуется единством места, времени, действия, общей цели; осуществляется при инициативе координации и управлении действиями участников внутри общего способа действия; происходит на фоне совместных переживаний; учитывает особенности каждого участника.

Структура совместной деятельности включает: единый мотив, действия по достижению единой цели, общий результат, который выражается индивидуальных и групповых оценках достигнутого. В совместной деятельности осуществляются многие виды деятельности дошкольников, что способствует их личностному и культурному развитию.

#### *Эмоционально-чувственный опыт, который получает ребенок*

Эмоционально-чувственный опыт включает пережитые, переживаемые и рефлекслируемые эмоции и чувства; эмоциональное отношение и эмоциональное взаимодействие с другими людьми; представления об эмоциях; выражение эмоций и познание чужих эмоций; навыки управления эмоциями. О необходимости вовлечения эмоциональной сферы говорит Б. М. Бим-Бад, отмечая все определяющую роль чувств в образовании, обуславливающую познание добра и рождение правильной мысли [2].



### *Культурные события, в которые включается ребенок*

Культурное событие – это событие в сфере изобразительного, музыкального, театрального и других видов искусств, способствующее духовному и интеллектуальному развитию человека, которое прежде всего имеет социальную направленность. К культурным событиям относят выставки, концерты, спектакли, а также фестивали.

Рассматривая значение культурных событий в формировании личности ребенка, стоит уточнить значение этого феномена. Как известно, отличительным качеством формирующейся личности малыша является ситуативность. Это означает, что для ребенка важно то, что происходит с ним здесь и сейчас, т. е. некие события. Событийность рассматривается в некоторых программах дошкольного образования как принцип воспитания, обуславливающий привлекательность совместных с другими детьми и взрослыми ярких, эмоциональных (социальных) переживаний.

К культурным событиям в ДОО относят различные мероприятия – экскурсии, проекты, спортивные состязания, спектакли, праздники и многое другое. Отличительными чертами культурных событий являются их уникальность, возможность вариации, субъектность и развивающий потенциал, социальность и рефлексивность. Проживая культурные события, участники (дети и взрослые) испытывают чувство сопричастности к родному краю, получают историко-культурный эмоциональный опыт и укрепляют связь с Родиной.

Технология организации культурного события	Подготовительный: определение тематики образовательного события (исследование социальной ситуации в группе, выявление значимых для развития дошкольников факторов окружающей среды)
	Проектировочный: определение целей и задач события, планирование этапов подготовки, разработка сценария
	Ресурсный: подбор и обеспечение необходимых ресурсов для проведения культурного события (кадрового, информационного, дидактического, материально-технического и др.)
	Практический: собственно, организация культурного события
	Рефлексивный: оценка культурного события (анализ, определение эффективности педагогического воздействия)

### *Объекты культурной памяти*

Этот структурный компонент культурной практики включает в себя: описание процесса передачи и актуализации культурных смыслов, которые ценны для человека; отражение значимой информации о прошлом в ее связи с настоящим и будущим. Объекты культурной памяти – это готовая социальная информация, накопленная в культуре: представления-образы (тексты, образы, достопримечательности), нормы и правила деятельности. Точка зрения С. Н. Кройтора<sup>1</sup> интересна в определении содержания этого структурного компонента культурной практики.

<sup>1</sup> Кройтор С. Н. Культурная память как механизм воспроизводства социальных практик // Социологический альманах. 2010. № 1. С. 97–105.

Исследователь видит важность культурной памяти в том, что она выступает основой социального существования: она сохраняет, поддерживает, консолидирует и воспроизводит навыки индивидуального и группового поведения и общения внутри сообщества. Собственно, автор называет культурную память «связующим звеном, связывающим прошлое общества с его настоящим и ориентирующим его на будущее, т. е. через культурную память сохраняется и непрерывно воссоздается определенный набор существенных и существенных черт социокультурной системы», «совокупность готовой социальной информации, накопленной в культуре к определенному моменту времени».

Содержанием культурной памяти являются элементы нематериальной культуры: результаты социальной деятельности и мышления предыдущих поколений, выраженные в идеальной форме.

Культурная память обеспечивает связь прошлого с будущим, воспроизводит культурное содержание и актуализирует его в настоящем; обеспечивает подрастающему поколению знания и информацию и задает образцы социокультурной деятельности, что обуславливает понимание мира. Это делает индивида культурным.

Как показывает практика, данный компонент по разным причинам может вызывать затруднения у педагогов дошкольного образования. В этом случае считаем допустимым описание его через *объекты духовной и материальной культуры*.

К объектам духовной культуры С. Н. Кройтер относит культурные феномены, выраженные в идеальной форме и являющиеся элементами жизнедеятельности конкретного социума: представления, идеи, верования, ритуалы, обряды, фольклор, смыслы, научные теории и концепции, поэзия, мифы, идеологии, системы счисления и письма, язык нот, способы стихосложения мода, музыка и т. д.

К объектам материальной культуры – предметы материальной среды (культурные артефакты), выполняющие различные социальные функции: орудия труда, предметы быта, сооружения и постройки, предметы религиозных культов, произведения искусства.

#### *Объекты культурного опыта*

Культурная ориентация образования напрямую связана с понятиями, лежащими в основе культуры. Одним из таких понятий является культурное наследие и культурный опыт.

Культурное наследие – это часть материальной и духовной культуры, созданная прошлыми поколениями, которая выдержала испытание временем и передается из поколения в поколение как нечто ценное и почитаемое. Процесс приобщения ребенка к культуре неизбежно связан с передачей ему того культурного опыта, который был накоплен предыдущими поколениями и считается важным и ценным в регионе, где он проживает. В связи с этим к объектам культурного опыта относятся те нормы, ценности, установки, образцы поведения, способы деятельности, которые усваивает ребенок.

Этапы освоения культурного опыта таковы:

– погружение в образовательную среду, в ходе которого происходит обновление знаний;

– осознание и осмысление информации с учетом собственного культурного опыта, ценностных ориентаций;

– расширение культурного опыта за счет включения в деятельность и рефлексии.

#### *Культурные умения, которые осваивает ребенок*

Культурные умения включают готовность и способность индивида в различных ситуациях своей жизни действовать на основе культурных норм. Культурные умения выражают направленность, мотивацию, содержание действий и поступков; определяют своеобразие его действий (индивидуальные особенности); принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит ребенок; принятие общезначимых культурных образцов деятельности и поведения. Н. В. Бутенко, Н. В. Черушева выделяют умственные и практические культурные умения, являющиеся показателем его общего, интеллектуального, культурного и эстетического развития [3].

Как показывает опыт, культурные практики являются интеграционным педагогическим явлением, обеспечивающим развитие ребенка в различных образовательных областях. При этом каждая образовательная область может определять особенность содержания конкретной культурной практики.

Далее представлены примеры возможных культурных практик.

Так, в рамках *социально-коммуникативного развития* разрабатываются и реализуются культурные практики:

– презентации и публичного выступления: «Реклама детского сада» (проектирование и организация экскурсии по детскому саду, определение «удивительных мест» и их представление, рассказ о работниках детского сада, рассказ о группах детей), «Я хочу с вами поделиться» (подготовка и собственно выступление ребенка на важные для детей темы);

– безопасного поведения и правовой культуры: «Прогулка до детского сада» (разработка пешеходного маршрута до детского сада с выявлением «опасных» мест), «Сочиняем правила игры» (создание правил для новых и известных игр), «Я имею право» (содержание практики строится на основе Конвенции о правах ребенка);

– этикета: «Здравствуй, я ваша тетя» (присвоение правил этикета приветствия, знакомство с правилами этикета приветствия в разных странах, у различных субкультур), «Приглашаем к столу» (освоение застольного этикета, знакомство с правилами застольного этикета в разных странах).

В рамках *познавательного развития* разрабатываются и реализуются культурные практики:

– измерений: «Семь раз отмерь» (знакомство с различными мерами длины и историей их появления; измерение предметов с помощью различных мер);

– «Термометр и его друзья» (знакомство с различными измерительными приборами, проведение наблюдений с помощью доступных измерительных приборов);

– экологического образа жизни: «Сортировка мусора» (освоение принципов сортировки мусора и применение их в быту), «Прогулка по экологической тропе» (подготовка и проведение экскурсии для взрослых и детей по экологической тропе детского сада);

– знакомства с малой родиной: «Удивительные промыслы моего края» (поиск необычных промыслов прошлого и настоящего жителей региона и их представление); «Я горжусь» (представление ребенком «повода» для гордости родным краем: природные и культурные богатства, герои, удивительные люди).

В рамках художественно-эстетического развития разрабатываются и реализуются культурные практики:

– коллекционирования (как пропедевтика музейной деятельности детей): «Секретики» («тайное» и «открытое» коллекционирование ребенком мелких природных и рукотворных объектов, бросовых материалов, старых открыток, фантиков, лоскутков), «Что рассказывают о родном городе старые фотографии (архитектура)» (коллекционирование открыток, фотографий с архитектурными достопримечательностями родного города);

– перевоплощения: «Карнавальный макияж» (создание карнавальных образов в эскизах и макияж (для съемок, для танца, для чтения стихотворения и т. п.), «Театральный макияж» (создание образов на основе содержания детской пьесы, детской оперы и т. п.);

– дизайна: «Новогодние каникулы» (создание сувениров, открыток, игрушек в качестве новогодних подарков); «Игрушка своими руками» (изготовление игрушек в разнообразных технологиях по выбору детей (оригами, вязание или шитье амигуруми и т. п.).

В рамках физического развития разрабатываются и реализуются культурные практики:

– здорового образа жизни: «Если хочешь быть здоров» (создание тематических блоков правил здорового образа жизни и их представление (питание, одежда, двигательная активность и т. д.), «Гимнастика для вас» (создание и представление ребенком комплекса упражнений);

– спорта: «Этот удивительный спорт» (знакомство с видами спорта, представление понравившегося вида спорта), «Я – олимпиец» (знакомство с олимпийским движением, представление видов спорта и чемпионов);

– подвижной игры: «Во что играли бабушки и дедушки» (знакомство с подвижными играми бабушек и дедушек, их представление в группе), знакомство с подвижными играми разных стран, их представление в группе).

В рамках речевого развития разрабатываются и реализуются культурные практики:

– сочинительства: «Жили-были» (сочинение сказок на фольклорный манер), «Я поэт, зовусь я Цветик» (сочинение стихотворений о себе и о том, кто/что окружает ребенка);

– чтения художественной литературы: «Детям о детях» (чтение художественных произведений, героями которых являются дети; развитие умение посмотреть на себя со стороны; создание образа ребенка); «Познакомьтесь с писателем» (представление своего любимого писателя, рассказ о его творчестве, демонстрация книг, чтение наизусть);

– книгоиздательства: «Книжка для малыша» (создание книг для детей раннего возраста (бестекстовых)), «И художник, и писатель» – издание книги с собственными произведениями и иллюстрациями.

В качестве примера раскроем содержание культурной практики сочинительства (5–7 лет), разработанной по описанной выше структуре.

Данная культурная практика способствует развитию речевого творчества дошкольников и предполагает развитие такого поэтического жанра, как лимерик. Использование лимерика обусловлено доступностью существующих образцов для понимания дошкольниками, малым объемом и понятной традиционной структурой, обеспечивающей понимание ребенком грамматического строя речи и развитие логики.

#### *Содержание развивающей предметно-пространственной среды*

Литературный ряд: книга Э. Лира «Целый том чепухи» (закладка на странице, содержащей лимерик «Жила-была дама...»); сборник стихов-небылиц (закладка на странице, содержащей стихотворение Г. Сапгира «Небылицы в лицах»); сборник русских народных сказок для самых маленьких («Колобок», «Репка», «Теремок»); сборник произведений С. Я. Маршака (закладка на странице, содержащей пьесу-сказку «Теремок»).

Изобразительный ряд: иллюстрации к лимерику, фрагменты мультфильма «Небылицы в лицах» (или 2–3 иллюстрации к стихотворению).

Видеоряд: мультфильм к лимерикам Э. Лира студии экранного творчества «Телескоп» (г. Воронеж), мультфильм «Небылицы в лицах».

Материалы и оборудование: элементы для построения модели лимерика (особенность построения рифмы); группы картинок для создания рифм (1–2 варианта на каждого персонажа для создания лимерика); оборудование для просмотра мультфильмов и иллюстраций.

#### *Содержание самостоятельной и совместной деятельности детей*

Семейный просмотр мультфильмов «Небылицы в лицах», «Королевский бутерброд», «Чудеса в решете». Чтение юмористических стихов, песенок, потешек (иллюстрированные сборники русских народных песенок и потешек; сборники стихов С. Маршака, К. Чуковского, Д. Хармса, Ю. Мориц, Г. Сапгира) в семье и ДОО.

Утренний сбор: общение по поводу небылиц.

Образовательная деятельность на занятиях: сочинительство детьми небылиц и перевертышей. Издание сборника небылиц и перевертышей (иллюстрированные детьми продукты сочинительской деятельности; предварительное обсуждение формата сборника, стиля его оформления, изобразительных материалов).

#### *Компоненты культурных практик*

Эмоционально-чувственный опыт, который получают дети: развитие чувства юмора, любви и интереса к родному языку, творческое вдохновение, доброжелательность, удивление, удовольствие.

Культурные события, в которые включается ребенок: чтение (индивидуальное, парное, групповое), коллективное слушание, коллективный просмотр, создание иллюстраций и выставки в Уголке родителей, драматизация, декламация

группе детей, родителям, сочинение стихотворных текстов, эстетическая оценка продуктов литературного сочинительства.

Объекты культурной памяти: лимерик как стихотворный жанр, его история; лимерики, сочиненные и переведенные мастерами слова; иллюстрации к лимерикам (иллюстрации Эдварда Лира обязательны); мультипликационные фильмы по лимерикам.

Объекты культурного опыта: речевые образцы; исполнение роли чтеца, читателя, слушателя; уважительное отношение к другому, принятие таким, как он есть; правила чтения и слушания; принятие художественных произведений, отличающихся от привычных образцов.

Культурные умения, которые осваивает ребенок: активное восприятие и понимание поэтического текста; способность пересказать его содержание о ценности произведения юмористического жанра, особенностях его построения; умение находить сходства и различия в структуре стихов; активное освоение различных средств для создания рифм; способность к обоснованию предпочтений и самостоятельному элементарному сочинительству с помощью любимого способа; способность отличать лимерик от потешки, песенки, авторского юмористического стихотворения; инициативность в расширении знаний о новом поэтическом жанре, способность к вовлечению семьи и друзей творческую деятельность по созданию юмористических стихов; потребность в сочинительстве как личностно и социально значимой деятельности.

### **1.3. Специфика организации культурных практик в образовательной деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста**

Важный вопрос, который волнует педагогов практиков: «Какой должна быть форма включения детей в культурные практики?».

Чтобы ответить на него, необходимо уточнить, что передача ребенку средств и способов деятельности возможна тремя путями: через наблюдение за старшими (взрослыми), являющимися носителями культурных образцов, через непосредственное включение в их деятельность, через специальное обучение отдельным элементам искусственно расчлененной деятельности.

Два первых пути мы можем обозначить как неформальное партнерство взрослого и детей (партнерская позиция взрослого), третий – как прямое обучение (учительская позиция взрослого).

Рассмотрим специфику организации разных видов деятельности на основе их влияния на отдельные аспекты личности ребенка.

#### *Специфика организации познавательно-исследовательской деятельности*

Говоря о познавательно исследовательской деятельности, мы имеем в виду активность ребенка, напрямую направленную на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию.

Эта деятельность зарождается в раннем детстве, поначалу представляя собой простое, как будто бесцельное (процессуальное) экспериментирование с вещами, в ходе которого дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов по цвету, форме, назначению, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия. В период дошкольного детства «островки» познавательно-исследовательской деятельности сопровождают игру, продуктивную деятельность, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала. Присоединяющиеся к действию образ символ и слово позволяют ребенку перейти от внешнего, действенного экспериментирования с вещами к вербальному исследовательскому поведению, рассуждению о возможных (представляемых) связях и отношениях вещей.

К старшему дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать нормативно-знаковые средства (письменную речь и математические числовые знаки), которые обеспечивают все больший отрыв от наличной ситуации и дальнейший переход к исследованию во внутреннем, мысленном плане. Весь этот процесс вычленения познавательно-исследовательской деятельности тесно связан с этапами развития детского мышления в онтогенезе: от наглядно-действенного к наглядно-образному и элементарному логическому мышлению.

Чем старше становится ребенок, тем в большей степени познавательно-исследовательская деятельность включает все средства ее осуществления и, соответственно, разные психические функции, выступая как сложное переплетение действия, образа, слова (восприятия, мышления, речи). Исследовательская активность ребенка смещается с окружающих его вещей к более отвлеченным предметам, не входящим в его непосредственный опыт. Познавательно-исследовательская деятельность (или исследовательское поведение) старшего дошкольника в естественной форме проявляется в виде так называемого детского экспериментирования с предметами и в виде вербального исследования – задавания вопросов взрослому (почему, зачем, как?).

Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательно исследовательской деятельности, ребенок, с одной стороны, расширяет свои представления о мире, с другой овладевает основополагающими культурными формами упорядочения опыта: причинно-следственными, родовидовыми, пространственными и временными отношениями, позволяющими связывать отдельные представления в целостную картину мира. В детском саду традиционно присутствуют занятия по ознакомлению с окружающим. Становлению ребенка как самостоятельного и инициативного субъекта познания способствует организация занятий в форме партнерской деятельности взрослого с детьми, развертывающейся как исследование вещей и явлений окружающего мира, доступное и привлекательное для детей, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность.

В качестве основных развивающих функций познавательно-исследовательской деятельности на этапе старшего дошкольного возраста могут быть обозначены следующие:

- развитие познавательной инициативы ребенка (любопытности);
- освоение ребенком основополагающих культурных форм упорядочения опыта: причинно-следственных, родовидовых (классификационных), пространственных и временных отношений;
- перевод ребенка от систематизации опыта на уровне практического действия к уровню символического действия (схематизация, символизация связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира);
- развитие восприятия, мышления, речи (словесного анализа рассуждения) в процессе активных действий по поиску связей вещей и явлений;
- расширение кругозора детей посредством выведения их за пределы непосредственного практического опыта в более широкую пространственную и временную перспективу (освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений).

*Специфика организации совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста*

Специфические навыки работы с конкретными материалами и инструментами закладываются в своей основе уже в младшем дошкольном возрасте в процессе опробования возможностей этих материалов, действия с ними вне четкой, заранее поставленной цели (замысла).

К пяти годам ребенок начинает переходить от игры-экспериментирования с материалами и инструментами (где продукт в значительной мере случаен) к целенаправленной продуктивной деятельности (с заранее определенной целью замыслом), а на седьмом году жизни начинает работать, и мотивация «сделать вещь хорошо» становится значимым внутренне и внешне стандартом качества.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, педагог должен прежде всего ориентироваться на общеразвивающие функции продуктивной деятельности. Однако задачи развития специфических способов и умений не исчезают вовсе из его поля зрения, но они приобретают как бы вторичный характер. Воспитатель использует само стремление ребенка к реализации определенной цели, воплощению замысла в продукте с заданными (извне или самим ребенком) условиями для включения в его арсенал новых средств и способов, позволяющих совершенствовать работу.

В сущности, развитие продуктивной деятельности дошкольников, подчиняясь общей тенденции предварительного вычленения цели замысла (не просто «что получится», а «что я хочу сделать»), имеет в рамках этой тенденции две линии:

- 1) движение к точности (копирование образца, учет заданных извне параметров будущего продукта);
- 2) творческая разработка собственного замысла и его воплощение в соответствии со своими внутренними критериями качества.

Обе эти линии должны быть учтены в подборе содержаний для продуктивной деятельности взрослого с детьми.



Итак, в качестве приоритетных для детей старшего дошкольного возраста задач, наиболее эффективно решаемых в рамках продуктивной деятельности (во всем комплексе включенных в нее видов активности), могут быть выделены следующие:

- развитие «чувства инициативы» и стремления к созидательной активности;
- формирование способности к целеполаганию и волевому усилию, произвольной организации деятельности (принятие и реализация цели в соответствии с заданными стандартами условиями);
- развитие воображения и творческих возможностей (создание замысла и его практическое воплощение в соответствии с собственными стандартами);
- освоение культурных (знаково-символических) средств фиксации будущего продукта в форме словесного описания и графических моделей (чтение простых схем, чертежей, выкроек, постепенный переход к схематизации планированию собственного замысла в наброске, эскизе, схеме).

Формирование и совершенствование специфических способов и навыков работы с теми или иными материалами и инструментами подчиняется этим приоритетным задачам.

*Специфика организации чтения детям дошкольного возраста художественной литературы*

Чтение художественной литературы выступает в форме партнерской деятельности взрослого с детьми. Но, в отличие от совместной со взрослым продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой деятельности, эта культурная практика не может быть продолжена дошкольниками самостоятельно, перейти в их свободную деятельность в силу того обстоятельства, что они (даже на 7-м году жизни) в большинстве своем не умеют свободно читать и зависят от партнера взрослого. Это налагает особую ответственность на воспитателя в плане подбора художественных текстов для чтения и его организации, с тем чтобы книга, затронув струны детской души, в наибольшей степени способствовала развитию и образованию ребенка.

В работе с книгой перед воспитателем стоят следующие задачи:

- подбирать конкретные художественные тексты, исходя из их развивающего потенциала и в соответствии с особенностями детей группы, с тем чтобы они увидели в книге источник удовлетворения своей любознательности и интереса к окружающему, почувствовали красоту и выразительность художественного слова;
- обеспечивать время и обстановку для ежедневного чтения и непринужденного обсуждения художественных текстов; воспитывать у детей привычку к сосредоточенному слушанию книги;
- обращаться к художественным текстам при развертывании других культурных практик (использовать тексты как смысловой фон и стимул для продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой деятельности, проводить аналогии между событиями, происходившими с персонажами, их переживаниями, рассуждениями, размышлениями и собственной деятельностью детей).

Интересы старших дошкольников концентрируются как раз вокруг этих продолжающихся историй персонажей, то есть художественных текстов больших форм. Именно они становятся привлекательными для ребенка с его возрастающими способностями понимания мира, связывания отдельных представлений о нем в целостную картину. И именно этих произведений нет в детском саду. Ребенок как бы вырастает из коротких стихов, рассказов и сказок, как из коротких штанишек, и требует одежды на вырост, в которой хочется взростеть.

Поэтому большие художественные тексты повествования должны быть включены в круг чтения (рекомендательный список) для старших дошкольников, составить существенную его часть. Более того, важно включение в рекомендательные списки наряду с собственно детской литературой художественных произведений, не имеющих специфической возрастной адресованности, но поднимающих планку художественного восприятия, расширяющих круг «неясных» знаний, обогащающих эмоциональные переживания и формирующих культуру чувств (произведения А. Куприна, В. Короленко, Э. Гофмана и др.).

При подборе художественных произведений воспитатель должен соотноситься с особенностями детей группы, их актуальными интересами, а также с содержанием других культурных практик.

Известно, что границы возможностей сосредоточенного слушания книги для детей 5–7 лет колеблются примерно вокруг 20 минут. В соответствии с этим предлагаемый рекомендательный список художественных текстов для удобства воспитателя разбит на два раздела:

1) тексты для длительного (продолжающегося) чтения, принадлежащие по преимуществу к большим литературным формам, которые должны читаться по одной несколько глав каждый раз (в зависимости от их объема);

2) тексты для короткого (непродолжительного) чтения каждый из них (или несколько коротких стихотворений, рассказов) укладывается в 20 минут.

В списках для непродолжительного чтения поэтические произведения выделены в особый раздел, который организован следующим образом:

- фольклорные стихотворные тексты;
- короткие авторские стихотворные повествования (на разные темы);
- лирика русских поэтов (где сюжетно повествовательная основа уступает место настроению, переживанию автора, выраженным через метафорический образ).

Следует иметь в виду, что не может быть жесткой границы между художественными текстами для чтения в старшей и подготовительной группах. Многое в выборе конкретных текстов зависит от сформированности у детей умения сосредоточенно слушать книгу, от общего уровня развития детей группы.

Предлагаемые для чтения в подготовительной группе художественные тексты не только становятся более разнообразными в содержательно-смысловом отношении, но и изменяются со стороны самой структуры повествования: они содержат более сложные событийные последовательности и взаимосвязи персонажей, с раскрывающимися переживаниями, мотивами поступков и их последствиями, рассуждениями, размышлениями.

Персонажи больших художественных произведений для детей - это обычно удивительные экспериментаторы, исследователи, путешественники. Поэтому события, происходящие с ними, их вопросы и поиски, устройство мира, в котором они живут, их путешествия, могут послужить мотивом, отправным моментом для интересной исследовательской деятельности взрослого с детьми.

### *Примеры*

1. Неужели разбойник смог так легко справиться с Фиксиками с помощью простого магнита? Давайте посмотрим, как действует магнит, в самом ли деле он обладает такой «волшебной» силой?

2. Полетит или не полетит воздушный шар? - гадают малыши из Цветочного города, наблюдая за приготовлениями Знайки (Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей). В чем тут дело? Попробуем сами провести такой опыт.

3. Удачно ли выбрал Винни-Пух плавательное средство для спасения от наводнения? (А. Милн. Винни-Пух и все-все-все). Что надежнее – пустой горшок или зонтик, да и вообще, не утонет ли пустой горшок? Почему один предмет тонет, а другой - нет? Можно попробовать.

4. Удобно ли измерять Удава попугаями? (Г. Остер. Сказочные рассказы). Придумаем свои мерки. А может быть, воспользоваться подходящими инструментами?

5. На чем только не путешествовал Алеша Почемучка (Б. Житков. Что я видел). Попробуем разобраться во всех этих видах транспорта (отличный повод для классификационной работы).

А вот задачи посложнее – освоение пространства мира (реального или вымышленного, но устроенного по аналогии с реальным) и схемы карты.

1. Наметим на карте маршрут Рави и Шаши из Индии в Россию (С. Баруздин. Рави и Шаши). Или маршрут путешествия доктора Дулитла (Х. Лофтинг. Путешествия Доктора Дулитла), или кругосветного путешествия капитана Врунгеля (А. Некрасов. Приключения капитана Врунгеля), а заодно познакомимся со сторонами света и компасом.

2. Разберемся в хоббитской карте Дикого края, проследим маршрут путешествия Бильбо (Дж. Толкиен. Хоббит, или Туда и обратно).

3. Нарисуем карту страны Незнайки (Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей).

Художественные тексты предоставляют много поводов и для интересной продуктивной деятельности. Вымышленные и комбинированные миры больших повествовательных текстов просто требуют их творческого материального воплощения в виде макета.

### *Примеры*

Макет Цветочного и Зеленого города (Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей), Муми-дома, где живут Муми-тролли, их родственники и друзья (Т. Янссон. Шляпа волшебника), Хоббитании и Дикого края (Дж. Толкиен. Хоббит или Туда и обратно), острова Буяна (А. Пушкин. Сказка о царе Салтане...) или острова Эскадо (Г. Остер. Остров Эскадо) и др.

Макеты, созданные из разнообразных материалов (картон, бумага, пластилин, проволока, природные и бросовые материалы), дети затем с удовольствием используют в своей режиссерской игре.

Итак, время от времени к чтению тех или иных глав больших текстов можно приурочить соответствующую тематику продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности, продолжающих поиски и исследования персонажей. Здесь в выборе тематики воспитатель идет вслед за текстом.

Короткие художественные тексты педагог, напротив, может подыскивать заранее, специально для определенной темы, чтобы через выразительный текст заострить какой-либо вопрос, выделить предмет наблюдений, исследования, опытов.

Примеры: можно обратить внимание детей на историю рукотворного мира через историю обычных вещей (С. Маршак. Вчера и сегодня), заинтересовать условным графическим изображением последовательности событий и выйти на историю письменности (Р. Киплинг. Как было написано первое письмо. Как была придумана азбука), погрузить в мир профессий – их видов, истории (И. Токмакова. Букваринск; Дж. Родари. Чем пахнут ремесла; С. Михалков. А что у вас?; В. Маяковский. Кем быть?) и т. п.

Из произведений, предложенных в рекомендательных списках, найдутся привлекательные для девочек и мальчиков, для деятелей и созерцателей. Зная своих подопечных, воспитатель не ошибется в выборе, важно лишь, чтобы чтение не стало принудительным занятием.

## **Раздел 2.**

### **Методические рекомендации по организации культурных практик**

#### **2.1. Методические рекомендации по организации культурных практик в совместной познавательной-исследовательской деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста**

Приняв позицию заинтересованного, любознательного партнера, воспитатель может придерживаться примерно следующей последовательности этапов исследования:

- 1) актуализация культурно смыслового контекста, наводящего детей на постановку вопросов, проблем, касающихся определенной темы;
- 2) обсуждение идей, предположений детей и взрослого по поводу возникших вопросов, проблем;
- 3) опытная проверка или предметно-символическая фиксация связей и отношений между обсуждаемыми предметами, явлениями;
- 4) предложение детям предметного материала, обеспечивающего продолжение исследования в свободной деятельности в группе или дома с родителями.

Для каждого конкретного занятия нужен привлекательный отправной момент какое-либо событие, вызывающее интерес дошкольников и позволяющее поставить вопрос для исследования. Вопрос, поставленный воспитателем вне актуального и привлекательного смыслового контекста, может оставить детей совершенно равнодушными и не вызвать у них никакой исследовательской активности. Отправным моментом могут быть реальные события, происходящие в данный период: яркие природные явления (например, листопад) и общественные события (например, предстоящий Новый год, о котором все говорят и к которому готовятся). Также это события, специально «смоделированные» воспитателем: внесение в группу предметов с необычным эффектом или назначением, ранее неизвестных детям, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность (Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?). Такими предметами могут быть магнит, коллекция минералов, иллюстрации вырезки на определенную тему и т. п.

Много вопросов для исследования вызывают воображаемые события, происходящие в художественном произведении, которое воспитатель читает или рассказывает детям (например, полет на воздушном шаре персонажей книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» или путешествие Чука и Гека из одноименной повести А. Гайдара и т. п.).

Стимулом к исследованию могут стать события, происходящие в жизни группы, «заражающие» большую часть детей и приводящие к довольно устойчивым интересам (например, кто-то принес свою коллекцию, и все, вслед за ним, увлеклись динозаврами, марками, сбором красивых камней и т. п.).

Отправной точкой для каждого культурно смыслового контекста (типа исследования), в принципе, может послужить любое событие, но все же есть некоторые предпочтения.

«Опыты» и «классификационная работа»	«Путешествия» по карте и по «реке времени»
События, реально происходящие в природе, в социальной жизни или специально «смоделированные»	Воображаемые события (из художественных текстов), хотя и здесь нельзя исключить возможности использования реального события (к примеру, Олимпийские игры как повод для путешествия по карте в определенную географическую точку, для путешествия во времени в историю спорта) или смоделированного события (внесение старинной керосиновой лампы или перьевой ручки как повод для путешествия в прошлое)

Исходя из событий, воспитателю, необходимо сформировать *вопросы для исследования*. Почему дует ветер? Почему осенью бывает листопад? Как получается радуга? Какие бывают профессии? Какие есть средства передвижения? Какими средствами передвижения пользовался человек, когда еще не изобрел колесо, мотор? Как добраться до Австралии? Почему у кенгуру и страуса сильные ноги, а у коалы – нет? Почему у жирафа пятнистая яркая шкура, а у бегемота серая? Как путешествовать в океане, где нет дорог и указателей? и т. п.).

Каждый вопрос, обращая детей к определенному факту, условиям возникновения какого-то явления, заставляет их сравнивать различать и соединять эти факты и явления, устанавливать возможные связи и отношения между ними. Воспитатель вместе с детьми обсуждает высказанные идеи, предположения, предлагает свою версию ответа.

#### *Обсуждение исследования*

Обсуждение проходит за «круглым столом» (за реальным столом или на ковре, вокруг ключевого предметного материала). На этом этапе исследования педагог широко использует реальный предметный и иллюстративный материал. Причем это не только единичный набор для демонстрационного опыта или иллюстрация, вывешенная на доске. Наборов для опытов должно быть несколько, чтобы каждый ребенок смог опробовать возможности исследуемого материала, прибора, инструмента. Иллюстративный материал, предлагаемый для исследования (анализа, сравнения), представляет собой карточки разного размера, от довольно крупных до мелких (как в детском лото), которые рассматриваются всеми участниками, передаются из рук в руки. Только при такой работе с материалом становится возможным его детальный анализ, возникают активные обсуждения и идеи относительно сходства и различия, связей между исследуемыми предметами и явлениями.

Следующий этап исследования опытная проверка идей (на уровне практического действия) или фиксация найденных оснований классификации, «меток» пространства и времени на таблице, схеме, карте. Дети сортируют и закрепляют мелкие иллюстрации «метки» на заготовленных воспитателем пустых классификационных таблицах схемах, на панно «Река времени», на большой физической карте мира. Эту часть исследовательской работы участники осуществляют индивидуально, парами или разбившись на небольшие подгруппы, в зависимости от контекста и предметного материала. Воспитатель подключается к одной из подгрупп, затем переходит к другой и т. д.

На этом этапе каждый ребенок выбирает себе удобное место для работы. Подгруппы детей могут рассредоточиться (например, работать в разных уголках группового помещения над своей классификационной таблицей или ее частью), а затем вновь объединиться за «круглым столом» для сборки общей таблицы, для окончательного обсуждения, сопоставления результатов исследования.

Занятия в такой форме воспитатель проводит один–два раза в неделю в определенные расписанием дни, желательно в утреннее время (после чтения художественной литературы). В целом для занятия резервируется 30–35 минут.

Однако партнерская познавательно исследовательская деятельность со взрослым, сама по себе ценная для развития ребенка, должна также придать импульс свободной самостоятельной деятельности дошкольников, активизировать их собственные изыскания за пределами занятия (в детском саду и дома). Такой импульс, своего рода инерцию исследовательского движения, может дать остающийся в каждом из культурно смысловых контекстов специфический предметный материал (предметный «след»), провоцирующий детей к воспроизведению и дополнению исследовательской работы, проведенной на занятии.

Наборы для опытов, и классификационные таблицы, и карта мира, и панно «Река времени» могут дополняться детьми по собственной инициативе (кто-то принесет из дома подходящие картинки, кто-то интересную старую вещь, коллекцию значков и т. п.). Для классификационных таблиц, карты полушарий и панно «Река времени» следует найти постоянное место на стенах группового помещения, так, чтобы вне занятий к ним легко было подойти (рассмотреть, по работам). При этом они должны быть мобильны: на очередном занятии надо иметь возможность снять их со стены, расположить на полу, на большом столе для дальнейших «исследований». Заполненные классификационные таблицы имеет смысл подшивать в большую папку и держать ее в доступном для детей месте. Из принесенных дошкольниками вещей, коллекций можно организовать собственный музей, снабдив экспонаты ярлычками надписями.

Обратим внимание еще на один важный момент. Организуя познавательно-исследовательскую деятельность, не следует смешивать ее с продуктивной. Если на занятиях познавательного цикла воспитатель фиксирует с детьми какие-то знания в виде таблицы, панно, это должна быть очень быстрая работа, не требующая значительных ручных усилий (например, стоит наклеивать вырезки клеящим карандашом, а не возиться с кисточками и жидким клеем).

В отличие от продуктивной деятельности, смысл которой достижение ове- щественного результата с хорошим качеством, в познавательно-исследователь- ской деятельности главное нахождение связей между вещами и явлениями. Ре- зультат, хотя и выраженный предметно, всего лишь систематизация, символиза- ция представлений в схемах, значках, метках.

Однако может быть использована тематическая связь занятий познаватель- ного цикла с занятиями продуктивной деятельностью. Так, опыты найдут свое продолжение в изготовлении предметов для экспериментирования (например, планеров, вертушек), коллекционирование (классификация) - в изготовлении собственной коллекции (например, коллекции моделей кораблей или автомоби- лей). Путешествия-исследования (по карте, по «реке времени») могут стать по- водом для создания всевозможных макетов (городов, крепостей, различных ланд- шафтов и т. п.).

Не следует также смешивать познавательно-исследовательскую деятельность (исследования путешествия) и сюжетную игру. Хотя исследования-путешествия и протекают в условном плане, их основной девиз – узнавать, сравнивать, разли- чать и соединять факты и явления в пространстве и времени. В сюжетной игре ребенок «проживает» и осваивает целостные модели человеческих действий и отношений. Главное для него во время игры не анализировать мир, а «быть» в нем, пусть даже условно, кем-то значительным, управлять событиями.

Вместе с тем исследование-путешествие может послужить преамбулой, под- готовкой к разворачиванию настоящей сюжетной игры в путешествие, с соответ- ствующим предметным оформлением и разыгрыванием разнообразных драмати- ческих коллизий, которые случаются в пути.

Итак, познавательно-исследовательская деятельность может быть на занятии обрамлена и поддержана другими видами культурной практики.

#### *Сочетание видов культурных практик*

1) чтение художественного произведения, вводящего в культурно-смысловой контекст и в конкретную тему, выделяющего, акцентирующего исследовате- лскую проблему, вопрос, затем собственно познавательно-исследовательская дея- тельность;

2) собственно познавательно-исследовательская деятельность затем продук- тивная деятельность, продолжающая тему (практическое моделирование созда- ние комплекса вещей, обслуживающего познавательно-исследовательскую дея- тельность);

3) собственно познавательно-исследовательская деятельность, затем сюжет- ная игра по мотивам путешествий по карте и по «реке времени» (моделирование освоенных представлений в целостной воображаемой ситуации).

Воспитатель может планировать занятия, руководствуясь данной раскладкой содержания по культурно-смысловым контекстам.

Планирование последовательности тематических содержаний в течение учеб- ного года относится к компетенции воспитателя. Но, все же, не задавая жестко последовательность тематических содержаний.



Первый вариант – движение в течение года от простых практических опытов и классификации (в порядке разумного их чередования) к исследованиям путешествиям в пространстве и времени, переводящим детей на уровень символического действия.

Второй вариант – мозаичный выбор тем из разных культурно-смысловых контекстов по принципу ассоциативных связей (тематических соприкосновений). Например, от опытов с движением воздуха к классификации видов транспорта, к путешествию во времени (история транспорта), к путешествию по карте (по водным пространствам Земли – океанам), далее к классификации живых обитателей водных пространств, снова к опытам с движением воды (водными потоками) и состояниями вещества (лед – вода – пар).

Ассоциативные цепочки могут начинаться от любой точки интереса детей, будь то природное или общественное явление, события в художественном произведении или в личной биографии ребенка. Такой вариант планирования сложнее, но он, во-первых, открывает больше возможностей для расширения смысловых связей в складывающейся у детей картине мира, во-вторых, позволяет воспитателю не только подстраиваться под сезонные события и праздники (как обычно бывает в практике), но и гибко реагировать на актуальные события в детской жизни, которые не могут быть предусмотрены никакой программой.

В любом случае воспитатель действует способом «вычерпывания» смысла из целостных, уже развернутых тематических содержаний, придерживаясь примерного баланса культурно-смысловых контекстов.

Один из возможных вариантов последовательности занятий – использование ассоциативных связей тематических содержаний и с учетом естественной привязки к природным (сезонным) явлениям и общественным событиям.

## **2.2. Методические рекомендации по организации культурных практик в совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми дошкольного возраста**

Организация продуктивной деятельности как партнерской со взрослым (с подбором содержаний сообразно выделенным культурно-смысловым контекстам и типам работы) связана с рядом методических вопросов, касающихся частоты и периодичности работы, стиля поведения воспитателя и пр. Эти вопросы могут быть прояснены следующим образом.

Занятия продуктивной деятельностью организуются два раза в неделю, в определенные дни и время. Это создает привычный распорядок жизни и способствует возникновению у детей настроенности на предстоящую работу. Занятия проводятся не в дополнение, а взамен традиционных (обучающих); примерно такое количество занятий продуктивного характера (включая рисование, лепку, конструирование) обычно задается образовательными программами для детей старшего дошкольного возраста.

Для детей целесообразно обозначать эти занятия как работу «мастерской» (в которую на время превращается групповое помещение) в особом образе организованном пространстве, где целенаправленно создаются вещи, красивые, интересные и нужные для детской жизни. Антураж и дух «мастерской», как особого культурного пространства, отличает ее от группового помещения как пространства обязательных обучающих занятий, требующего совершенно иного стиля поведения как от детей, так и от взрослого.

Работе в «мастерской» целесообразно посвящать утренние часы после завтрака и чтения художественной литературы, которая, кстати, может отчасти определить и направление работы, ее конкретную тематику, создавая для нее смысловой фон.

Добровольное включение детей в продуктивную деятельность со взрослым (по принципу: «Я тоже хочу делать это») предполагает, помимо подбора интересных содержаний, ряд существенных условий: 1) организацию общего рабочего пространства; 2) возможность выбора одной цели из нескольких (по силам и интересам ребенка); 3) открытый временной конец занятия, позволяющий каждому действовать в индивидуальном темпе.

Прежде всего необходимо организовать общее пространство для работы: большой рабочий стол (или не сколько рабочих столов) можно устроить, сдвинув обычные столы с необходимыми материалами, инструментами, образцами и пр. За рабочим столом должны быть предусмотрены места для всех потенциальных участников, в том числе и для воспитателя. Он не отделяет себя от детей отдельным столом, а располагается рядом с ними.

Места детей не закреплены за ними жестко (как на учебном занятии). Каждый может устроиться, где захочет, выбирая себе соседей сам. Дети могут свободно перемещаться по комнате, если им требуется какой-то инструмент, материал. Динамична и позиция воспитателя. Он располагается рядом с тем или иным ребенком, который требует его большего внимания, который слабее других в данном типе работы или с этими материалами и инструментами.

Организованное таким образом общее рабочее пространство обеспечивает возможность каждому участнику видеть действия других, непринужденно обсуждать цели, ход работы и получаемые результаты, обмениваться мнениями и открытиями («Смотри, как у меня!», «Я понял, как это сделано!»).

Начиная занятие, взрослый не обязывает и не принуждает к нему детей, а обращает их внимание на подготовленные материалы, выдвигает интересные идеи для работы.

Следует предложить детям несколько целей (образцов, схем) или разные материалы для реализации одной цели, что обеспечивает выбор по интересам и возможностям. Например, если задача воспитателя попрактиковать детей в работе по образцам, и он спланировал делать кораблики, можно представить 3–4 образца, которые различаются внешним оформлением, содержат разное число деталей (операций). Это позволит детям выбрать работу по вкусу и не оттолкнет более слабых. В такой ситуации они смогут выбрать образец попроще.

Воспитатель включается в деятельность наравне с детьми. Выбрав для себя цель, сам начинает действовать, становится живым образцом планомерной организации работы. Он не инструктирует и не контролирует детей (это стиль учебного занятия), но обсуждает замыслы, анализирует вместе с ними образцы, комментирует шаги своей работы; самым своим деятельным присутствием и стремлением получить конечный продукт поддерживает и у остальных участников это стремление.

Взрослый ведет себя непринужденно, поясняя свои действия, принимая детскую критику и не препятствуя комментированию вслух, обсуждению дошкольниками их собственной работы, обмену мнениями и оценками, спонтанно возникающей взаимопомощи.

Предлагаемая детям работа должна быть спроектирована воспитателем на 25–30 минут, необходимых для достижения конечной цели (исходя из темпов работы «среднего» ребенка группы). При этом необходимо иметь некоторый резерв времени, чтобы каждый смог, не торопясь, включиться в работу, справиться с ней, действуя в собственном темпе. В связи с этим занятие предполагает открытый временной конец; в расписании дня для него резервируется в целом 40–45 минут (собственно, до утренней прогулки). По мере завершения работы (достижения принятой каждой цели) дети переходят к свободной деятельности по собственному выбору. Взрослый не покидает «рабочее поле» до тех пор, пока все не завершат работу, ободряя своим присутствием медлительных детей.

Поскольку воспитатель всегда имеет дело с группой дошкольников, необходимо учитывать их возможную организацию. Как указывалось, выше, следует предлагать детям работу, предполагающую достижение собственного (личного) целостного продукта каждым из членов группы. Конечные продукты всех участников, не теряя самостоятельной ценности, могут в итоге образовывать общий продукт, мы бы назвали его продуктом «второго порядка» (коллекцию, макет, большое панно и т. п.). Иначе говоря, все члены группы могут работать в общем смысловом поле, но каждый утверждает себя в собственном результате.

Целесообразно планировать содержание продуктивной деятельности на месяц вперед, осуществляя подбор конкретных содержаний с опорой на культурно-смысловые контексты и типы работы; план может корректироваться в связи с каким-либо изменением ситуации.

Вопрос относительно частоты использования тех или иных культурно-смысловых контекстов решается воспитателем самостоятельно, в зависимости от событий, происходящих в окружающем (сезоны, праздники, памятные даты), прочитываемых в данное время художественных текстов, актуальных детских игровых и познавательных интересов.

Следует избегать совместной деятельности, где общий продукт достигается через разделенные между участниками отдельные операции (работа конвейерного типа), поскольку в таких условиях снижается стремление дошкольника к достижению (частичный результат не является достаточным стимулом к работе, а общий продукт психологически слишком далеко отстоит от ребенка).

Можно предложить примерно такой вариант обращения к различным культурно-смысловым контекстам.

#### *Контексты*

1. «Предметы для игры и познавательно-исследовательской деятельности» и «художественная галерея» (тяготеющие к полюсам чистых конструктивных и изобразительных материалов) используются чаще других, в порядке сбалансированного чередования.

2. «Макет», «коллекция», «книга», «театр» могут быть приурочены к содержанию других культурных практик (чтению большого художественного текста, тематике познавательно-исследовательской деятельности, игре-придумыванию) и применяться реже первых двух.

3. «Украшения, сувениры», естественным образом привязывается к общезначимым событиям (праздникам) или к событиям местного значения (тематические утренники, дни рождения и пр.).

В выборе типов работы для старшей группы на протяжении учебного года надо придерживаться следующего направления: от работы по готовым образцам и незавершенным продуктам, по преимуществу в начале учебного года (сентябрь–ноябрь), к постепенному увеличению удельного веса работы по схемам и словесным описаниям в середине года (декабрь–февраль) и к сбалансированному сочетанию всех типов работы к концу года (март–май).

Облегчить работу по подбору конкретных содержаний для продуктивной деятельности может составление и постоянное пополнение общей для детского сада картотеки (описание занятия с учетом двух оснований: типа работы и культурно-смыслового контекста), с тем чтобы удачный опыт каждого из воспитателей мог стать достоянием всех.

### **2.3. Методические рекомендации по организации культурных практик чтения детям дошкольного возраста художественной литературы**

Реализация развивающего потенциала художественной литературы зависит как от подбора текстов, так и от правильной организации чтения в форме партнерской деятельности взрослого с детьми. В связи с этим представляется целесообразным задать некоторые общие *методические требования к организации чтения художественной литературы*.

Чтение детям художественных текстов должно быть ежедневным; регулярное интересное чтение должно войти в привычку, стать обычаем, ритуалом жизни группы.

Время для чтения (всегда одно и то же) должно быть определено в распорядке дня (самое подходящее утром, после завтрака). Продолжительность чтения составляет примерно 20 минут (15–20 минут в старшей и 20–25 минут в подготовительной группе).

Чтение книги должно происходить в непринужденной обстановке (дети находятся рядом со взрослым, как им удобно); каждый ребенок добровольно присоединяется к читателям, не ставится задача созвать всех. Тем, кто не хочет в данный момент слушать книгу, следует соблюдать только одно правило: спокойно заниматься своими делами, не мешая всем остальным.

При чтении книги воспитатель выступает партнером детей в восприятии ее содержания: проявляет эмоции, соответствующие содержанию текста, удивление, изумление, сострадание и т. д. Монотонное механическое чтение (отчужденное) может отбить у ребенка желание слушать даже самую интересную книгу.

Педагог сам выбирает художественные тексты, подходящие для детей своей группы, сам определяет последовательность их чтения, руководствуясь принципом чередования: крупные литературные формы для длительного (продолжительного) чтения, мелкие литературные формы для краткого чтения. Также рекомендуется чередование произведений в поэтической прозе. В зависимости от интересов и желаний детей можно вернуться к ранее прочитанным текстам, перечитать их.

Художественные произведения для длительного чтения (сказочные и реалистические рассказы, циклы рассказов, длинные поэтические повести) следует читать несколько дней подряд, без перерыва (в зависимости от объема текста это может длиться от 2 до 10–12 дней и более), так как дети должны уметь запомнить последовательность сюжетных событий, привыкнуть к воображаемому миру книги. Все это усложняется, если тексты накладываются друг на друга или читаются с большими паузами. Каждый месяц воспитатель читает дошкольникам 1–2 больших текста.

Периоды между чтением больших художественных текстов используются для чтения коротких произведений (адаптируемых с интервалом 20 минут). Речь идет об авторском фольклоре и сказках, реалистических рассказах, коротком фольклоре и авторских поэтических текстах. Здесь возможны комбинации нескольких коротких текстов по жанровой или тематической направленности.

Воспитатель не должен стремиться к обязательному обсуждению с детьми художественного текста сразу после прочтения и тем более принуждать их к «подготовке» стихотворных произведений и повторному пересказу прозы. Обсуждения должны носить неформальный характер. Они уместны сразу после прочтения, если у детей возникают вопросы и суждения по поводу прочитанного, если педагог намерен использовать текст как смысловой фон, стимул к деятельности сразу после прочтения или видит необходимость сравнения коллизий художественного текста с реальными событиями.

Педагог также отсрочено обращается к прочитанным текстам, инициирует их вспоминание, цитирование, обсуждение во время развертывания других видов деятельности, если обращение к книге может помочь в мотивировании детей к активности, в осмыслении, прояснении каких-либо фактов, событий и т. п.

Художественные тексты для длительного чтения и их последовательность могут планироваться педагогом заранее за 2–3 месяца (и возможно и на весь год),

выбрав из разных разделов списка рекомендаций с учетом интересов большинства детей в своей группе (при опросе детей и родителей в начале года необходимо выяснить, какие книги из списка уже прочитаны дома). Этот предварительный список может быть скорректирован по мере необходимости.

Художественная литература для краткого чтения может подбираться за месяц, охватывая все разделы списка. Кроме того, при выборе и планировании последовательности чтения коротких текстов воспитатель руководствуется событиями, происходящими в окружающем его мире (сезон, праздники, юбилеи), описанными темами для познавательного исследования и продуктивной деятельности, а также направленностью интересов группы детей. Подборка кратких художественных текстов постоянно изменяется воспитателем с учетом возникающих у дошкольников вопросов о различных аспектах окружающего мира, конфликтах и спорах, возникающих в обществе детей, разрешению которых может способствовать книга.

В распоряжении воспитателей и детей в каждой группе всегда должно быть несколько сборников художественных текстов из списка рекомендуемой литературы (сборники стихов, фольклорных и авторских сказок, рассказов детских писателей), чтобы педагог, реагируя на текущую ситуацию, смог в любой момент выбрать подходящее произведение, составить тематическую подборку. Кроме того, воспитатель может использовать хрестоматию и для детей старшего дошкольного возраста, но она не должна быть единственным или основным источником художественных текстов (достаточно жестко навязывая воспитателю и детям выбор и вкусы составителей).

Следует иметь в виду, что книга не только несет универсальное развивающее содержание, но и существует как предмет в своем эстетическом качестве, как неотъемлемая часть предметной среды. Этот аспект книги часто упускается из виду. В то же время в свободной деятельности ребенка, еще не умеющего читать, книга выступает преимущественно изобразительным, иллюстративным рядом. Поэтому требования к качеству публикаций и иллюстраций должны быть очень высокими. Необходимо искать книжки с картинками лучших художников, работавших с детской литературой (В. Сутеев, Е. Чарушин, В. Конашевич, Ю. Васнецов, И. Билибин, Н. Радлов, В. Чижиков, В. Пивоваров, Е. Булатов и О. Васильев, Т. Маврина, В. Лебедев, Б. Дехтерев и др.).

Следует иметь в виду, что для чтения старшим дошкольникам необходимы большие формы художественной литературы (сказки и реалистические рассказы, циклы рассказов). В связи с этим целесообразно подбирать литературу для длительного чтения (хорошо иллюстрированные издания) в общей библиотеке детского сада, чтобы все группы могли пользоваться ею по мере необходимости. Каждый воспитатель выбирает их для своей группы и последовательность их чтения разная.

В подборе художественной литературы очень важно взаимодействие сада с семьей. Родители должны осознавать важность чтения вслух своему ребенку

каждый день дома. К сожалению, во многих семьях считают, что старший дошкольник, начавший учиться читать и писать, должен читать самостоятельно. Но так как ребенок может читать только очень простые тексты (его умение читать сильно отстает от его способности понимать довольно сложные художественные произведения), интерес к книге быстро угасает. Нужно помочь родителям избавиться от этой иллюзии и помочь семье в выборе книг, подходящих для возраста ребенка, вывесить на стенде список рекомендаций.

## Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.09.2013 № 1155. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Бим-Бад, Б. М. К вопросу о культуросообразности образования / Б. М. Бим-Бад // Новые ценности образования: серия научно-методических изданий. – 2007. – Вып. 4 (34): Культурная парадигма. – С. 11–13.
3. Бутенко, Н. В. Культурные практики ребенка дошкольного возраста как средство обогащения опыта детской деятельности / Н. В. Бутенко, Н. В. Черушева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 20–24.
4. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестник Московского университета. – Сер. 14: Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
5. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – Москва : Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС». – 2012. – 208 с.
6. Крылова, Н. Б. Культурология образования *Culturology of education* / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000.
7. Крылова, Н. Б. Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Смысл, 2010. – 45 с.
8. Лыкова, И. А. Сущность культурных практик и их значение для развития ребенка / И. А. Лыкова // Педагогика искусства. – 2016. – № 2. – С. 92–97.
9. Муратова, А. А. Особенности организации культурных практик в дошкольном образовании / А. А. Муратова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN319.pdf>.
10. Муратова, А. А. Организация предметно-пространственной среды как условие развития деятельности дошкольника / А. А. Муратова // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 1. – С. 42–45.
11. Рабинович, П. Особенности организации, мотивирующей развивающей предметно-пространственной среды дошкольников в условиях введения ФГОС ДО и примерной основной образовательной программы дошкольного образования / П. Рабинович // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 10. – С. 92–96.
12. Развитие самостоятельной деятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении : учебное пособие / О. Г. Тавстуха, Е. В. Михеева, Т. Н. Колисниченко, А. А. Муратова. – Москва : Флинта, 2014. – 66 с.