

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ»
Кафедра воспитания, дополнительного образования и социальной защиты

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

Учебно-методическое пособие

Издательство ИРОСО
Южно-Сахалинск
2016

Рецензенты

*Л.В. Меос, канд. пед. наук, доцент кафедры воспитания
и дополнительного образования ГБОУ ДПО ИРОСО*

*Н.С. Эйдинова, заслуженный работник культуры РФ,
директор МБОУ ДОД ДШИ «Этнос»*

Авторы-составители

*И.В. Ашмарова, Е.А. Армадистова, Е.Н. Бурилло, Т.А. Севастьянова,
Т.М. Ли, Е.П. Зорина, Н.А. Кибирева, С.И. Бурмистрова,
Л.М. Иванова, Г.Ф. Микляева, Л.Н. Пашкова, С.А. Емченко*

**Этнокультурный компонент в дошкольных образовательных организаци-
ях Сахалинской области: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост.:
И.В. Ашмарова, Е.А. Армадистова, Е.Н. Бурилло [и др.]. – Южно-Са-
халинск: Изд-во ИРОСО, 2016. – 64 с.**

В предлагаемом учебно-методическом пособии представлен результат работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида “Солнышко”» г. Долинска по реализации этнокультурного компонента в педагогическом процессе в рамках деятельности областной экспериментальной стажерской площадки «Традиции и обычаи народов Сахалина в дошкольном образовательном пространстве» (период реализации проекта 2009–2013 годы).

Данное издание включает как теоретический материал, так и CD с конспектами занятий, сценариями досугов и семейных праздников с презентациями, которые могут помочь педагогам и родителям в организации совместной деятельности по приобщению детей дошкольного возраста к культуре русского, корейского и нивхского народов.

Учебно-методическое пособие предназначено для усиления практико-ориентированного направления курсов повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

Содержание

Введение	4
1. Теоретико-методологические подходы к определению понятия «интеграция»	8
2. Интеграция образовательных областей	16
2.1. Игровая деятельность.....	18
2.2. Познавательно-исследовательская деятельность	22
2.3. Коммуникативная деятельность.....	26
2.4. Двигательная деятельность	33
2.5. Трудовая деятельность	37
2.6. Музыкально-художественная деятельность	42
2.7. Восприятие художественной литературы и фольклора.....	44
3. Реализация этнокультурного компонента	47
3.1. Народы, проживающие в Сахалинской области.....	47
3.2. Социализация детей дошкольного возраста в региональной культуре.....	49
Заключение	56
Глоссарий	57
Литература	61

Введение

Современные тенденции развития социокультурной ситуации в нашей стране порождают потребность не только в общем образовательном пространстве, но и во внимании к региональным особенностям. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» принцип единства образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства является одним из основных.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет, что часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно.

Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на:

- специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива;
- сложившиеся традиции Организации или Группы.

Этот подход соответствует современным научным представлениям о том, что ментальность человека формируется под влиянием сложного комплекса факторов, среди которых природно-климатическое и культурное своеобразие окружения, родной язык и передаваемые из поколения в поколение модели этнопедагогики.

Каждый народ имеет свое духовное назначение, созидающее его исторический облик и его судьбу. Однако каждая нация есть

часть мирового сообщества, связанная непрерывными узами с другими нациями, и ни один народ не может жить отдельно от других народов, а его жизнь представляет определенное участие в общей жизни человечества.

Органическая функция, которая возложена на ту или иную нацию в этой вселенской жизни, — есть ее национальная идея. Она концентрирует весь духовный и физический потенциал народа, открывая ему смысл жизни, который соединяет с прошлым, оправдывает настоящее и открывает будущее. Именно эта идея определяет общее историческое назначение народа, мобилизуя национальные архетипы, выражая природу народа и его характер, оформляя смысл его бытия через национальные идеалы, придавая главный импульс национального бытия [12].

В книге «Русский характер» Виктора Владимировича Аксютинца — советского и российского философа, богослова, публициста, российского политика, народного депутата РФ, религиозного деятеля, читаем: «Жизнь есть принятие душой бремени плоти и выполнение Богом данной и свободно в вечности принятой творческой миссии. Метафизическое сообщество человеческих душ и объединяет их в народы. На земле это отражается в единстве исторической судьбы и ответственности. Потомки несут историческую эстафету предков и отвечают за содеянное ими. Те, кто разделяет историческую судьбу народа, входят в него.

От своего народа человек получает условия очеловечивания: язык, социализацию, культуру, цивилизацию, обустроенное пространство и конкретную эпоху. Благодаря родительскому лону народа и отеческому воспитанию человеческое существо может стать суверенной личностью и в этом качестве, в частности, получить возможность связи с другими народами и увлечься ими настолько, чтобы покинуть отчий дом или стать, например, западником. Но только свободная личность, то есть человек, достигший высшей формы персонализации, вполне осознает свою сопричастность народу. Он ощущает национальное как продолжение себя, плоды его деятельности сохраняются народом и вплетаются в национальную культуру. Творческие гении, будучи яркими индивидуальностями, наиболее явно выражают доминирующие черты общенационального типа» [2].

По мнению Карла Густава Юнга (1875–1961) – швейцарского психиатра, основоположника одного из направлений глубинной психологии, аналитической психологии, «учения о душе» – родовая память, как и память индивидуальная, передается генетически, т.е. наследуется [23]. Другими словами, в подсознании новорожденного уже заложены табу: чего надо опасаться или избегать человеку, чтобы выжить, то есть наши предки постарались по возможности обезопасить нас от бед, падений, нежелательных форм поведения.

«Мудрые пословицы, хитрые загадки, песни и сказки обо всем на свете, былины, говорившиеся на распев и под звон струн... – все это, – по словам писателя А.Н. Толстого, – праздничные одежды души русского народа. Подобно веселому венку из полевых цветов, русское народное творчество – это богатое разнообразие красок, в нем сплетены воедино изустная литература (фольклор) и затейливое рукоделие (резьба, вышивка и т.п.), обычаи и обряды, духовные ценности и идеалы...» [16].

Малая родина обладает рядом характеристик, которые создают специфические условия социализации ее жителей, особенно подрастающего поколения. Кроме того, принципиально важной представляется проблема приобщения ребенка дошкольного возраста к народной культуре.

Слова великого русского педагога К.Д. Ушинского о том, что «воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ», целиком относятся ко всем другим этносам, в частности народам Сахалина и Курильских островов [13].

Интересны бытующие у этих народов мифы о мироздании, предания и легенды о происхождении родов, о древних героях, о праздниках, а также их представления о душе.

Важнейшим элементом традиционной культуры народов Сахалина в области эффективного воспитания детей являются этнические подвижные игры, объединяющие в себе весь спектр двигательной деятельности, представленной в игровой и соревновательной форме. Благодаря играм и состязаниям, переходившим от старшего поколения к младшему, передается бесценный положительный опыт предков, который воспитывает, учит жить в гармонии с природой.

Через них дети знакомятся с основными приемами традиционных промыслов своей семьи, рода и поддерживают свою спортивную и профессиональную форму, которая необходима для постоянной борьбы с силами природы.

Обращение к исторически проверенному опыту предков, к истокам образования и воспитания, к национальной мудрости становится основой современных подходов к организации и содержанию образовательных услуг для детей дошкольного возраста.

Идея воспитания, соответствующего многокультурности общества, имеет давнюю историю. Так, Я.А. Коменский говорил о «необходимости воспитывать умение жить рядом с другими», Н.К. Рерих мечтал о «благодетельном синтезе единения культур» во имя сотрудничества людей.

Каждая из культур прошлого или иной страны должна стать для человека «своей культурой», так как ее познание всегда осуществляется в познании и сравнении с отечественной культурой. Все это становится достоянием и культурой человечества: чем большими ценностями мы овладеваем, тем острее становятся наше восприятие и желание познать еще большее. Именно это подчеркивал в своих выступлениях академик Д.С. Лихачев [8].

Однако есть определенные категории, которые должны быть даны человеку в течение его жизни, и дошкольное детство в этом смысле – важнейший отрезок времени. Какими путями ребенок получает эту ценную информацию? Эти пути общеизвестны – семья, родители, близкие люди, сокровищницы человеческого опыта и, конечно же, педагоги-воспитатели.

Современная социально-культурная ситуация в российском обществе характеризуется интенсивным процессом обновления системы образования как по линии наполнения новым содержанием, так и по структурным компонентам. Основной стратегической целью дошкольных образовательных организаций становится создание условий для использования этнокультуры в органической связи с историей развития народа, его менталитета, национального характера, с общей духовной культурой.

Процесс интеграции, комплексный подход, обеспечивающий развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях, коренным образом перестраивает педагогическую деятельность в детском саду. Синтез, объединение, суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников, предполагает получение целостного образовательного продукта, обеспечивающего формирование интегративных качеств личности дошкольников, их гармоничное вхождение в социум и является показателем результативности дошкольного образования.

1. Теоретико-методологические подходы к определению понятия «интеграция»

На современном этапе перед дошкольным образованием стоят довольно непростые задачи. Все они в той или иной степени связаны с созданием механизмов устойчивого развития системы образования в целом, обеспечением ее соответствия требованиям XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выступает основным координирующим нормативно-правовым документом, который регулирует отношения при реализации образовательных программ (взамен отмененных с 1 января 2014 года ФГТ).

Детальный сравнительный анализ двух документов (ФГТ и ФГОС ДО) показал, что в Стандарте не упоминаются в качестве обязательных давно принятые и освоенные педагогами детских садов принципы интеграции образовательных областей и комплексно-тематического построения образовательного процесса. Этот факт нельзя принимать как их отмену или запрет на реализацию. Безусловно, они должны использоваться в дошкольных организациях в той мере, в которой необходимы для эффективного построения образовательного процесса.

По мнению таких исследователей, как А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт, М.В. Лазарева, реализация принципа интеграции способствует формированию у детей целостной картины мира, развитию коммуникативных навыков и умения свободно делиться впечатлениями, дает возможность реализовать творческие способности.

Принцип интеграции требует отбора содержания образования, а также путей его реализации, обеспечивающих целостность восприятия ребенком окружающего мира, осознание разнообразных связей между его объектами и явлениями.

Прежде всего, важно понять, что же такое интеграция. Термин относится к числу общенаучных понятий. Активное его использование в отечественной науке отмечается с 1980-х годов. Философия, а следом и педагогика постепенно продвигались к характеристике таких явлений, как слияние, связь, взаимосвязь и т.п. Осмысление понятия *интеграция* шло от постижения таких категорий, как *отношения, комплексный подход, система, целостность* [4].

В 1975 году интеграция понималась как «объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства» (Н.М. Кондаков). Как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» определяется интеграция в 1983 году (С.С. Аверинцев). В 1987 году интеграция рассматривалась как понятие, «означающее связности дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию».

В настоящее время философы понимают интеграцию и как процесс, и как результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей, как высшую ступень взаимосвязи, дающую такой продукт, как целостная непротиворечивая система [20].

В педагогику это понятие пришло из философии. Проблемой интеграции в образовании занимались О.П. Петрова, А.В. Петров, В.С. Безрукова, Н.С. Антонов, А.В. Антонова, Т.С. Комарова, М.С. Асимов, А.Н. Турсунов, Н.К. Чапаев, М.Н. Берулава, А.А. Харунжев, В.Г. Иванов и др.

Первоначально, как отмечает В.С. Безрукова, педагоги шли по пути прямого заимствования определений и характеристик интеграции из философских источников. Но это лишало педагогическую теорию интеграции самостоятельности и отражения специфики интеграции педагогических явлений, поэтому позже появились концепции педагогической интеграции.

Педагогическая интеграция, по мнению В.С. Безруковой, — это установление связей и отношений педагогическими средствами и ради педагогических целей. Она осуществляется в рамках педагогической теории и практики, поэтому используются педагогические принципы, формы и методы интегрирования. Педагогическая интеграция имеет несколько существенных характеристик, определяющих ее категориальный статус [5].

Чаще всего интеграция рассматривается как процесс и как результат этого процесса. Но, кроме того, нередко интеграция характеризуется как принцип развития педагогики и педагогической практики. Трехединная роль интеграции (принцип, процесс, результат) объясняет объективность существования нескольких интерпретаций этого понятия. Нас интересуют такие его признаки, как процесс и результат [6].

В качестве процесса интеграция рассматривается как «непосредственное установление связей между объектами и создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом» [4]. Это своего рода процедура интегрирования объектов, включающая в себя выбор необходимых и целесообразных связей из всей совокупности их видов и типов, способов установления этих связей.

В качестве результата интеграция выступает как форма, которую обретают объекты, вступая во взаимодействие друг с другом. Как форма могут быть представлены интегративные программы, интегративные виды детской деятельности, интегративные формы организации психолого-педагогической работы, различные технологии.

Процесс интеграции, его проектирование, как правило, осуществляется в два этапа.

Первый этап состоит в подготовке к процессу интеграции, что предполагает:

- определение направления (цели) интеграции;
- подбор объектов интеграции и их анализ;
- выбор формы процесса интеграции с ее сущностными и формально логическими признаками.

Итогом подготовительного этапа должна стать модель интегративного образовательного процесса, т.е. сложившееся общее представление о том, что именно интегрируется и что из этого должно получиться.

Второй этап интеграции представляет собой непосредственную разработку избранной формы интеграции, а именно:

- выбор системообразующего фактора;
- создание новой структуры новообразования;

- установление связей и зависимостей компонентов интегрирования;
- применение способов интегрирования;
- фиксирование нового интегративного образования.

Интеграция — это взаимопроникновение, объединение в одно «целое» различных элементов или частей. У «целого» всегда больше преимуществ и возможностей, нежели у разрозненных элементов. Интегрированная деятельность делает педагогический процесс более интересным и содержательным [7].

Интеграция в дошкольном образовании обеспечивает суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников, которое во много раз активнее и предпочтительней, чем влияние каждого из них по отдельности, что обеспечивает положительный результат образовательной работы.

Интеграция заключается:

- в реализации приоритетных целей и задач воспитания и развития личности на основе формирования целостных представлений об окружающем мире;
- в осуществлении не только содержательных, но и формальных целей и задач воспитания и развития;
- в усилении связей компонентов содержания разных разделов программы (межвидовая интеграция) и внутри разделов (внутривидовая интеграция);
- во взаимодействии методов и приемов воспитания и организации непосредственной образовательной деятельности детей (методическая интеграция);
- в синтезе видов детской деятельности;
- во внедрении интегрированных форм организации совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей, имеющих сложную структуру [16].

ФГОС дошкольного образования изменяет подход к определению образовательных областей, установленный ранее федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Напомним, что ФГТ выделяли десять образовательных областей: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация»,

«Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка».

Согласно ФГТ, критериями разделения содержания дошкольного образования на образовательные области были виды специфической детской деятельности: игровая, трудовая, познавательно-исследовательская, коммуникативная, двигательная активность, восприятие художественной литературы, продуктивная, музыкально-художественная.

Во ФГОС дошкольного образования основой деления на образовательные области стали четыре основных направления развития ребенка дошкольного возраста. В отдельную образовательную область выделено речевое развитие. Таким образом, содержание Программы дошкольной образовательной организации должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое.

Стандарт определяет основное содержание работы по освоению данных образовательных областей.

Так, **социально-коммуникативное развитие** направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в образовательной организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие предусматривает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движе-

ний, крупной и мелкой моторики рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) [18].

В процессе интеграции основных направлений развития ребенка происходит объединение в одно «целое» различных элементов (частей), объединение понятийных категорий разных направлений развития ребенка, что делает педагогический процесс более интересным и содержательным, устанавливаются связи между целями и задачами одной образовательной области и целями и задачами других образовательных областей. Решая интегрированные задачи в ходе совместной с педагогом деятельности, ребенок с помощью взрослого «протягивает» цепочки ассоциативных связей и выделяет какой-то признак не сам по себе, а в системе других свойств и связей интегрированных образовательных областей, что является основой обобщения. Благодаря последовательному изучению разных сторон познаваемой образовательной области с использованием основных анализаторов (ребенок видит, слышит, чувствует), дошкольник легко переориентируется с познания одной образовательной области на познание другой. Процесс выделения существенных признаков происходит тем успешнее, чем шире ориентировка ребенка в данной образовательной области, что гипотетически обеспечивает эффективность педагогической деятельности, направленной на достижение планируемых результатов освоения содержания Программы.

ФГОС ДО (раздел IV. Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования, п. 4.6) определяет в общем виде целевые ориентиры дошкольного образования. На их основе можно сформулировать предполагаемые результаты в соответствии с направлениями развития и образования детей (образовательными областями) (таблица 1).

Таблица 1

Образовательные области				
Социально-коммуникативная	Познавательная	Речевая	Художественно-эстетическая	Физическая
Планируемые результаты освоения содержания Программы				
<ul style="list-style-type: none"> • Формирование навыков культуры общения и разрешения проблемных социальных ситуаций; • ознакомление с культурными ценностями России и других стран; • формирование интереса к ознакомлению с родным краем, районом, городом, его географией, историей и культурой; • формирование качеств социальной зрелости ребенка, то есть усвоение им нравственных общечеловеческих ценностей, национальных традиций, гражданственности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование представлений и поддержание у детей интереса к познанию жизни своих предков; • содействие развитию отдельных форм и комплексов традиционных культур народов Сахалина; • формирование нравственно-патриотических чувств. 	<ul style="list-style-type: none"> • Овладение речью как средством общения и культуры; • развитие речевого творчества; • развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; • знакомство с книжной культурой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы народов Сахалина. 	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; • становление эстетического отношения к окружающему миру; • формирование представлений о видах национального искусства народов Сахалина; • восприятие национальной музыки, художественной литературы, фольклора; • стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений, музыкальному образу. 	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие физических качеств – координации, гибкости и др.; • формирование опорно-двигательной системы организма, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, обучение правильному выполнению основных движений (не наносящему ущерба организму).

2. Интеграция образовательных областей

В нашем пособии мы рассмотрим интеграцию как способ объединения нескольких частей в целое и способ их координирования.

Способом мы называем действия, которые позволяют реализовать принцип интеграции, т.е. обеспечить восстановление, восполнение целого в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей.

Определение позволяет выделить два способа интеграции образовательных областей: объединение и координирование (схема 1).

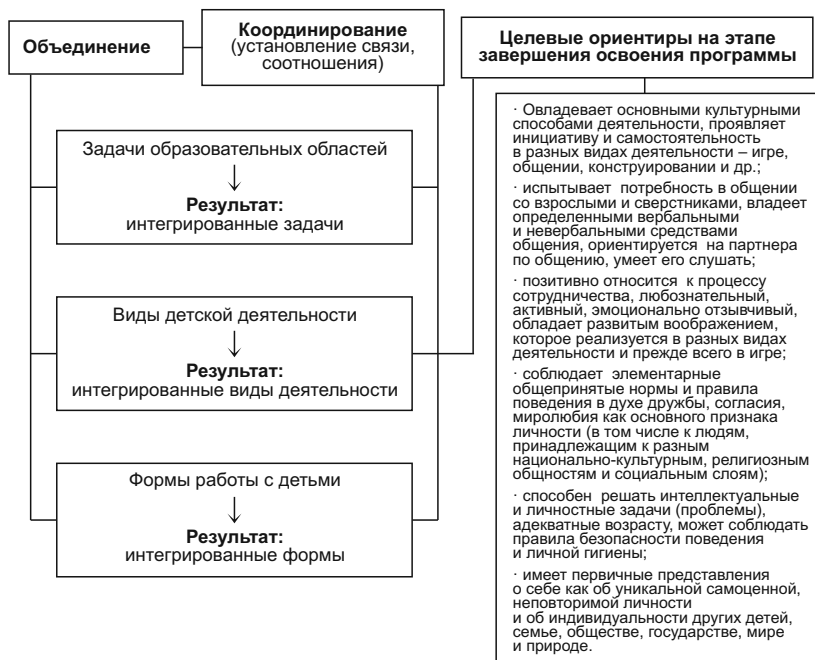


Схема 1. Способы интеграции образовательных областей.

Объединение (соединение) – это способ интеграции, содержащий в себе все элементы нескольких исходных образовательных областей; получение из нескольких объектов одного целого, состоящего из нескольких элементов, позволяет использовать средства одной области для организации и оптимизации образовательного процесса в ходе реализации другой образовательной области или основной общеобразовательной программы дошкольного образования в целом.

Координирование (приведение в соответствие) – это способ интеграции, который позволяет устанавливать связи, соотношения между задачами образовательных областей, видами детской деятельности, формами образовательной работы для решения психолого-педагогических задач двух и более образовательных областей.

Реализация выделенных способов интеграции образовательных областей (объединение и координирование) предполагает определение вариантов интеграции. Это требует не только выделения оснований, но и уточнения некоторых аспектов, связанных с их спецификой.

Образовательная деятельность осуществляется в процессе организации и поддержки различных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, двигательной. При этом каждый вид деятельности является приоритетным в соответствующей образовательной области и обеспечивает наиболее эффективное решение ее задач. Возникает вопрос о возможностях каждого вида деятельности в решении задач других образовательных областей.

Выделение приоритетного вида деятельности в определенной образовательной области позволяет определить интегрированный вид деятельности.

В интегрированной деятельности могут быть представлены несколько видов детской деятельности, содержание которых определяется одной темой. При этом следует обратить внимание на то, что структура интегрированной деятельности должна быть представлена компонентами каждого включенного в нее вида детской деятельности.

Это обуславливает необходимость рассмотрения видов детской деятельности.

2.1. Игровая деятельность

Игровая деятельность – форма активности ребенка, направленная не на результат, а на процесс действия и способы его осуществления, характеризующаяся принятием ребенком условной (в отличие от его реальной жизненной) позиции [18].

Игра занимает существенное место в жизни ребенка-дошкольника, оказывая значительное влияние на его развитие: ориентацию в общих смыслах человеческой деятельности, способность действовать в плане представления (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и др.).

Нидерландский историк, философ, автор игровой концепции культуры Йохан Хейзинга (1872–1945) считал, что игровые инстинкты присущи человеческой природе. С ними связано восхождение к более высоким формам культуры. В игре рождаются великие движущие силы культурной жизни: право и порядок, общение, предпринимательство, ремесло и искусство, наука и т.д. Игра – необходимый способ социальной жизни, то, что поддерживает идеал и определяет духовную жизнь эпохи.

Подлинная культура не может существовать без определенного игрового содержания, ибо культура предполагает известное самоограничение и самообладание, известную способность не видеть в своих собственных устремлениях нечто предельное и высшее, но рассматривать себя внутри определенных, добровольно принятых границ. Культура все еще хочет в известном смысле «играться» – по обоюдному соглашению относительно определенных правил.

Ребенок наиболее полно овладевает игровой деятельностью, если ему целенаправленно и поэтапно передаются усложняющиеся средства (способы) построения игры, разработана система педагогических приемов, продвигающих ребенка от одного этапа становления игры к следующему, более высокому.

Виды игровой деятельности

Творческие игры

– *Режиссерские* (на основе готового содержания, предложенного взрослым; по мотивам литературных произведений; с сюжетами, самостоятельно придуманными детьми; воображаемая ситуация разворачивается через действия игрушечных персонажей, которые служат как бы посредниками между ребенком и игровыми ролями);

— *сюжетно-ролевые* (основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке; самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре — одна из ее характерных черт; дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру и т.п.; каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа);

— *игры-драматизации* (игра, которая строится с опорой на сюжетную схему какого-либо литературного произведения или сказки, сюжет в большей или меньшей степени повторяет сюжет выбранного детьми произведения — роли соответствуют действующим лицам разыгрываемого произведения);

— *театрализованные* (разыгрывание в лицах литературных произведений — сказок, рассказов, специально написанных инсценировок; герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, — сюжетом игры; особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом predeterminedена текстом произведения);

— *игры со строительным материалом* (со специально созданным материалом: напольным и настольным строительным материалом, строительными наборами, конструкторами и т.п.; с природными материалами; с подсобными материалами и т.п.);

— *игры-фантазирования* (характерной особенностью игр-фантазий является умение приспособлять для игр любой предмет: катушку ниток, деревянные брусочки, палочки, веточки, цветные лоскуты и ленточки и пр.; в играх-фантазиях всякий предмет мгновенно меняет значение: повязанная деревянная ложка становится важной дамой и т.д.; воображаемая ситуация развертывается преимущественно в речи и представлении, сюжетные события происходят с кем-то, то есть ребенок не отождествляет себя с какой-то конкретной ролью);

— *импровизационные игры-этюды* (детям предлагается определенная ситуация; дети с помощью мимики, жестов, пластики тела фантазируют и создают мини-спектакль (этюды) на заданную тему; этюды могут сопровождаться музыкальными зарисовками, как классической музыки, так и динамической);

Образовательный процесс в детском саду применительно к **творческой игре** носит *двухчастный характер* (Н.Я. Михайленко): состоит из взаимосвязанных ситуаций передачи способа построения игры и самостоятельной детской игры. Каждый из способов позволяет детям строить творческую совместную игру на основе любого интересующего их содержания. Выделение и передача детям способа построения игры может происходить через развертывание взрослым сюжета игры в форме последовательных ролевых диалогов и уменьшения количества игрушек, что подталкивает ребенка к постепенному переходу от условных предметных действий к ролевой игре.

Игры с правилами

– *Дидактические* (по содержанию: математические, речевые, экологические и т.п.; по дидактическому материалу: игры с предметами, настольно-печатные, словесные (игры-поручения, игры-беседы, игры-путешествия, игры-предположения, игры-загадки), игры этнокультурного содержания (обеспечивают процесс простейшего и сопоставительного анализа элементов национальных культур, нацелены на развитие этнокультурной компетентности дошкольников);

– *подвижные* (по степени подвижности: малой, средней и большой подвижности; по преобладающим движениям: игры с прыжками, с бегом, лазаньем и т.п.; по предметам: игры с мячом, с обручем и т.п.);

– *развивающие*;

– *музыкальные*;

– *компьютерные* (основанные на сюжетах художественных произведений; стратегии; обучающие).

Игра с правилами во всей ее структурной полноте (обязательные для всех формализованные правила, ориентация на выигрыш с состязательными отношениями) складывается у дошкольника постепенно. Она дифференцируется по типам в соответствии с основными, необходимыми для нее действиями и умениями (развитие познавательных способностей; развитие движения и ловкости; развитие общих способностей и сообразительности).

Прохождению последовательных этапов развития игры с правилами (освоение основных схем взаимодействия, способность произвольно действовать по правилам; способность освоить представление о выигрыше как сопоставлении результатов; способность создавать новые правила игры, подчиняться правилам) способствуют своевременно включающиеся педагогом в детский арсенал культурные формы. Сна-

чала это простые подвижные игры и результативные игры на ловкость, затем — игры на удачу и, наконец, игры на умственную компетенцию.

Все эти изменения игры на протяжении дошкольного детства включены в общую тенденцию психического развития ребенка: он постепенно освобождается от ситуационной связанности внешней обстановкой, его действия начинают все в большей мере зависеть от замысла (внутренней цели), который заставляет ребенка активно преобразовывать предметно-игровую среду «под замысел».

В отношении игровой деятельности эта общая тенденция проявляется в том, что ребенок становится все менее зависим от игрушек и игрового материала. К концу дошкольного возраста в принципе любая вещь (вещи) может получить игровое значение — быть встроена в сюжетную игру или стать поводом для возникновения игры с правилами.

Структура игровой деятельности (игры как деятельности)

— *Мотивация* — добровольность участия в игровой деятельности, возможность выбора, состязательность, удовлетворение потребностей детей в активности, одобрении, самоутверждении, самореализации;

— *целеполагание* — цель игровой деятельности конкретна, осознается ребенком как игровые действия, которые он намерен осуществить (накормить куклу, догнать убегающих, выложить карточки по цвету и т.п.);

— *планирование* — предварительное или протекающее по ходу игры обдумывание ее процессуальной стороны, например, последовательность игровых действий, разворачивание сюжета и т.п.;

— *игровые средства* — игрушки, предметы, материалы, игровая обстановка;

— *игровые действия* — действия, с помощью которых воплощается сюжет игры, исполняются роли, решается игровая задача;

— *результат* — выражается, в отличие от продуктивных видов деятельности, в положительных эмоциях, удовлетворении потребностей детей в активности, одобрении, самоутверждении, самореализации.

Структура творческой игры как процесса (по Д.Б. Эльконину)

— *Роли*, которые берут на себя играющие;

— *игровые действия*, носящие обобщенный и сокращенный характер, способы реализации ролей;

— *игровое употребление предметов*, при котором реальные предметы замещаются игровыми предметами (условными);

- *сюжет, содержание* — область действительности, условно воспроизводимой в игре;
- *реальные отношения* между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется ход игры.

Структура игры с правилами

- *Дидактическая задача* (для детей формулируется как игровая);
- средства реализации игровой задачи;
- *игровые действия* (способы проявления активности ребенка в игровых целях);
- *правила* (имеют всеобщий обязательный характер);
- *результат* (решение ребенком игровой задачи).

Выделенные особенности игровой деятельности определяют ее значимость для решения задач всех образовательных областей. Следует подчеркнуть, что реализация любой деятельности может иметь игровой характер или протекать как определенный вид игры. Например, двигательная деятельность — подвижная игра; познавательно-исследовательская деятельность — дидактическая игра и т.д. Это позволяет определить объединение как способ интеграции игровой деятельности с любым другим видом детской деятельности.

2.2. Познавательно-исследовательская деятельность

Познавательно-исследовательская деятельность — это форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания, способствующая формированию целостной картины мира.

В процессе познания происходит получение (прием) и осмысление информации с помощью познавательных психических процессов (ощущение, восприятие, мышление, память, речь), являющихся неразрывными частями единого процесса отображения объективного мира и его преобразования в субъективный образ (опыт) [1].

Структура познавательно-исследовательской деятельности

- *Постановка* (или принятие) познавательной (поисковой) задачи как результат осознания проблемы и анализа проблемной ситуации;
- *поиск путей решения проблемы* (выдвижение предположений, определение гипотезы);
- *определение плана действий по решению познавательной задачи* (по проверке гипотезы, по реализации способа познания);

– осуществление плана действий по решению познавательной задачи (проведение наблюдения, эксперимента и пр.);

– анализ результатов, обсуждение итогов, фиксация результатов и формулировка выводов.

Виды познавательно-исследовательской деятельности

– Экспериментирование;

– исследование;

– моделирование.

Экспериментирование (детское) – вид познавательно-исследовательской деятельности, направленный на преобразование объекта с целью познания, результатом которого является формирование обобщенных способов практического исследования ситуации (Н.Н. Поддьяков).

Экспериментирование как вид познавательно-исследовательской деятельности является второй ведущей деятельностью в дошкольном возрасте (Н.Н. Поддьяков).

Исследователи экспериментирования (М.И. Лисина, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, Дж. Флейвелл и др.) выделяют основную особенность этого вида познавательно-исследовательской деятельности: ребенок познает объект в ходе практической деятельности; осуществляемые им практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функции, создавая условия, в которых раскрывается содержание объекта познания [10].

Некоторые исследователи (Н.О. Никонова, Г.Г. Петроченко и др.) считают экспериментирование опытом. С точки зрения исследователей, ребенку, в силу ограниченности его знаний и особенностей развития мышления, не всегда понятны объяснения явлений, которые даются взрослыми. При помощи несложных опытов детям можно объяснить суть многих явлений и процессов как в живой, так и в неживой природе.

Экспериментирование способствует мощному проявлению собственной активности детей, направленной на получение новых знаний (познавательная форма) и продуктов детского творчества (продуктивная форма).

Качественные особенности и интенсивность экспериментирования дошкольников зависят от взаимодействия трех сторон данного вида познавательно-исследовательской деятельности:

- разнообразие практических воздействий ребенка на обследуемый объект (поиск, направленный на получение информации);
- содержание объекта, которое раскрывается благодаря этим воздействиям (информация об объекте познания);
- осмысление ребенком содержания объекта (анализ, осмысление полученной информации).

Существует мысленное и реальное экспериментирование. Экспериментирование мысленное – это оперирование идеальной моделью, заменяющей реальный объект (А.П. Чернов). Реальное экспериментирование – это практическое познание действительности, оперирование (непосредственные практические действия) самим объектом или его материальной моделью.

Следует отметить, что роль педагога в процессе экспериментирования должна быть пассивной: он наблюдает за действиями детей, подбирает наиболее приемлемые формы организации детской деятельности, косвенно направляет деятельность с помощью проблемных вопросов с учетом индивидуальных особенностей детей и подводит итоги. В данной ситуации проявляется вполне понятная закономерность: чем пассивнее педагог, тем большую активность будут проявлять дошкольники. Создание определенных условий в процессе экспериментирования (наличие проблемной ситуации, игровой мотивации и игрового сюжета, разнообразного материала для самостоятельного экспериментирования, косвенная ориентированность деятельности детей с позиции взрослого) обеспечивает различные виды активности детей (физическую активность – меняют рабочее место, рисуют, слушают, говорят; социальную активность – задают вопросы и отвечают на них, обмениваются мнениями; познавательную активность – вносят дополнения, сами формируют и решают проблемы и т.д.).

Один из сложнейших видов экспериментирования – это экспериментирование, связанное с проявлением умения дошкольников видеть проблемность в явлениях социальной жизни. Н.Н. Подьяков называет это социальным экспериментированием в разнообразных жизненных ситуациях, в которых дети проявляют активность в выборе различных форм своего поведения, в поисках наиболее приемлемых его вариантов. Исследователь выделяет следующие условия социального экспериментирования детей:

- изменение социальной ситуации, направленное на нивелирование или, наоборот, усугубление конфликта;

- обнаружение ребенком особенностей личности другого;
- раскрытие ребенком своих личностных возможностей;
- поисковое прогнозирование развития различных социальных ситуаций.

Экспериментирование – это активный метод, главными особенностями которого являются: самостоятельность и гибкость мышления, наличие проб и ошибок, построение внутреннего опыта ребенка, «неруководящая» роль взрослого.

Исследовательская деятельность – вид познавательно-исследовательской деятельности, связанный с решением творческой, исследовательской задачи с неизвестным заранее решением и предполагающий наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

Исследовательская деятельность, в отличие от экспериментирования, предполагает реализацию всех представленных выше структурных компонентов познавательно-исследовательской деятельности как этапов деятельности и максимальную самостоятельность детей на всех этапах.

Моделирование – вид познавательно-исследовательской деятельности, который предполагает опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом.

Особенность моделирования заключается в получении объективно новой информации (познавательная функция) за счет оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные, функциональные, генетические связи на уровне сущности (Н.Г. Салмина).

Классификация моделирования *по специфике действий*:

- замещение;
- составление моделей;
- деятельность с использованием моделей.

Классификация моделирования *по характеру моделей*:

1. *Предметное моделирование* – модель воспроизводит геометрические, физические, динамические или функциональные характеристики объекта. На таких моделях изучаются процессы,

происходящие в оригинале — объекте исследования или разработки (макет экосистемы, модель мельницы, моста и т.п.).

2. *Знаковое моделирование* — в роли моделей выступают знаковые образования какого-либо вида: схемы, графики, чертежи, формулы, графы, слова и предложения в некотором алфавите (естественного или искусственного языка) (схема поделки, наглядный алгоритм выполнения поделки, проведения опыта и пр.).

3. *Мысленное моделирование* — модели приобретают мысленно наглядный характер.

4. *Моделирование, при котором в эксперимент включается не сам объект, а его модель*, в силу чего последний приобретает характер модельного эксперимента (опыты с глобусом по демонстрации смены дня и ночи при вращении планеты вокруг своей оси).

Выделенные особенности познавательно-исследовательской деятельности определяют ее значимость для решения задач всех образовательных областей. Следует подчеркнуть, что реализация заданий в любой деятельности имеет ориентировочный этап, который реализуется как познавательно-поисковый. Это позволяет определить объединение как способ интеграции познавательно-исследовательской деятельности с любым другим видом детской деятельности.

2.3. Коммуникативная деятельность

Коммуникативная деятельность — это форма активности ребенка, направленная на взаимодействие с другим человеком как субъектом, потенциальным партнером по общению, предполагающая согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Компоненты коммуникативной деятельности

— *Предмет общения*, представленный другим человеком, партнером по общению;

— *коммуникативные потребности* — стремление ребенка к познанию и оценке других людей и на этой основе — к самопознанию и самооценке. Включают потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважительном отношении, взаимопонимании и сопереживании;

— *мотивы общения* — побуждение к общению, которое представлено собственными качествами и качествами других людей, ради

которых человек вступает в общение. Мотивы общения дошкольника — деловые, личностные, познавательные;

— *средства общения* — операции, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность. В процессе коммуникативной деятельности дошкольник использует все возможные средства общения: экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые.

Общение представлено коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторонами.

Общение ребенка со взрослым реализуется в следующих формах:

Ситуативно-личностная форма общения остается главной и единственной от рождения до шести месяцев жизни. В этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка.

Во втором полугодии жизни при нормальном развитии ребенка внимания взрослого уже недостаточно. Малыша начинает притягивать к себе не столько сам взрослый человек, сколько предметы, с ним связанные. В этом возрасте складывается новая форма общения ребенка с взрослым — *ситуативно-деловая* и связанная с ней потребность в деловом сотрудничестве. Эта форма общения отличается от предыдущей тем, что взрослый нужен и интересен ребенку не сам по себе, не своим вниманием и доброжелательным отношением, а тем, что у него есть разные предметы и он умеет что-то с ними делать. «Деловые» качества взрослого и, следовательно, деловые мотивы общения выходят на первый план. Средства общения на этом этапе также существенно обогащаются. Ребенок уже может самостоятельно ходить, манипулировать предметами, принимать различные позы. Все это приводит к тому, что к экспрессивно-мимическим добавляются предметно-действенные средства общения — дети активно пользуются жестами, позами, выразительными движениями.

Появление и развитие речи делает возможным следующий этап в развитии общения ребенка со взрослым, который существенно отличается от двух предыдущих. Две первые формы общения были ситуативными, потому что основное содержание этого общения непосредственно присутствовало в конкретной ситуации. И хорошее отношение взрослого, выраженное в его улыбке и ласковых жестах (ситуативно-личностное общение), и предметы в руках взрослого,

которые можно увидеть, потрогать, рассмотреть (ситуативно-деловое общение), находились рядом с ребенком, перед его глазами.

Содержание следующих форм общения уже не ограничивается наглядной ситуацией, а выходит за ее пределы. Предметом общения ребенка со взрослым могут стать такие явления и события, которые нельзя увидеть в конкретной ситуации взаимодействия. Например, они могут говорить о дожде, о том, что светит солнце, о птицах, которые улетели в далекие страны, об устройстве машины и пр. С другой стороны, содержанием общения могут стать собственные переживания, цели и планы, отношения, воспоминания и пр. Все это также нельзя увидеть глазами и почувствовать руками, однако через общение со взрослым все это становится вполне реальным, значимым для ребенка. Очевидно, что появление внеситуативного общения существенно раздвигает горизонты жизненного мира дошкольника.

Внеситуативное общение становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью. Ведь речь — это единственное универсальное средство, позволяющее человеку создать устойчивые образы и представления о предметах, отсутствующих в данный момент перед глазами ребенка, и действовать с этими образами и представлениями, которых нет в данной ситуации взаимодействия. Такое общение, содержание которого выходит за пределы воспринимаемой ситуации, называется внеситуативным. Существуют две формы внеситуативного общения — *познавательная и личностная*.

Внеситуативно-познавательное общение при нормальном ходе развития складывается примерно к четырем-пяти годам. Явным свидетельством появления у ребенка такого общения являются его вопросы, адресованные взрослому. Эти вопросы в основном направлены на выяснение закономерностей живой и неживой природы. Детей этого возраста интересует все: почему белки от людей убегают, почему рыбки не тонут, а птички не падают с неба, из чего делают бумагу и т.д. Ответы на все эти вопросы может дать только взрослый. Взрослый становится для дошкольников главным источником новых знаний о событиях, предметах и явлениях, происходящих вокруг.

Со временем внимание дошкольников все более привлекают события, происходящие среди окружающих людей. Человеческие отношения, нормы поведения, качества отдельных людей начинают интересовать ребенка даже больше, чем жизнь животных или явле-

ния природы. Что можно, а что нельзя, кто добрый, а кто жадный, что хорошо, а что плохо — эти и другие подобные вопросы уже волнуют старших дошкольников. И ответы на них опять же может дать только взрослый. Конечно, и раньше родители постоянно говорили детям, как нужно вести себя, что можно, а что нельзя, но младшие дети лишь подчинялись (или не подчинялись) требованиям взрослого. Теперь, в шесть-семь лет, правила поведения, человеческие отношения, качества, поступки интересуют уже самих детей. Им важно понять требования взрослых, утвердиться в своей правоте. Поэтому в старшем дошкольном возрасте дети предпочитают разговаривать со взрослыми не на познавательные темы, а на личностные, касающиеся жизни людей. Так возникает самая сложная и высшая в дошкольном возрасте *внеситуативно-личностная* форма общения.

Общение ребенка со сверстниками реализуется в следующих формах:

Эмоционально-практическая форма общения (второй-четвертый годы жизни). В младшем дошкольном возрасте ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого общения озабочен прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно — как по своему содержанию, так и по средствам осуществления. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение привлекательного предмета в ситуацию может разрушить взаимодействие детей: они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с предметами или действиями и отделено от них.

Для младших дошкольников наиболее характерным является индифферентно-доброжелательное отношение к другому ребенку. Трехлетние дети, как правило, безразличны к успехам сверстника и к его оценке со стороны взрослого. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации «в пользу» других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы (правда, их подарки чаще адресованы взрослым — родителям или воспитателю, чем сверстникам). Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще

не играет существенной роли в жизни ребенка. Малыш как бы не замечает действий и состояний сверстника. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Об этом говорит стремление детей к эмоционально-практическому взаимодействию, подражание движениям сверстника. Та легкость, с которой трехлетние дети заражаются общими эмоциональными состояниями, может свидетельствовать об особой общности с ним, которая выражается в обнаружении одинаковых свойств, вещей или действий. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы выделяет в самом себе конкретные свойства. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

Следующая форма общения сверстников — ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной — дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

В середине дошкольного возраста происходит решительный перелом в отношении к сверстнику. Картина взаимодействия детей существенно меняется.

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В четырех-пятилетнем возрасте дети часто

спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Успехи и промахи других приобретают особое значение. В процессе игры или другой деятельности дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными.

Успехи сверстников могут вызвать огорчения у детей, а его неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику. Другой ребенок становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого, что отражает прежде всего изменения в самосознании ребенка. Через сравнение со сверстником ребенок оценивает и утверждает себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а «в глазах другого». Этим другим для четырех-пятилетнего ребенка становится сверстник. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и т.д. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется.

К шести-семи годам значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. Конечно, конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим в общении старших дошкольников появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые психологические аспекты существования – его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т.д. Их общение становится *внеситуативным*.

Развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум направлениям. С одной стороны, увеличивается число внеситуатив-

ных контактов: дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. С другой стороны, сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по два-три человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимой для ребенка.

К шести годам значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Иногда даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если четырех-пятилетние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то шестилетние, напротив, могут объединяться с товарищем в своем «противостоянии» взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить ему что-либо или уступить. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и предметов.

Практика дошкольного образования подчеркивает важность овладения детьми устной речью. Рассмотрим более подробно ее структуру.

Виды устной речи

- *Монологическая речь;*
- *диалогическая речь.*

Стороны устной речи

— *Лексическая сторона* — включает словарный запас, значение слов и их уместное употребление, ассоциативные связи, лексические средства выразительности;

— *грамматический строй* — включает морфологическую сторону речи, словообразование, синтаксис;

— *произносительная сторона* — включает речевой слух, звукопроизношение, орфоэпическую правильность речи, звуковую выразительность речи, дикцию, культуру речевого поведения;

— *элементарное осознание явлений языка и речи* (подготовка к обучению грамоте) — включает ознакомление со словом, предложением, словесным составом предложения, слоговым строением слова, звуковым строением слова.

Выделенные особенности коммуникативной деятельности определяют ее значимость для решения задач всех образовательных областей. Следует подчеркнуть, что любой вид детской деятельности может иметь коллективный характер, в том числе протекать как сотрудничество ребенка с другими детьми или взрослыми. Например, двигательная деятельность — подвижная игра в подгруппе детей; познавательно-исследовательская деятельность — проведение исследования в паре; продуктивная деятельность — изготовление коллективной поделки и т.д. Это позволяет определить объединение как способ интеграции коммуникативной деятельности с любым другим видом детской деятельности.

2.4. Двигательная деятельность

Двигательная деятельность — это форма активности ребенка, позволяющая ему решать двигательные задачи путем реализации двигательных функций, естественная потребность в движении, удовлетворение которой является важнейшим условием всестороннего развития и воспитания ребенка. Благоприятное воздействие на организм оказывает только двигательная деятельность, находящаяся в пределах оптимальных величин. Так, при гиподинамии (режиме малоподвижности) возникает целый ряд негативных для ребенка последствий: происходит нарушение функций и структур ряда органов, регуляции обмена веществ и энергии, снижается сопротивляемость организма к изменяющимся внешним условиям. Гиперкинезия (чрезмерно большая двигательная активность) также

нарушает принцип оптимальной физической нагрузки, что может повлечь за собой перенапряжение сердечно-сосудистой системы и неблагоприятно отразиться на развитии организма ребенка. Поэтому необходим рациональный уровень двигательной деятельности, который достигается путем совершенствования двигательного режима, так как двигательная активность определяется не столько биологической потребностью ребенка в движении, сколько факторами социального характера: организацией педагогического процесса, условием внешней среды, воспитанием и обучением.

Двигательная деятельность дошкольника должна быть целенаправленной и соответствовать его опыту, интересам, желаниям, функциональным возможностям организма, что и составляет основу индивидуального подхода к каждому ребенку. Поэтому педагогам ДОУ необходимо заботиться об организации двигательной деятельности, ее разнообразии, а также выполнении основных задач и требований к ее содержанию. Содержательная сторона двигательного режима должна быть направлена на развитие умственных, духовных и физических способностей детей.

Виды двигательной деятельности

Гимнастика:

– основные движения (ходьба, бег, метание, прыжки, лазанье, равновесие);

– строевые упражнения (построения, перестроения);

– общеразвивающие упражнения;

– танцевальные упражнения;

спортивные упражнения:

– летние;

– зимние;

игры:

– подвижные;

– спортивные;

простейший туризм.

Структура гимнастики, спортивных упражнений, простейшего туризма

– Постановка цели;

– определение спортивного оборудования для достижения цели;

– планирование;

– двигательные действия;

– результат.

Структура игры (подвижной, спортивной)

- Дидактическая задача;
- средства (оборудование) для реализации дидактической задачи;
- игровые действия;
- правила;
- результат.

При распределении двигательного режима необходимо учитывать:

- особенность ДОУ (наличие специалистов, режим ДОУ);
- зависимость двигательной активности от времени года (наиболее высокие показатели у детей старшего дошкольного возраста выявлены в весенне-летний период: средний объем составил 16500 движений, продолжительность 315 мин., интенсивность – 70 дв. мин. В осенне-зимний период года показатели колебались в пределах 13200–15600 движений, 270–280 мин., 50–60 дв. мин.);
- индивидуальные особенности детей, их возраст;
- состояние здоровья;
- дифференцированный подход.

Все это способствует оптимизации двигательной активности детей.

Двигательный режим ДОУ включает всю динамическую деятельность детей, как организованную, так и самостоятельную:

1. Физкультурно-оздоровительные занятия.
2. Учебные занятия.
3. Самостоятельные занятия.
4. Физкультурно-массовые занятия.
5. Дополнительные занятия.
6. Совместная физкультурно-оздоровительная работа ДОУ и семьи.

Содержание и построение занятий ДОУ имеет свое специфическое назначение:

- утренняя гимнастика, гимнастика после дневного сна, прогулки-походы в лес, подвижные игры и физические упражнения на прогулке выполняют организационно-оздоровительные задачи;
- физминутки снимают утомление у детей и повышают их умственную работоспособность;
- неделя здоровья, физкультурный досуг, спортивные праздники – это активный отдых;
- кружки по интересам развивают двигательные способности и творчество детей;

- индивидуальная и дифференцированная работа предназначена для коррекции физического и двигательного развития;
- корригирующая гимнастика предназначена для детей с ослабленным здоровьем.

В зависимости от назначения все вышеперечисленные виды занятий, их характер меняются и повторяются с разной периодичностью в течение дня, недели, месяца, года, составляя оздоровительный двигательный режим старших дошкольников.

Придавая особую значимость роли двигательной деятельности в укреплении здоровья дошкольников, определяем приоритеты в режиме дня.

Определяющее место в двигательном режиме дня принадлежит физкультурно-оздоровительным занятиям. К ним относятся следующие виды двигательной активности: утренняя зарядка, подвижные игры и физические упражнения во время прогулок, физминутки на занятиях с умственной нагрузкой и т.д.

С целью оптимизации двигательной активности и закаливания детей в практику ДОУ внедряем дополнительные занятия двигательного характера, взаимосвязанные с комплексом закаливающих мероприятий, а также вносим нетрадиционные формы и методы их проведения. К таким занятиям относятся: оздоровительный бег на воздухе, пробежки по массажным дорожкам в сочетании с воздушными ваннами, гимнастика после дневного сна, индивидуальная работа с детьми по развитию движений на вечерней прогулке, прогулки-походы в лес, корригирующая гимнастика.

Второе место в двигательном режиме детей занимают учебные занятия по физической культуре – как основная форма обучения двигательным навыкам и развития оптимальной двигательной деятельности детей. Занятия проводятся три раза в неделю в первой половине дня: два в зале и одно на улице.

Третье место отводится самостоятельной двигательной деятельности, возникающей по инициативе детей. Она дает широкий простор для проявления их индивидуальных двигательных возможностей. Самостоятельная деятельность является важным источником активности и саморазвития ребенка. Продолжительность ее зависит от индивидуальных проявлений детей в двигательной деятельности, и поэтому педагогическое руководство самостоятельной деятельностью строится с учетом уровня двигательной деятельности.

Наряду с перечисленными видами занятий по физической культуре немаловажное значение в ДОУ отводится активному отдыху, физкультурно-массовым мероприятиям. К ним относятся неделя здоровья, физкультурный досуг, физкультурно-спортивные праздники на воздухе и воде, игры-соревнования, спартакиады.

В двигательный режим старших дошкольников входят также внегрупповые дополнительные виды занятий (группы общей физической подготовки, кружки по разным видам физических и спортивных упражнений и игр, танцы) и совместная физкультурно-оздоровительная работа детского сада и семьи (домашние задания, физкультурные занятия детей совместно с родителями, участие родителей в физкультурно-оздоровительных массовых мероприятиях дошкольного учреждения).

Вышеописанные виды занятий по физической культуре, дополняя и обогащая друг друга, в совокупности обеспечивают необходимую двигательную активность каждого ребенка в течение всего времени пребывания его в дошкольном учреждении. При этом следует помнить, что двигательная активность оптимальна в том случае, когда ее основные параметры (объем, продолжительность, интенсивность) соответствуют индивидуальным данным физического развития и двигательной подготовленности детей, также, когда обеспечивается ее соответствие условиям среды (природной, предметной, социальной, правилам чередования напряжения и отдыха, постепенного увеличения физических нагрузок).

2.5. Трудовая деятельность

Трудовая деятельность — это форма активности ребенка, требующая приложения усилий для удовлетворения физиологических и моральных потребностей и приносящая конкретный результат, который можно увидеть, потрогать, почувствовать.

Виды трудовой деятельности дошкольников (по содержанию труда)

- Самообслуживание;
- хозяйственно-бытовой труд;
- труд в природе;
- ручной труд.

Структура трудового процесса

- Постановка цели и мотивация трудового процесса;
- выбор материала;

- выбор трудового оборудования (инструментов);
- трудовые действия;
- результат труда (продукт труда).

Продуктивная деятельность — это форма активности ребенка, в результате которой создается материальный или идеальный продукт.

Виды продуктивной деятельности

Рисование — одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности. Тематика рисунков может быть разнообразной. Ребята рисуют все, что их интересует: отдельные предметы и сцены из окружающей жизни, литературных героев, декоративные узоры и т.д.

- Предметное;
- сюжетное;
- декоративное.

Изображение предметов в лепке для ребенка является более простым, чем в рисовании. Здесь он имеет дело с реальным объемом, где нет надобности прибегать к условным средствам изображения. Наиболее легко дети овладевают изображением предметов конструктивной и растительной форм и с большими трудностями — изображением фигур человека и животного. На занятиях дошкольники должны научиться передавать пропорции предметов, овладевать определенными техническими умениями.

Сюжетная лепка — изображение сюжета в лепке имеет свою специфику по сравнению с рисованием. В последнем изображении сюжетной композиции часто бывает связано с использованием условных приемов изображения предметов, находящихся на земле и в воздухе. В лепке это не всегда удастся сделать. Например, изобразить летящий самолет ребенок не может. Но ребята в некоторых случаях при показе предметов в полете поднимают скульптуры на подставке или палочке-каркасе, но этот условный прием не всегда можно использовать, особенно если в сюжете не один предмет в воздухе, а несколько. Работа над сюжетной лепкой требует от детей большого умственного напряжения, так как для композиции нужно отобрать наиболее выразительные предметы. Сюжетная лепка проводится с детьми старших групп.

Декоративная лепка. Знакомство детей с прикладным искусством других народов, разными его видами, в том числе мелкой декоративной пластикой народных умельцев — одно из средств эстетиче-

ского воспитания. Красивые, обобщенные формы птиц, животных с условной яркой росписью радуют детей и положительно влияют на развитие их художественного вкуса, расширяют кругозор и фантазию. Ребятам нравятся декоративные сосуды, созданные гончарами разных народов. Они охотно рассматривают простые, а порой замысловатые формы солонок, кружек и других изделий, с интересом знакомятся с декоративными пластинками.

Дети старшей и подготовительной групп могут сами создать интересные изделия, используя их в играх или как настенные украшения, сувениры для взрослых и своих товарищей. Декоративная лепка учит детей работать творчески: предварительно обдумывать тему, создавать заранее эскиз в виде рисунка и в процессе работы следовать ему, решать условно форму предмета и роспись (например, солонка изображается в виде цветка, крылья птицы или жука могут быть расписаны растительным или геометрическим орнаментом).

Художественный труд. В процессе занятий аппликацией дети знакомятся с простыми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Создание силуэтных изображений требует большой работы мысли и воображения, так как в силуэте отсутствуют детали, являющиеся порой основными признаками предмета. Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т.д.) и величин (больше, меньше). Выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга. На занятиях по аппликации можно познакомить с техникой «мозаика из бумажных комочков». Бумагу можно использовать самую разнообразную: простую цветную, гофрированную, бумажные салфетки, фантики, фольгу и даже старые газеты. Единственное условие – бумага должна быть достаточно мягкой.

Конструирование из бумаги. Конструирование – это практическая деятельность, заключающаяся в соединении отдельных частей для получения определенного целого предмета. Возникновение конструктивной деятельности зависит от уровня раз-

вития восприятия, игровой деятельности и мышления, а также от развития двигательных навыков, познавательной активности и общения. Кроме того, занятия конструированием влияют на: физическое воспитание — действия с материалами для конструирования развивают тонкие движения пальцев, влияют на координацию движений, пространственную ориентацию, нравственное и эстетическое воспитание — мы учим детей видеть красоту в том, что они делают, развиваем вкус, параллельно знакомя с архитектурными формами; а в процессе изготовления подарков к праздникам формируем бережное и заботливое отношение к близким, желание радовать их. Процесс занятий формирует у детей целеустремленность, самостоятельность, инициативность и организованность.

Виды конструирования

- Из строительного материала,
- наборов конструкторов,
- бумаги,
- природного и других материалов.

Конструирование из игровых строительных материалов является наиболее доступным и легким видом конструирования для дошкольников. Дети знакомятся с геометрическими объемными формами, получают представление о значении симметрии, равновесия, пропорций.

Конструирование из бумаги, картона, коробок, катушек и других материалов является более сложным видом конструирования в детском саду. При конструировании из бумаги уточняются знания детей о геометрических плоскостных фигурах, понятия о стороне, углах, центре. Ребята знакомятся с приемами видоизменения плоских форм путем сгибания, складывания, разрезания, склеивания бумаги, в результате чего появляется новая объемная форма. Основным моментом в конструировании выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов.

Конструирование из природного материала по своему характеру ближе к художественному типу. Оно развивает творческое воображение.

К важным условиям организации обучения конструированию следует отнести:

- органические взаимосвязи с другими видами деятельности (игрой-драматизацией, рисованием, сочинением смешных и грустных историй и т.п.);

- целенаправленные экскурсии в парк, лесопарк, лес;
- создание у детей установки на самостоятельный поиск через особую позицию педагога – «не учить, а сотрудничать» (поддерживать инициативу ребенка, в случае необходимости помогать, подсказывать).

Конструирование больше, чем другие виды деятельности, подготавливает почву для развития технических способностей детей, что очень важно для всестороннего развития личности. На занятиях по рисованию, лепке, аппликации и конструированию развивается речь детей: усваиваются названия форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений, обогащается словарь. В процессе анализа работ, в конце занятия, дети рассказывают о своих рисунках, лепке, высказывают суждения о работах других детей. В рисунке, лепке, аппликации дети передают свои впечатления об окружающем мире и выражают свои отношения к нему. Изобразительная деятельность только тогда сможет приобрести творческий характер, когда у детей развиваются эстетическое восприятие, образное мышление, воображение и когда они овладевают необходимыми для создания изображения навыками и умениями.

Структура продуктивной деятельности (рисование, лепка)

- Замысел;
- выбор средств, материалов, инструментов;
- процесс создания продукта (изобразительные действия);
- анализ результатов.

Структура продуктивной деятельности (художественный труд)

- Анализ образца с позиции способа изготовления;
- замысел;
- выбор средств, материалов, инструментов;
- процесс создания продукта («перенос» усвоенного действия с одной конкретной поделки на другую; с одного материала на другой, корректируя действия с учетом специфики материала);
- анализ промежуточных результатов (самоконтроль);
- анализ результатов детской деятельности (оценка).

Структура продуктивной деятельности (конструирование)

- Замысел (план);
- выбор средств, материалов, инструментов;
- определение последовательности выполнения действий;
- процесс создания продукта;
- оценка результатов.

2.6. Музыкально-художественная деятельность

Музыкально-художественная деятельность — это форма активности ребенка, дающая ему возможность выбрать наиболее близкие и успешные в реализации позиции:

- *слушателя*, способного дать оценку музыкальному произведению и выразить результаты собственного восприятия;
- *исполнителя музыкальных произведений* (певца, участника оркестра шумовых и детских музыкальных инструментов, танцора);
- *сочинителя* (импровизатора музыкальных попевок и танцев; создателя сюжета музыкально-драматической игры и т.д.).

Музыкально-художественная деятельность характеризуется большой самостоятельностью в определении замысла работы, сознательным выбором средств выразительности, достаточно развитыми эмоционально-выразительными и техническими умениями. Ядром художественной деятельности выступает художественный образ как своеобразный способ передачи явлений действительности.

Особыми возможностями в воспитании этнокультурной личности выступают музыкальные занятия и культурно-досуговая деятельность в детском саду, где воспитанники постигают основы мировой музыкальной культуры (знакомство с национальной одеждой, кухней, играми, музыкой и песнями).

Через игровые и плясовые песни дети овладевают игровыми и певческими навыками, учатся согласовывать речь и движение, получают первоначальные навыки актерского мастерства. Знакомясь с хороводами, дети приобретают навыки танцевальных и театрализованных действий. Обучение детей игре на народных шумовых инструментах развивает чувство ритма, музыкальный слух, умение слаженно играть в ансамбле. Осмысление образного содержания, выполнение движений со сменой характера музыки, умение менять ритм, темп происходит во время знакомства и постановки народных танцев. Дети комфортно себя чувствуют в сольном, ансамблевом и хоровом народном пении.

Виды музыкально-художественной деятельности

- Слушание музыки (музыкально-художественное восприятие);
- исполнение музыки (исполнительство);
- пение;
- музыкально-ритмические движения;
- игра на детских музыкальных (шумовых) инструментах (элементарное музицирование);

– творчество (элементарное музыкальное творчество) – попытки индивидуального воплощения, интерпретации музыкального образа, представленного в:

- пении;
- ритмике;
- музыкально-игровой деятельности;
- игре на детских музыкальных (шумовых) инструментах.

Структура слушания музыки

- Потребность, мотив и установка на слушание музыки;
- общение с искусством, в частности с музыкой (художественное переживание, проявление эмоциональной отзывчивости);
- оценка, суждение.

Структура музыкально-исполнительской деятельности

- Потребность, мотив и установка на исполнение музыкального произведения;
- продумывание ребенком характера будущего музыкального образа;
- поиск адекватных средств выражения придуманного музыкального образа;
- интерпретация (воплощение) музыкального образа (передача с помощью специальных умений результата восприятия музыкального образа).

Структура творческого акта

- Замысел: возникновение интереса к творчеству, мотива деятельности, связанного с ее результатом;
- поиск средств выразительности: творческие действия ребенка по изменению, дополнению и комбинированию известных элементов, применению умений в новых условиях, нахождению новых вариантов решения творческих заданий;
- рождение нового произведения: создание (интерпретация, импровизация на основе народных мелодий) музыкального произведения или музыкального образа (результат выражения внутреннего мира ребенка, его способностей, склонностей, ценностей);
- разучивание, исполнение и инсценирование народных песенок, наигрышей, закличек и др. с использованием соответствующих выразительных средств, подыгрыванием на народных инструментах (ритмический рисунок), разучивание хоронов, народных танцев;

— игра на народных музыкальных инструментах в ансамбле различными способами, наблюдение за особенностями звукоизвлечения, использование необычных предметов в качестве шумовых инструментов.

2.7. Восприятие художественной литературы и фольклора

Восприятие художественной литературы и фольклора как особый вид детской деятельности — это форма активности ребенка, предполагающая не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях (М.М. Алексеева, В.И. Яшина).

Восприятие художественной литературы и фольклора, будучи психическим актом, имеет внешнее выражение в следующих видах деятельности:

- чтение (слушание);
- обсуждение (рассуждение);
- рассказывание (пересказывание), декламация;
- разучивание;
- ситуативный разговор.

Четыре уровня восприятия художественного произведения и фольклора выделила М.П. Воюшина:

— *фрагментарный уровень*. У детей, находящихся на фрагментарном уровне восприятия художественного произведения, отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено лишь на отдельных, обычно самых ярких событиях — завязке, кульминации или развязке — то есть фрагментах произведения; они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отличают динамику эмоции, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Воображение у них развито слабо, воссоздание литературного образа на основе прочитанного подменяется обращением к жизненным впечатлениям. Дети не всегда могут определить мотивы поведения персонажа, не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя, затрудняются по поступкам персонажа определить качества его ха-

рактера, поэтому их мнение о поступках героя бывает неточным, искаженным или вообще неверным с бытовой точки зрения;

— *констатирующий уровень* (соответствует репродуктивному уровню осмысления произведения). Для всех уровней восприятия, кроме фрагментарного, характерна целостность. Благодаря более развитому вниманию дети, находящиеся на констатирующем уровне восприятия художественного произведения, легко запоминают фабулу, восстанавливают поступки героев, пересказывают текст. Дети с констатирующим восприятием художественного произведения отличаются точной непосредственной эмоциональной реакцией, способны увидеть смену настроения, однако выразить свои ощущения им еще трудно — они не владеют соответствующей лексикой, не называют оттенки чувств, ограничиваются обычно словами «весело» или «грустно». Воображение развито слабо, воссоздание литературного образа заменяется перечислением отдельных деталей. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как события связаны друг с другом. Обычно они могут объяснить причины отдельных поступков персонажей, но охватить все причинно-следственные связи, учесть все обстоятельства им трудно. Они легко воспроизводят общую, внешнюю ситуацию, описанную в художественном произведении, при специальных вопросах педагога могут верно определить мотивы поведения героев, ориентируясь при этом на собственные житейские представления о причинах того или иного поступка, не замечая автора произведения. Но, в отличие от детей с фрагментарным уровнем восприятия художественного произведения, дети с констатирующим уровнем пытаются размышлять, обосновывать свои ответы, видят смену настроения;

— *уровень «героя», персонажа* (аналитический уровень). Дети, находящиеся на уровне «героя», отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотнося изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в художественном произведении. Обладая развитым воображением, они способны воссоздать литературный образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют прежде всего герои, отсюда и название данного уровня. Дети верно определяют мотивы, последствия поступков персонажей, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения со ссылкой на поступки. Правда, во многом их мотивация остается наивной и поверхностной: дети вос-

принимают только явные факты и не видят подтекста в художественном произведении. Обобщая услышанное, ребенок рассуждает лишь о герое произведения, обобщение не выходит за рамки конкретной ситуации, конкретного образа, оценки персонажа;

– *уровень «идеи»*. Дети, находящиеся на уровне «идеи», способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением и воссоздают литературный образ на основе художественных деталей. Они любят прослушать произведение несколько раз и поразмышлять над услышанным. Их обобщение выходит за рамки конкретного образа. Хотя формулировки ответов могут быть по-детски наивными, важно само стремление детей соотносить размышления, вызванные художественным произведением, с реальной жизнью, определить проблему, стоящую в произведении. Дети способны увидеть основной конфликт произведения, их интересует авторское отношение к персонажам, мотивы поведения героев, они часто обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали.

Структура восприятия художественной литературы и фольклора

– Потребность, мотив и установка на восприятие и отражение произведений художественной литературы;

– продумывание ребенком целостности отображаемого литературного образа;

– поиск дошкольником адекватных средств отражения литературного образа;

– интерпретация (воплощение) литературного образа (передача с помощью специальных умений результата восприятия литературного образа).

Анализ структуры позволяет выделить следующие виды детской деятельности, которые интегрируются с любыми другими видами детской деятельности:

– познавательно-исследовательская;

– игровая;

– коммуникативная.

Интегрированный вид деятельности может складываться на основе сочетания двух способов (объединение и координирование), т.е. включать более двух видов детской деятельности (более двух образовательных областей, более двух направлений).

3. Реализация этнокультурного компонента

Отечественные авторы отмечают, что сегодня чувство национальной принадлежности зарождается у наших детей задолго до того, как они переступили порог школы. *«Дети становятся чувствительны к национальному фактору»* – именно этим положением известного исследователя интернационального (поликультурного) воспитания детей Э.К. Сусловой обосновывается актуальность формирования этики межнационального общения уже у детей дошкольного возраста.

Современная дошкольная педагогика и психология связывают основные достижения детей старшего дошкольного возраста с развитием игровой деятельности; появлением ролевых и реальных взаимодействий; с развитием изобразительной и музыкальной деятельности; конструированием по замыслу и др.

В старшем дошкольном возрасте происходит не только общее и характерное для этого периода накопление информации, но и ее дифференциация. Расширяются представления детей о родной стране, о государственных и народных праздниках, воспитывается любовь к малой Родине и уважение к людям, населяющим ее.

Потому так остро встает сегодня задача педагогического управления, регулирования развитием двух объективно развивающихся и пересекающихся процессов: интеграцией в содержании образования, объединением обобщенных знаний и взаимосвязью национального и общечеловеческого в культуре и воспитании.

3.1. Народы, проживающие в Сахалинской области

Для Сахалинской области полиэтническая структура является исторически обусловленной. История Сахалина и Курильских островов представляет собой картину непрерывного взаимодействия народов с разными вероисповеданиями, традициями, культурно-хозяйственными укладами. Опыт добрососедства, исторически складывавшегося между различными народами Сахалина, которые заселяли, осваивали и мигрировали в другие регионы, чрез-

вычайно важен в системной совокупности психологических установок, общественно-правовых нормах (выраженных через закон и традиции), мировоззренческо-поведенческих ориентирах («принимающее» отношение представителей какой-либо одной национальности, в том числе на личностном уровне, к другим национальным явлениям (языку, культуре, обычаям, нормам поведения и т.д.)).

Население области насчитывает около 540 тысяч человек, это люди более 180 национальностей, представители которых так или иначе сохраняют и популяризируют свою национальную культуру.

В XIX–XX столетиях сложные, порой драматичные исторические события и социальные процессы способствовали формированию полиэтнических общин островитян со сложным самосознанием. Коренные народы – нивхи, айны, уйльты (ороки) – были первыми жителями островов, которых застали более поздние мигранты – европейцы, русские, корейцы, японцы и другие [17].

На островах обрели новую родину переселенцы из низовьев реки Амур, Корейского полуострова, Японских островов, национальных республик бывшего Советского Союза.

Сахалинская область – историческая родина коренных малочисленных народов Севера: нивхов, уйльта (ороков), эвенков, нанайцев и других этносов. По данным, полученным из муниципальных образований, в Сахалинской области проживает 4 021 представитель коренных малочисленных народов.

Деятельность Правительства Сахалинской области направлена на комплексное решение задач социально-экономического и этнокультурного развития коренных этносов. Создание институтов по защите конституционных прав и интересов коренных народов Севера является отличительной особенностью Сахалинской области в выстраивании процессов взаимодействия органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественных объединений коренных народов по защите их конституционных прав, исконной среды обитания и традиционного образа жизни. Значительным достижением стало формирование финансовых инструментов государственной поддержки экономического и социального развития коренных народов.

В целях сохранения этнических культур для коренных народов в Сахалинской области ведется преподавание родных языков, по-

стоянно обновляется учебно-методическая база, издаются произведения национальных авторов.

В районах традиционного проживания коренных народов действуют шесть национальных ансамблей, принимающих активное участие не только в областных, но и во всероссийских и международных мероприятиях, регулярно проводятся районные, областные и межрегиональные мероприятия по сохранению национальных традиций и обрядов коренных народов, развитию национального спорта.

В последнее столетие социально-политические процессы повлияли на их историческую культуру. Японизация и советизация изменили их образ жизни, социальную организацию.

Русский язык стремительно вытеснил из повседневного общения национальные языки. Утрачены старинные традиции, верования и навыки, все то, что имеет культурную идентичность и историческую ценность в современном мультикультурном обществе.

В условиях духовного возрождения общества, роста его национального самосознания закономерен интерес к освоению регионального пространства как корневой системе, питающей детское сообщество.

3.2. Социализация детей дошкольного возраста в региональной культуре

Святой Амвросий (Оптинский), давая наставление, как жить, писал: «Никого не осуждать и никому не досаждать». Выполнить это наставление нелегко, потому что каждый из нас бывает и в гневе, и в страшной обиде, и даже в тоске (это то самое состояние, которое в науке называется «депрессией»). Умение жить среди людей, забывать обиды, не мечтать о расправе и мести, «сызмальства не держать камень за пазухой» — на это нужны душевные силы.

В традиционном обществе социализация ребенка находилась под строгим контролем и регулировалась через обряды, обычаи и фольклор. Обрядовые процедуры сопровождали человека на протяжении всей жизни и помогали осуществить переход от одного социального статуса к другому. Определенный жизненный период ребенка заканчивался обрядами, которые включали его в следующий период.

Развитие в традиционной культуре представлялось как смена периодов накопления психологических качеств и резких изменений. Понимание жизни как процесса изменений было растворено в культуре и имело важное психологическое воздействие. Система воспитания была растворена в быту и не осознавалась ее исполнителями, но передавалась из поколения в поколение. Сегодня мы наблюдаем нарушение процесса передачи.

Дошкольные учреждения с учетом реализации собственной образовательной программы обеспечивают приобщение к общекультурным и национально-значимым условиям, формированию общей базовой культуры. В связи с этим появляется необходимость учета личностных особенностей, интересов, склонностей дошкольников и педагогов ДООУ, позволяющих индивидуализировать воспитательно-образовательный процесс.

Культура как основа образовательной стратегии предусматривает многообразие подходов. Круг проблем, которые можно обсуждать в данном контексте, достаточно широк; одной из наиболее значимых среди них является региональная культура (В.Л. Козлова, С.П. Литенкова, А.А. Сергунин); ее можно рассматривать как модель жизни, как объект культурного пространства, в которое с рождения включен человек, живущий на данной территории (А.Н. Быстрова, В.Л. Каганский, И.Я. Мурзина) [12].

Народные традиции, будучи значимыми элементами региональной культуры, представляют возможность освоения культурного пространства региона; они позволяют знакомиться не только с образом жизни представителей разных народов, населяющих регион, но также раскрыть яркую самобытность соседствующих культур, их сущностное сходство.

Наиболее актуальным представляется вопрос о «вращивании» ребенка в культуру уже в дошкольном возрасте, так как изучение форм и содержания соседствующих культур помогает ребенку-дошкольнику познать самого себя, гордиться своей страной, осознавая ценность, а главное, необходимость своей жизни не только для самого себя, но и общества в целом [3].

Анализ состояния образовательного процесса МБДОУ «Детский сад комбинированного вида “Солнышко”» города Долинска Сахалинской области в 2008 году показал, что при усиленном внимании только к одной культуре – русской, дети были лишены

возможности приобщения к духовному богатству культурного наследия других народов.

Это и определило тему опытно-экспериментальной работы: «Традиции и обычаи народов Сахалина в дошкольном образовательном пространстве».

В процессе работы педагогическим коллективом были созданы необходимые условия для этнокультурного развития детей: пересмотрены программные темы и проведен их анализ с целью выявления имеющихся резервов для усиления этнокультурологической направленности изучаемого материала; определены параллели в традициях и обычаях народов совместного проживания, сопоставлены малые жанры устного народного творчества; обеспечено постепенное усложнение материала, рассказывающего о культурных особенностях региона, для детей разных возрастных групп (с учетом принципа интеграции образовательных областей); сформирована эффективная развивающая предметно-пространственная среда; установлено сотрудничающее взаимодействие с семьями воспитанников и представителями культурных национальных центров.

Нормативно-правовые документы федерального уровня последних лет вносили коррективы в сложившиеся представления педагогов о целесообразности развития базовых способностей личности ребенка дошкольного возраста, осуществлялось внедрение в практику ФГТ, ФГОС. В ходе реализации программы использовались разнообразные формы повышения профессиональной компетентности педагогов: курсы повышения квалификации на базе ИРОСО, мастер-классы, методические объединения, обучающие семинары, консультирования, встречи по обмену опытом с представителями этнических диаспор Сахалинской области.

Состоявшаяся стажировка в рамках курсов повышения квалификации педагогов Сахалинской области была главным образом посвящена распространению накопленного передового опыта творческого коллектива МБДОУ «Солнышко» города Долинска Сахалинской области, соответствующего требованиям дошкольной дидактики.

В процессе работы стажерской площадки педагогами были рассмотрены вопросы, связанные с механизмом интеграции об-

разовательных областей и определением особенностей интегрированных видов образовательной деятельности.

Слушателям удалось уяснить, как же на практике педагоги разрабатывают и организуют интегрированную образовательную деятельность по различным направлениям, создают условия для успешного формирования личности ребенка, адаптированного к своеобразным природным, социально-культурным особенностям региона и к конкретному месту проживания, способного к позитивному приобщению к традициям, обычаям, истории и культуре своей «малой родины», открытого для общения с людьми иной культуры.

Работа с детьми выстроена на взаимодействии анализаторов (существовании соощущений). Например, при действии определенных звуков у некоторых детей возникают определенные зрительные образы (фотизмы), а при действии зрительных раздражителей – слуховые образы (фонизмы). Существуют также осязательные, температурные, обонятельные и вкусовые синестезии (совместное чувство, одновременное ощущение). Например, звуковые раздражения у некоторых детей вызывают одновременно вкусовые и осязательно-температурные ощущения. Это обеспечивает прочность в познании воспитанниками окружающего мира, позволяет получать целостную информацию об окружающем мире. Кроме того, каждому ребенку на занятиях предоставляется возможность самореализации в интегрированных видах деятельности.

Важно заметить, что при планировании образовательной деятельности на основе единого комплексно-тематического планирования педагоги широко используют игровой, сюрпризный моменты, рассматривание, наблюдение, сравнение, обследование, сопоставление, эвристическую беседу; проблемные вопросы, стимулирующие проявление совместных с педагогом «открытий» и помогающих ребенку найти ответ; разнообразные речевые дидактические игры для активизации словаря, всевозможные игры, досуги, экскурсии и т.д.

Объем недельной нагрузки определен в соответствии с требованиями СанПиН к устройству, содержанию организации режима работы дошкольного образовательного учреждения. Часы кружковых занятий входят в объем максимально допустимой нагрузки.

1. Блок «Музыкальное воспитание детей 4–7 лет средствами НРК» проводится с детьми в музыкальном зале или мини-

центре Русского быта во второй половине дня один раз в месяц: средняя группа – 20 мин., старшая группа – 25 мин., подготовительная к школе группа – 30 мин.

2. **Блок «Художественно-изобразительная деятельность детей 4–7 лет средствами НРК»** проводится в группе или мини-центре русского быта во второй половине дня один раз в месяц: средняя группа – 20 мин., старшая группа – 25 мин., подготовительная к школе группа – 30 мин.

3. **Блок «Познавательное-речевое развитие детей 4–7 лет средствами НРК»** проводится в группе или мини-центре русского быта во второй половине дня один раз в месяц: средняя группа – 20 мин., старшая группа – 25 мин., подготовительная к школе группа – 30 мин.

4. **Блок «Физическое воспитание детей 4–7 лет средствами НРК»** проводится в физкультурном зале во второй половине дня один раз в месяц: средняя группа – 20 мин., старшая группа – 25 мин., подготовительная к школе группа – 30 мин.

5. **Блок «Познавательное-экологическое развитие детей 4–7 лет средствами НРК»** проводится в группе или мини-центре краеведения во второй половине дня один раз в месяц: средняя группа – 20 мин., старшая группа – 25 мин., подготовительная к школе группа – 30 мин.

В соответствии с «Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами» от 15 мая 2013 г. № 2.4.1.3049–13 максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки, включая реализацию дополнительных образовательных программ, для детей дошкольного возраста составляет:

- в младшей группе (дети четвертого года жизни) – 2 часа 45 мин.,
- в средней группе (дети пятого года жизни) – 4 часа,
- в старшей группе (дети шестого года жизни) – 6 часов 15 мин.,
- в подготовительной (дети седьмого года жизни) – 8 часов 30 мин. (п. 12.10)

Занятия по дополнительному образованию (студии, кружки, секции и т.п.) для детей дошкольного возраста недопустимо проводить за счет времени, отведенного на прогулку и дневной сон. Их проводят:

- для детей 4-го года жизни – не чаще 1 раза в неделю продолжительностью не более 15 мин.;

– для детей 5-го года жизни – не чаще 2 раз в неделю продолжительностью не более 25 мин.;

– для детей 6-го года жизни – не чаще 2 раз в неделю продолжительностью не более 25 мин.;

– для детей 7-го года жизни – не чаще 3 раз в неделю продолжительностью не более 30 мин. (см. таблица 2).

Таблица 2

ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ

Наименование услуги	Объем образовательной деятельности в месяц (в неделю)	Группа	Объем недельной (месячной) нагрузки – количество занятий в неделю (в минутах)	Образовательная нагрузка в часах в неделю (месяц)
«Музыкальное воспитание детей 4–7 лет средствами НРК»	1 раз в месяц	Средняя	1 раз по 20 мин.	20 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Старшая	1 раз по 25 мин.	25 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Подготовительная к школе	1 раз по 30 мин.	30 мин. в месяц
«Художественно-изобразительная деятельность детей 4–7 лет средствами НРК»	1 раз в месяц	Средняя	1 раз по 20 мин.	20 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Старшая	1 раз по 25 мин.	25 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Подготовительная к школе	1 раз по 30 мин.	30 мин. в месяц
«Познавательно-речевое развитие детей 4–7 лет средствами НРК»	1 раз в месяц	Средняя	1 раз по 20 мин.	20 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Старшая	1 раз по 25 мин.	25 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Подготовительная к школе	1 раз по 30 мин.	30 мин. в месяц

«Физическое воспитание детей 4–7 лет средствами НРК»	1 раз в месяц	Средняя	1 раз по 20 мин.	20 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Старшая	1 раз по 25 мин.	25 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Подготовительная к школе	1 раз по 30 мин.	30 мин. в месяц
«Познавательно-экологическое развитие детей 4–7 лет средствами НРК»	1 раз в месяц	Средняя	1 раз по 20 мин.	20 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Старшая	1 раз по 25 мин.	25 мин. в месяц
	1 раз в месяц	Подготовительная к школе	1 раз по 30 мин.	30 мин. в месяц

Представленные на CD конспекты непосредственно образовательной деятельности соответствуют психофизическим особенностям детей дошкольного возраста, они оригинальны и занимательны. Это увлекательные путешествия, познавательные экскурсии, интересные встречи, игры, досуги, экскурсии. В них мы видим четкость, компактность, большую информативность познавательного материала. При этом сама образовательная деятельность с детьми небольшая по объему, но емкая (конкретный предмет или явление рассматриваются в ней с разных сторон и в разных аспектах).

Заключение

В замечательной сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький Принц» есть диалог Принца с цветком:

– А где люди? – вежливо спросил Маленький Принц.

– Люди? Их носит ветром. У них нет корней.

Как актуально звучат эти слова сегодня, когда утрачены или ослаблены связи с нашими предками, с их и нашей родовой памятью, национальной культурой.

Приобщение дошкольника к национальной культуре и овладение им знаниями об особенностях культуры своего народа, культурологическими основами семейных, социальных, общественных явлений и традиций способствуют формированию толерантности по отношению к людям других национальностей, то есть формированию этнокультурной компетентности.

Решение проблем, связанных с адаптацией ребенка дошкольного возраста к условиям жизни общества, принятием других людей такими, какие они есть – с их исторически сложившейся совокупностью устойчивых психологических черт нации, определяющих привычную манеру поведения, типичный образ жизни, взгляды, обычаи, привычки, безусловно, во многом зависит от родителей и педагогов.

Формирование толерантного сознания – одна из приоритетных задач любого образовательного учреждения, при этом не стоит забывать, что сформировать его может только толерантный педагог.

В процессе поиска инновационных путей организации образовательного процесса идея осуществления принципа интеграции образовательных областей при ознакомлении детей с русской, корейской и нивхской национальной культурой способствует решению комплекса задач. Главная задача – освоение ребенком общечеловеческих ценностей: культурных, социальных, духовно-нравственных.

Глоссарий

Аборигены (автохтоны) – коренные жители страны или какой-либо местности.

Активность ребенка – инициативное участие воспитанника в образовательном процессе.

Ведущая деятельность – деятельность ребенка, в которой рождаются новые виды деятельности, развиваются высшие психические функции и в результате которой возникают личностные новообразования.

Восприятие художественной литературы и фольклора – форма активности ребенка, предполагающая не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях (*М.М. Алексеева, В.И. Яшина*).

Двигательная деятельность – форма активности, позволяющая ребенку решать двигательные задачи путем реализации двигательных функций.

Игровая деятельность – форма активности ребенка, направленная не на результат, а на процесс действия и способы его осуществления, и характеризующаяся принятием ребенком условной (в отличие от его реальной жизненной) позиции.

Интеграция содержания дошкольного образования – состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей содержания дошкольного образования, обеспечивающее целостность образовательного процесса.

Коммуникативная деятельность – форма активности, направленная на взаимодействие с другим человеком как субъектом, по-

тенциальным партнером по общению, предполагающая согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Культура – отношения членов общества между собой, с природой, качество этих отношений.

Миграция – перемещения людей, связанные с постоянной или временной переменой места жительства.

Музыкальная и художественная деятельность – форма активности ребенка, дающая ему возможность выбирать наиболее близкие и успешные в реализации позиции: слушателя, способного дать оценку музыкальному произведению и выразить результаты собственного восприятия; исполнителя музыкальных произведений (певца, участника шумового оркестра, танцора); сочинителя (импровизатора музыкальных попевок и танцев; создателя сюжета музыкально-драматической игры и т.д.).

Народ – то же, что и этнос.

Народность – общественная группа, стадийно находящаяся между племенами и нациями.

Национальность – термин, употребляемый в русском языке в двух значениях: для обозначения принадлежности к определенному этносу (например, в переписях населения) и для обозначения совокупности людей одной национальной принадлежности, то есть этноса.

Образовательная область – структурно-смысловая единица содержания дошкольного образования, определяющая адекватные дошкольному возрасту сферы образовательной деятельности детей.

Основные направления развития ребенка – интегральные компоненты содержания дошкольного образования: социально-личностное, познавательное-речевое, физическое, художественно-эстетическое развитие.

Педагогика народная – совокупность эмпирических сведений о воспитании подрастающего поколения (устное педагогическое творчество народа).

Познавательная-исследовательская деятельность — форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и освоение способов познания.

Продуктивная деятельность — форма активности ребенка, в результате которой создается некий материальный или идеальный продукт (в отличие от процессуальной деятельности, в частности игровой).

Самостоятельная деятельность детей — одна из основных моделей организации образовательного процесса в ДОУ:

1) свободная деятельность детей в условиях созданной педагогами предметно-развивающей образовательной среды, обеспечивающая выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально;

2) организованная воспитателем деятельность воспитанников, направленная на решение задач, связанных с интересами других людей (эмоциональное благополучие людей, помощь в быту и др.).

Семья — совокупность лиц, проживающих совместно, связанных родством или свойством и общим бюджетом.

Совместная деятельность взрослого и детей — основная модель организации образовательного процесса в ДОУ; деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время. Отличается наличием партнерской (равноправной) позиции взрослого и партнерской формой организации (возможность свободного размещения, перемещения и общения детей в процессе образовательной деятельности). Предполагает индивидуальную, подгрупповую и фронтальную формы организации работы с воспитанниками. Различают:

— непосредственно образовательную деятельность, реализуемую в ходе совместной деятельности взрослого и детей;

— совместную деятельность взрослого и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов и направленную на решение образовательных задач;

— совместную деятельность взрослого и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов и направленную на осуществление функций присмотра и (или) ухода.

Синестезия (от греч. *synaisthesis* — совместное чувство, одновременное ощущение) — явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. Наиболее распространенным проявлением синестезии является так называемый цветной слух, при котором звук наряду со слуховым ощущением вызывает и цветовое. Цветной слух наблюдался у композиторов Н.А. Римского-Корсакова, А.Н. Скрябина. У многих людей желто-оранжевый цвет вызывает ощущение тепла, а сине-зеленый — холода. По своей природе синестезия, по-видимому, представляет собой усиленное взаимодействие анализаторов. Своеобразные формы синестезии (например, визуализация слышимого) встречаются в патологии.

Способ — совокупность и порядок действий, используемых для решения какой-либо задачи.

Толерантность — терпимость к кому-либо или к чему-либо: веротерпимость, расовая терпимость, национальная терпимость, осознание права любого человека на свободу.

Традиция (*обычай*) — множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической и общественной деятельности, передаваемых из поколения в поколение, выступающих одним из регуляторов общественных отношений.

Трудовая деятельность — форма активности ребенка, требующая приложения усилий для удовлетворения физиологических и моральных потребностей и приносящая конкретный результат, который можно увидеть, потрогать, почувствовать.

Этнос — исторически сложившаяся устойчивая сущность людей, имеющая общий язык, территорию, культуру и этническое самосознание.

Язык — знаковая система, соотносящая понятийное содержание и типовое звучание (написание).

Литература

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 416 с. — («Библиотека школьного психолога»).
2. Аксютин, В.В. Русский характер / В.В. Аксютин. — М.: Традиция, 2011 — 480 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. — М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
4. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. — Екатеринбург, 1994. — 152 с.
5. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. трудов. — Свердловск, 1990.
6. Белая, К.Ю. Интеграция — как инструмент создания новой модели ДОУ / К.Ю. Белая // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2003. — № 4.
7. Васюкова, Н.Е. Интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности / Н.Е. Васюкова // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 6.
8. Вострухина, Т.Н. Воспитание толерантности у детей в условиях многонационального окружения. Опыт работы ДОУ города Москвы / Т.Н. Вострухина. — М.: Школьная пресса, 2010. — («Дошкольное воспитание и обучение», приложение к журналу «Воспитание школьников»).

9. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. О.В. Дыбиной. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013.
10. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — 2-е изд., перераб. и доп. / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
11. Кондаков, Н.М. Логический словарь-справочник / Н.М. Кондаков. — М.: Мысль, 1975.
12. Ксенофонтов И.В. Се человек... Нравственный идеал в русской литературе: хрестоматия / И.В. Ксенофонтов. — Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2013. — 216 с.: ил.
13. Кукушин, В.С. Этнопедагогика. Учебное пособие / В.С. Кукушин. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2002.
14. Павленко, И.Н. Интегрированный подход в обучении дошкольников / И.Н. Павленко // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2005. — № 5.
15. Приказ Министерства образования и науки РФ № 665 от 23 ноября 2009 года «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
16. Русская культура: с древних времен до наших дней / Сост. Н.В. Астахова. — М.: РОССА, 2013.
17. Сахалин и Курильские острова в истории России: к 65-летию образования Сахалинской области. Материалы научно-практической конференции. — Южно-Сахалинск: ГУП «Сахалинская областная типография», 2012.
18. Скоролупова, О.А. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: организация внедрения в ДОО / О.А. Скоролупова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — 2014. — № 3. — С. 6–19.

19. Сластенин, В.А. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: В 2-х ч. – Ч. I / В.А. Сластенин, Н.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Владос, 2003.
20. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
21. Харунжев, А.А. Интеграция в образовании: теория и практика: Учебное пособие / А.А. Харунжев. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003.
22. Чапаев, Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, Кемерово, 2005.
23. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – М.: Прогресс, 1994.

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

Учебно-методическое пособие

Директор В. Герасимов
Редактор А. Сафонова
Технический редактор Е. Фадеева
Корректор М. Шагохина

Формат 60x84/16
Бумага «Снегурочка»
Печать цифровая
Усл. печ. л. 3,72
Заказ № 519
Тираж 100 экз.

Издательство ИРОСО

693020, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 111
Тел. (4242) 300-298. Факс (4242) 242-501
E-mail: izdatelstvo@iroso.ru