

**Методические рекомендации
по проектированию системы культурных практик,
позволяющих воспитанникам накопить положительный
опыт самоопределения и самореализации в процессе
взаимодействия с объектами окружающего мира**



Авторы:
Виноградова Людмила Александровна,
заведующий ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района Санкт-Петербурга
Виноградова Наталья Валерьевна,
заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе ГБДОУ детский сад №
93 Выборгского района Санкт-Петербурга
Нилова Тамара Михайловна,
воспитатель ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района Санкт-Петербурга
Шейко Наталия Геннадьевна, к.п.н.,
доцент кафедры культурологического образования СПбАПЮ

Аннотация

Данные методические рекомендации разработаны педагогическим коллективом ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района в рамках инновационной образовательной деятельности по теме «Включение воспитанников дошкольного образовательного учреждения в современное культурное пространство как средство самореализации и формирования у них мотивации к развитию». Авторы рассматривают культурные (культурно-образовательные - в научной литературе данные понятия часто используются как синонимичные) практики как инструмент личностного развития старшего дошкольника. В тексте раскрывается роль окружающей социокультурной среды в развитии образовательной мотивации дошкольников и формировании у них универсальных (общеучебных) умений и способностей, необходимых для дальнейшего успешного обучения в школе. Раскрывается сущность понятия «культурная/культурно-образовательная практика» и их типы. Даются рекомендации по их включению в образовательную деятельность ДОУ. Приводятся примеры из практики работы педагогов ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района. Методические рекомендации адресуются педагогам дошкольных образовательных учреждений, планирующих использование данного формата организации образовательной деятельности.

Содержание

| | |
|---|----|
| Окружающая ребенка социокультурная среда как часть образовательного пространства детского сада | 4 |
| Культурные (культурно-образовательные) практики дошкольников – инструмент актуализации педагогического потенциала окружающей ребенка социокультурной среды | 8 |
| Типы культурных практик дошкольников | 11 |
| Педагогическая система культурно-образовательных практик | 12 |
| Организационно-педагогические условия включения культурных практик в образовательную деятельность ДОУ | 15 |
| Направления включения культурных практик в образовательный процесс ДОУ | 17 |
| Культурно-образовательные практики: модели | 19 |
| Приложения | |
| Приложение 1. Самоанализ профессиональной деятельности педагога ДОУ «Использую ли я в своей профессиональной деятельности культурно-образовательные практики?» | 28 |
| Приложение 2. Ссылка на методические разработки культурно-образовательных практик, собранных ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района в рамках проекта «Культура. Город. Дети» (в 2018-2019 уч.г.) | 29 |

Для того, чтобы стать субъектом культурной деятельности, ребенку нужна особая собственная практика, особые собственные пробы сил
Н. Б. Крылова

Окружающая ребенка социокультурная среда как часть образовательного пространства детского сада

Создание единого и открытого образовательного пространства детского сада, обеспечивающего равный доступ к образованию всем воспитанникам и быстро реагирующего на внешние социокультурные изменения, является важнейшим условием совершенствования образовательного процесса, а следовательно, становится залогом повышения качества дошкольного образования в целом.

Образовательное пространство дошкольной образовательной организации представляет собой совокупность множества оставляющих, среди которых особую роль играют два элемента — места, предназначенные для обучения и воспитания, и люди, способные удовлетворить образовательные запросы детей. Анализ существующей педагогической практики выявил несколько способов расширения образовательного пространства детского сада, которые используются различными педагогическими коллективами.

Первый выражается в организации дополнительных (специализированных) мест, предназначенных для образования воспитанников. Часть помещений детских садов перепрофилируются под творческие мастерские и арт-студии, мини-музеи и исследовательские лаборатории, компьютерные классы и медиатеки, комнаты психологической разгрузки и досуговые гостиные, а на территории, прилегающей к зданиям, размещаются учебные огороды, метеостанции, автогородки.

Второй используемый способ расширения образовательного пространства дошкольной образовательной организации заключается в том, что в число людей, участвующих в образовательном процессе, включаются не только педагогические работники (воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, логопеды, психологи и пр.), но и родители воспитанников. Мамы и папы, бабушки и дедушки детей, т.е. самые ближайшие, постоянные и естественные социальные партнеры детского сада, признаются равноправными участниками образовательного процесса и активно привлекаются педагогами к совместной деятельности.

Реализация указанных подходов к формированию образовательного пространства детского сада несомненно дает положительные эффекты: позволяет согласовать цели и ценности субъектов образования, разнообразить образовательные маршруты дошкольников. Вместе с тем следует признать, что проектируемое подобным образом образовательное пространство отличается узостью границ (оно замыкается в пределах территории здания и участка детского сада и ближайшего социума — семьи),

а также слабой способностью к обновлению и саморазвитию (так как ориентируется на использование исключительно внутренних резервов дошкольной образовательной организации). Сегодня становится очевидным, что педагогические возможности образовательного пространства детского сада значительно возрастут в случае привлечения внешних по отношению к дошкольной образовательной организации ресурсов. Одним из таких ресурсов является окружающая ребенка *социокультурная среда*. Для большинства российских дошкольников это городская (урбанизированная) среда.

Роль городской среды как совокупности природных, техногенных, социальных и экономических условий жизни в становлении личности ребенка достаточно подробно описана в психологической литературе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.). Учеными признается, что город является одновременно местом и фактором социализации и инкультурации человека. От того, что окружает ребенка, с кем из ближайшего социума и как он общается, во многом зависит успешность его интеллектуального, духовного и физического развития.

Очевидно, что влияние среды города на личность ребенка может быть как стихийным, происходящим в контексте его повседневной жизни, так и специально организованным, сознательно проектируемым педагогом в рамках образовательного процесса. Потенциальные возможности окружающей социокультурной среды как педагогического инструмента развития детей впервые описали отечественные дидакты в конце XIX столетия (Н.Х. Вессель, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, В.Я. Уланов и др.). Главная их идея заключалась в том, что образование и воспитание может осуществляться не только в стенах учебного заведения, но и в пространстве родного города. Причем создавать образовательные ситуации способны не только педагоги, но и иные представители местного социума, с которыми встречаются и общаются в городском пространстве дети (священнослужители, представители творческой интеллигенции, рядовые обыватели и пр.). Видимый, осязаемый, звучащий мир, сотворенный гением и трудом человека, наполненный самыми разнообразными социальными контактами, считался идеальным пространством, в котором индивидуальное развитие ребенка находит и реальные стимулы, и безграничные возможности самореализации.

Идеи, высказанные учеными более века назад, не утратили актуальности и в начале XXI в. Не случайно один из проектов, носивший название «UbiPlace» («Места для повсеместного обучения») и реализованный в рамках программы «Intel® Обучение для будущего», так активно обсуждался педагогами в 2010 г. Тогда группа преподавателей на примерах из собственной методической практики доказала, что образование способно осуществляться повсюду — в любой точке города. Местом обогащения образовательного опыта ребенка может стать не только музей, театр или библиотека (т.е. социокультурные учреждения, являющиеся наряду с семьей

давними социальными партнерами детского сада), но и элементы городской среды — улица, площадь, набережная реки, мемориальная (памятная) зона, сквер, вестибюль метрополитена, пожарная часть, детская игровая площадка, отделение почты, книжный магазин и любое другое общественное пространство.

Возможность превращать указанные выше городские локации в образовательные пространства напрямую обусловлена особыми свойствами урбанизированной среды. Перечислим только некоторые из них и укажем, как эти свойства способны повлиять на образовательные результаты (т.е. чему ребенок может научиться в пространстве города).

Психосенсорность среды. Город как объективная реальность дан нам в ощущениях. Человек использует различные органы чувств — глаза (зрение), уши (слух), нос (обоняние), кожу (осязание), вестибулярный аппарат, моторику для того, чтобы организовать свое взаимодействие с городской средой. Он рассматривает объекты культурного наследия, наблюдает за разворачивающимися событиями, поведением других жителей. Вдыхает городские запахи. Ощущает город через тактильные соприкосновения. «Измеряет» город своими шагами. Сравнивает его с масштабами своего тела. Итогом подобных действий становится приобретение зрительного, слухового, обонятельного, осязательного, двигательного опыта и новых эмоций. Подобный опыт дошкольнику сложно получить, не выходя за пределы помещений детского сада. *Развитие чувственной, сенсорной сферы* ребенка и накопление им опыта проведения эмпирического исследования — один из некомпенсируемых образовательных результатов, которые мы можем достигнуть, привлекая ресурсы городской среды.

Полилогичность среды. Предметно-пространственная среда города, по мнению А.В. Иконникова, представляет собой «форму материализованной памяти». Каждый объект, находящийся в пространстве города, является историческим источником, способным в той или иной степени «рассказать» нам о прошлой и настоящей жизни. Следовательно, город — это своеобразный учебник, по которому ребенок может изучать различные аспекты существования и развития природы, общества, культуры. Однако многие объекты городской среды, например архитектурные строения или скульптурные произведения, представляют собой достаточно сложную информативную систему. Помимо явного утилитарного значения, эти объекты несут в себе символические и художественные смыслы. Очевидно, что самый грамотный и образованный горожанин зачастую в одиночку не может воспринять всю сокрытую в объекте культурного наследия информацию. Здесь рождается интерес к точкам зрения других людей, к диалогу и полилогу как наиболее адекватным способам декодирования информации. При этом участниками коммуникативного взаимодействия в городской среде могут стать не только дети, их родители и педагоги, но и рядовые горожане, специально или непреднамеренно вовлеченные в общение. Таким образом, полилогичность городской среды делает

потенциально возможным развитие у детей *коммуникативных навыков* — умения *формулировать свои личные высказывания, задавать вопросы собеседникам, слушать и слышать других людей, оспаривать выдвигаемые версии.*

Интерпретативность среды. Это свойство городской среды тесно связано с предыдущим — полилогичностью. Городская среда — это всегда продукт интерпретационной деятельности. Горожане придают определенные значения окружающим их предметам, событиям, процессам. Субъективные оценки одного и того же городского явления или артефакта, даваемые жителями, могут различаться. Например, знаменитый петербургский памятник Петру I работы М.М. Шемякина, установленный на территории Петропавловской крепости, всегда вызывает массу вопросов и споров у взрослых зрителей: почему император изображен без парика и царских регалий? Почему фигура царя столь непропорциональна (маленькая голова, длинное туловище, тонкие изогнутые пальцы рук)? Зачем памятник поставили так, что всякий желающий может сесть императору на колени? На каждый из этих вопросов человек может отозваться по-своему, найдя собственное объяснение, отличное от замыслов даже самого автора. Область культуры (а город есть явление культуры) тем и особенна, что в ней могут существовать одновременно самые различные, подчас противоречивые, точки зрения, и все они могут быть верными и правильными. Таким образом, выход в городскую среду потенциально делает возможным развитие у детей *гибкости и критичности мышления.*

Полифункциональность среды. Любое место в городе представляет собой мозаику из различных зон, жизненных миров, институций. Так, на одной и той же территории одни люди могут работать, другие отдыхать, третьи — учиться и т.д. Полифункциональность городского парка выражается, например, в том, что на его территории человек может гулять, заниматься спортом, общаться с друзьями, слушать выступления уличных музыкантов, учиться рисовать на пленэре, кормить птиц и белок, участвовать в творческих акциях, социальных проектах, городских праздниках, изучать историю по находящимся на территории памятникам и достопримечательностям. А следовательно, в одно и то же городское место можно приходить не единожды, ставя каждый раз различные образовательные задачи. Полифункциональность как свойство городской среды дает возможность создавать условия для развития у дошкольников *способности воспринимать окружающую действительность комплексно и системно, а в конечном итоге помогает формировать у ребенка целостную картину мира.*

Процессуальность среды. Городская среда — поток изменений, смена ситуаций, непрерывный спектакль с разными действующими лицами и сменой декораций. Стоя на улице, ребенок может стать свидетелем различных событий, наблюдение за которым позволяет дошкольникам *научиться устанавливать причинно-следственные связи, ощутить себя «в*

потоке времени», почувствовать свою сопричастность к реальной жизни, а в конечном итоге осознать свою личную ответственность за происходящее вокруг.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод: *педагогический потенциал социокультурной среды* заключается в том, что она позволяет развить в ребенке те компетентности (универсальные качества, способности и умения), которые требуются ему для жизни в постоянно и быстро меняющемся мире.

Однако образовательные возможности окружающей социокультурной среды могут быть актуализированы только при определенных *организационно-педагогических условиях*, среди которых:

- личностная ориентированность образовательного процесса, целью которого становится педагогическая помощь и поддержка ребенка в поисках пути к самому себе;
- уважительное отношение к субъективному (жизненному, повседневному) опыту ребенка как источнику образования;
- признание за другими горожанами возможности включаться в образовательный процесс;
- использование деятельностных (активных) методов работы в городском пространстве;
- учет и преодоление негативных явлений, связанных с организацией выхода в городскую среду (например, обеспечение безопасности детей при их передвижении по городу, минимизация отвлекающих факторов городской среды и пр.).

Эти условия заставляют педагогов пересматривать «форматы» работы с дошкольниками. Одним из наиболее успешных являются культурные (или культурно-образовательные) практики.

Культурные (культурно-образовательные) практики дошкольников – инструмент актуализации педагогического потенциала окружающей ребенка социокультурной среды

Как уже было сказано выше, само по себе даже самое богатое и насыщенное культурное пространство не гарантирует личностного развития ребенка. Превратить окружающую ребенка среду в среду его личностного становления можно лишь при условии трансформации форм организации педагогического процесса. Необходимо перейти от «изучения» культурного наследия к личному и непосредственному его «освоению» дошкольником в различных видах деятельности (исследовательской, игровой, коммуникационной, творческой и пр.). Одной из наиболее эффективных форм организации педагогического процесса в данной концепции являются *культурные (или как их еще называют в научной литературе – культурно-образовательные) практики*.

Понятие «культурные (культурно-образовательные) практики» является достаточно новым для отечественной педагогики. Но оно весьма активно научно и методически обсуждается в последнее время на разных образовательных уровнях (Т. Б. Алексеева, Н. Б. Крылова, С. В. Масловская, А. В. Шилова и др.). Наиболее полное обоснование термин получил в работах Натты Борисовны Крыловой. С точки зрения Н. Б. Крыловой, культурные практики дошкольника – это обычные для ребенка этого возраста (привычные, повседневные) способы самостоятельной деятельности, а также апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности (т.е. творчество) и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов. «Практика ребенка становится культурной, – подчеркивает Н. Б. Крылова, – ...когда она открывает возможности для его личной инициативы, осмысления его повседневного опыта и создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм (где культура – сущностное качество любой формы деятельности)».

Есть и иные трактовки понятия «культурная практика»:

- Культурные практики – это «способы самоопределения и самореализации ребенка, основанные на повседневных (обычных, привычных) и в то же время интересных для него самого видах самостоятельной деятельности, поведения и опыта» (И. А. Лыкова).

- Культурно-образовательные практики – «целенаправленный образовательный процесс, ориентированный на освоение социокультурного опыта и отвечающий потребностям ребенка» (Е. Н. Коробкова).

Несмотря на различие в определениях, ученые сходятся в том, что культурные практики человека начинают складываться в раннем возрасте в процессе содержательного и эмоционально комфортного взаимодействия с близкими взрослыми, затем обогащаются – постепенно и постоянно – в процессе самостоятельной деятельности. Но вместе с тем и формальное образование (специально организованный учебно-воспитательный процесс в ДОУ) может быть построено как культурная, а точнее – культурно-образовательная практика ребенка. Практика дошкольника становится «культурной» (а не социальной или учебной), когда образовательный процесс в ДОУ выстраивается с соблюдением следующих принципов и установок:

- *принцип субъектности* (учет интересов и потребностей ребенка; право дошкольника влиять на ход совместной образовательной деятельности и ее результаты; право дошкольника на выбор, в том числе точки зрения и пр.);

- *принцип культуросообразности* (культура – сущностное качество любой формы деятельности, практика – накопленный личный опыт; в рамках образовательной деятельности объект, событие или явление, рассматривается не отдельно, «само по себе», а как часть единого социокультурного процесса,

то есть во взаимосвязи с другими объектами, в контексте прошлого-настоящего-будущего);

- *принцип деятельностного участия* (самостоятельное «переоткрытие мира ребенком»).

При расширении спектра культурных практик ребенка значимы такие виды и формы активности как: свободное манипулирование различными предметами и материалами, наблюдения и опыты, экспериментирование, собственные пробы и ошибки, поиск и выбор, спонтанное изобразительное творчество (рисование, лепка, моделирование, коллажирование), конструирование из разных материалов, исследование, фантазирование, сочинительство, театральные игры и мн. др. Этот аспект необходимо учитывать при включении культурных практик в системный образовательный процесс в ДОУ.

Педагогический потенциал культурных практик – велик. Культурные практики дошкольников способствуют формированию и осмыслению содержания и форм его жизнедеятельности, в том числе:

- опыта самостоятельного творческого действия, собственной многообразной активности на основе собственного выбора;
- ситуативного и организуемого общения, эффективной коммуникации и взаимного сотрудничества со взрослыми и детьми;
- проявления эмоций и чувств, отношений к самому себе и другим людям;
- демонстрации собственной воли, интересов и желаний;
- проявления своей индивидуальности, своей сущности, которую можно определить как самосознание и понимание своего «Я» как многообразного самобытия.

Другими словами результатом освоения воспитанниками детских садов культурных практик является становление универсальных культурных умений, которые обеспечивают его активную социальную и продуктивную деятельность, вхождение в мир и культуры, а также приобретение личностных качеств, характеризующих каждого ребенка как уникальную личность.

Культурные практики охватывают разные сферы активности дошкольников в образовательном процессе детского сада. К ним можно отнести все разнообразие социально-ориентированных, организационно-коммуникативных, исследовательских, практических, художественных способов действий, которые предпринимает дошкольник в своем опыте самостоятельно или при поддержке воспитателя и взаимодействии с ним. Следует отметить, что культурные практики не тождественны видам деятельности, поскольку формируют индивидуальный образ жизни. Практики – это по сути «пробы», в которых ребенок не только овладевает интересной для него информацией в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой познавательной и творческой деятельности, но и осуществляет процесс самопознания и самореализации.

Типы культурных практик дошкольников

Как же включить культурные практики в образовательный процесс? Где им место в образовательной программе детского сада?

Для ответа на этот вопрос важно еще раз уточнить: культурные практики – это не «занятие», не педагогический метод, не технология. Это – форма организации деятельности детей. А, следовательно, на наш взгляд, культурные практики могут быть реализованы как в процессе непрерывной образовательной деятельности, так и в совместной и самостоятельной деятельности детей в ходе режимных моментов. Не важно, чем заняты дети (занимаются в совместной деятельности с педагогом в первой половине дня, самостоятельно играют, гуляют на площадке и пр.), важно – как (в каком формате) педагог осуществляет педагогическое сопровождение их деятельности. Активность культурных практик дошкольников во многом обусловлена позицией взрослого, который поддерживает, стимулирует детские интересы и способствует их зарождению. Атмосфера современного детского сада должна быть насыщена разнообразными ситуациями, побуждающими детей к свободному выбору, творческой самостоятельности, к осуществлению культурных форм активности, чтобы каждый ребенок в соответствии со своими склонностями мог получить возможность для творческого самовыражения и презентации творческих достижений.

Проектирование культурных практик в образовательном процессе идет по двум направлениям.

Первое направление: культурные практики на основе инициатив самих детей. Это – самостоятельная детская деятельность, которая протекает как индивидуально, так и в процессе сотрудничества со сверстниками. Такие практики специально не описываются в образовательной программе ДОУ, а также заранее не планируются (не включаются в план работы педагога). Они проходят в условиях самостоятельной (свободной) деятельности детей.

На самостоятельную деятельность детей в режиме дня отводится 3-4 часа в день (в зависимости от возраста детей). Опыт культурных практик у современных детей достаточно обширен и разнообразен: коллекционирование, самостоятельное исследование и экспериментирование, свободное рисование и создание поделок-самоделок, самостоятельные объединения детей на основе общих игровых интересов, фантазирования, тематических импровизаций, ряженья и театральных постановок, игр-путешествий, совместного сооружения разных объектов и пр. Задача воспитателя в рамках самостоятельных культурных практик детей – внимательное изучение содержания повседневных занятий детей и ненасильственная (недирективная) поддержка деятельности воспитанников: например, активизация механизма обмена идеями между детьми, помощь в разрешении возникших конфликтов, моральное стимулирование, предоставление дополнительных игровых материалов и пр. Детская

активность в данном случае направляется на самостоятельное познание окружающего мира, поиски ответов на возникшие вопросы, воспроизведение способов действий и апробацию культурных образцов, норм, творческую реализацию замыслов, наблюдение, исследование заинтересовавших ребенка объектов, индивидуальную и совместную со сверстниками игровую, художественную, конструктивную деятельность и др.

Второе направление: культурные практики, иницируемые, организуемые и направляемые воспитывающими взрослыми. Их еще называют культурно-образовательными.

Они проектируются воспитателем в соответствии с решаемыми образовательными задачами и могут быть реализованы в рамках вариативной (то есть формируемой участниками образовательных отношений) части образовательной программы ДОО. Выбор культурных практик связан непосредственно с содержанием комплексно-тематического планирования образовательного процесса и направлен на обогащение культурного опыта, самостоятельности поведения и деятельности, чувств и позитивной социализации дошкольников. Эти культурные практики ученые условно разделяют на группы в зависимости от их содержания: социальные, физкультурно-оздоровительные, художественные, исследовательские, читательские и пр. Следовательно, в любом разделе образовательной программы ДОО им может найтись место. Важно, чтобы при составлении своей рабочей программы воспитатель или специалист (например, музыкальный руководитель) не забыл включить описание культурных практик в текст.

Поводом для инициации воспитывающими взрослыми культурных практик могут стать общенациональный, городской или региональный праздник, «особое» событие, происходящее в детском саду, существующая в дошкольном учреждении традиция. Например, «Новый год», «День космонавтики», «День рождения детского сада», «День добрых дел», «День вежливости», «День здоровья» и пр. Иницируемые воспитателем культурные практики предполагают насыщение детской жизни разнообразными культурными реалиями, открывают для дошкольников новые грани активности, новое содержание жизни. К таким видам культурных практик относятся предлагаемые педагогами тематические детские праздники и фестивали, проведение ярмарок и спортивных состязаний, организация выставок детских работ и конкурсов эрудитов, проведение культурно-образовательных проектов и социальных акций и пр.

Педагогическая система культурно-образовательных практик

Педагогическую систему культурно-образовательных практик можно представить в следующем обобщенном виде

Цель:
развитие образовательной мотивации дошкольников

Условия формирования образовательной мотивации

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| Принятие ребенком образовательной деятельности, осознание ее смысла, цели, алгоритма и результата | Осознание ребенком возможностей использования в образовательной деятельности имеющегося социокультурного опыта, полученного в рамках неформального и информального образования | Эмоциональная привлекательность образовательной деятельности для ребенка | Ориентация на исследовательские методы освоения мира | Видимый (продуктивный) результат образовательной деятельности | Осознание успеха в образовательной деятельности |
|---|--|--|--|---|---|

Педагогический инструмент достижения цели:
Культурные (культурно-образовательные) практики дошкольников

Признаки практики, соответствующие требуемым условиям:

| | | |
|---|---|--|
| Субъектность – ориентация на запросы и интересы детей, актуальные повседневные (информальные образовательные) практики освоения мира, право влиять на ход образовательной деятельности, право на выбор | Культуросообразность - использование культурного наследия как основы для расширения образовательной, объекты культурного наследия рассматриваются не изолированно друг от друга, а как часть единого социокультурного процесса, во взаимосвязи с другими объектами, в контексте прошлого-настоящего-будущего | Деятельностное участие – «переоткрытие мира» ребенком в процессе коллективной познавательной, коммуникативной и творческой работы |
|---|---|--|

Системный подход в организации практик
Системообразующее ядро – образовательные запросы и интересы воспитанников

Компоненты системы

| | | | | |
|-----------------|----------------------------|----------------|------------------|---------------------------|
| Диагностический | Предметно-пространственный | Содержательный | Инструментальный | Социально-коммуникативный |
|-----------------|----------------------------|----------------|------------------|---------------------------|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>- Определение личностных запросов дошкольников в на образование (развитие), сферы личностных интересов, а также запросов родителей на образование</p> | <p>Внутренняя среда - Наполнение объектами культурного наследия, интересными для исследования детям - Трансформация старых и создание новых развивающих зон и пространств (в том числе пространства самопрезентации успехов) Внешняя среда – открытое социокультурное пространство города - Актуализация педагогического потенциала культурного наследия городской среды</p> | <p>Смысловой элемент - Ориентация практик на самоопределение и самореализацию детей как основа отбора тематики и содержания Проблемный элемент - Наличие четко сформулированной личностно значимой проблемы (проблемного вопроса) практики Типологический элемент - Включение в образовательный процесс всех видов культурно-образовательных практик: А) исследовательских; Б) художественных (изобразительных, музыкальных и пр.); В) социально-коммуникативных (игровых, читательских, речевых, театральных и пр.)</p> | <p>Программный элемент - Включение в базовую образовательную программу ДОУ культурно-образовательных практик (проведение отдельных «занятий», проектов, семейных досугов) - Дополнительные общеобразовательные программы культурологического характера Технологический элемент - Соблюдение этапности в организации практик: ...мотивационно-целевой этап; ...этап освоения культурного наследия; ...творческо-преобразовательный этап (создание собственного текста культуры, видимого продукта); ...рефлексивно-оценочный Методический элемент - Использование инновационных методов освоения культурного наследия, основанных на фасилитированной дискуссии этап</p> | <p>- Согласование ценностно-смысловых позиций субъектов образовательного процесса - Организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса</p> |
|--|--|---|--|---|

| Организационный компонент | | | |
|---|--|---|--|
| Совершенствование профессиональной компетентности педагогов | Информирование родителей о ходе культурно-образовательных практик (анонсы, визуальные карты и пр.) | Организация индивидуальных психолого-педагогических консультаций родителей по вопросам развития образовательной мотивации детей | Взаимодействие с социокультурными партнерами |

Организационно-педагогические условия включения культурных практик в образовательную деятельность ДОУ

При включении культурных практик в образовательный процесс необходимо соблюсти *следующие принципы*:

- *принцип учета индивидуальных особенностей дошкольников.* Это означает, что предлагаемые детям культурные практики должны предоставлять каждому воспитаннику возможность продвигаться по личной образовательной траектории в соответствии со своим темпом и возможностями развития;
- *принцип непрерывности.* Культурные практики должны реализовываться системно и пронизывать все стороны единого образовательного процесса в ДОУ (непосредственный образовательный процесс, режимные моменты, самообразование детей и пр.) от младшей («элементы» культурных практик) до подготовительной группы.
- *принцип преемственности.* Предлагаемые детям культурные практики должны учитывать предыдущий образовательный и социокультурный опыт дошкольников.
- *принцип целостности.* Культурные практики дошкольников должны обеспечивать систематизацию представлений ребенка об окружающем мире и о себе самом. Различные аспекты жизнедеятельности дошкольника, сохраняя свою специфичность, взаимообогащают друг друга, раскрывают явления окружающего мира в их взаимосвязи и тем самым обеспечивают формирование у детей целостной карты мира.
- *принцип вариативности.* Дошкольник должен иметь возможность выбирать тематику, вид и характер культурной практики.
- *принцип психологической комфортности.* Культурные практики будут успешны в случае снижения стрессового фактора, то есть если проходят в условиях уважения человеческого достоинства ребенка, в доверительном общении педагога и детей, педагога и родителей, родителей и детей.
- *принцип субъектности дошкольников.* Педагог в рамках реализации культурных практик должен изменить свою позицию – с

«ведущего» и «информатора» (т.е. специалиста, дающего знания) на «тьютора», «координатора», «модератора», «фасилитатора» (т.е. человека, подхватывающего инициативу детей и помогающего им найти пути решения проблемы).

В связи с этим при включении культурных практик в образовательный процесс следует соблюсти *следующие организационно-педагогические условия*:

- организация непрерывного мониторинга процесса формирования мотивационной сферы старших дошкольников, что позволит выявлять актуальные потребности воспитанников в развитии и самореализации и превращать в мотивы деятельности;
- включение в образовательный процесс различных по характеру культурных практик – коммуникативных, игровых, исследовательских, творческих, социально-направленных и пр.;
- последовательная и постепенная передача инициативы в культурных практиках (на всех ее этапах) от взрослого ребенку (от младшей к подготовительной группе);
- обогащение тематики (проблематики) культурных практик дошкольников за счет актуализации «субкультуры детства» и привлечения современной актуальной культуры, потребителем которой выступает дошкольник (современная детская литература, мультипликация, театр и пр.);
- организация части культурных практик или их «фрагментов» (отдельных образовательных событий, занятий, проектов и т.д.) в реальной городской среде (пространстве микрорайона расположения ДОО), что позволит обеспечить образовательному процессу новизну и нестандартность («познавательный интерес как основа мотивации»);
- организация рефлексии ребенком своего самообразования и саморазвития, которая обеспечит осознание дошкольником ситуации успеха («дать возможность увидеть себя в результатах своего труда»);
- трансформация детско-взрослых отношений в коллективе, изменение стиля коммуникации воспитывающих взрослых для обеспечения психологического комфорта дошкольников (отказ морализаторства, нравоучений, психологического давления, субъективного оценивания детей и т.д.);
- обогащение предметно-пространственной среды ДОО предметами и материалами, привнесенными из реальной окружающей культурной среды (не дидактическими, адаптированными), которые позволят дошкольнику развиваться в соответствии со своими интересами и наклонностями;
- обеспечение единства подходов к воспитанию детей в условиях ДОО и семьи.

Направления включения культурных практик в образовательный процесс ДОУ

Образовательный процесс – это целенаправленное взаимодействие педагога и ребенка по обучению, воспитанию и развитию личности посредством организованных образовательных событий.

Образовательный процесс в ДОУ осуществляется:

- в процессе непосредственной образовательной деятельности;
- в образовательной деятельности в ходе выполнения режимных моментов;
- в самостоятельной деятельности детей.

Очевидно, что культурные практики дошкольников должны затрагивать все указанные выше формы реализации образовательного процесса. В соответствии с этим можно выделить *следующие пути включения культурных практик* в образовательный процесс ДОУ.

1 направление: построение основного образовательного процесса (реализация базовой образовательной программы ДОУ) на основе модульной технологии.

Модульный принцип организации педагогического процесса является одним из способов интеграции видов деятельности. Идея модульного обучения заключается в том, что конкретный образовательный опыт (знания, умения, навыки, опыт эмоционально-ценностного отношения, творческой деятельности), который приобретается детьми, выстраивается вокруг центрального звена, основу которого составляют важнейшие связи и зависимости той или иной области.

«Модуль» – самостоятельная, «отделяемая» часть какой-либо системы, организации. «Модуль занятий» – группа взаимосвязанных и взаимозависимых друг от друга занятий по различным видам деятельности в ДОУ, объединенных логической «нитью» (проблематикой, единым сюжетом и пр.) и нацеленностью на общий образовательный результат.

Модульный подход к организации образовательного процесса предполагает трансформацию содержательного компонента базовой образовательной программы, а именно: укрупнения тематических единиц, проблематизацию содержания конкретных образовательных модулей, разворачивание конкретного содержания вокруг актуального для детей культурного события («праздник», «выставка работ» и т.д). Реализация образовательных модулей осуществляется в формате культурных практик, дополненных современными технологиями обучения и воспитания дошкольников.

2 направление: включение дополнительных образовательных программ, созданных на основе культурных практик и ориентированных на самореализацию дошкольников в различных сферах жизнедеятельности.

Дополнительные образовательные программы связаны, прежде всего, с освоением современной культуры, актуальной для дошкольников. Они

ориентированы на развитие личности ребенка в процессе специально организованного непосредственного взаимодействия с культурным наследием и предполагают организацию продуктивной (творческой) деятельности дошкольников в современных формах культуры (комиксы, перформансы, акции, бук-трейлеры, инсталляции, флешмобы и пр.).

Все программы дополнительного образования в зависимости от нацеленности на развитие той или иной потребности способности ребенка условно можно разделить на несколько групп:

- «Выбирай себя» (программы, позволяющие ребенку понять сферу своих интересов). В эту группу программ попадают те программы дополнительного образования, которые позволяют ребенку и его родителям увидеть свои способности и задатки для того, чтобы впоследствии определиться с возможной сферой самореализации. Примером такой программы может стать программа «Давай поиграем!», которая предлагает дошкольникам игровые культурные практики различной направленности (интеллектуальные, спортивные, коммуникативные, творческие и пр. игры), в ходе которых дети получают возможность определиться с дальнейшей стратегией своего развития (что мне нравится? чем я хочу заниматься? что у меня получается? и пр.).

- «Проявляй себя» (программы самореализации). Программы, нацеленные на развитие определенных интересов и потребностей дошкольников: интеллектуальных (например, программа «Цветная логика»), творческих («Маленькие дизайнеры», «Волшебная акварелька», «До-ми-соль-ка» и пр.), социальных («Город на ладошке»), физических (различные спортивные программы) и пр. В основе всех программ лежат культурные практики дошкольников, помогающие развитию мотива самореализации. В отличие от культурных практик базовой образовательной программы, реализуемой в ДОУ, дополнительные программы носят «открытый» содержательный характер: тематика занятий и обсуждаемых проблем, выбор форм и способов детской деятельности «задается» текущими культурными событиями и личными проблемами, возникающими в жизни дошкольников.

- «Контролируй себя» (программы саморегуляции). Программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников, построенные на использовании современных арт-педагогических технологий. Нацелены на развитие у дошкольников умения соподчинять мотивы деятельности.

- «Действуй» (программы совместной деятельности с другими). Это программы по формированию социальной мотивации дошкольников. Они связаны с реализацией социокультурных проектов «общешкольного» (то есть для всего детского сада) характера (например, программа «Жили, были мультики») и пр.).

3 направление: обогащение предметно-пространственной среды ДОУ для реализации стихийных культурных практик дошкольников (в условиях режимных моментов, в свободное от основных занятий время и пр.).

Для поддержания культурных практик, инициированных самими дошкольниками, необходимо, чтобы предметно-пространственная среда группы постоянно преобразовывалась (чтобы поддерживать мотивацию ребенка в зависимости от темы). Для этого необходимо создать специальное пространство («уголок»), в котором будут временно размещаться те или иные не дидактические материалы, а реальные предметы, с которыми может взаимодействовать дошкольник. Например, при изучении базового содержательного модуля основной программы «Профессии», в этом уголке могут появляться предметы, которыми пользуются (или пользовались) представители разных специальностей (пуанты, пожарная каска и пр.), при изучении природных ископаемых – коллекции минералов и камней, использованных при строительстве Санкт-Петербурга и пр.

Необходимо также предусмотреть в каждой группе уголок релаксации, уединения, где дети могут просто спокойно посидеть, посмотреть книжку, это позволяет снизить агрессивность и конфликтность детей и др.

Культурно-образовательные практики: модели

В формате культурно-образовательной практики (той, что не возникает стихийно в детской среде, а планируется и проектируется воспитывающими взрослыми) можно провести –

- проект;
- совместную деятельность («занятие»), включенное в «сетку» расписания;
- семейный досуг (в воскресный день).

Приведем примеры данных образовательных событий.

Модель 1. Проектная деятельность в формате культурно-образовательной практики.

Проектную деятельность детей в детском саду можно выстроить в формате культурной практики. В таком случае сам проект из «учебного» превращается в «культурно-образовательный».

Культурно-образовательный проект — один из видов проектов. Так же, как и любой учебный проект, он ориентирован на развитие универсальных умений и личностных качеств дошкольников, предполагает организацию самостоятельной познавательной, творческой или игровой деятельности детей и строится по принципу пяти «П»: проблема — планирование — поиск информации — продукт — презентация.

Вместе с тем у данного вида проекта есть и своя специфика. Отметим несколько важных особенностей культурно-образовательного проекта.

Слово «культурно-» в названии указывает на особенности его содержания: в центре внимания участников проектной деятельности оказывается определенное явление культуры, отраженное в конкретном понятии. В контексте тематики данного номера журнала им может стать «книжка», «сказка», «загадка», «пословицы и поговорки», «литературные

игры», «домашняя библиотека», «творчество», «праздники книг», «традиции чтения» и пр.

Поскольку культура (в самом общем философском понимании) — это все, что придумано и создано людьми, это социальный опыт, передающийся из поколения в поколение, то центральная проблема культурно-образовательного проекта всегда касается смыслов и сущности человеческой деятельности. Рассматривая то или иное явление культуры, нам необходимо понять, почему и как оно возникло, зачем существует, какие свойства и качества человека в нем зафиксированы. Проиллюстрируем сказанное конкретным примером. Один из культурно-образовательных проектов, реализованных в детском саду № 93 Выборгского района г. Санкт-Петербурга, носил название «Что за прелесть эти сказки!». В центре внимания участников проекта (старших дошкольников и их родителей) оказалась сказка — жанр эпических произведений в фольклоре и литературе, содержание которых основывается на вымысле. Подмечено, что многие современные дети не любят или не понимают сказки, особенно народные. Но воспитывающие взрослые (родители, бабушки, дедушки, педагоги детских садов) читают их дошкольникам. Поэтому основная проблема проекта была сформулирована в следующем виде: «Самый знаменитый в России поэт А.С. Пушкин восхищался сказками. Он говорил: "Что за прелесть эти сказки!". А некоторым детям они не нравятся. Почему же взрослые продолжают читать нам сказки?». Чтобы ответить на этот вопрос, участникам проекта надо было выяснить: что такое «сказка»? Чем она отличается от других произведений (например, стихотворений или рассказов)? Какими они бывают? Кто их сочиняет и кому они предназначены (адресованы)? Что нужно знать и уметь, чтобы придумать свою сказочную историю? Что нужно знать и уметь, чтобы понять сказку? Зачем сказки сочиняют и рассказывают? Каждый из перечисленных вопросов становился предметом совместного обсуждения в группе детского сада и в семье.

Особенностью культурно-образовательного проекта является то, что источником информации служат самые разнообразные тексты культуры, доступные для детского исследования. Под «текстами культуры» в данном случае понимаются не только письменные источники, но и материальные (овеществленные) объекты культурного наследия. Так, в проекте «Что за прелесть эти сказки!» дошкольники перечитывали вместе с родителями и воспитателями свои любимые произведения, рассматривали книжные иллюстрации к ним, изучали описанные в текстах предметы быта, исследовали пространство детских игровых площадок, оформление театров, памятники литературным героям.

Организация детского исследования осуществляется в условиях открытого образовательного пространства, что предполагает использование педагогического потенциала различных социокультурных институтов. Без походов в библиотеку, музей, книжный магазин, театр, концертный зал не обходится ни один культурно-образовательный проект. Причем освоение

текстов культуры, представленных в указанных социокультурных институтах, осуществляется не в жанре «экскурсии», а в жанре «образовательного путешествия» — совместного исследования проблемы детьми и взрослыми. Помогают организовать поисковую деятельность в различных социокультурных институтах специальные дидактические пособия — маршрутные листы с заданиями. Например, важнейшей частью проекта «Что за прелесть эти сказки!» стало семейное образовательное путешествие на экспозицию одного из городских музеев (на выбор) — Государственного музея истории Санкт-Петербурга, Российского этнографического музея, Государственного Эрмитажа. Здесь дети совместно с родителями отыскивали и рассматривали «героев» сказок — старинные предметы, уже вышедшие из обихода или малоизвестные юным горожанам (например, печь, ухват, коромысло, метла, ступа, средневековый ларец, рыцарские латы, оловянный солдатик).

Важнейшей особенностью культурно-образовательного проекта является его творческое начало. В ходе реализации проекта участники создают собственные тексты культуры — сочиняют, рисуют, придумывают нечто новое. Так, проект «Что за прелесть эти сказки!» завершился созданием коллективного творческого продукта: дети вместе с родителями сочинили и проиллюстрировали свою (современную) сказку. При этом каждая семья выполняла только часть творческой работы. Первый участник (выбирался по жребию) придумывал зачин сказки (3–5 предложений) и записывал его в самодельную книжку. Книжка-самоделка передавалась следующей семье, члены которой рисовали картинки к уже сочиненному ранее тексту. Книга «переезжала» в новый дом: третьи участники проекта продолжали придумывать сказку (вновь записывали 3–5 предложений текста) и т.д. В результате подобного «круговорота» книжки-самоделки в сочинительстве сказки поучаствовали все воспитанники группы и их родители. Презентация творческого продукта прошла в форме театрализации: дети и взрослые разыграли свою сказку перед другими группами детского сада.

Еще одной особенностью культурно-образовательного проекта является непредсказуемость решений проблемы проекта, его открытый финал. Многогранность явлений культуры, их «субъективность» (человек — творец и потребитель культуры) позволяют найти множество ответов на центральный вопрос проекта. Причем все версии могут быть одинаково правильными и возможными. «Почему родители читают детям сказки? Для чего они нужны человеку?». Согласитесь, взрослые участники проекта могут ответить на этот вопрос по-своему: «для того, чтобы научить жизни молодое поколение», «чтобы понять, как устроен мир», «чтобы узнать прошлое своего народа», «чтобы сплотить семью, не прервать связь поколений» и пр. У дошкольников также могут появиться различные мнения по данной проблеме.

Модель 2. Образовательное событие (занятие, кратковременная совместная деятельность, праздник в ДОУ и пр.) в формате культурно-образовательной практики

Отдельные образовательные события, которые проводятся педагогами в условиях ДОУ, несмотря на временные ограничения (в 15-25 минут), можно провести в формате культурной практики.

В качестве примера приведем культурно-образовательную практику в рамках программы дополнительного образования «Город на ладошке».

Культурная практика по теме «Игра мамы и бабушки, забытая сегодня»

Цель – освоение дошкольниками практики дворовых игр, которые сами дети могут организовывать без участия взрослых, выбирая для этого соответствующие городские пространства.

Задачи:

- расширение представления детей о дворовых играх, в которые играли бабушки-дедушки и мамы-папы, будучи маленькими, в условиях города;
- освоение дошкольниками правил городских игр, в которые играли старшие члены семьи;
- осознание дошкольниками взаимосвязи между особенностями городского пространства и возможностью играть в определенные дворовые игры;
- формирование умения придерживаться установленных правил игры, разрешать споры и конфликты, возникающие в ходе совместных игр.

Идея практики: выбор дворовых игр зависит не только от количества участников и имеющегося «инвентаря», но и от особенностей той городской среды, в которой в данный момент находятся дети.

Проблемный вопрос: в какие игры играли в городе наши бабушки-дедушки и мамы-папы и как они выбирали, в какую игру они будут играть?

Ход занятия-практики:

1. Педагог демонстрирует детское платье, висящее на вешалке, и рассказывает историю: «Дело было очень давно, тогда когда ваши мамы и папы, а может быть даже бабушки и дедушки, были маленькими. Такими, как вы... Жила-была девочка по имени Лена. Жила в большом городе и ходила в садик. Каждый вечер, когда Лена ложилась спать, ее мама готовила ей на завтрашний день чистое платье и колготки. Ну а то, что испачкалось, она стирала. Перед тем как положить одежду Лены в тазик с водой, мама всегда проверяла карманы Лены. Об этом ее и сама Лена просила. Она говорила: «Мама, не забудь все вытащить! Это же мои сокровища!». Вот и мы сейчас с Вами поможем маме разобраться с одеждой Лены. Давайте поможем маме (она разрешила нам помочь ей) вынуть из карманчиков все ленины сокровища».

По очереди дети подходят и вытаскивают из карманов одежды различные предметы. Они складываются на поднос на столе. Детям предлагается назвать эти «предметы-сокровища»: бусины, фантики, фольга,

веточка, камешек красивый, перышко, карандашик, пуговица, фрагмент конструктора, стеклышко цветное, ракушка, засушенный, цветочек, желудь, лопнувший воздушный шарик.

2. Педагог просит детей обратить внимание на количество предметов, оказавшихся в карманах Лены. Такие полные «сокровищей» карманы были у многих ваших бабушек и дедушек, мам и пап в детстве. Педагог предлагает послушать аудиозаписи опроса родителей, проведенного педагогом накануне (в записи родители отвечают на вопрос: «Вспомните то время, когда Вы были маленьким (маленькой). Ходили в детский сад или в первый класс. Какие вещи лежали в ваших карманах?»).

3. Педагог обращает внимание детей на то, как называла девочка Лена свои предметы – «сокровища». Сокровище – это что-то очень ценное, важное, дорогое. Детям предлагается подумать, а те предметы, которые достали дети из карманчиков платья Лены, дорогие? Они много стоят (цена)? А почему же ваши папы и мамы в детстве их называла ценными? Педагог помогает детям сделать вывод о том, что каждый из этих предметов очень красивый и с их помощью можно творить волшебство...

4. Педагог предлагает детям подойти к столу, на котором стоит коробка с песком. Дети надевают резиновые одноразовые перчатки и пробуют аккуратно отодвинуть песок с центра коробки. Детям открывается «секретик». Обсуждается: какие вещи из карманов Лены здесь мы увидели? Почему эти предметы и как оказались вместе? Кто из вас знает, что это такое? Если дети называют слово «секретик», благодарим их, и показываем фрагмент мультика о Смешариках (Серия «Тайное общество» первые 1,27 мин, до прихода Бараша <https://www.youtube.com/watch?v=rhRexgFZ00A>) с вопросом – зачем его дети делали в детстве? Если дошкольники не назовут слово «секретик», то все равно смотрим фрагмент мультика с вопросом, как называется это волшебство. А потом уже рассказываем о том, зачем дети это делали.

5. Педагог подводит детей к выводу, что секретики – это игра, в которую играли. Обсуждается, кто – ваши папы (дедушки) или мамы (бабушки) играли в эту игру чаще всего? Педагог обращает внимание на то, что мальчики тоже делали свои секретики, но, наверное, они были чуточку другими. Доверить секретик можно было только самому лучшему другу. Это была тайна друзей....

6. Педагог предлагает ребятам поиграть в «Секретики». Для этого необходимо освоить некоторые правила, которые описала в своем рассказе Ирина Пивоварова (можно с помощью рассказа И. Пивоваровой «Секретики» (<https://skazki.rustih.ru/irina-pivovarova-sekretiki/>)). Ребята делятся на малые группы и в коробках с песком делают свои секретики.

7. Дальше – делимся своими секретиками – позволяем друзьям из другой команды их раскрыть.

8. В завершении занятия обсуждаем: а где в городе можно играть в «Секретики». Для удобства используем фотоизображения различных

городских мест - асфальтовая дорога, песочница, клумба с цветами. Принимаются все точки зрения, если они обоснованы.

9. Выясняем у детей, понравилось ли им играть в секретники? Хотели бы они еще научиться играть в другие игры своих пап и мам, дедушек и бабушек, которые они играли в городе? Озвучиваем проблемный вопрос практики: в какие игры играли в городе наши бабушки-дедушки и мамы-папы и как они выбирали, в какую игру они будут играть? Предлагаем узнать об этом дома и поделиться потом с друзьями по детскому саду.

Модель 3. Семейный досуг в формате культурно-образовательной практики

Еще одна модель использования включения культурно-образовательных практик в работу ДОУ – разработка педагогами образовательных маршрутов семейных досугов. Такие досуги предполагают выход к город (обращение к ресурсам городской среды) и имеют четко обозначенную образовательную миссию.

В зависимости от типа семейного досуга культурно-образовательная практика будет носить определенный характер.

1 тип – семейный досуг может проводиться как прогулка-исследование города.

Возможность организации досуга в форме исследования обусловлена спецификой культурного наследия. Городские объекты обладают одним очень важным свойством – «информативностью». Являясь фрагментом реальности, они фиксируют определенный опыт человечества и аккумулируют в себе сведения об исторических явлениях и культурных процессах, предопределивших их появление и бытование. Среда города можно сравнить с огромной компьютерной сетью, где объекты городского наследия подобны гиперссылкам и дают возможность бесконечно долго перемещаться в информационном потоке и выявлять различные культурные смыслы. Причем исследовать город можно с помощью всех органов чувств. Городское пространство, как объективная реальность, дано нам в ощущениях. Человек использует различные органы чувств – зрение, осязание, обоняние, моторику и т.д., – для того, чтобы организовать свое взаимодействие с городской средой. Он рассматривает объекты культурного наследия, наблюдает за разворачивающимися событиями, поведением других жителей. Вдыхает городские запахи. Ощущает город через тактильные соприкосновения. «Измеряет» город своими шагами. Сравнивает его с масштабами своего тела. Итогом подобных действий становится приобретение зрительного, обонятельного, осязательного, слухового, двигательного опыта и новых эмоций. Подобный опыт дошкольнику сложно получить, не выходя за пределы помещений детского сада. Развитие чувственной, сенсорной сферы ребенка и накопление им опыта проведения эмпирического исследования – один из некомпенсируемых образовательных результатов, которые мы можем достигнуть, организовав семейный досуг в виде исследовательской прогулки.

2 тип – семейный досуг может быть игровым.

Пространство города устроено таким образом, что в нем можно играть. Игры проводятся не только на площадках, специально предназначенных для этого (например, на стадионе, детской площадке в сквере, в развлекательном центре гипермаркета, интерактивной зоне музея или библиотеки). Играть можно и в других городских локациях. На автобусной остановке – в слова на определенную букву. В зоопарке – попробовав изобразить повадки увиденных животных. В сквере, где стоит памятник – разыграв «живые картинки», то есть всей семьей изобразить скульптурную композицию, запечатлев процесс игры на фотоаппарат или видеокамеру. Подобный вид семейного досуга позволяет развить коммуникационные способности ребенка-дошкольника, так как любая игра, если в ней задействована семья, всегда основывается на общении.

3 тип – семейный досуг может проводиться как творческая акция, которая разворачивается в пространстве города или учреждения культуры (музея, библиотеки и пр.).

Данная модель семейного досуга обусловлена таким свойством культурного наследия как интерпретативность. Наследие – это всегда «продукт» интерпретационной деятельности. Горожане придают определенные значения окружающим их предметам, событиям, процессам. Субъективные оценки одного и того же городского явления или артефакта, даваемые жителями, могут различаться. Например, знаменитый петербургский памятник Петру I работы М. Шемякина, установленный на территории Петропавловской крепости, всегда вызывает массу вопросов и споров у взрослых зрителей: почему император изображен без парика и царских регалий? Почему фигура царя столь непропорциональна (маленькая голова, длинное туловище, тонкие изогнутые пальцы рук)? Зачем памятник поставили в непосредственной близости от земли, так что всякий желающий может сесть императору на колени? На каждый из этих вопросов человек может отозваться по-своему, найдя собственное объяснение, отличное от замыслов даже самого автора. Область культуры (а город есть явление культуры) тем и особенна, что в ней могут существовать одновременно самые различные, подчас противоречивые, точки зрения, и все они могут быть верными и правильными. Таким образом, «выход» в городскую среду потенциально делает возможным развитие у детей гибкости и критичности мышления, формирования у них творческих умений и способностей.

В ходе семейного досуга ребенок может не только попробовать найти и объяснить скрытые смыслы тех или иных объектов культуры, но и сотворить новые смыслы и значения. Например, в ходе одной из практик, проведенной в детском саду № 93 Выборгского района, семьям было предложено найти в городе и сфотографировать объекты культурного наследия или городские сцены (с участием горожан), которые могли бы стать иллюстрацией к определенной строчке песни о новом годе. Получившиеся снимки дети обсуждали в группе, обращая внимание на то, как по-разному они слышат

песню и видят город. В дальнейшем из этих фотоснимков педагогами был создан видеоклип, демонстрировавшийся на новогоднем утреннике в ДОУ. Творческий семейный досуг – это и создание в городской среде временных инсталляций, рисунков на асфальте, проведение флешмобов, перформансов и других акций.

Следует отметить, что привлекая родителей к проведению культурно-образовательной практики, нужно помнить о некоторых важных правилах:

- Правило первое: «Не обременяй». Суть этого правила проста: минимум родительских усилий при максимальной пользе. Современный родитель – человек крайне занятый: работа, учеба, стояние в городских пробках, многочисленные бытовые хлопоты, сопровождение ребенка в кружки и секции дополнительного образования, забота о старшем поколении... У пап и мам действительно остается не так много свободного времени на полноценное общение с детьми. Поэтому не следует давать много семейных «заданий» в ходе реализации практики. Если вы попросите родителей в течение месяца прочитать с ребенком десять книг о городе, сходить в пять путешествий и один музей, нарисовать три рисунка, придумать газету, то можно быть уверенным: культурно-образовательная практика закончится, едва начавшись.

- Правило второе: «Заинтересуешь ребенка – увлечешь родителей». Задания и вопросы, которые предлагаются участникам семейного досуга, должны быть не только посильными для выполнения, но и интересными по содержанию и увлекательными по форме. Предложение «сходить в музей и посмотреть, как выглядели старинные бытовые предметы», вряд ли звучит заманчиво как для ребенка, так и для взрослого. Другое дело, если мы предложим им исследовать музейную экспозицию, чтобы попробовать «собрать героя своей любимой сказки в путь-дорогу» (найти и зарисовать те вещи, которые понадобятся персонажу в путешествии). Цель задания – та же, но мотивы его выполнения уже будут другими («идем в музей играть!»).

- Правило третье: «Дай ориентиры». Ответственный родитель всегда готов откликнуться на предложение педагога. Но выходя в город, он не всегда знает – что там делать и как. Поэтому, предлагая семье субботний или воскресный досуг, нужно обеспечить родителей информационной и методической поддержкой – в виде маршрутных листов, инструктивных писем, буклетов с вопросами и заданиями. Эти дидактические материалы помогут родителям осознанно подойти к диалогу с ребенком и городом.

- Правило четвертое: «Давай свободу выбора». Родители начинают чувствовать себя полноценными субъектами образовательного проекта, если они могут влиять на его ход. Поэтому в культурно-образовательной практике важно предоставить семье определенную свободу действий. Родители совместно со своими детьми должны выбирать или моделировать семейный досуг. А педагогу следует предусмотреть возможность этого выбора или трансформации: дать перечень музеев,

которые можно посетить, предложить на выбор несколько городских маршрутов, не устанавливая жесткую и однозначную форму подведения итогов семейного досуга в выходной день.

- Правило пятое: «Поощряй не только детей, но и их родителей». Этот принцип не требует особого пояснения. Труд всех участников практики должен быть оценен.

В качестве примера приведем разработку культурно-образовательной практики в формате семейного образовательного досуга, посвященного Новому году.

Пример 1. Прогулка «Как меняется облик города в праздничные дни».

Цель: помочь дошкольникам увидеть, как меняется облик города накануне Нового года (т.е. осознать взаимосвязь между событиями, происходящими в городе, и обликом городского пространства).

Задание для исследования формулируется после прочтения письма Деда Мороза.

«Дорогие ребята! Уважаемые мамы и папы, бабушки и дедушки!

Пишет вам Дедушка Мороз. Слышал я, что в Санкт-Петербург так и не пришла зима. Вместо снега на улицах лужи, с неба падают не снежинки, а капли дождя, а на газонах можно увидеть зеленую травку, которая не боится слабых морозцев. Чтобы помочь вам, дорогие петербуржцы, почувствовать, что зима все-таки наступила и приближается Новый год, я послал в город на Неве мешок с подарками — зимними и новогодними украшениями. Их уже разложили и развесили на улицах Санкт-Петербурга мои верные помощники. Не верите? Тогда отправляйтесь в путешествие по центру города и найдите приметы зимы и Нового года. Если вы сможете собрать не менее 10 примет того, что приближается Новый год (несмотря на теплую погоду и отсутствие снега, сосулек, мороза), то тогда вы сами сможете сотворить чудо: настоящая зима придет в Петербург. До новых встреч. Ваш Дедушка Мороз».

Задание для исследования: прогуляйтесь по Невскому проспекту от Михайловской улицы до площади Островского (вдоль Гостиного двора). Найдите на этом участке не менее 10 городских деталей, которые могут доказать, что Новый год приходит в город. Запомните или сфотографируйте их. Возвратившись домой, нарисуйте увиденные городские детали: представьте, что сам Дедушка Мороз достает их из мешка и наряжает город. Рисунок не забудьте принести в детский сад после праздников.

Вопрос для любознательных: как вы полагаете, зачем город украшается накануне праздников и почему именно такие украшения появляются на его улицах (с чем они связаны? что могут означать?)?

Пример 2. Прогулка по книжному магазину «О чем может рассказать праздничная открытка?».

Цель: создание условий для расширения представлений детей о символике праздника «Новый год».

Задания для исследования:

1. Посетите книжный магазин. Найдите в нем отдел, где продают открытки.

2. Рассмотрите открытки, которые представлены в магазине. Выясните, чем открытка отличается от книги или журнала?

3. Найдите среди открыток те, что посвящены Новому году. Какие детали изображения подсказали вам ответ? Определите главных героев новогодних открыток (персонажи, предметы и пр.).

4. Какое настроение дарят нам новогодние открытки? Какие детали изображения могут подтвердить ваш ответ? (Обратите внимание на цвета, настроение персонажей, их занятия и пр.)

5. Какая из новогодних открыток вам понравилась больше всего и почему? Купите ее.

6. Возвратившись домой, подпишите открытку и подарите близкому и дорогому вам человеку. Понаблюдайте за его поведением. Как он отреагировал на ваш подарок?

7. Сделайте вывод о предназначении новогодних открыток.

Приложение

Приложение № 1.

*Самоанализ профессиональной деятельности педагога ДОУ
«Использую ли я в своей профессиональной деятельности культурно-образовательные практики?»*

| № | Вопрос | да |
|----|--|----|
| 1. | Отправной точкой при проектировании деятельности дошкольников для меня является... а) вопрос, который задали сами дети; б) проблема, которая может иметь для детей личностное значение | |
| 2. | Я учитываю субъективный опыт дошкольников и прежде, чем приступить к деятельности, выясняю, что дети уже знают и умеют в той области, которую я предлагаю им осваивать | |
| 3. | Во время организации деятельности детей я меняю ход занятия и формы совместной работы в зависимости от вопросов, возникающих у дошкольников | |
| 4. | Дошкольники во время деятельности имеют возможность свободно высказывать свое мнение (отличное от общепризнанного и моего собственного), выбирать формы и способы выполнения задания (работы), в том числе отличающиеся от предлагаемых мною | |
| 5. | При организации деятельности дошкольников я учитываю культурный контекст. Любая вещь, явление или событие изучается не само по себе, а как часть единого социокультурного процесса (то есть во взаимосвязи прошлого, | |

| | | |
|----|--|--|
| | настоящего, будущего) | |
| 6. | Я создаю педагогические ситуации, действуя в которых, ребенок понимает, что и зачем он делает | |
| 7. | При проектировании деятельности детей я использую методы и технологии, ориентированные на становление системы ценностей ребенка | |
| 8. | При организации деятельности дошкольников я использую «внешние» ресурсы (привлекаю социальных партнеров, организую деятельность детей в музее, библиотеке, театре, городском пространстве и пр.) | |

Приложение № 2.

Ссылка на методические разработки культурно-образовательных практик, собранных ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района в рамках проекта «Культура. Город. Дети» (в 2018-2019 уч.г.)

Городской педагогический проект «Культура. Город. Дети» был разработан и проведен в сентябре-декабре 2018 года педагогическим коллективом ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района совместно с СПб АППО (в рамках инновационной образовательной деятельности).

Цель проекта - презентация, систематизация и обобщение опыта петербургских дошкольных образовательных учреждений по проектированию культурных (культурно-образовательных) практик дошкольников, направленных на развитие образовательной мотивации детей средствами современного социокультурного пространства Санкт-Петербурга. В рамках данного проекта педагоги детских садов, имеющие опыт реализации культурных (культурно-образовательных) практик дошкольников, основанных на использовании современного социокультурного пространства города (микрорайона, территории детского сада), проводили мастер-классы в формате «открытого занятия» с детьми.

Методические разработки лучших культурно-образовательных практик, созданных педагогами не только ГБДОУ детский сад № 93 Выборгского района, но и других ОУ города, были опубликованы в электронном журнале «РОНО» (Ресурсы. Обзоры. Новости образования). Познакомиться с ними можно по следующей ссылке:
http://www.erono.ru/art/?SECTION_ID=312