

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад комбинированного вида № 105

(МБДОУ детский сад комбинированного вида № 105)

**СОГЛАСОВАНО**

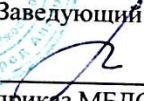
Советом педагогических Работников  
Учреждения  
МБДОУ детский сад комбинированного  
вида № 105

(протокол от 31.08.2023 № 1)



**УТВЕРЖДЕНО**

Заведующий МБДОУ № 105

  
И.В. Гимельфарб  
приказ МБДОУ детского сада  
комбинированного вида № 105  
от 31.08.2023 № 38 - од

**Парциальная образовательная программа дошкольного  
образования «Байкал – жемчужина Сибири»:  
педагогические технологии образовательной  
деятельности с детьми**

Ангарск, 2023



Рекомендовано к печати  
Учебно-методическим советом Педагогического института  
Иркутского государственного университета

**Рецензенты:**

Урбанович И.А., советник отдела контроля качества образования Службы по контролю и надзору в сфере образования Иркутской области;

Борзых О.Б., начальник отдела дошкольного образования Департамента образования комитета по социальной политике и культуре администрации г. Иркутска

Белкина В.Н., заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор пед. наук, профессор, академик РАЕН.

Багадаева О.Ю., Галеева Е.В., Галкина И.А., Зайцева О.Ю., Кананчук Л.А., Карих В.В., Михайлова И.В., Серёдкина Н.Д., Удова О.В., Шинкарёва Н.А. **Байкал – жемчужина Сибири: педагогические технологии образовательной деятельности с детьми.** Парциальная образовательная программа дошкольного образования – Иркутск: Изд-во «АСПРИНТ», 2016. - 241 с.

Данная парциальная образовательная программа дошкольного образования адресована специалистам для проектирования части, формируемой участниками образовательных отношений в основной образовательной программе дошкольного образования.

Материалы программы могут быть использованы в практической образовательной работе с детьми дошкольного возраста. Они носят практикоориентированный характер, нацелены на помощь педагогам в педагогическом моделировании образовательного содержания, отражающего социокультурные, природно-климатические особенности территории Восточной Сибири.

## ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

### **Пояснительная записка**

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) и ФГОС дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013) период дошкольного детства в системе отечественного образования фактически приобретает статус первого уровня общего образования. На этом фоне основная миссия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования состоит в решении давно назревшей проблемы обеспечения качества данного уровня образования при сохранении самоценности дошкольного детства как одного из важнейших этапов в жизни человека.

Программа «Байкал - жемчужина Сибири» включает в себя совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития (далее – образовательные области) – социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому. Задачи по формированию интеллектуальных и личностных качеств детей решаются интегрировано в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области.

В соответствии со статьёй 64 (п. 1) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, от 29 декабря 2012 г.) Программа направлена также на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию нарушений в физическом и психическом развитии.

Авторы поставили перед собой трудную, но чрезвычайно актуальную задачу – разработки парциальной программы, включающей научные, педагогически и методически обоснованные, отвечающие современному уровню развития педагогической теории и практики дошкольного образования. Авторский подход к решению проблемы базируется на достижениях мировой педагогической мысли, которые продуктивно синтезируются и вписываются в российский социокультурный и образовательный контекст системы дошкольного образования.

Особенности программы «Байкал- жемчужина Сибири»:

1. «Байкал - жемчужина Сибири» - программа, ориентированная на приоритет культуросообразного развития ребенка.
2. «Байкал- жемчужина Сибири» - развивающая программа, базирующаяся на фундаментальных законах развития личности и деятельности человека.
3. «Байкал - жемчужина Сибири» - программа, нацеленная на интеграцию компонентов содержания и активно-деятельностной позиции ребенка как познающего и развивающегося субъекта.
4. «Байкал - жемчужина Сибири» - многофункциональная программа открытого типа, создающая условия для вариативного использования в рамках различных форм организации образовательного процесса, с учетом особенностей и потребностей дошкольной образовательной организации, конкретной ситуации, а также особенностей развития детей.
5. «Байкал - жемчужина Сибири» - программа, позволяющая создать условия для продуктивного творческого взаимодействия всех участников образовательных отношений (педагогов, детей и их родителей) и их саморазвития.

Авторы выражают надежду, что данная программа займет свое место в практике образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, окажет помощь педагогам в создании условий развивающего образовательного пространства, позволяющего обогатить содержание базовой личностной культуры ребенка.

### **Цели и задачи реализации программы «Байкал – жемчужина Сибири»**

Основная цель программы «Байкал - жемчужина Сибири» состоит в обеспечении для ребенка условий полноценного проживания уникального, самоценного периода дошкольного детства и создании обстановки познавательного событийного взаимодействия педагога с детьми, их родителями, направленного на развитие личностного потенциала каждого субъекта образовательной среды.

Программа «Байкал - жемчужина Сибири» направлена на реализации следующих задач:

- Обеспечение гарантированного уровня и качества дошкольного образования через осуществление деятельности, специфичной для детей той или иной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной деятельности и творческой активности.
- Формирование системных представлений о ближайшем природном, социокультурном окружении на основе накопления культурного опыта (знаний, деятельности, общения) в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, сверстниками и взрослыми, в том числе в совместной образовательной деятельности.
- Формирование коммуникативной культуры, произвольности поведения, доброжелательности, умения взаимодействовать с педагогом, взрослыми людьми и со сверстниками.
- Психолого-педагогическая и методическая поддержка родителей дошкольников и педагогов дошкольных образовательных учреждений, позволяющая осуществлять полноценное развитие ребенка с сохранением его физического и психического здоровья, в тесной взаимосвязи с естественными потребностями возраста и с учетом психологических и биологических закономерностей развития

### ***Принципы и подходы к формированию и реализации программы «Байкал – жемчужина Сибири»***

*Основными принципами к формированию и реализации Программы «Байкал - жемчужина Сибири» являются следующие:*

1. Сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека.
2. Поддержка специфики и разнообразия дошкольного детства.
3. Реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности.
4. Создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.
5. Личностно развивающий и гуманистический характер содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром.
6. Вариативность организации дошкольного образования.

В основе программы «Байкал-Жемчужина Сибири» - теоретические идеи системного подхода В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой в дошкольной педагогике. Комплексный и интегративный подходы прослеживаются в программе через установление связей между содержанием и видами деятельности ребенка как внутри образовательной области, так и между разными образовательными областями. Этому способствует выделение в программе общих тем, в которых взаимосвязано представлено разное образовательное содержание.

В основу программы «Байкал - жемчужина Сибири» был положен системный подход к развитию представлений детей дошкольного возраста в специфически детских видах деятельности. Использование данного подхода позволило поставить в программе задачи развития детских видов деятельности и определить содержание комплексно-тематической образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

В работах В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой, И.А. Хайдуровой доказано, что системные представления о явлениях социальной действительности и природе раскрывают существенные, системообразующие связи, позволяют детям осваивать способы познания и интеллектуальной деятельности и действовать разумно в соответствии со вскрытой сущностью познаваемых объектов: поставить цель, осознать мотив деятельности, найти средства ее выполнения, получить результат. Освоение представлений о природе рассматривается в связи с развитием наблюдательности и познавательной активности ребенка.

Представления формируются постепенно на протяжении дошкольного возраста, переходя с низкого уровня на более высокие уровни систематизации. Каждому уровню представлений соответствуют свои уровни развития познавательной, речевой деятельности, которые формируются в единстве и обеспечивают перенос в разнообразные деятельности, в связи с этим системные представления

о ближайшем природном окружении должны занимать ведущее положение в программе и рассматриваться в единстве с деятельностью.

Экологическими можно считать только такие представления детей, которые отражают объективно существующие в природе связи и зависимости. Иными словами, представления детей о природе должны носить такой же системный характер, какой имеет сама природа. Они могут быть сформированы, если образовательная программа включает в себя:

- а) представления о связях организмов со средой обитания;
- б) представления о взаимосвязи и взаимозависимости живых элементов экологических систем по цепям питания;
- в) представления о необходимости сохранения биологического равновесия в природе;
- г) представления об экологическом значении природы в жизни человека и о роли человека в функционировании природы.

Познание этой системы представлений осуществляется по иерархическим ступеням, каждой из которых соответствует определенный объект, конкретное содержание.

Ценностно-целевая ориентация образовательной программы «Байкал - жемчужина Сибири» на создание условий развития ребенка как субъекта деятельности опирается на результаты многолетних исследований научной школы кафедры психологии и педагогики дошкольного образования.

Исследования в рамках кандидатских и докторских диссертаций, а также выполнение коллективных научных проектов сотрудниками кафедры психологии и педагогики дошкольного образования позволили нам определить методологические основы теоретического моделирования практик образовательной деятельности с детьми.

Так, например, в диссертационных работах С.Ф. Сударчиковой, Л.А. Мишариной, определены эффективные педагогические условия формирования у детей системных знаний о труде взрослых. Содержание данных исследований интегрировано старшим преподавателем кафедры Середкиной Н.Д., доцентом Шинкаревой Н.А. в содержание образовательной деятельности с детьми по знакомству с трудом взрослых в рамках тематических недель «Уникальность озера: вода Байкала», «Ветры Байкала», «Серебристое богатство Байкала», «Ластоногий символ озера Байкал», «Природная лаборатория (невидимые санитары озера Байкал)», «Растительный мир Прибайкалья», «Животный мир Прибайкалья», «Охрана и туризм на озере Байкал». Не случайно в содержание нашей образовательной программы представлена технология формирования субъектной позиции дошкольника в трудовой деятельности, как одной из приоритетных. Несмотря на неоднозначность отношения к трудовой деятельности дошкольников в современной практике ДООУ, наши исследования доказывают ее ведущее значение в развитии дифференцированного восприятия, аналитико-синтетической деятельности, речи детей, их игровой деятельности.

Результаты исследования И.А. Хайдуровой по проблеме формирования системы первоначальных знаний о некоторых существенных зависимостях в растительном мире, отражены в образовательном содержании работы с детьми в рамках тематической недели «Растительный мир Прибайкалья», а также в методических рекомендациях по реализации задач образовательной области «Познавательное развитие» доцентом кафедры Кананчук Л.А.

На основе психолого-педагогических исследований научной школы Н.Г. Смольниковой определены педагогические технологии развития связной речи детей дошкольного возраста с использованием моделирования. Исследование аспирантов Н.Г. Смольниковой, в том числе, доцента И.А. Галкиной по проблеме развития языковых представлений о типах текста у детей старшего дошкольного возраста, а также работы старшего преподавателя Е.В. Галеевой по исследованию механизмов осознания и вербализации эмоциональных представлений в дошкольном возрасте позволили конкретизировать содержание образовательных задач работы с детьми по коммуникативной деятельности.

Результаты психологического исследования доцента Г.Я. Кудриной по проблеме зависимости пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте учтены при разработке содержания и форм литературного образования детей в каждой из запланированных нами тематических недель.

Глубокое и содержательное исследование Л.И. Ермолаевой по проблеме умственного и математического развития детей шестого года жизни в процессе обучения операциям с множествами

волило нам конкретизировать актуальные субъектные проявления ребенка в познавательной деятельности, технологии и формы организации образовательной деятельности на основе интеграции образовательных областей ФГОС ДО - «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие».

Гуманитарная методология образовательной программы «Байкал-жемчужина Сибири» заложена исследованиями научной школы Н.Г. Косолаповой по проблеме содержания личного опыта дошкольника, его организация и использование в процессе обучения. Спектр исследований данной научной школы дает возможность рассматривать субъектный опыт ребенка как сложную открытую систему, для которого характерна нелинейность развития. Учет содержания личного опыта дошкольника в практике совместной образовательной деятельности означает наличие возможности многовариативного пути развития каждого ребенка, его право на индивидуальные предпочтения в деятельности. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», содержание образовательных задач, рекомендации по выбору педагогических технологий работы с детьми раскрыта творческим коллективом преподавателей кафедры - доцентом Карих В.В., старшим преподавателем Багадаевой О.Ю.

На основе психологических исследований научной школы Г.Я. Кудриной, аспирантов Е.Б. Ковалевой, О.Ю. Зайцевой, О.В. Удовой определены методологические позиции изучения феномена современного дошкольного детства, условий благоприятной социальной ситуации развития, роли обучающихся взрослых в данном процессе.

Широкое культурно-образовательное содержание становится основой для развития познавательных и творческих способностей детей, является условием приобщения ребенка к традициям региональной культуры. В 2002 году результатам научно-исследовательской деятельности ряда преподавателей кафедры в данном направлении стала публикация методического пособия Сибирский фольклор в работе с дошкольниками (изд-во Иркутский государственный педагогический университет (Иркутск); отв. ред.: Л. А. Мишарина ; сост.: Н. В. Бутакова, С. Н. Гузьева, Г. В. Воробьева. - Иркутск: ИГПУ, 2002. - 56 с.). Содержания данных исследований легли в основу проектирования игровых культурных практик в области социально-коммуникативного развития детей.

Важным разделом образовательной парциальной программы «Байкал-Жемчужина Сибири» является описание подходов к сотрудничеству с родителями в реализации образовательных задач данной программы. Содержание данного раздела представлено авторскими исследованиями доцента кафедры О.В. Удовой.

Стратегическими для современной системы дошкольного образования документами являются:

«Концепция дошкольного воспитания» (1989), которая акцентирует внимание на следующих положениях: «Семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного, делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, от 29 декабря 2012 г.), в частности, указывает на то, что «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся (воспитанников) имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка (статья 44, часть 1). Наряду с этим, «Органы государственной власти и местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» (статья 44, часть 2).

Среди задач, решаемых ФГОС ДО в данном направлении, - объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Одним из требований к психолого-педагогическим условиям является требование обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Родители (законные представители) должны принимать участие в разработке части образова-

тельной Программы Организации, формируемой участниками образовательных отношений с учётом образовательных потребностей, интересов и мотивов детей, членов их семей и педагогов.

В качестве интерактивных форм работы с родителями в дошкольных образовательных учреждениях О.В. Удова представляет в содержании данной образовательной программы такие формы, как конкурсы, семейные гостиные, родительские клубы, мастерские, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», уголки для родителей, лектории, тренинги, интернет-конференции и прочее. Важным, с нашей точки зрения, как разработчиков программы, является то, что у родителей должна появиться реальная возможность не только обогатить свои знания в вопросах традиций региональной культуры, которые могут быть интегрированы в практику семейного воспитания, но еще и выработать навыки эффективного взаимодействия с детьми.

Исследования доцента Г.Н. Олонцевой в области условий формирования позитивных взаимоотношений в совместной игровой образовательной деятельности, доцента Т.О. Смолевой по проблеме условий преодоления неуверенности у старших дошкольников раскрывают потенциал гуманитарного подхода к проблемам детства, рассмотрение ребенка в целостности, непрерывности, уникальности его развития. Результаты данных исследований стали для нас основой при определении ценностных основ практики педагогической диагностики освоения ребенком данного образовательного содержания, а также проектирования индивидуальных образовательных маршрутов освоения программы. Современные дошкольники ориентированы на продуктивное сотрудничество с воспитывающим взрослым, построение с ним конструктивных отношений, поэтому в образовательной программе «Байкал - жемчужина Сибири» приведены примеры опытов и экспериментов (Кананчук Л.А.), сюжетно-тематических игр (Зайцева О.Ю.), образовательных ситуаций (Багадаева О.Ю., Галкина И.А., Галеева Е.В., Карих В.В.), показаны педагогические примеры их использования на региональном природоведческом, литературном, искусствоведческом материале.

Научные идеи в области управления качеством образования, представленные в исследованиях Н.И. Карповой, нашли отражение в организационно-педагогическом разделе программы, определении методических позиций кафедры по вопросам планирования совместной образовательной деятельности с детьми, педагогической диагностики индивидуальных образовательных достижений дошкольников.

Парциальная образовательная программа «Байкал-жемчужина Сибири» - развивающийся во времени и пространстве продукт. Для современной программы характерно богатство и разнообразие содержания, что проявляется в:

- ориентации на разнообразие интересов современных детей, их стремление устанавливать многообразные связи с природным окружением;
- включении в содержание каждой образовательной области наряду с тематикой совместной образовательной деятельности, характеристику педагогических условий создания развивающей предметно-пространственной среды с учетом комплексно-тематического принципа, а также тематики самостоятельной и творческой детской деятельности;
- определении направлений социального партнерства как приоритета при проектировании практик образовательной деятельности с детьми;
- учете особенностей современной детской субкультуры в представленной тематике детских сюжетных игр, игр-экспериментирований, подборе музыкального и литературного репертуара для слушания детьми, подборе содержания диагностических проб.

В каждой тематической неделе предусматривается действие общего дидактического механизма: происходит увлекательное знакомство детей с объектами природного или социального мира, освоение в разнообразной деятельности познавательных, практических, речевых и творческих умений, позволяющих ребенку проявить самостоятельность и творческую активность. В результате дошкольник приобретает необходимый базис личностной и познавательной культуры, как основы самоценного развития на ранних этапах онтогенеза.

Происходит обновление подходов к реализации образовательной деятельности с детьми. Идеи обновления базируются на работах Л.А. Кананчук, В.В. Карих, О.Ю. Багадаевой, О.В. Удовой, Н.А. Шинкарёвой, Н.Д. Середкиной, И.В. Михайловой, Е.В. Галеевой, И.А. Галкиной об использовании в качестве основной формы образовательной деятельности по программе «Байкал - жемчужина Сибири» -



образовательной ситуации. Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания воспитанниками образовательной продукции. Ситуативный принцип, мы полагаем, может лежать в основе каждого уровня организации обучения дошкольников: отдельной тематической ситуации, комплекса проектных обучающих ситуаций. Проблема создания ситуативной дошкольной педагогики в настоящее время лишь обозначается. Ситуационный метод эвристичен по своей сути, поскольку создается или рождается воспитателем всякий раз по-новому, в зависимости от его творческой эрудиции и возникающей образовательной ситуации. Можно сказать, что ситуационный метод - это педагогический продукт воспитателя, создаваемый им эвристическим путем.

### ***Особенности развития детей дошкольного возраста***

Психолого-педагогические исследования А. А. Бодалева, Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, В. И. Логиновой, Н. Н. Поддьяков, изучавшие особенности восприятия, показывают, что у детей дошкольного возраста появляется способность не только сравнивать, обобщать предметы (объекты) по отдельным признакам, но и обобщать их совокупности. В основе объединения предметов по сходству начинает проявляться взаимосвязь элементарных мыслительных операций (сравнения, анализа, синтеза, обобщения, отвлечения). С усвоением названия предметов происходит более быстрая и точная их дифференцировка, выделяются сходства и отличия. Слово вносит в восприятие осмысливание, выделяя общее в единичном и при этом осуществляются мыслительные процессы.

С развитием второй сигнальной системы у детей 3-5 лет более быстро идет процесс узнавания, так как слово вызывает соответствующий образ-представление. Запоминание и узнавание воспринятого являются необходимым условием формирования представлений. На третьем, четвертом годах жизни дети слушают стихи, сказки, несложные рассказы и представляют то, о чем в них говорится.

На пятом году жизни у детей сформированы более полные представления об окружающем мире. Исследования Н.Г. Белоус, Н.А. Ветлугиной, Л.Е. Журовой, З.М. Истоминой и др. показывают, что у детей среднего дошкольного возраста совершенствуется восприятие времени и пространства, цвета, веса и т.д. выполнение детьми системы обследовательских действий обеспечивает вычленение в познаваемых объектах частей, деталей, других особенностей, т.е. их дифференциацию.

Дети четвертого, пятого годов жизни учатся обследовать материалы, узнают их в предметах, вычленяют их свойства и качества. В среднем дошкольном возрасте дети выбор материала связывают с назначением предмета. Это особенно важно, так как предметы и их признаки (строение, материалы со свойствами и качествами) нередко представляют такие составляющие экосистемы в рамках ближайшего природного окружения. Поэтому, чем четче, полнее, дифференцированнее представления, тем легче ребенку понять их выбор, вычленить их как компонент, понять значимость того или иного объекта в экосистеме.

На пятом году жизни ребенок вычленяет человека и его деятельность, пытается изобразить в рисунке. Это свидетельствует о появлении особого рода чувственного опыта - социальной перцепции. Дети в рисунках передают внешние особенности, движения, действия (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев и др.).

Таким образом, восприятие детей дошкольного возраста становится более полным, дифференцированным, адекватным. В процессе его ребенок накапливает чувственный опыт, который представлен в виде образов предметов, явлений с их несущественными и существенными признаками.

О развивающемся мышлении детей свидетельствует возникновение способности обнаруживать причинно-следственные связи, если причина и следствие представлены наглядно. У трехлеток появляется возможность установить причинно-следственную связь при внешнем воздействии на предмет. Сначала понимание причины носит диффузный характер, дети указывают как на причину, так и на общую ситуацию в целом, не проводя ее детального анализа. Лишь на четвертом году жизни начинает возникать понимание того, что причины явлений могут заключаться не только во внешних воздействиях на предмет, но и в скрытых свойствах их.

В среднем дошкольном возрасте наряду с наглядно-действенной формой мышления у детей развивается более сложная - наглядно - образная и постепенно становится ведущей (Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и др.). Переход к наглядно-образному мышлению возможен при условии опыта наглядно-

действенного решения познавательных задач, когда складывается ориентировочно-исследовательская деятельность в плане представлений, связанных с речью и «вытканых в ней» (З. М. Богуславская, Г. Н. Минская и др.). На пятом году жизни появляется наглядно-схематическое мышление. Эта форма мышления дает ребенку возможность отражать связи и отношения, существующие объективно (Н. Н. Поддьяков). Поэтому уже в среднем дошкольном возрасте возможно использовать моделирование как метод обучения. Введение моделирования приспособления живых существ к окружающей среде позволяет детям освоить значимость и осознать связь живых организмов со средой обитания.

Рядом исследований (В. И. Логинова, Л. Ф. Обухова и др.) доказаны значительные познавательные возможности детей. Авторы связывают это с формированием, развитием обобщающей функции мышления. Она появляется на основе овладения мыслительными операциями анализа, сравнения, обобщения по существенным признакам. Теперь дети способны понимать и причину явления, и его следствие (А. А. Люблинская, В. В. Мухина и др.). С появлением способности обобщать по существенным признакам, абстрагируясь от несущественных, предметно-сенсорный тип восприятия детей 2-5 лет постепенно перестраивается в предметно-обобщенный тип. В процессе ознакомления с ближайшим природным окружением формируются отчетливые, адекватные, дифференцированные представления, умения оперировать ими, формируется соответствующий точный словарь. В среднем дошкольном возрасте интенсивно развиваются все стороны речи (В.В. Гербова, В.И. Логинова, Г.М. Тумакова, О.С. Ушакова и др.).

Таким образом, познавательная активность детей дошкольного возраста постепенно направляется на вычленение объекта познания, затем на вычленение его особенностей, установление причинно-следственных связей, на обобщение по впечатлению сходства, а затем по существенным признакам.

Складывающаяся аналитико-синтетическая деятельность мышления и овладение речью позволяет детям усвоить системные представления, отражающие некоторые существенные связи и зависимости, если компоненты и отношения между ними представлены наглядно в системе предметных отношений в соответствии с познавательными возможностями. И в то же время освоение системных представлений обеспечивает дальнейшее развитие восприятия, разных форм мышления ребенка, его речи, разных сторон личности.

Познавательная активность ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется оптимальностью отношений к выполняемой деятельности, интенсивности усвоения различных способов позитивного достижения результата, опытом творческой деятельности, направленностью на его практическое использование в своей повседневной жизни. Основой познавательной активности ребенка в экспериментировании является противоречие между сложившимися знаниями, умениями, навыками, усвоенным опытом достижения результата, методом проб и ошибок и новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели экспериментирования и ее достижения.

Источником познавательной активности становятся преодоление данного противоречия между усвоенным опытом и необходимостью трансформировать, интерпретировать его в своей практической деятельности, что позволяет ребенку проявить самостоятельность и творческое отношение при выполнении задания

Поисковая деятельность принципиально отличается от любой другой тем, что образ цели, определяющий эту деятельность, сам ещё не сформирован и характеризуется неопределённостью, не устойчивостью. В ходе поиска он уточняется, проясняется. Это накладывает собой отпечаток на все действия, входящие в поисковую деятельность: они чрезвычайно гибки, подвижны и носят пробный характер.

В процессе развивающего обучения важно затронуть ценностно-смысловые ориентации детей. Именно включение ценностно-значимых смыслов деятельности поставит ребёнка в позицию активности освоения ценностей человеческой культуры, что и обеспечит развитие его личности. В процессе изменения интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы ребёнка происходит включение новых содержательных мотивов его учения и кардинальная перестройка основных механизмов регуляции поведения. Это характеризуется тем, что в его сознании меняется картина мира. Она становится более адекватной и ценностной, отражает объективные свойства вещей, взаимосвязи, взаимообусловленности.

**Планируемые результаты освоения программы «Байкал – жемчужина Сибири» в виде целевых ориентиров дошкольного образования: показатели развития детей в соответствии с возрастом**

ФГОС ДО (раздел IV. Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования, п. 4.6) определяет в общем виде целевые ориентиры дошкольного образования, к которым относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка.

*Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:*

- ребёнок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечён в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;
- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчёски, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;
- владеет активной речью, включённой в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;
- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребёнок воспроизводит действия взрослого;
- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;
- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;
- у ребёнка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

*Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:*

- ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности;
- у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, ма-

тематики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

На основе данных целевых ориентиров в Программе «Байкал-Жемчужина Сибири» сформулирован предполагаемые результаты её освоения детьми разных возрастных групп. Дифференциация данных целевых ориентиров по возрастам и направлениям организации жизнедеятельности детей (в виде показателей развития) произведена в соответствии с направлениями развития и образования детей (образовательными областями): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие.

Таблица 1

Показатели развития детей младшего дошкольного возраста /3- 4 года/

Направления организации деятельности ребенка	Показатели развития ребенка
<b>Социально-коммуникативное развитие</b>	
Овладение игровой деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Придумывает вместе с воспитателем несложный сюжет «Путешествия по Байкалу»;</li> <li>• Умеет выполнять в игре несколько взаимосвязанных действий (2-3);</li> <li>• Умеет самостоятельно подбирать атрибуты;</li> <li>• Использует в играх игрушки и замещающие их предметы.</li> </ul>
Овладение элементарной трудовой деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выполняет простейшие трудовые действия (с помощью педагогов);</li> <li>• Наблюдает за трудовыми процессами воспитателя в уголке природы;</li> <li>• Владеет навыками самообслуживания;</li> <li>• Соблюдает порядок и чистоту в группе и на участке детского сада (убирает на место за собой игрушки, помогает готовить материалы к занятиям, накрывает на стол);</li> <li>• Принимает участие в общих делах — готовит сюрпризы для именинников, украшает группу к празднику, принимает участие в уборке группы или участка;</li> <li>• Интересуется трудом взрослых, его содержанием;</li> <li>• Трудится и играет вместе с другими детьми.</li> </ul>
<b>Речевое развитие</b>	
Овладение коммуникативной деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способен использовать для выражения эмоций слова разных частей речи, антонимы, обобщающие слова, отражающие разнообразие окружающего мира своего края;</li> <li>• Использует новые названия предметов и трудные формы слов, уменьшительно-ласкательного наименования;</li> <li>• Активен и самостоятелен в ответах. Охотно поддерживает взаимодействие;</li> <li>• В процессе построения ответа выражает сопереживание, использует эмоционально - оценочную лексику;</li> <li>• Строит высказывания, состоящие из 2-3 предложений (монолог);</li> <li>• Пользуется в речи простыми и сложными предложениями;</li> <li>• Умеет общаться на разнообразные темы о родном крае;</li> <li>• Применяет усвоенную информацию о родном крае для решения познавательных и проблемных ситуаций;</li> <li>• В рассказе использует прилагательные, которыми пользуется для обозначения признаков и качеств предметов, для определения цвета, кроме основных называют дополнительные;</li> <li>• В речи использует притяжательные прилагательные слова, указывающие на свойства предметов, качества, материал, из которого</li> </ul>

	<p>они сделаны;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• В высказываниях использует наречия, местоимения, сложные предлоги;</li> <li>• Способен образовывать наименование животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы;</li> <li>• Способен согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе;</li> <li>• Способен составлять простые и сложные предложения по тематическим картинкам и игрушкам совместно со взрослым;</li> <li>• Способен произносить звуки родного языка, четко артикулировать их в звукосочетаниях и словах;</li> <li>• Способен отчетливо произносить фразы, используя интонацию целого предложения и регулировать силу голоса и темп речи;</li> <li>• Способен отвечать на вопросы по содержанию картины и игрушки, составлять короткий рассказ совместно со взрослым.</li> </ul>
<p>• <b>Познавательное развитие</b></p>	
<p>Овладение элементарной познавательно-исследовательской деятельностью</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проявляет интерес при рассмотрении иллюстраций, схем, слайдов о Байкале, путешествий по географической карте Иркутской области;</li> <li>• Способен самостоятельно обследовать предметы с помощью известных и новых способов и делать перенос в новые ситуации;</li> <li>• Стремится экспериментировать с объектами неживой природы;</li> <li>• Предпринимает попытку устанавливать элементарные зависимости между объектами природы родного края;</li> <li>• Интересуется о месте нахождения уникального озера, его обитателях, байкальской воде;</li> <li>• Имеет представление о серебристом богатстве Байкала, о нерпе, невидимых санитарах озера, труде и отдыхе сибиряков;</li> <li>• Эмоционально адекватно реагирует на результат своей деятельности и сверстников.</li> </ul>
<p><b>Художественно-эстетическое развитие</b></p>	
<p>Овладение продуктивными видами деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наличие интереса к восприятию произведений изобразительного искусства художников, воспевающих красоту и тайны озера Байкал;</li> <li>• Наличие интереса к процессу создания художественного образа по теме «озеро Байкал» и продукту изобразительного творчества: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ в рисовании</li> <li>○ в лепке</li> <li>○ в аппликации</li> <li>○ в конструировании</li> </ul> </li> <li>• Эмоционально-эстетическая отзывчивость на содержание произведений изобразительного искусства художников, воспевающих красоту и тайны озера Байкал и на собственную изобразительную деятельность;</li> <li>• Целостность восприятия авторского художественного образа; адекватность образности названия;</li> <li>• Адекватность «прочтения» средств изобразительной выразительности в соответствии с идейно-смысловой концепцией авторского художественного образа регионального компонента;</li> <li>• Оригинальность прочтения авторского художественного образа;</li> <li>• Идейно-смысловая целостность собственного художественного образа (соответствие содержания образа теме, передача настро-</li> </ul>

	<p>ния):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ в рисовании</li> <li>○ в лепке</li> <li>○ в аппликации</li> <li>○ в конструировании</li> <li>• Оригинальность, индивидуальность собственного художественного образа:</li> <li>○ в рисовании</li> <li>○ в лепке</li> <li>○ в аппликации</li> <li>○ в конструировании</li> </ul>
--	--

Таблица 2

Показатели развития детей старшего дошкольного возраста /5-7 лет/

Направления организации деятельности ребенка	Показатели развития ребенка
	<b>Социально-коммуникативное развитие</b>
Овладение игровой деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> <li>• В играх отражает не только быт, но и труд людей на Байкале;</li> <li>• Умеет самостоятельно действовать в соответствии с игровым замыслом;</li> <li>• Умеет самостоятельно объединять несколько игровых действий в один сюжет;</li> <li>• Умеет выбирать место, подбирать игрушки, атрибуты;</li> <li>• Отражает в игре не только личный опыт, но и то, о чем читали о Байкале, рассказывали;</li> <li>• Широко использует в игре предметы – заместители;</li> <li>• Умеет применять различные средства изображения (игрушки, действия, мимику, жест, интонацию голоса);</li> <li>• Умеет самостоятельно выбирать тему для игры, распределять роли;</li> <li>• Развивает сюжет на основе полученных представлений о Байкале;</li> <li>• Принимает участие в изготовлении необходимых атрибутов к игре;</li> <li>• Умеет согласовывать свои действия с действиями партнеров.</li> </ul>
Овладение элементарной трудовой деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Бережёт результаты труда, поддерживает порядок в группе и на участке детского сада;</li> <li>• Протирает игрушки и учебные пособия, моет игрушки, строительный материал, ремонтирует книги, игрушки;</li> <li>• Убирает постель после сна;</li> <li>• Выполняет обязанности дежурных;</li> <li>• Оценивает результаты своего труда;</li> <li>• Планирует трудовую деятельность, отбирает необходимые материалы, делает несложные заготовки;</li> <li>• Организует своё рабочее место и приводит его в порядок по окончании работы;</li> <li>• Осуществляет простые виды трудовой деятельности в природе, по уходу за растениями, на участке и в группе в соответствии с сезоном;</li> <li>• Ухаживает за своими вещами (ставит на место обувь, моет,</li> </ul>

	<p>протирает и чистит её по мере загрязнения, своевременно сушит мокрые вещи);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Выстраивает свою деятельность: ставит цель и удерживает её во время работы, определяет пути достижения задуманного, контролирует процесс деятельности, получает результат.</li> </ul>
<b>Речевое развитие</b>	
Овладение коммуникативной деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общается со взрослыми и сверстниками, являясь приятным собеседником, источником интересной познавательной информации о регионе и его особенностях;</li> <li>• Владеет способами диалогического взаимодействия. Инициативен в процессе общения;</li> <li>• Проявляет эмоциональную отзывчивость, оперирует понятиями, выражающие эмоциональные состояния, качества и характеристики;</li> <li>• Самостоятелен в составлении связного изложения не повторяет рассказ другого, пользуется разнообразными средствами выразительности;</li> <li>• При рассказывании последовательно передаёт содержание своего текста, при этом чётко прослеживаются структурные части текста: начало, середина и конец. Передаёт в рассказах состояние растений, людей, животных и др.;</li> <li>• Имеет богатый словарный запас. Преобладают в словаре существительные, глаголы, качественные прилагательные, наречия;</li> <li>• Речь грамматически правильная, выразительная;</li> <li>• Активизированы в речи сложные (союзные и бессоюзные) предложения;</li> <li>• Сформированы все стороны звуковой культуры речи;</li> <li>• Называет существенные признаки, качества, действия точным метким словом, употребляет обобщающие наименования;</li> <li>• Владеет навыками словообразования. Проявляет словесное творчество;</li> <li>• Активно использует для выражения имени прилагательные и глаголы;</li> <li>• Способен подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации;</li> <li>• Использует синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи;</li> <li>• Употребляет в ходе изложения разные значения многозначных слов, обобщающие понятия;</li> <li>• Использует в речи однокоренные слова;</li> <li>• Согласовывает имена существительные и имена прилагательные в роде и числе, падеже;</li> <li>• Строит сложные предложения разных типов;</li> <li>• В рассказе интонационно передает диалог действующих лиц, характеристику персонажей;</li> <li>• Свободно владеет представлениями о разных типах текста, способен составлять описание, повествование или рассуждение, развивать сюжетную линию, соединяя части высказывания разными типами связей.</li> </ul>
<b>Познавательное развитие</b>	
Овладение элементарной	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Имеет начальные представления о фильтраторах и чистильщиках байкальской воды, эндемиках озера. Выделяет с помощью картинок</li> </ul>

<p><i>познавательно-исследовательской деятельностью</i></p>	<p>эндемиков Байкала;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Активно наблюдает под руководством взрослого и самостоятельно (за состоянием воды, песка, ветра);</li> <li>• Стремится к участию в экспериментировании, проявляя активность на всем протяжении;</li> <li>• С желанием участвует в несложных экспериментах, организуемых взрослым, самостоятельно моделирует «этажи» (слои) озера;</li> <li>• Испытывает удовлетворение от положительного результата в совместной деятельности;</li> <li>• Устанавливает существенные связи между живыми объектами природы (цепи питания), их основными потребностями роста и развития, морфофункциональное приспособление к среде обитания, размножение;</li> <li>• Проявляет инициативу выдвигать и аргументировать гипотезы в экспериментировании;</li> <li>• Может нанести на карту месторасположение озера Байкал, обозначить его обитателей;</li> <li>• Стремится к участию в экспериментировании, коллекционировании, проектной деятельности, проявляя активность на всем протяжении.</li> </ul>
<p><b>Художественно-эстетическое развитие</b></p>	
<p><i>Овладение продуктивными видами деятельности</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наличие интереса к восприятию произведений изобразительного искусства художников, воспевающих красоту и тайны озера Байкал;</li> <li>• Наличие интереса к процессу создания художественного образа по теме «озеро Байкал» и продукту изобразительного творчества: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>в рисовании</i></li> <li>○ <i>в лепке</i></li> <li>○ <i>в аппликации</i></li> <li>○ <i>в конструировании</i></li> <li>○ <i>в интеграции видов</i></li> <li>○ <i>изобразительной деятельности</i></li> </ul> </li> <li>• Эмоционально-эстетическая отзывчивость на содержание произведений изобразительного искусства местных художников и на собственную изобразительную деятельность;</li> <li>• Творческая активность в определении темы, замысла, выборе и комбинировании средств изобразительной выразительности: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>в рисовании</i></li> <li>○ <i>в лепке</i></li> <li>○ <i>в аппликации</i></li> <li>○ <i>в конструировании</i></li> <li>○ <i>в интеграции видов</i></li> <li>○ <i>изобразительной деятельности</i></li> </ul> </li> <li>• Целостность восприятия авторского художественного образа; адекватность образности названия;</li> <li>• Адекватность «прочтения» средств изобразительной выразительности в соответствии с идейно-смысловой концепцией авторского художественного образа регионального компонента;</li> <li>• Оригинальность прочтения авторского художественного образа;</li> <li>• Идейно-смысловая целостность собственного художественного образа (соответствие содержания образа теме, передача настроения): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>в рисовании</i></li> <li>○ <i>в лепке</i></li> <li>○ <i>в аппликации</i></li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>в конструировании</i></li> <li>○ <i>в интеграции видов</i></li> <li>○ <i>изобразительной деятельности</i></li> <li>• Творческое комбинирование классических и неклассических изобразительных техник и изобразительных материалов и инструментов в соответствии с задуманным собственным художественным образом по теме «озеро Байкал»: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>в рисовании</i></li> <li>○ <i>в лепке</i></li> <li>○ <i>в аппликации</i></li> <li>○ <i>в конструировании</i></li> <li>○ <i>в интеграции видов</i></li> <li>○ <i>изобразительной деятельности</i></li> </ul> </li> <li>• Оригинальность, индивидуальность собственного художественного образа: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>в рисовании</i></li> <li>○ <i>в лепке</i></li> <li>○ <i>в аппликации</i></li> <li>○ <i>в конструировании</i></li> <li>○ <i>в интеграции видов</i></li> <li>○ <i>изобразительной деятельности</i></li> </ul> </li> </ul>
--	--

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

### Системный подход к проектированию образовательной деятельности с детьми как основание тематической интеграции образовательного содержания Программы

В современных условиях реформирования образовательных систем происходит *технологизация образовательных процессов*. К настоящему времени накоплен значительный теоретический и практический опыт технологизации всех «параметров» образовательного процесса: целей, содержания, степени усвоения информации, способов деятельности и воздействия, оценки и контроля достижения заданных результатов.

Обобщая определения понятия **«технология»**, Н.В.Борисова делает вывод, что «суть данного термина состоит в следующем: это *процесс достижения определенных результатов по изменению исходного состояния объекта посредством использования свойственной конкретной области деятельности, совокупности методов, средств, способов*. Одновременно наука о таких процессах вскрывает закономерности его осуществления наиболее эффективным и экономичным путем» [с. 17].

**Технологизация дошкольного образования** должна предусматривать следующее:

1) разработку и обоснование цели, содержания образования и технологии достижения результата;

2) проектирование педагогических технологий, основой которых являются требования федерального государственного стандарта дошкольного образования и квалификационная характеристика должностей специалистов дошкольного образования;

3) использование принципов построения технологии (деятельная активность, индивидуализация, партнерское взаимодействие, рефлексивность, свобода выбора и ответственность за него).

4) детальное определение конечного результата и контроль его достижения (процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения, сформированы условия для проведения процесса).

В дошкольной педагогике особо значима проблема содержания образовательной работы с детьми, отбора из всего культурно-исторического опыта той части, которая бы была доступна для освоения и обеспечивала амплифицированное развитие базиса личностной культуры ребенка. Развитие личности ребенка в условиях современного образования связывается с отбором содержания пред-

ставлений о малой Родине, с их структурой, системностью (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов)

Системно-структурный подход в проектировании развивающей образовательной деятельности с детьми исходит из того, что определение представлений об окружающем для усвоения проявляется в том, что в системе можно вычленить ядро, «клеточку» (В. В. Давыдов), представляющую главное, существенное в данном явлении. Это ядро является укрупненной единицей информации и определяет способы мыслительной деятельности, адекватные содержанию (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.)

Системы представлений могут быть различны по структуре (системы, объединяющие объекты на основе общности признаков: цвет, размер, пространство, время и пр., системы, в основе которых лежат закономерные связи между объектами, например, особенности строения животного и среда обитания; системы, построенные по иерархическому принципу, где имеется четкое соподчинение связей и отношений). Наиболее значимыми для полноценного развития детей дошкольного возраста, по мнению В. И. Логиновой, Л. А. Мишариной, С. Ф. Сударчиковой, являются системы, предполагающие иерархию зависимостей. Однако овладение системными иерархически выстроенными представлениями о Мире должно быть обеспечено строгим учетом познавательных возможностей детей на каждом возрастном этапе, с исключением перегрузок.

Николаева С. Н. предлагает использовать закономерности и явления, существующие в природе:

1. Закономерность морфофункциональной приспособленности растений и животных к среде обитания. Они проявляются в любых видах растительного мира. Задача педагога - показать эту закономерность.

2. Внешнее приспособительное сходство видов живых существ, проживающих в одинаковых условиях, но не находящихся в генетическом родстве (конвергенция). Эти понятия целиком отвечают познавательным возможностям дошкольников, так как опираются на внешнее сходство явлений, доступных наблюдению и наглядно-образному мышлению детей. С помощью этих закономерностей можно сформировать не только конкретные представления о приспособленности живых существ к среде обитания, но и обобщенные представления о группах живых существ, находящихся в одинаковой среде обитания.

3. Различные формы приспособительной взаимосвязи живых существ со средой обитания в процессе онтогенетического (индивидуального) развития.

Но есть одно противоречие, до последнего времени практически не разрешимое. Дело в том, что в основе иерархической системы знаний должно лежать понятие, отражающее центральную, ведущую связь явлений. Но такое понятие - результат сложных форм анализа и обобщения, что недоступно дошкольникам. В этом заключается трудность систематизации дошкольных знаний.

Исследования познавательных процессов детей, проведенные А. В. Запорожцем, Н. Н. Поддъяковым, привели к положению о том, что человек в процессе предметно-чувственной деятельности может выделить существенные центральные связи и явления в какой-либо области действительности и отразить их в образной форме - форме представлений. Данное положение определило основные линии разработки содержания умственного воспитания дошкольников.

Частью образовательной области «Познавательное развитие» является формирование исследовательских способов познания детьми дошкольного возраста существенных связей в какой-либо области действительности. Представления детей, отражающие эти общие связи явлений, были использованы в качестве ядра, объединяющего отдельные конкретные знания в четкую систему.

Системные представления о явлениях социальной действительности и природе раскрывают существенные, системообразующие связи, позволяют детям осваивать способы познания и интеллектуальной деятельности и действовать разумно в соответствии со вскрытой сущностью познаваемых объектов: поставить цель, осознать мотив деятельности, найти средства ее выполнения, получить результат.

Представления формируются постепенно на протяжении дошкольного возраста, переходя с низкого уровня на более высокие уровни систематизации. Каждому уровню представлений соответствуют свои уровни развития познавательной, речевой деятельности, которые формируются в единстве и обеспечивают перенос в разнообразные деятельности, в связи с этим системные представления о ближайшем природном окружении должны занимать ведущее положение в программе и рассматри-

ваться в единстве с деятельностью.

Экологическими можно считать только такие представления детей, которые отражают объективно существующие в природе связи и зависимости. Иными словами, представления детей о природе должны носить такой же системный характер, какой имеет сама природа. Они могут быть сформированы, если обучающая программа включает в себя:

- a) представления о связях организмов со средой обитания;
- b) представления о взаимосвязи и взаимозависимости живых элементов экологических систем по цепям питания;
- c) представления о необходимости сохранения биологического равновесия в природе;
- d) представления об экологическом значении природы в жизни человека и о роли человека в функционировании природы.

Модель развертывания системы представлений о Байкале может быть соотнесено с возрастными этапами развития детей дошкольного возраста (В.И. Логинова) (см. рисунок 1).

Познание этой системы представлений осуществляется по иерархическим ступеням, каждой из которых соответствует определенный объект, конкретное содержание.

**На первой иерархической ступени** предполагается три логических шага. Первый из них отражает досистемное познание: выделение Байкала, вычленение его эмоциональных особенностей (первый, второй год жизни). Второй шаг - перехода к системному отражению: вычленение назначения Байкала, вычленение свойств воды Байкала, установление связи между ними (третий, четвертый год жизни). Третий шаг - переход к отражению Байкала как системы: обнаружение связи между экопроцессами в Байкале климатические характеристики) - третий, четвертый годы жизни. Обнаружение связей функционирования живых организмов в Байкале - рачки, рыбы, нерпы - «цепи-питания» - пятый год жизни.

Принцип системности в природных явлениях предусматривает иерархическое развертывание сведений о растениях и животных, в основу которых положена ведущая зависимость их роста и развития от среды обитания.

В природе все системно. Жизненное пространство образует экосистему, в которой длительное время поддерживается устойчивое взаимодействие между живой и неживой природой, между популяциями. При взаимосвязанных связях популяции получают обоюдную пользу. В экосистеме осуществляется поток веществ и энергии, который передается по пищевым цепям. Каждое звено в пищевой цепи выполняет определенную функцию, и исчезновение одного пищевого звена приводит к нарушению связей в сообществе.

Целостность растения и животного (морфологическое или функциональное единство), всех составляющих компонентов обеспечивает его жизнеспособность, а нарушение влечет к гибели (структурно-функциональным изменениям). Осознание этого постепенно позволяет сформировать бережное отношение к живым организмам.

Взаимосвязь живого организма со средой проявляется в конкретных формах приспособления друг к другу и условиям среды как относительно постоянным, так и изменяющимся. Такие экологические сведения уже доступны старшим дошкольникам на уровне обобщенных представлений, их можно представить наглядно или с помощью моделей.

**Вторая иерархическая ступень** предполагает два последующих шага. Четвертый шаг - переход к видовой системе представлений о предметах одного вида на основе вычленения общности и постоянства ее компонентов и связей (четвертый, пятый год жизни), необходимо отобрать наиболее типичных и доступных детям дошкольного возраста представителей живых организмов, установить комплекс зависимостей между ними в определенной иерархии на основе ведущей связи, зависимость роста и развития живого организма от среды обитания.

Пятый шаг - переход к формированию видовой системы представлений о Байкале как уникальном озере, постоянстве его экосистемы, последствий ее возможного разрушения (пятый год жизни).

**Третья иерархическая ступень** включает следующие два шага. Шестой - переход к родовой системе знаний о водоемах (озера, реки, моря, океаны) на основе установления обобщений связи между родовым назначением, особенностями водоемов, которые опираются на соответствующие видовые системы (пятый, шестой год жизни). Седьмой шаг - переход к родовой системе представлений о Байкале. Системообразующим компонентом служит родовой признак Байкала - озеро, обобщенные

характеристики животного и растительного мира Байкала, объединенные связями функционирования экосистемы (пятый, шестой годы жизни). В процессе филогенеза у живых организмов Байкала наследственно закреплялась зависимость живых организмов от условий уникальной водной среды, которая определяет в их жизни особенности их морфологии и приспособление к глубинным и сезонным изменениям.



Рис. 1 Логика развития системных представлений детей об озере Байкал

На четвертой иерархической ступени в три шага устанавливаются связи между системами: отношения между животным и растительным миром Байкала, значимость экосистемы Байкала для Во-

сточной Сибири, мира в целом.

С учётом *принципа системности* построено методика формирования представлений о ведущей биологической закономерности приспособления живого организма к среде обитания как относительно постоянной, так и изменяющейся. «Модель развёртывания системных знаний о живом организме» представлено Н.Н. Кондратьевой в парциальной программе «Мы».

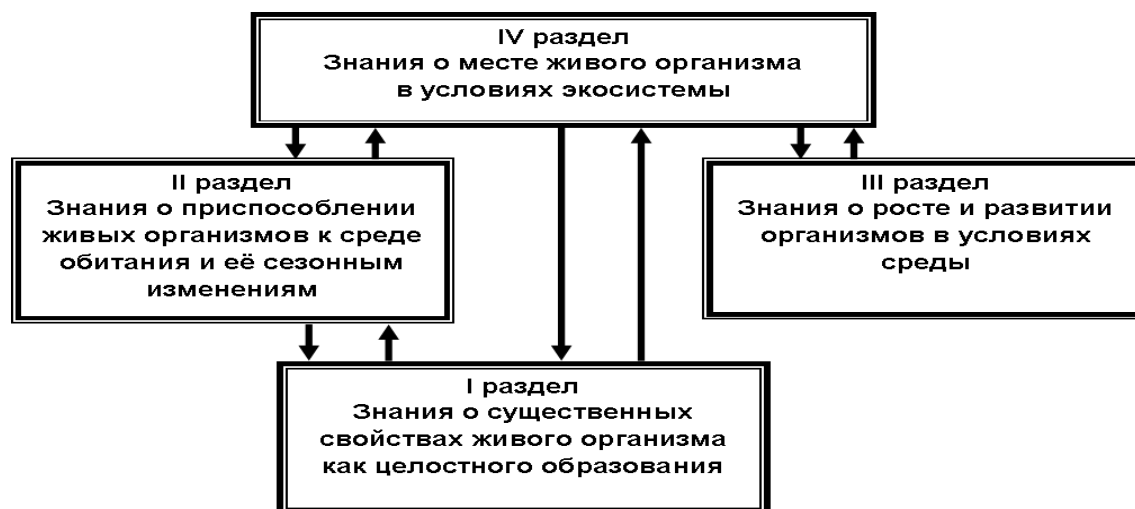


Рис. 2. Образовательный модуль освоения системных представлений о животных.

Содержание системных представлений о животных можно условно представить в четырёх взаимосвязанных разделах, определяющих логику и парциальность образовательного содержания для тематической работы с детьми (рис. 2).

В первом разделе - знания о внешнем строении животных разных групп (зверей, птиц, насекомых, рыб); морфофункциональные связи (особенности строения органов животных, их функционирование). Каждое животное - целостный живой организм. Животное живёт, если не повреждены основные органы, с помощью которых он может удовлетворять свои потребности (в дыхании, питании, движении). Представления об обобщенном понятии «живой организм», его существенных признаках: дышит, питается, передвигается, чувствует, рождается, растёт, развивается.

Во втором разделе - знания о средах обитания: водной, почвенной наземно-воздушной. Свойства воздуха: лёгкий, прозрачный, тёплый, холодный, влажный, может быть загрязнённым ядовитыми газами. Воздухом дышат животные и растения. Почва - чернозём, глина, песок, торф. Она может быть сыпучей, влажной, рыхлой. Вода - пресная, солёная; озёрная, речная; проточная, стоячая. Сезонные изменения сред обитания, особенности световых, тепловых условий. Способы существования животных в зависимости от сезонных условий окружающей среды. Животные с помощью органов чувств реагируют на изменение среды обитания, удовлетворяя свои потребности.

Знания о внешнем сходстве видов животных, проживающих в одних средах обитания, но не находящихся в генетическом родстве (птицы, насекомые).

В третьем разделе - знания о росте и развитии животных в разных условиях среды. При благоприятных весенне-летних условиях начинается процесс размножения и активного роста и развития животных. Знания о некоторых формах размножения животных (яйцами, живорождение). Основные стадии роста и развития животных. Потребности живого организма на разных стадиях роста и развития: появление новых органов, функций организма, способов удовлетворения потребностей, нарастание массы тела, исчезновение старых органов.

Знания о росте, развитии и размножении как о существенных признаках живого организма в отличие от неживого.

В четвёртом разделе - знания о типичных экосистемах региона (лес, луг, водоём). Место животных разных групп в экосистеме. Взаимосвязь животного и растительного мира, цепи питания. Сообщество существует, если не нарушены его основные элементы и связи между ними. Правила поведения человека в экосистеме. Позитивное и негативное влияние человека на экосистему.

Животные чувствуют отношение к ним человека: доброе, злое, угрожающее, жестокое, что влияет на его поведение. Отсюда сочувствие, сопереживание, готовность к доступным природоохранным акциям.

С учётом *принципа преемственности* системные представления состоят из четырёх взаимосвязанных разделов, каждый из которых - самостоятельная подсистема, а содержание предыдущих разделов включается в содержание последующих, где получает дальнейшее развитие. Каждый новый раздел дополняется конкретными углубленными знаниями и обобщениями в установлении новых связей, раскрывая сущность живого организма и его взаимодействие со средой обитания. Новое содержание (раздел) даётся на базе уже усвоенного.

Анализируя исследования лаборатории умственного воспитания дошкольников, Н.Н. Подъяков так охарактеризовал роль систематизированных представлений в познавательном развитии детей: «они являются универсальным средством развития сторон мыслительной деятельности» и выделил основные аспекты влияния системных знаний на умственное развитие ребенка.

Во-первых, в процессе усвоения таких знаний дошкольники интенсивно овладевают умениями произвольно актуализировать свои прежние знания и использовать их для более глубокого понимания вновь формируемых. Успешность обучения в значительной мере зависит от глубины и ширины взаимодействия усвоенных знаний с вновь формируемыми. Особая роль при этом принадлежит воспитателю, который обучает дошкольников способам актуализации знаний. Сложность обучения заключается в том, что требуется избирательная активизация усвоенных знаний, и не просто в том виде, как они были предложены ребенку, а в новом аспекте, который соответствовал особенностям нового учебного материала. В результате обучения у детей формировалось умение использовать в процессе усвоения новых знаний достаточно крупные по объему и приобретенные в течение длительного времени знания. Возможности произвольной актуализации детьми системных знаний оказались значительно шире, чем знаний отрывочных, фрагментарных.

Таким образом, в процессе усвоения систематизированных знаний у детей старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие способностей произвольной актуализации и оперирования в мысленном плане все более сложными по структуре знаниями.

Во-вторых, систематизированные представления значительно расширяли возможности познавательной деятельности детей и позволяли последовательно подвести их к пониманию наиболее сложных отношений окружающей действительности. Иначе говоря, такие знания выступают как основа сложных форм мыслительной деятельности дошкольников.

В-третьих, в процессе усвоения систематизированных представлений происходит формирование общей стратегии познавательной деятельности. Она разворачивается по определенной логической схеме: от выделения отдельного предмета к установлению его связей с другими предметами, в системе которых он существует. Затем осуществляется анализ свойств этого предмета в системе его функциональных связей с другими предметами. В этом процессе знания выступают как средства организации и регуляции данной деятельности, что поднимало ее на более высокий уровень.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что до формирования у детей системных знаний протекание их познавательной деятельности носило импульсивный характер, отсутствовала логика познавательных процессов. Дело существенно изменилось в ходе формирования системы знаний, - она выступала как основа логической организации познавательной деятельности и установка скрытых, внутренних связей и отношений. На определенном этапе формирования у дошкольников системы знаний она начинает выступать как средство анализа окружающей действительности. От качественного и количественного состава знаний и умений зависит осмысление нового материала, глубина его понимания.

Особенно важным в формировании системы представлений, по мнению С. Н. Николаевой, является то, что все отдельные звенья системы выстроены в соответствии с характером и логикой стихийно сформированных представлений дошкольников (т.е. они были по Л.С. Выготскому «программой самого ребенка») и отвечали требованиям научной логики: каждое последующее звено системы вытекает из предыдущего и развивает его.

Таким образом, психолого-педагогической основой формирования системных представлений о

природе являются принципы отбора и систематизации представлений, выявленные и доказанные отечественными педагогами и психологами, а также общая стратегия познавательной деятельности дошкольников, выявленная и сформулированная Н. Н. Поддъяковым, включающую в себя умственную операцию систематизации и классификации.

Построение методики образовательной работы с детьми по познанию природы ближайшего окружения проходит апробацию, с учетом гипотезы о возможности экстраполирования технологии формирования системных представлений детей дошкольного возраста в непосредственно образовательную деятельность с детьми в рамках комплексно-тематического принципа проектирования образовательной среды.

### ***Познавательное развитие***

В области познавательного развития ребенка основными *задачами образовательной деятельности* являются создание условий для:

- развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей детей;
- развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности, в том числе о виртуальной среде, о возможностях и рисках Интернета.

*В сфере развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей*

Взрослые создают насыщенную предметно-пространственную среду, стимулирующую познавательный интерес детей, исследовательскую активность, элементарное экспериментирование с различными веществами, предметами, материалами.

Ребенок с самого раннего возраста проявляет исследовательскую активность и интерес к окружающим предметам и их свойствам, а в возрасте 3-5 лет уже обладает необходимыми предпосылками для того, чтобы открывать явления из естественнонаучной области, устанавливая и понимая простые причинные взаимосвязи «если... то...».

Уже в своей повседневной жизни ребенок приобретает многообразный опыт соприкосновения с объектами природы - воздухом, водой, огнем, землей (почвой), светом, различными объектами живой и неживой природы и т. п. Ему нравится наблюдать природные явления, исследовать их, экспериментировать с ними. Он строит гипотезы и собственные теории, объясняющие явления, знакомится с первичными закономерностями, делает попытки разбираться во взаимосвязях, присущих этой сфере.

Возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеет большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития ребенка, способствует построению целостной картины мира, оказывает стойкий долговременный эффект. У ребенка формируется понимание, что окружающий мир полон загадок, тайн, которые еще предстоит разгадать. Таким образом, перед ребенком открывается познавательная перспектива дальнейшего изучения природы, мотивация расширять и углублять свои знания.

Помимо поддержки исследовательской активности, взрослый организует познавательные игры, поощряет интерес детей к различным развивающим играм и занятиям, например лото, шашкам, шахматам, конструированию и пр.

*В сфере развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности*

Взрослые создают возможности для развития у детей общих представлений об окружающем мире, о себе, других людях, в том числе общих представлений в естественнонаучной области, математике, экологии. Взрослые читают книги, проводят беседы, экскурсии, организуют просмотр фильмов, иллюстраций познавательного содержания и предоставляют информацию в других формах. Побуждают детей задавать вопросы, рассуждать, строить гипотезы относительно наблюдаемых явлений, событий.

Знакомство с социокультурным окружением предполагает знакомство с названиями улиц, зданий, сооружений, организаций и их назначением, с транспортом, дорожным движением и правилами безопасности, с различными профессиями людей.

Усвоение детьми ценностей, норм и правил, принятых в обществе, лучше всего происходит при

непосредственном участии детей в его жизни, в практических ситуациях, предоставляющих поводы и темы для дальнейшего обсуждения.

Широчайшие возможности для познавательного развития предоставляет свободная игра. Следуя интересам и игровым потребностям детей, взрослые создают для нее условия, поддерживают игровые (ролевые) действия, при необходимости предлагают варианты развертывания сюжетов, в том числе связанных с историей и культурой, а также с правилами поведения и ролями людей в социуме...

(цитируется *Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) С.33-35*).

В младшей группе развитие *познавательно-исследовательской деятельности* предполагает: поощрять исследовательский интерес, учить способам обследования предметов, совершенствовать конструктивные умения, подводить детей к анализу собственно созданных построек, развивать желание сооружать постройки по замыслу и обыгрывать, объединяя их по сюжетам, наводить порядок после игры.

В средней группе развитие *познавательно-исследовательской деятельности* предполагает: развивать детское экспериментирование, исследовательскую деятельность, усложняя действия по преобразованию объектов, оказывать помощь детям в оформлении результатов и презентации для сверстников.

В старшей группе развитие *познавательно-исследовательской деятельности предполагает*: продолжать развивать детское экспериментирование, исследовательскую деятельность, усложняя действия по преобразованию объектов, объединять свои поделки в соответствии с общим замыслом, уметь договариваться о сотрудничестве при создании коллективной работы, способствовать умению презентовать авторские работы. Расширять формы умственного экспериментирования (при решении проблемных ситуаций, анализе литературных произведений, собственных высказываниях); социально-го экспериментирования (решение жизненных реальных ситуаций в семье, в группе, в общественных местах).

В подготовительной группе развитие *познавательно-исследовательской деятельности* предполагает: продолжать стимулировать детское экспериментирование. Расширять формы умственного экспериментирования и социального. Развивать умение видеть конструкцию объекта и анализировать её составные части, их функциональное назначение, развивать собственный замысел, осуществлять планирование.

Создание развивающей предметно-пространственной среды в ДОО предоставляет детям возможность выбора деятельности по его потребностям и интересам: познавательно-исследовательская, игровая, изобразительная, коммуникативная и др. виды деятельности.

Особое значение для всестороннего развития личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека. Многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не гарантирует успешного обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять, а это и вызывает трудности.

Результаты современных педагогических и психологических исследований (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков, И.Д. Зверев, В.В. Запорожец, И.Я. Лернер, А.И. Савенков, Г.И. Щукина и др.) показывают, что возможности познавательного развития детей дошкольного возраста являются значимыми и актуальными. Детям доступно познавать внешние наглядные свойства окружающих предметов, явлений, их внутренние связи, отношения.

В образовательной деятельности дошкольного учреждения экспериментирование позволяет ребёнку моделировать в своём сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах. Экспериментальная работа вызывает у ребёнка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции, любознательность ребёнка, активизирует восприятие предлагаемого материала по ознакомлению с природными явлениями и закономерностями развития окружающего мира

По мнению Н.Н. Поддьякова, детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребёнка, а специально созданные условия способствуют формированию познавательной активности дошкольников и являются одной из важнейших линий оптимизации образовательной работы дошкольного учреждения.

Главное достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно даёт детям ре-



альные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. В процессе эксперимента идёт обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы, т.к. постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации. Детское экспериментирование оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу ребёнка, на развитие творческих способностей, на укрепление здоровья за счёт повышения общего уровня двигательной активности.

В процессе экспериментирования усвоение системы научных понятий, приобретение исследовательских, экспериментальных способов позволит ребёнку стать субъектом образовательной деятельности, что является одним из аспектов подготовки к школе.

Исследователи отмечают, что в процессе работы с дошкольниками следует учитывать алгоритм проведения эксперимента:

- актуализация проблемы;
- определение сферы исследования;
- выдвижение гипотез;
- выбор методов исследования;
- определение последовательности проведения исследования;
- эксперимент: инструкции, соблюдение правил безопасности,
- фиксирование результатов;
- анализ полученных данных;
- словесный отчет о увиденном;
- формулирование выводов.

Большой интерес вызывает у детей знакомство с объектами родного края, которые находятся в его ближайшем окружении. Посредством экспериментальной деятельности, организации наблюдений за доступными объектами природы, ребёнок способен усваивать сложные связи и отношения. (Н.Н. Кондратьева, И.А. Хайдурова и другие).

Ниже представленные эксперименты с объектами неживой природы могут быть использованы в познавательно-исследовательской деятельности педагога с детьми в соответствии с заявленными темами: «Уникальность озера и воды Байкала», «Ветры Байкала», «Серебристое богатство Байкала».

### **Тематика экспериментирования в практике образовательной деятельности с детьми**

#### **Экспериментирование с водой**

##### **Опыт 1. «Какая вода?»**

**Материал.** Различные ёмкости для воды, холодная вода, мерные стаканчики, палочки, соль, сахар.

В стаканчик налить воду и попробовать на вкус, какая вода? Добавить немного соли и размешать, снова попробовать. Что изменилось, какая на вкус вода? Добавить в стаканчик с чистой водой немного сахара, размешать и попробовать. Куда исчез сахар? Теперь какая на вкус вода? Изменился ли цвет воды с добавлением соли и сахара? Почему?

**Вывод.** Вода прозрачная, в ней растворяются различные вещества.

##### **Опыт 2. «Есть ли у воды запах?»**

**Материал.** Ёмкости для воды, холодная и горячая вода.

В стаканчик налить холодную воду и понюхать. Есть ли запах? В стаканчик налить горячую воду и понюхать. Есть ли запах горячей воды? Какое предположение можно сделать?

**Вывод.** Вода не имеет запаха.

##### **Опыт 3. «Куда делась вода?»**

**Материал.** Стаканчик с водой, маркер.

В стаканчик налить воду и поставить в самое теплое место группы, отметив маркером уровень воды. Через день отметить изменения уровня воды. Почему уровень воды изменился? Что произошло?

**Вывод.** Подвести детей к выводу, что вода испаряется

#### Опыт 4. Научи яйцо плавать

**Материал.** Сырое яйцо, стакан с водой, несколько столовых ложек соли.

1. Положим сырое яйцо в стакан с чистой водопроводной водой - яйцо опустится на дно стакана.
2. Вынем яйцо из стакана и растворим в воде несколько ложек соли.
3. Опустим яйцо в стакан с солёной водой - яйцо останется плавать на поверхности воды.

**Вывод.** Чем больше соли в воде, тем сложнее в ней утонуть.

#### Опыт 5. "Наживка" для льда

**Материал.** Нитка, кубик льда, стакан воды, щепотка соли.

Как ты думаешь, с помощью нитки можно вытащить кубик льда из стакана с водой, не замочив рук?

1. Опустим лёд в воду.
2. Нитку положим на край стакана так, чтобы она одним концом лежала на кубике льда, плавающим на поверхности воды.
3. Насыплем немного соли на лёд и подождём 5-10 минут.
4. Возьмём за свободный конец нитки и вытащим кубик льда из стакана.

**Вывод.** Соль, попав на лёд, слегка подтапливает небольшой его участок. В течение 5-10 минут соль растворяется в воде, а чистая вода на поверхности льда примораживается вместе с нитью.

#### Опыт 6. Соломинка-пипетка

**Материал.** Соломинка для коктейля, 2 стакана

1. Поставим рядом 2 стакана: один - с водой, другой - пустой.
2. Опустим соломинку в воду.
3. Зажмём указательным пальцем соломинку сверху и перенесём к пустому стакану.
4. Снимем палец с соломинки - вода вытечет в пустой стакан. Прodelав то же самое несколько раз, мы сможем перенести всю воду из одного стакана в другой.

**Вывод.** По такому же принципу работает пипетка, которая наверняка есть в вашей домашней аптечке.

#### Опыт 7. Живая рыбка в воде

**Материал.** Вырежьте из плотной бумаги рыбку. В середине у рыбки круглое отверстие, которое соединено с хвостом узким каналом.

Налейте в таз воды и положите рыбку на воду так, чтобы нижняя сторона ее вся была смочена, а верхняя осталась совершенно сухой. Это удобно сделать с помощью вилки: положив рыбку на вилку, осторожно опустите ее на воду, а вилку утопите поглубже и вытащите.

Теперь нужно капнуть в отверстие большую каплю масла. Лучше всего воспользоваться для этого масленкой от швейной машины. Если масленки нет, можно набрать машинного или растительного масла в пипетку или трубочку от коктейля: опустите трубочку одним концом в масло на 2-3 мм. Потом верхний конец прикройте пальцем и перенесите соломинку к рыбке. Держа нижний конец точно над отверстием, отпустите палец. Масло вытечет прямо в отверстие.

**Вывод.** Стремясь разлиться по поверхности воды, масло потечет по каналу. Растекаться в другие стороны ему не даст рыбка. Как вы думаете, что сделает рыбка под действием масла, вытекающего назад? Она поплывет вперед!

### Экспериментирование с ветром

#### Опыт 1.

**Материал.** Небольшие ёмкости для воды с водой.

Дети дуют на воду. Что получается? Волны. Чем сильнее дуют, тем больше волны.

**Вывод.** Ветер - это движение воздуха. Если дуть на воду, получатся волны.

### Опыт 2.

**Материал.** Миски с водой, парусные кораблики.

Дети «отпускают» парусные кораблики в большое плавание (помещают в мисочки с водой) и дуют на паруса, кораблики плывут. Что происходит с корабликом, если ветра нет? А если ветер очень сильный? Начинается буря, и кораблик может потерпеть крушение.

**Вывод.** Большие парусные корабли движутся благодаря ветру.

### Опыт 3.

**Материал.** Большая плоская емкость с подкрашенной (желтой) водой, веера, сделанные детьми.

Дети машут веером над водой. Почему появились волны? Веер движется и как бы подгоняет воздух. Воздух тоже начинает двигаться.

**Вывод.** Ветер - это движение воздуха.

### Опыт 4.

**Материал.** Веера, вентилятор.

Помашите перед лицом веером. Что вы чувствуете? Для чего люди изобрели веер? А чем можно заменить веер? (вентилятором).

**Вывод.** Ветер в помещении можно создать с помощью предметов. Ветер - это движение воздуха.

### Опыт 5.

**Материал.** Емкости (желательно закрытые крышкой с дырочкой, в которую вставляется трубочка) с небольшим количеством песка, трубочки. Картина с изображением песчаной пустыни с барханами.

Почему в песчаной пустыне появляются такие холмы?

Несильно, но довольно долго дуем на песок. Что происходит? Сначала появляются волны, похожие на волны в мисочке с водой, но только песчаные. Если дуть подольше, то песок из одного места переместится на другое. Может появиться холмик песчаный (барханы).

**Вывод.** С помощью ветра создаются барханы, песок путешествует в пустыне.

## Экспериментирование с камнями

### Задание 1

Какими бывают камешки? Рассмотреть их внимательно, найти самый большой и самый маленький (самый красивый и самый невыразительный). Обосновать своё мнение.

### Задание 2

Закрывать глаза и на ощупь выбрать самый гладкий, самый круглый камешек, потом - самый неровный. Внимательно рассмотреть самый плоский байкальский камень.

### Задание 3

Рассмотреть камешек через лупу. Кто что видит? (Трещины, узоры и т.п.)

### Задание 4

В одну руку взять камешек, в другую пластилин. Сжать обе ладони. Сравнить, что произошло с камешком, а что с пластилином. Почему? Камешек твердый, тверже пластилина. Попробуем постучать пластилином о камень и двумя камешками друг о друга. В чем разница?

### Задание 5

Попробуем что-нибудь нацарапать на камешке твердым предметом. Что получается? Посмотрите через лупу. Почему говорят «твердый как камень», «стоит как каменный»?

### Задание 6

Что будет, если камешек положить в воду? Сформулируйте свою гипотезу. Бросить камешек в воду и понаблюдать, что происходит (на воде образуются круги). Может ли камешек плавать? Взять кусочек коры лиственницы и камешек, сравнить их по массе, затем опустить одновременно в воду. Что про-

изошло? Почему?

### **Задание 7**

Опустить в воду несколько камешков. Попробовать их на ощупь в воде. Вынуть из воды. Что изменилось? Какого цвета мокрые камешки по сравнению с сухими? Какие из них теперь красивее?

### **Задание 8**

Подобрать камешки и сделать: украшения, построить дом, воздвигнуть памятник.

Объяснить свой выбор. В заключении обобщить вместе с детьми, какими бывают камни: твердые, отличаются по цвету, форме, тяжелые тонут, меняют цвет в воде.

## **Экспериментирование с песком**

### **Опыт 1.**

**Материал.** Песок, лоток.

Возьмем горсть песка и выпустим его струйкой так, чтобы он падал в одно место. Постепенно в месте падения песка образуется конус, растущий в высоту и занимающий все большую площадь у основания. Если долго сыпать песок, то в одном месте, или другом возникают сплавы. Движение песка похоже на течение.

**Вывод.** Песок - может двигаться, его движение похоже на течение.

### **Опыт 2.**

**Материал.** Песок, сито, тяжелый предмет, карандаш.

Разравниваем площадку из сухого песка. Равномерно насыплем песок через сито. Погрузим без надавливания в песок карандаш. Положим на поверхность песка какой-нибудь тяжелый предмет. Рассмотрим глубину следа оставшегося от предмета на песке. А теперь встряхнем лоток. Проведем аналогичные действия. В набросанный песок карандаш погрузится примерно вдвое глубже, чем в рассеянный. Отпечаток тяжелого предмета будет более отчетливым на набросанном песке, чем на рассеянном.

**Вывод.** Рассеянный песок заметно плотнее. Это свойство хорошо известно строителям.

### **Опыт 3.**

**Материал.** Трубочка диаметром чуть больше карандаша, склеенная из тонкой бумаги, карандаш, лоток с песком.

В трубочку вставляем карандаш. Затем трубочку с карандашом засыпаем песком так, чтобы конец трубочки выступал наружу. Вынимаем карандаш, а трубочку на некоторое время оставляем в песке. Затем трубочку вынимаем и видим, что она осталась несмятой.

**Вывод.** Песчинки образуют предохранительные своды. Насекомые, попавшие в песок, выбираются целыми и невредимыми.

### **Опыт 4.**

**Материал.** Песок, глина, стеклянные банки, закрытые крышкой, с резиновой трубкой, насос.

Во время проведения этого опыта не следует забывать о безопасности детей: ведь песчинки могут попасть в глаза или в нос. Чтобы избежать этого, лучше проводить опыт в стеклянных банках.

Положим банку на бок, насыплем тонким слоем песок, закроем полиэтиленовой крышкой. В крышке есть отверстие для резиновой трубки, через которую можно вдуть воздух в банку с помощью насоса или резиновой груши. Создадим в банке сильный поток воздуха - «игрушечный» ветер. Что происходит с песчинками? Они легко двигаются, сдуваются. Затем подует также на комочки глины. Что мы видим теперь? Могут ли кусочки глины двигаться также легко, быстро, как песчинки? Нет, они сдуваются труднее или совсем не двигаются.

**Вывод.** Песчинки легко сдуваются, «убегают от ветра», а слипшиеся частички глины нет.

### **Опыт 5.**

**Материал.** Три пластиковые бутылки с отрезанным дном, песок, глина, камешки.

Взять три бутылки с отрезанным дном. Бутылки перевернуть, вложить в горлышко кусочек поролона и заполнить разными материалами: песком, глиной, мелкими камешками. Под бутылками разместить емкости для сбора жидкости. Налить в каждую бутылку воды. В какой из бутылок она быстрее исчезнет? Почему?

**Вывод.** Быстрее всего вода пробегает между камешками, затем сквозь песок. Глина же не пускает воду, ее частички слепились, и вода не может найти себе места среди них.

### Опыт 6.

**Материал.** Бутылки с песком (по аналогии с предыдущим опытом), емкость с «грязной» водой (например, с примесью глины).

Наливаем часть воды в бутылку и ждем, когда она просочится через песок. Сравниваем отфильтрованную воду с «грязной». Как она изменилась? Стала прозрачнее.

**Вывод.** Песок - это природный фильтр, он очищает воду.

### Речевое развитие

Художественная литература сопровождает человека с первых лет его жизни. Общеизвестно ее воздействие на умственное и эстетическое развитие ребенка. Велика ее роль и в развитии речи дошкольников. Связная речь показывает, насколько ребенок владеет богатством родного языка, грамматическим строем, и одновременно отражает уровень его умственного, эстетического и эмоционального развития.

По словам известного литературоведа Ю.М. Лотмана, художественные тексты обладают свойствами «сгущенной информативности», т.е. содержат столько сведения о мире, сколько не может дать ограниченный временем и пространством реальный опыт. И действительно, художественные тексты – при правильном их подборе – могут охватить если не все, то большую часть образовательных, воспитательных умений, которые необходимо освоить детям. Именно поэтому чтение художественной литературы может быть использовано как одно из средств, создающих смысловой фон и стимул для развертывания других форм совместной деятельности взрослого с детьми (продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой), объединяющих их в целостном образовательном процессе.

Методический материал по художественной литературе, в представленной программе систематизирован по девяти взаимосвязанным блочным темам: «Уникальность озера и воды Байкала», «Ветры Байкала», «Ластоногий символ озера», «Природная лаборатория (невидимые санитары озера)», «Серебристое богатство (рыбы)», «Охрана озера», «Быт, традиции, культура народов Прибайкалья», «Растительный мир Прибайкалья», «Животный мир Прибайкалья».

Каждый тематический блок представлен разными литературными жанрами и произведениями, что позволяет раскрыть материал с разных сторон - с поэтической, прозаической и др.

Литературные произведения сибирских писателей объясняют ребенку жизнь разных народов родного края на его земле, знакомят с их бытом., национальными традициями, антологией фольклора и разнообразием природы, раскрывают мир человеческих чувств и взаимоотношений, развивают мышление и воображение, обогащают эмоции, дают прекрасные образы национального литературного языка, расширяют представления ребенка об окружающем мире, воздействуют на личность малыша, развивают умение чувствовать, сопереживать, беречь свои традиции, природу, позволяют привить любовь к родному краю, «малой» родине, развить эмоционально-познавательную деятельность, сформировать активную позицию, отношение к жизни своего края, литературный и художественный вкус, а также способствовать появлению собственных суждений о прочитанном, потребности высказываться, развивают речь.

Художественной литературе, отражающая региональный компонент более понятна малышу, так как он постоянно сталкивается с данной культурой - слышит придания, сказания, мифы, почитает культурные традиции.

Используя художественные произведения как готовый культурный материал, воспитатель должен выступать проводником детей в миры, создаваемые книгой, и в то же время не остается безучастным исполнителем, а, как партнер, вместе с ними удивляется, восхищается, огорчается, предвосхищает возможные коллизии – сопереживать персонажам в происходящих с ними событиях.

Иначе говоря, чтение художественной литературы выступает как одна из форм совместной партнерской деятельности взрослого с детьми. В отличие от других форм – продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой – она не может быть продолжена дошкольниками самостоятельно и перейти в их свободную деятельность в силу того, что они в большинстве своем не умеют свободно читать и зависят от партнера-взрослого. Это налагает особую ответственность на воспитателя в плане подбора и передаче художественного произведения.

Произведения для чтения, представленные в программе, отражают всю красоту родного края, затрагивают струны детской души, в наибольшей степени способствуют развитию и образованию ребенка, учитывают особенности возраста, восприятия, мышления и речевого развития, позволяют увлечь и заинтересовать малыша и в то же время не упустить важного в развитии.

Организованная образовательная деятельность по чтению художественной литературы проводятся один раз в неделю, длительность чтения вместе с обсуждением прочитанного рекомендуется: в младшей, средней группах – до 10 - 15 минут, в старшей до 15 -20 минут и подготовительной до 20 - 25 минут. Учитывая такую продолжительность, очень важно уделять внимание этой деятельности вне основной образовательной работы. Рекомендуется строить работу по подгруппам, но если нет возможности – то по группам.

Ознакомление детей с литературой сибирского региона, обучение их пересказу, выразительному чтению наизусть стихов, работа по развитию образности и выразительности речи и начальных форм словесного творчества – все это должно способствовать решению задач образовательной области «Речевое развитие».

В основном вся образовательная деятельность в области речевого развития детей строится через интеграцию с другими образовательными областями. Это дает возможность повысить интерес детей к обучению, обеспечить благоприятную атмосферу.

Методика ознакомление с **художественным произведением** зависит от возраста ребенка и сложности предлагаемого произведения. Перед тем как педагог предлагает произведения для прослушивания он должен ознакомиться с ним, выписать сложные этимологические слова, сделать их обработку - толкование, так как часто в каждом регионе можно услышать, слова, которые используются только в данном крае, далее рекомендуется разбить рассказ на смысловые части - начало, середину, конец, выделить несущие смысловые предложения в каждой части, спланировать вопросы раскрывающие последовательность развития событий, выстроить образец пересказа, отработать интонацию изложения литературного произведения, спланировать методы руководства речевой деятельностью детей.

*Работа с детьми предполагает следующее: в младшей группе воспитатели приучают дошкольников слушать сказки, рассказы, воспитывают умение воспроизводить последовательность описанных в произведении событий с помощью вопросов воспитателя. Использование различных средств наглядности помогает сконцентрировать внимание детей, включать их в активную работу. Вот почему занятия с младшими дошкольниками лучше начинать с демонстрации игрушек, предметов, иллюстраций. Так, при знакомстве с произведением «Пятнистая шубка» С.К. Устинова целесообразно показать иллюстрации оленя-кабарзонка. Многие иллюстрации есть в текстах произведений (см. уч - мет пособие «Путешествие по Бакалу» - «Как медведь лягушек прогонял», «Цветок лета» С. Бунтовской).*

В тех случаях, когда показ целесообразен, детям следует сообщить, что их ждет знакомство с новой интересной книжкой: сказкой, рассказом, стихотворением. Назвать жанр произведения - обязательно. Например, «Косопят-борода до пят» Байбородина А.Г.- сказка, а «Речка Куда» А. Горбунова-стихотворение, «Олень» М.Трофимова- загадка.

Сказки воспитатель должен рассказывать, а не читать.

В беседах по прочитанному воспитателю надо помнить, что маленький ребенок не всегда может точно ответить на поставленный вопрос. Получив неверный ответ, педагог сообщает правильное название произведения и предлагает повторить его. И еще. Его вопросы должны быть кратки, точны, последовательны. Они должны помогать детям восстановить в памяти прочитанный текст, можно подводить их к верным ответам, стимулировать мыслительную деятельность. Например, в беседе по произведению В. Стародумова «Бедовый орешек» можно задать такие вопросы: - Почему орешку не сиделось на месте? - Какая еда у птицы-кедровки? Почему белка - заботливый зверек? Какие звери попа-

дались на пути непоседливого орешка? ит.п.

В *средней группе* продолжается работа по развитию интереса и любви дошкольников к художественной литературе, а также начинается знакомство с жизнью и творчеством писателей и поэтов - Василия Стародумова, Михаила Трофимова, Марка Сергеева, Сергея Устинова, Ивана Молчанова-Сибирского. Дети учат отвечать на вопросы по содержанию текста, оценивать поступки героев, характеризовать некоторые нравственные качества. Так, в беседе по сказке В. Стародумова «Лиса и выдра» можно спросить: - Справедливо ли распределили обязанности между собой лиса и выдра? Беседа по содержанию прочитанного занимает теперь значительно больше времени, чем в младшей группе. Воспитатель призван помочь ребенку понять содержание произведения, разобраться в поступках героев. Его вопросы должны направить мысль ребенка на поиски информации, позволяющей обобщать факты и события, находить ключ к правильной оценке поступков героев. Почему Таисия и Тонхон остались одиночками? (сказка «Хвойная невеста»).

Во время чтения произведения воспитателю следует выделять наиболее яркие в образном отношении слова и фразы. Однако для того, чтобы они стали достоянием детской речи, необходимо предоставить ребенку возможность многократно повторить их. Например, воспитатель начинает фразу, а дети заканчивают ее - «прибайкальские лесистые (*горы*)»; «чудо Байкала- рыбка (*голомянка*)»; «старый осетр и (*настырный омелька*)».

Следует также приучать дошкольников не только следить за ходом событий, но и замечать новые слова, необычные сравнения.

Формировать потребность в чтении как источнике новых знаний о себе, других людях, человеческих качествах, проявляющихся в обычных и необычных обстоятельствах, окружающем мире.

В *старшем, подготовительной* группах педагоги продолжают развивать стремление высказывать своё отношение, оценку, делать обобщения и выводы. Необходимо предлагать детям самостоятельно устанавливать временные и причинно - следственные связи событий, устанавливать в содержании прочитанного коллизии и конфликты персонажей. Для этого педагог учит детей соотносить содержание прочитанного с личным опытом, развивает стремление подражать положительным героям книг (Стародумов В. «Аленушкина кукла», «Легенда об омулевой бочке»).

Посредством литературных произведений формируются аналитические способности (сравнивать одинаковые темы, сюжеты в разных произведениях, делать несложные обобщения и выводы, соотносить содержание прочитанного с личным опытом).

Через литературные произведения знакомим детей с языковыми средствами выразительности через погружение в богатейшую языковую среду художественной литературы писателей Приангарья («хубунок», «продых», «куматкан», «сор»): развиваем восприимчивость к средствам художественной выразительности, с помощью которых автор характеризует и оценивает своих героев, описывает явления окружающего мира. Например: Как автор описал внешность нерпы, ее место обитание, что нерпа сделала, чтобы спасти своего белька и т.д.

Развиваем способность к решению творческих задач: сочинению небольших стихотворений, сказок, рассказов, загадок, о родном крае, его природных богатствах, учим употреблять при этом соответствующие приёмы художественной выразительности: «волшебница Умагара», «ящерицын туесок», «на море нашем славном», «живописнейшие бухты и изумительные берега Байкала» и т.п.

По приобщению к словесному искусству (развитию художественного восприятия в единстве содержания и формы, эстетического вкуса, формированию интереса и любви к художественной литературе): развиваем способность к эмоциональному отклику на прочитанное и увиденное в жизни; развиваем умение слушать художественные произведения, эмоционально отзываться на них; понимать особенности изобразительно выразительных средств, связь литературы с окружающей действительностью; побуждать пересказывать эмоционально, логично, последовательно, уместно употребляя образные средства языка.

Большую помощь может оказать применение технических средств обучения: показ диафильмов, прослушивание звукозаписей, просмотр видеокассет. Но их использование должно быть строго регламентировано. Нельзя подменять ими другие методические приемы. Если все занятие будет сведено к просмотру диафильма или слушанию звукозаписей, тогда нарушится непосредственное, живое общение взрослого и ребенка.

Итоговые занятия по ознакомлению детей с художественной литературой проводятся в форме литературных викторин, праздников, выставок детских творческих работ примерно один раз в неделю. Есть и другой интересный опыт работы – например, после изучения темы «Серебристое богатство» в произведениях сибирских поэтов, детей ведут в нерпинарий, или «Притоки Байкала» на экскурсию по речке Ангаре, «Животный мир Прибайкалья» в парк, ботанический сад, и там они декламируют стихи, вспоминают рассказы, мифы, легенды и т.д. Это дает возможность почувствовать связь литературы с окружающим миром, сильнее осознать красоту и удивительную силу и выразительность художественного слова.

### **Особенности образовательной работы с поэтическими формами**

Особое затруднение даются детям **стихотворение** и его запоминание. Поэтому нам бы хотелось уделить внимание и этому разделу.

Нелегко запомнить то, что оставляет равнодушным, что не связано с опытом ребенка, его личными переживаниями, интересами, потребностями, когда нет мотивации для запоминания, тогда нет и результативной деятельности.

Для заучивания наизусть следует подбирать такие стихи, которые интересны ребенку, помогают ему играть, общаться, сопереживать свои действия, движения (Вяткин Г. «Ангара», Сергеев М. «Исток Ангары», «Книга веселого дятла»).

Ребенок обязательно захочет выучить то, что удивит его.

При разучивании стихов довольно часто используют принцип «повторенье – мать ученья». Однако от многократного повторения можно даже замечательный текст разлюбить навсегда, да к тому же подобное повторение эксплуатирует лишь слуховую память. Можно призвать на помощь и другие виды памяти, например, зрительную, обонятельную, вкусовую, осязательную, двигательную. Не забывайте, что самая сильная память – эмоциональная. Значит, разучивание должно быть для дошкольника делом веселым, эмоциональным, при этом содержание стиха – осязаемым, видимым, представляемым (Киселев В.В «Не в зверинце, а в тайге» ( бурундук, соболь), Молчанов-Сибирский И.И. «Таежная тропинка»).

Заучивание наизусть, как правило, сопровождается демонстрацией игрушек, предметов, иллюстраций, рисунков, картин. В одних случаях наглядность используется для инсценировки стихотворения, в других она побуждает детей к высказываниям, которые воспитатель обобщает, читая стихотворные строчки, и малыш, повторив их, без труда запоминает.

Особенно быстро помогают запомнить текст с диалогами различные виды театров с их атрибутикой. Пальчиковый театр поможет запомнить практически любое стихотворение. Не менее интересной будет сценка, представленная в кукольном или в перчаточном театре - «Снегопад» М. Трофимова, «Одуванчики», «Лисички» А.Горбунова.

При разучивании некоторых стихов можно использовать построчное запоминание. Дети собираются в кружок, педагог читает стихотворение и «раздает» (в устной форме) каждому по одной строчке: «Запомни, повтори и дотронься рукой до соседа, тот скажет свою строчку и дотронется до следующего – и так до конца» - например, «Жарки» Т. Вершининой. Распределяя строчки, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка: давать детям с хорошей памятью длинные строчки, с плохой – короткие.

Еще можно предложить детям представить лестницу и на каждой ее ступени разложить весь текст стихотворения, а потом мысленно шагать по ступенькам и читать («Омуль» М. Сергеева).

Прием запоминания и проговаривания хором тоже может быть удачен, так как дает возможность тем детям, которые сразу не смогли запомнить строки, скрыться в общем хоре голосов.

Структура занятий по пересказу художественных произведений имеет много общего с заучиванием наизусть. Сюда входят: чтение с установкой на запоминание; беседа, помогающая понять стихотворение в целом и отдельные его части; чтение воспитателем после беседы; чтение стихотворения детьми («Бурундук» В. Киселева, «А что это такое?» М.Сергеева).

Во время самостоятельной декламации дети часто утрачивают интонации. Это закономерно, так как ребенок вынужден одновременно решать несколько задач: восстанавливать в памяти, что за чем следует; произносить слова, не искажая и не изменяя их; читать выразительно. И пока он не запомнит текст, выразительность чтения будет страдать. Поэтому дети должны иметь возможность по-



вторить стихотворение в любой другой деятельности: на прогулке, во время игры, в процессе подготовки к празднику и т.д.

Читая стихотворение самостоятельно, ребенок нуждается в помощи воспитателя. Подсказать ему следует тихо, так, чтобы было слышно только рассказчику. Тогда для слушателей его чтение будет относительно плавным. Не следует требовать от детей громкого чтения. Нужно приучать их декламировать, не напрягая голоса, с естественными интонациями («Наше озеро Байкал» И. Молчанова-Сибирского).

Учить не только игровому, но и целенаправленному произвольному запоминанию стихов тоже необходимо, но только старших дошкольников, так как произвольное запоминание – сложная интеллектуальная работа, связанная с мышлением.

К основным приемам произвольного запоминания относятся повторение текста и припоминание его. К.Д.Ушинский характеризовал припоминание как «труд, и труд иногда нелегкий, к которому должно приучать дитя понемногу, так как причиной забывчивости часто бывает леность вспомнить забытое». Пройденный материал необходимо регулярно повторять. В этих целях следует использовать любую возможность повторения произведения целиком или в отрывках: литературные викторины, «путешествия по природе родного края», конкурсы знатоков байкальских сказок (см. уч.-мет. пособие «Путешествие по Байкалу»), выставки прочитанных книг и др.

В настоящем издании вам предложена программа по художественной литературе регионально-направленного в рамках программы «Славное море - священный Байкал» для дошкольников от 3-7 лет. В нее включены: тематика и содержание литературных произведений с учетом тематических блоков.

Все указанные произведения максимально приближены к непосредственным повседневным впечатлениям и ощущениям ребенка. Тексты большинства предлагаемых произведений, литературные театрализованные праздники, викторины, литературные конкурсы можно найти в учебно-методическом пособии «Путешествие по Байкалу».

### ***Социально-коммуникативное развитие***

Интегрированные программные задачи образовательной работы с детьми в рамках тематических недель: «Уникальность озера: вода Байкала», «Ветры Байкала», «Серебристое богатство Байкала», «Ластоногий символ озера Байкал», «Природная лаборатория (невидимые санитары озера Байкал)», «Растительный мир Прибайкалья», «Животный мир Прибайкалья», «Охрана и туризм на озере Байкал» включают в себя конкретизаций направлений деятельности педагога в сотрудничестве с детьми дошкольного возраста.

#### ***Младший дошкольный возраст /от трех до пяти лет/***

- Конкретизирует, обобщает первоначальные представления об озере Байкал;
- Содействует становлению умений использовать элементарные правила поведения в природе, формирование эмоциональной отзывчивости, проявлений интереса и доброжелательного отношения друг к другу;
- Учить устанавливать простейшие связи между явлениями природы и состоянием озера Байкал, налаживает общение на разные темы, в том числе выходящие за пределы наглядно представленной ситуации, о событиях, об интересующих его явлениях, касающихся озера Байкал («Расскажи, с кем ты познакомился на корабле? Что вы вместе делали? Во что играли?») и т.п.);
- Поддерживает исследовательскую потребность в общении с взрослым как источником разнообразной информации об озере Байкал для формирования первых представлений о труде взрослых на Байкале и позитивного отношения к активному участию в трудовых действиях
- приобщает детей к различным видам творческой деятельности, поддерживает положительный эмоциональный настрой, формирует позитивные установки по отношению к участию детей в выступлениях, художественных видах деятельности и пр.,
- помогает налаживать игровое взаимодействие со сверстниками, в ходе которого комментируют свои игровые действия, обозначают словом игрушки, предметы-заместители, условные действия;
- формирует умение играть и заниматься каким-либо делом (рисовать, конструировать, рассматривать картинки, книги и т.д.) рядом с другими, поддерживать кратковременное взаимодействие, и

побуждает детей объединяться на основе интереса к деятельности; создает обстановку, в которой дети легко вступают в контакт друг с другом;

- осуществляет педагогическую поддержку первых самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей; поощряет принятие роли, обозначение ее словом для партнера, называние словом игровых действий; развертывание ролевого взаимодействия и ролевого общения между детьми; поддерживает все еще сохраняющуюся игру рядом или индивидуальную игру;

- одобряет ролевые реплики как средство кратковременного взаимодействия детей, играющих вместе; участвует в играх детей (или организует небольшие игровые сюжеты) на правах игрового партнера, демонстрируя образцы ролевого поведения (ветеринара, рыбака и т.п.);

#### ***Старший дошкольный возраст /от пяти до семи лет/***

- Способствовать развитию обобщенных представлений о уникальности озера Байкал;
- Развивать познавательный интерес к уникальным особенностям озера Байкал, проявлению любознательности к исследованию, восхищения успехам ученых - исследователей;

- Способствовать осознанию нравственной ценности поступков людей в отношении охраны озера Байкал;

- Помогать ребенку осознать себя членом детского общества («наша группа», «мы»), усвоить правила, установленные совместно с самими детьми, которые выражаются в равенстве всех членов группы при получении общих благ (участие в общем деле, пользование игрушками, предметами, материалами); в праве на обособление в игре, выбор партнера; в праве первенства на пользование игрушкой;

- Воспитывать трудолюбие и ответственность: стремление включаться в совместные со взрослыми трудовые действия, в общий труд детей, доводить начатое дело до конца и разделять общее удовлетворение от результата проделанной работы;

- Содействовать налаживанию диалогического общения детей со сверстниками в совместных играх и на занятиях, учить пользоваться разнообразными средствами общения словесными, мимическими, пантомимическими) с учетом конкретной ситуации, поощрять инициативность игрового поведения детей, проявление собственной индивидуальности в коллективных играх; педагог занимает позицию равноправного партнера в игре;

- Создавать условия для усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; для формирования эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых; для развития общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, готовности к совместной деятельности; становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирования позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирования основ безопасного поведения во время посещения озера Байкал;

- Поддерживать постепенный переход к самостоятельной организации детьми тематической игровой деятельности (игры-экспериментирования, режиссерской игры);

- Создавать условия для эмоционально насыщенного содержательного общения взрослого с ребенком и детей друг с другом в разных видах детской деятельности, обеспечивать в них ребенку право выбора роли, игрушки, материалов, возможность самостоятельного принятия решений; воспитывать у детей умение наблюдать, сопоставлять, сравнивать, оценивать свои и чужие поступки, выделять особенности другого человека и самого себя; подводит детей к пониманию последствий своих поступков, их влияния на эмоциональное состояние других людей; способствовать освоению детьми норм и правил взаимодействия с природным окружением озера Байкал.

#### ***Содержание образовательной работы в области культурных игровых практик***

По словам Р.М. Чумичевой в игре создается социальное и личное пространство, где ребенок регулирует взаимоотношения, заключает «договоры» на основе правил, приобретает опыт коммуникаций и толерантного отношения друг к другу.

Ролевая игра возникает и развивается, прежде всего, в том случае, когда в центре ознакомления с окружающей действительностью стоит человек, его деятельность, поступки, отношения (выращивание человеком растений, забота о других людях, управление транспортом,

использование машин и т. п.).

Структура ролевой игры, согласно Д.Б. Эльконину, включает следующие компоненты. Первый – это роли, которые берут на себя дети в процессе игры; второй – игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними; третий – игровое употребление предметов, условное замещение реальных предметов, имеющих в распоряжении ребенка, и, наконец, четвертый – реальные отношения между играющимися детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

При этом центральным моментом является принятая ребенком роль. Именно принятые роли и побуждают ребенка выполнять определенные игровые действия и развивать игровые отношения, отражающие реальное поведение изображаемых взрослых, использовать предметы-заменители, устанавливать межличностные отношения, выходящие за пределы игры.

В развитии сюжетно-ролевой игры отмечается и постепенный переход от игры рядом в младшей группе к групповым играм в средней и коллективным в старшей и подготовительной группах. Трехлетние дети выполняют отдельные игровые ролевые действия в одиночку или по 2–3 человека, но даже объединенные общей темой они действуют вначале разрозненно и лишь благодаря активному руководству со стороны воспитателя постепенно включаются в игровое общение. Становление и развитие игровой деятельности во многом зависит от обучения ребенка трех-четырех лет игре, от расширения у него представлений об окружающей действительности.

Подавляющее большинство игр старших дошкольников носит коллективный или групповой характер. В таких играх всегда есть межличностные зависимости, которые в игре проявляются ярче, чем вне игры. Дети горячо реагируют на удачное выполнение роли, на неудачи, отступления от правил кем-либо из сверстников. При распределении ролей учитываются и реальные возможности каждого (капитан, командир – самый авторитетный в группе ребенок и т. д.). Назначение на роль обсуждается. Кроме игровых взаимоотношений, учитываются и общее оценочное мнение, и детское понимание человеческого достоинства. Например, при распределении ролей в игре «Путешествие на теплоходе» дети назначают капитаном Петю, заявляя при этом: «Мы его первым ставим на эту роль потому, что он самый хороший». Петя с большой ответственностью выполняет взятую роль не только потому, что увлечен игрой, но и потому, что дорожит доверием коллектива, хочет сохранить и упрочить о себе хорошее мнение в группе сверстников.

Одной из программных задач организации жизни детей трех-четырех лет является формирование умения «играть рядом, не мешая друг другу, воспитание желания охотно играть вместе», то есть развитие навыков совместной игры.

На четвертом году жизни, дети переходят от отобразительной игры к сюжетно-ролевой, от одиночной к совместной. Однако ребенок этого возраста не всегда может объяснить свои действия товарищу по игре, самостоятельно договориться с ним. Опыт показывает, что нельзя пускать на самотек развитие игры как деятельности. Важно, чтобы воспитатель постоянно изучал игровые интересы детей, уровень детских взаимоотношений и игровой деятельности в группе и в соответствии с этим осуществлял руководство ею.

В основе работы по руководству играми детей четвертого года жизни остается идея «обучения игре». Но «обучение игре» должно идти так, чтобы в ней одновременно шло накопление знаний и положительных отношений детей к окружающей действительности, обогащение содержания самостоятельной деятельности и формирование детских взаимоотношений более высокого уровня. При таком подходе главное внимание в педагогическом процессе уделяется прежде всего обеспечению связей между обучением и игрой.

Воспитатель, осуществляя выполнение программного материала по ознакомлению с окружающим, создает благоприятные условия для отражения этих связей в самостоятельной игровой деятельности.

Анализируя наблюдения за игрой детей, можно сделать вывод о том, что в различные ее периоды (начало, ход и окончание) создаются различные предпосылки для установления взаимоотношений между ее участниками, а вместе с тем и определенные трудности в руководстве игрой. Так, в начале игры большое значение приобретают личные симпатии детей, опыт предыдущего общения, те положи-

тельные эмоции, которые ребенок испытывал от совместной игры, желание играть вместе, интерес к игре другого ребенка. В этот период игры дети устанавливают взаимоотношения по поводу выбора темы, партнера, распределения ролей, материала, составления элементарного плана, выбора действий, места для игры.

Самые большие возможности для установления контактов между детьми несет в себе начало игры. В этот период дети более доброжелательны, охотнее, чем в ходе ее, принимают желающих в ней участвовать. Конфликтные ситуации могут возникать и на этом этапе, причем основным мотивом конфликтов обычно является желание получить более интересную роль, игрушку. Если количество известных детям ролей достаточно, конфликты между ними возникают значительно реже. Если же запас их ограничен, то это часто ведет к ссорам.

На основе многочисленных исследований установлено, что в возрастном диапазоне 1,5-3 года ребенок может осуществлять условные действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное взаимодействие со сверстником. В 3-5 лет - принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. В 5-7 лет - развертывать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2-3 партнеров-сверстников, реализовывать сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия.

Среди авторов современных педагогических технологий также выделяются: Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, Е.В. Трифонова, О.В. Солнцева. Для этих авторов характерна следующая позиция: игре необходимо учить, сама по себе игра и ребенок в игре без руководства развиваться не будут. Используются такие термины «руководство», «формирование», «управление» игрой (Н.Я. Михайленко). «Руководство игрой» - тип педагогического воздействия, направленный на передачу детям способов игровой деятельности. «Управление» - косвенные методы воздействия на игру. «Руководство» - включение взрослого в процесс игры, участие в детском игровом творчестве.

Группа педагогов-исследователей под руководством С.Л. Новоселовой разработала метод комплексного руководства игрой младших дошкольников, часть и данного методического содержания может быть экстраполирована на методику руководства игрой и в более старшем возрасте. Комплексный метод включает следующие компоненты: планомерное обогащение жизненного опыта; совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений; своевременное изучение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного опыта; активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленной на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Под руководством игрой данные авторы понимают совокупность методов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладения ими конкретными действиями. «Руководство» используется в единстве с термином «формирование». Значение каждого из компонентов комплексного подхода изменяется в зависимости от возраста, уровня развития детей. Например, на 3-ем году жизни больше внимания и времени педагог должен уделять первым и вторым компонентам, чтобы дети накопили жизненный и игровой опыт. На 4-ом году жизни актуальными становятся третий и четвертый компоненты комплексного подхода.

В исследованиях Е.В. Зворыгиной представлен комплексный метод руководства игрой, включающий в себя 4 основных компонента. Первый компонент метода – это деятельность педагога, направленная на планомерное обогащение опыта детей в соответствии с возрастом и требованиями «Программы». На занятиях, прогулках, при чтении книг, рассматривании иллюстраций педагог расширяет представления детей об окружающем: предметах, социальных явлениях, деятельности взрослых, формируя эмоционально-нравственные оценки. Это содержание, по мнению автора, при определенных условиях может стать источником возникновения замысла игры детей.

Одним из таких условий выступает второй компонент метода - обучающая игра как способ перевода реального опыта ребенка в игровой, условный план. Обучающей игрой могут стать дидактические, театрализованные, подвижные игры, а также игры-шутки, игры-загадки, разыгрывание воспитателями с детьми отдельных игровых ситуаций – все то, что обеспечивает усвоение ими способов воспроизведения в игре действительности.

Условиями возникновения игрового замысла и его реализации являются следующие два ком-

понента метода: своевременное изменение игровой среды и общение с ребенком во время игры. Предметно-игровая среда, как считает автор, должна способствовать, с одной стороны, закреплению полученных ребенком впечатлений при ознакомлении с окружающим в обучающих играх, а с другой стороны – развитию его самостоятельности и творчества в поиске разных способов воспроизведения действительности. В связи с этим педагог меняет предметно-игровую среду в зависимости от практического и игрового опыта детей: в младших группах создает тематические наборы, а в старших предлагает детям самостоятельно сконструировать обстановку для игры с помощью подсобного материала, собственных поделок, игрушек, предметов-заместителей и пр.

Иной подход к руководству играми в исследованиях Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Р.А. Иванковой. Они развивают мысль о том, что сами дети становятся естественными носителями игровой культуры, то есть овладевают игровой деятельностью. Ввиду того, что этот процесс проходит стихийно, без сознательно поставленных педагогических целей, он производит впечатление спонтанного процесса. Однако это не всегда возможно, поскольку зависит от условий жизни и воспитания ребенка, то есть социальных влияний. Взрослый заменяет детям недостающих старших товарищей, участвующих в играх на правах партнера. Совместная игра взрослого с детьми только тогда будет игрой, а не действием по инструкции, когда они почувствуют не давление воспитателя, а умеющего играть партнера. Роль взрослого, замещающего ребенка-партнера, усиливается тем, что в условиях естественной передачи игровой культуры происходит «обобщение» конкретного, постепенно накапливающегося игрового опыта, а в условиях совместной игры взрослый строит игру особым образом так, чтобы на соответствующем возрастном этапе дети ставились перед необходимостью использовать новый более сложный способ построения игры. В этом случае дети сначала открывают способ в «чистом» виде в совместной игре со взрослым, а затем переносят его в самостоятельную игру с различным содержанием.

Само по себе, утверждают Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова, тематическое содержание не может служить критерием уровня развития игры. Одна и та же тема может использоваться детьми, находящимися на разных уровнях развития игры. Но показателем уровня являются: содержание (количество ролей, богатство сюжета и пр.), а также игровые умения, применяемые детьми в процессе реализации игрового замысла. Так, в самостоятельных играх старших дошкольников игровые действия чаще всего совершаются во внутреннем плане вместо условных действий с соответствующими игрушками или предметами-заместителями. Чем старше становятся дети, тем больше условностей в их играх. Они все меньше нуждаются в подготовке предметно-игровой ситуации, меньше пользуются атрибутикой и чаще действуют с воображаемыми предметами в воображаемой ситуации.

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова обращают внимание на то, что целью педагогических воздействий по обогащению сюжетно-ролевой игры должна быть не «коллективная проработка знаний», а формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях.

Авторы предлагают рассматривать руководство сюжетно-ролевой игрой, как процесс постепенной передачи дошкольникам усложняющихся способов построения игры. Передача способов осуществляется в совместной игре взрослого и детей. Учеными выделяются следующие способы построения игры:

- последовательность предметно-игровых действий, с помощью которых дети имитируют реальное предметное действие, используя соответствующие предметы, игрушки;
- ролевое поведение, с помощью которого ребенок имитирует характерные для персонажа действия, используя речь, предметы;
- сюжетосложение, посредством которого ребенок выстраивает отдельные элементы сюжета в целостное событие.

Первым способом построения игры - предметно-игровыми действиями, дети овладевают в совместной со взрослым деятельности. Два других способа (ролевое поведение, сюжетосложение) при стихийном развитии игры могут сформироваться неполноценно, на примитивном уровне.

Следует обращать внимание на организацию педагогического процесса по отношению к игре,

для которой взрослый создает условия, но непосредственно в нее не включается. Организация условий возникновения сюжетно-ролевой игры предусматривает перенос способа построения игры и связанных с ним игровых умений в различные ситуации в рамках специально созданной предметно-игровой среды. С этой целью детям дают в свободное пользование тот игровой материал, который был использован в обучающей игре, на занятиях. Так организуя предметно-игровую среду, педагог может предусмотреть ситуацию индивидуальной игры; ситуацию игры рядом; ситуацию, способствующую взаимодействию детей; предметное взаимодействие. Предметно-игровая среда является мощным средством воздействия взрослого на самостоятельную игру ребенка, на степень овладения им игровым опытом и обогащением содержания игры.

Принципы организации сюжетной игры в детском саду, по мнению Н.Я. Михайленко, и определяют концептуальную основу методики педагогического руководства:

1. Воспитатель должен играть вместе с детьми.

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе разворачивать игру особым образом, так чтобы детьми сразу «открывался» и усваивался новый, более сложный способ ее построения.

3. Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам - взрослому и сверстнику.

К трем годам у детей складывается условное предметное действие, посредством которого ребенок разворачивает самостоятельную игру. Действия с предметами «понарошку» подготавливает собой возможность понимания ребенком, что он и сам в игре может быть кем-то иным - «понарошку» мамой, доктором и т.д. Трехлетний ребенок становится способен овладеть ролью - более сложным смысловым и структурным «узлом» игры. При стихийном развитии игры ролевое поведение ребенка может оставаться на уровне простого подражания и не достигать своих сложных форм. Овладение ролью успешнее происходит при целенаправленном формировании игры у детей.

Умения, которыми должны овладеть дети, чтобы в полной мере использовать роль как специфический способ построения игры:

- 1) уметь принять на себя игровую роль и обозначить ее для партнера;

- 2) уметь осуществлять специфические для роли условные предметные действия и уметь разворачивать специфическое ролевое взаимодействие - ролевой диалог;

- 3) уметь изменять в ходе игры ролевое поведение в зависимости от того, каковы роли партнеров;

- 4) уметь менять свою игровую роль в зависимости от разворачивающегося сюжета. Все эти умения формируются постепенно.

Для детей 4-го года жизни достаточно уметь принимать и обозначать игровую роль, реализовывать специфические ролевые действия, направленные на партнера-игрушку, разворачивать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером сверстником.

Задача воспитателя при работе с детьми 4-го года жизни - построить совместную игру с ними таким образом, чтобы ее центральным моментом стало именно ролевое поведение. Внимание ребенка необходимо перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнером-взрослым. Отвечая на ролевые обращения взрослого, вступая в инициированный им ролевой диалог, ребенок «открывает» условность собственной позиции (роли) в игре, скрытую для него раньше действиями с игрушками.

Простейшее ролевое подражание может возникнуть у ребенка по отношению к любой социальной роли, сказочному, литературному персонажу, какому - дело непредсказуемое. Задача воспитателя - «угадать», что делает ребенок, подключиться к его игре, найдя подходящую по смыслу дополнительную роль, и действуя «изнутри» нее, развернуть ролевое взаимодействие. Целью воспитателя является не унификация, приведение к единообразию игры всех детей, в рамках «заданных» сюжетов и ролей, а развитие игры каждого ребенка с опорой на его личные интересы.

Значение совместной игры со взрослым заключается в том, что теперь в свободной самостоятельной игре детей действия с игрушками будут в большей степени сопровождаться ролевыми диалогами, появится название своей роли партнеру-сверстнику и ролевое обращение к нему: дети будут более свободно вступать в игровые контакты и разворачивать ролевое взаимодействие друг с другом.

Сюжеты игры, которые разворачивает взрослый с детьми этого возраста, должны быть просты, однотемны и построены, в основном, на парных ролях, тесно связанных по смыслу.

Показателями успешности формирования ролевого поведения у детей 4-го года жизни являются следующие: разворачивание детьми в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленной на кукольных персонажей, парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее название своей роли, ролевое обращение, короткий диалог.

Самостоятельная игра детей во многом зависит от организации предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Предметная обстановка для сюжетной игры детей данного возраста должна быть более гибкой, чем ранее, и организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой.

Задачи воспитателя в работе с детьми 5-го года жизни -переводить их к более сложному ролевому поведению в игре: формировать умение изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и обозначать свою новую роль для партнеров в процессе разворачивания игры. Эти умения - залог творческого и согласованного разворачивания игры со сверстниками, они обеспечивают гибкость ролевого поведения ребенка. Необходимы эти умения и в индивидуальной игре, где развитие сюжета связано с последовательным выполнением ребенком нескольких ролей, с действиями за кукол, которым ребенок приписывает разные роли.

Игра должна разворачиваться особым образом, так, чтобы для ребенка «открылась» необходимость соотносить его роль с разными другими ролями, а также возможность смены роли в процессе игры, для разворачивания интересного сюжета. Это возможно при соблюдении воспитателем двух условий:

- 1) использовании многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей включена в непосредственные связи со всеми остальными;
- 2) отказе от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) в сюжете количеству участников игры: персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников.

Играя с ребенком, воспитатель использует минимальное количество игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимания от ролевого взаимодействия.

С детьми, у которых менее развито ролевое поведение, целесообразно разворачивать игру по мотивам сказочных сюжетов, хорошо им известных. Дети чувствуют себя в ней более уверенно, т.к. уже ожидают появления того или иного персонажа. В этих случаях ребенку предлагается роль главного героя сказки, а взрослый последовательно меняет роли остальных персонажей. Такая игра должна носить характер импровизации, без точного повторения текста сказки. Сюжетное событие, которое вводит взрослый, чтобы «оправдать» появление нового персонажа, должно быть достаточно интересным, тогда у ребенка возникнет желание сменить роль на новую, т.к. от этого зависит продолжение игры. Инициатива ребенка (который может сам предложить нового персонажа) должна быть принята и поддержана.

Меняя роли в игре, воспитатель каждый раз разворачивает новый диалог со своим основным партнером. При этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком являются как бы моделью разворачивания игры для других, включенных в нее детей. В такую игру можно намеренно включить от 3 до 7 детей.

Вовлечение детей в игру осуществляется педагогом только по их желанию. Также, дети должны иметь полную свободу «выхода» из игры, перемещения по групповой комнате и переключения на другие игры и занятия. Воспитатель может с несколькими «желающими» детьми вступать в ролевое взаимодействие, активизировать ролевой диалог, «замыкая» детей на ролевом взаимодействии друг с другом. Но основными партнерами на некоторых непосредственно направлены формирующие воздействия взрослого, являются двое первоначально участвующих в игре детей.

В совместной со сверстником и индивидуальной игре расширяется диапазон актуализируемых детьми игровых ролей. При этом дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами-заместителями, соединяя усвоенные ранее игровые умения с новыми. В игре ребенок не только согласованно взаимодействует с одним-двумя сверстниками, но и моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т.е. устанавливает разнообразные ролевые связи в игре. Все это подготавливает возможность дальнейшего пере-

хода к совместному творческому построению новых игровых сюжетов в старшем дошкольном возрасте. Руководство игровой деятельностью детей предполагает использование в педагогическом процессе ряда конкретных методов и приемов, с помощью которых воспитатель осуществляет руководящую роль в воспитании и развитии дошкольника в процессе игры. Развитие игровых интересов требует от педагога внимательного, чуткого отношения к играм детей, личной заинтересованности в них.

Если у детей по их инициативе возникла интересная и полезная в воспитательном отношении игра, то воспитатель может и подождать с предложением намеченной игровой темы.

Тематическим планом охватываются только те образовательные области, которые способ-ствуют обогащению содержания сюжетно-ролевых и строительных игр (чтение художественной лите-ратуры, коммуникация, социализация). Такое планирование обеспечивает концентрированную подачу материала в течение небольшого отрезка времени с целью поддержания и развития интереса к той или иной игре, бытующей в группе.

В соответствии с ведущим игровым интересом тематическое планирование должно включать конкретные наблюдения за предметами и явлениями окружающей жизни, экскурсии в природу, подбор соответствующей художественной литературы, рассматривание картин, иллюстраций; тематику кон-струирования, лепки, аппликации и рисования; игрушки и атрибуты для развития игры (отметить, какие из них необходимо приобрести в магазине, какие изготовить заранее с помощью родителей, какие – совместно с детьми в процессе игры), что нашло отражение в комплексно-тематических циклограммах представленных в данном разделе. Естественно, что в ходе игры у детей может возникнуть потреб-ность в таких атрибутах, которые нельзя предвидеть заранее. В таких случаях воспитатель должен поддержать инициативу детей, помочь в изготовлении или замене другими предметами и этим самым поддержать интерес к игре, не дать ей угаснуть.

Руководство же игровыми действиями производится непосредственно воспитателем в период игры в определенной мере интуитивно. Воспитатель опирается на знание индивидуальных и возраст-ных особенностей детей, конкретную ситуацию, опыт, такт и педагогическое мастерство. Прежде всего, руководство играми состоит в целенаправленном воздействии на решающие моменты в развитии игр: выбор темы игры, развитие замысла, обогащение содержания. Педагог может предложить тему игры, но нельзя ее навязывать. Игрой следует увлечь, вызвать у ребенка положительное отношение к игро-вой деятельности. Воспитатель должен отвлечь детей от нежелательных игр, убедив детей в их отри-цательном значении.

Руководство развитием игры требует, чтобы воспитатель помог детям обогатить игру личност-но-социальным содержанием, максимально насытить ее соответствующими действиями, при распре-делении ролей по возможности всех удовлетворить и вместе с тем поставить каждого ребенка в пози-цию, наиболее благоприятную для формирования его личности.

Ряд исследователей проблем детской игры придерживаются мнения, что педагогическая цен-ность игры в значительной мере зависит от обеспечения возможности «доиграть», то есть не преры-вать игру до тех пор, пока задача не будет разрешена (корабль «приплыл» в порт, космонавты «при-землились» и т.д.). В противном случае у детей остается чувство неудовлетворенности, неразрешимо-го напряжения, которое может препятствовать формированию ценных нравственных мотивов и свести на нет все положительные воздействия игры на личность. Иногда использование воспитателем допол-нительных элементов игры – введение значков, условного пароля, символических названий – вводит детей в воображаемую ситуацию, поддерживает у них стремление соответственно действовать, вносит радостный, эмоциональный тон и способствует развитию сюжета игры.

Уровень развития игровой деятельности детей дошкольного возраста определяется структурой образовательной деятельности в детском саду, выбором педагогам эффективной педагогической тех-нологии руководства самостоятельными играми дошкольников. Такой комплексный подход к организа-ции образовательной работы в детском саду создает условия для широкого использования творческой сюжетно-ролевой игры.



Содержание и направления педагогической поддержки игры на основе технологии комплексно-го руководства С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамоновой, Е.В. Зворыгиной в соответствии с комплексно-тематическим принципом планирования игровой деятельности по программе «Байкал - жемчужина Си-бири» представим ниже.