

Лидия СВИРСКАЯ

Индивидуализация образования: правильный старт



Учебно-методическое пособие

МОСКВА, ОБРУЧ, 2011

Лидия СВИРСКАЯ

*Учебно-методическое пособие
для работников дошкольных
образовательных учреждений*

Индивидуализация образования: **правильный старт**

МОСКВА, ОБРУЧ, 2011



УДК 373.2(072)
ББК 74.1
С24

Индивидуализация образования: правильный старт: учебно-методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений/
Л. В. Свирская. — М.: Обруч, 2011. — 240 с. — ISBN. 978-5-904810-13-9
Л. В. Свирская, Л. В.

Рецензенты:

Шерайзина Р.М., д.п.н., профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Института непрерывного педагогического образования, Великий Новгород.

Загвоздкин В.К., к.п.н., руководитель отдела международной и региональной образовательной политики Центра стратегии развития образования ФГУ ФИРО, зав. лабораторией комплексной оценки и повышения качества образования МИОО, Москва.

В книге рассматриваются основы индивидуализации образования детей дошкольного возраста и определяющие ее факторы. Особое внимание уделено организационно-педагогическим условиям и технологии образовательной деятельности в ДОУ. Раскрыты сущность и процедуры оценки индивидуальной динамики развития воспитанников в условиях компетентного подхода к образованию.

Издание адресовано педагогам и руководителям дошкольных учреждений, специалистам, занимающимся экспертизой качества в сфере дошкольного образования, преподавателям системы повышения квалификации и педагогических колледжей.

ISBN 978-5-904810-13-9

© Л. В. Свирская, 2011

© «Обруч», 2011

Содержание

I. Общие сведения, или Смыслы и цели индивидуализации образования детей дошкольного возраста	6
II. Основные термины и понятия	10
III. Теоретические основы индивидуализации образования	25
Возрастные особенности детей раннего и дошкольного возраста	27
Особенности современных детей	31
Индивидуальные особенности детей	33
Педагогические предпосылки индивидуализации образования	34
IV. Факторы, обуславливающие индивидуализацию образования	36
Природно-географические факторы	37
Информационно-образовательная среда	39
Семья как фактор индивидуализации образования	42
Ценностно-целевые установки современного дошкольного образования как фактор индивидуализации	46
V. Образовательные «институты» детей дошкольного возраста	51
Неформальное образование или самообразование	51
Дополнительное (внеинституциональное) образование	53
Официальное дошкольное образование	54
VI. Цели и задачи воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста в логике индивидуализации образования	57
Цели индивидуализации обучения	58
Цели воспитания	60
VII. Педагогические стратегии, обеспечивающие индивидуализацию дошкольного образования	66

Детский сад: индивидуализация на уровне группы, подгруппы, отдельной личности	66
Использование потенциала семьи для достижения качества дошкольного образования	80
Привлечение ресурсов местного сообщества	82
VIII. Технология индивидуализации обучения и развития. Дневной цикл жизнедеятельности «План — дело — анализ»	84
IX. Оценка индивидуальных достижений детей	105
Приложение 1.	
Общеобразовательная программа ДОУ	122
Приложение 2.	
Система учебных занятий по курсу «Индивидуализация образования детей дошкольного возраста»	173
Библиография	233

От автора

Предпринятые в 90-е годы попытки реформировать систему воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, внедрить в массовую практику идеи открытости, вариативности, индивидуализации образовательных траекторий во многом остались нереализованными: слишком сильной оказалась инерция прошлого.

Вместе с тем проблемы, связанные с образованием детей дошкольного возраста, все больше волнуют не только специалистов, но и политиков и даже экономистов разных стран. Множество исследований свидетельствует о непреходящей ценности этого периода целостной жизни человека, важности качества раннего образования для развития личности, становления инициативности, познавательной активности, компетентности — основы успешности, готовности решать жизненные задачи в современном быстро меняющемся мире. На дошкольное образование возлагаются большие надежды, так как успех «на выходе» во многом зависит от «правильного старта». Чтобы справиться с такими задачами и быть эффективной, системе дошкольным учреждениям нужны преобразования. В том числе, в части признания равноценной значимости различных источников образования — родительского дома, системы дополнительного образования, информационно-образовательной среды и, главное, собственной познавательной, творчески-преобразующей активности ребенка, формирующейся на этой основе компетентности.



I. Общие сведения, или Смыслы и цели индивидуализации образования детей дошкольного возраста

Когда мир вокруг изменяется, нельзя не участвовать в этом процессе. Для каждого человека изменения имеют свою направленность, интенсивность, эмоциональную окраску, каждый не только принимает происходящие вокруг него перемены, но и в той или иной мере сам инициирует их. Изменяющиеся внешние условия во многом определяют характер образовательных потребностей человека. Одним из ярких примеров трансформации образовательных потребностей «во взрослом мире» является повсеместное внедрение компьютерных технологий. Как следствие — широкий доступ к информации.

В период дошкольного детства изменения образовательных потребностей определяются постоянно развивающимися возможностями ребенка. Сделал первые шаги — появилась возможность самостоятельно добраться до желаемого предмета, практическими действиями узнать его свойства и качества, опробовать и найти способы его использования. Научился держать карандаш — начались попытки оставить «след» в виде первых каракуль, а поддержка взрослых пробудила желание учиться изображению конкретных предметов, и т. п.

Для каждого человека взаимодействие с миром — это множество возможностей. Простой пример — комната, в которой находится ребенок. В ней можно играть с игрушками (на выбор), рассматривать книжки (на выбор), смотреть в окно, общаться с мамой. И это только кратчайший перечень возможностей, предоставляемых одним конкретным местом. Какими из них воспользуется ребенок, будет зависеть от его насущных интересов, состояния здоровья, индивидуальных особенностей, доступности предметов и видов деятельности. Вступая в многоплановые отношения с окружающим миром,

ребенок учится, получает свое первое персонифицированное образование, формируется и проявляется его индивидуальный стиль деятельности, в целом вызревает интегральная индивидуальность личности. Сплав потенциальных и реализованных возможностей, результаты взаимодействия с миром у каждого ребенка свои. Вместе они составляют сущность индивидуализации образования.

Горизонты образовательных возможностей постоянно расширяются, появляются новые источники и способы получения знаний, растет объем информации, что вызывает необходимость выбора-отбора, осмысления, движения вперед. Так что современный человек в большей степени ассоциирует себя не с событиями в прошлом, а с изменениями в настоящем и рисками в будущем. Для самоосуществления себя, своего «проекта настоящего и будущего» важны такие качества личности, как конструктивизм, уверенность в своих возможностях (а для дошкольников даже некоторая доля самоуверенности, основанная на завышенной самооценке), целеустремленность и целенаправленность, рефлексивность, ответственность за себя, близких, за то, что происходит вокруг. Так как человек существо общественное в принципе, а ребенок общественен «по определению» (взаимодействие с другими, прежде всего с близкими взрослыми, позволяет ему выживать и развиваться), то для его самоосуществления и, значит, развития важно, например, умение налаживать и поддерживать разноуровневые и разнонаправленные социальные контакты, планировать и осуществлять деятельность в кооперации с другими. Особенности проявления этих умений значительно варьируются не только на индивидиуальном уровне (в сравнении с другими), но и на интраиндивидиуальном уровне (одни компетентности могут быть развиты больше, другие меньше). Уровень проявления этих умений (ключевых компетентностей) различен не только «на старте», но и в течение всей жизни. Более того, у одного и того же человека в разных ситуациях ключевые компетентности могут проявляться в разной мере. Это зависит, прежде всего, от наличия личной заинтересованности делом (деятельностью), предметом (объектом), от уровня развития навыков саморегуляции, самосознания. Так, искренне заинтересованный человек проявит и терпение, и смекалку, и творчество в самом не привлекательном, с точки зрения других, деле. В действие и результат он вложит и имеющиеся

знания, и свой опыт, проявит истинное отношение к делу, вполне вероятно — приобретет помимо реального продукта (результата) новые знания и умения. В то же время, получив дело «по разрядке», он может не проявить и десятой доли потенциальных умений и личностных качеств. Особенно это свойственно дошкольникам, в личности которых волевые начала еще только формируются и для которых внешняя мотивация далеко не самая главная.

Помимо прямой заинтересованности предметом, объектом, действием есть другие основания для разности в реализации потенциальных возможностей, в приобретении и проявлении ключевых компетентностей, в построении своего образа мира (как сущности образования). Например, в силу физического недуга и связанных с этим ограничений в передвижении, ребенок не может в полной мере развить и реализовать свои социальные навыки. Непреодолимая, на первый взгляд, преграда может не значить ничего, если окружающие люди не оценивают возможности этого ребенка по общей мерке, видят и поддерживают его сильные стороны, помогают найти себя в других видах деятельности, компенсировать проблему, например, находя друзей и общаясь через Интернет. Для ребенка, растущего в семье лесника где-нибудь на реке Чусовой, может быть закрыта тема Интернета как источника информации, но «открытой книгой» является окружающая природа. В этой разности много больше достоинства, чем недостатков. Тем более что, подрастая, ребенок самоопределится и поставит себе цель стать «тем-то» и «таким-то», и многие обстоятельства как внутренние, так и внешние, будут преодолены, трансформированы и использованы как возможности.

Но для этого должно быть сделано самое главное. Ребенок с самого раннего возраста должен расти в атмосфере уверенности в том, что его индивидуальные особенности принимаются и уважаются другими, что его инициатива и активность будут должным образом истолкованы и поддержаны, что его стремление познать окружающий мир и себя в нем будет «окультурено» и дополнено не излишней (на вырост), а актуальной «здесь и сейчас» информацией. Это вызывает необходимость развития всех человеческих сил, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному идеалу и определяет необходимость изменений в организации образовательного процесса. Облеченные профессиональной

ответственностью взрослые должны понимать и признавать равноценность различных источников образования, главным из которых для ребенка-дошкольника является семья. Так достигается необходимая гибкость и чувствительность к потребностям конкретного человека, сообщества в целом, а система образования получает новое качество, основанное на признании многообразия и индивидуальных отличий как базовой ценности жизни.

Вместе с тем в постоянно изменяющемся мире каждому человеку важно оставаться самим собой. Самосохранение, самоопределение, самоосуществление позволяют ощущать устойчивость «своего мира» и себя в нем, преодолевать и использовать его вызовы, а не просто «адаптироваться» к новым условиям.

Резюме: образование как построение «образа мира» имеет глубоко личностный смысл, обладает большой персональной ценностью и начинается с момента рождения человека. Дошкольный возраст и дошкольное детство являются периодом наиболее динамичного, яркого проявления индивидуализации образования.

Мы будем рассматривать индивидуализацию образования не просто как технологическую особенность современного педагогического процесса, а, прежде всего, как условие, процесс и результат самореализации человека в его жизнедеятельности и жизнестворчестве.

Нам предстоит найти ответ на ряд важных вопросов. Индивидуализация является проблемой, превращающей образование в дискретное, не сводимое к единым требованиям пространство, или же индивидуализацию следует рассматривать как ценностное состояние образования, дополнительный стимул для развития отдельной личности и общественного прогресса в целом? Позволит ли индивидуализация образования обеспечить равные стартовые возможности для обучения и развития, и в чем состоят «равенство и отличия»? Как обеспечить подготовку и переподготовку педагогов? Как показать общественности (прежде всего родителям) эффект и результативность индивидуализации образования дошкольников? Что составляет основу «готовности к школьному обучению», преемственности степеней дошкольного и начального образования?



II. Основные термины и понятия

Актуальный уровень развития определяется теми задачами, которые ребенок способен решить самостоятельно. Его содержание можно обозначить словами с префиксом «само»: саморазвитие, самопознание, самосознание, самоорганизация, самоутверждение, самосовершенствование, самоконтроль, самоактуализация, самоидентичность, самосохранение.

Внеинституциональное образование, или дополнительное образование. В части внеинституционального (дополнительного дошкольного, дополнительного общего и т. д.) образования индивидуализация определяется, прежде всего, выбором направления дополнительного образования, мотивацией и субъектной позицией участника, а затем уже индивидуализацией и дифференциацией педагогического инструментария.

Одновременно с развитием «внешнего рынка» дополнительного образования идет процесс интенсивного развития дополнительных образовательных услуг, как платных, так и бесплатных, внутри действующих дошкольных учреждений. Это связано с тем, что значительное число ДОО в ближайшие годы должно быть преобразовано в муниципальные автономные образовательные учреждения (организации), одной из составляющих бюджета в которых должны быть самостоятельно заработанные средства, то есть средства полученные, прежде всего, от реализации дополнительных образовательных, организационных и социальных услуг.

Возможности — направления развития, которые присутствуют в каждом жизненном явлении. Жизнь человека представляет собой постоянно идущий и воспроизводящийся процесс перехода возможности в действительность. Л.С. Выготский отмечал: «Осуществившееся поведение есть ничтожная доля возможного. Человек всякую минуту полон неосуществившихся возможностей. Эти неосуществившиеся возможности нашего поведения... есть совершеннейшая реальность, такая же, как и восторжествовавшие реакции».

Воля. Развитие волевой сферы в онтогенезе оказывается главным руслом развития личности, обеспечивающим единство аффекта и интеллекта. Волевое действие отличается тем, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как осмысленная инициативность. При таком понимании нет качественного различия или разнонаправленности воли и произвольности, нет барьера между ними. В волевом акте человек целостен, действует как личность.

Детерминация (от лат. *determinatio* — «ограничение, определение») — термин, используемый для обозначения ситуации, когда одно свойство, событие, явление оказывает определяющее влияние на другие свойства, события, явления.

Индивидуальность. Понятие «индивидуальность» выражает особую форму бытия индивида, в рамках которой он обладает внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает ему возможность активно проявлять себя в окружающем мире в соответствии со своими потребностями, задатками и способностями. В психологии под индивидуальностью понимают психологическую неповторимость человека, проявляющуюся в темпераменте, качествах психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), привычках, преобладающих интересах, способностях, индивидуальном стиле деятельности и т. д. В философии наиболее полно понятие «индивидуальность» трактуется как особая форма бытия в обществе, в рамках которого человек живет и действует как автономная и неповторимая система, сохраняя свою целостность и тождественность самому себе в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Индивидуальности невозможно обучить, и невозможно воспитать ее извне. Индивидуальность рождается и развивается вместе со способностью человека учить и воспитывать самого себя. Но для того чтобы данная способность развивалась, необходимо создавать ребенку такие условия, при которых он имеет возможность сталкиваться не только с желаниями и требованиями другого человека (родителя, педагога, сверстников), но и со своими собственными.

Индивидуализация. Содержание термина «индивидуализация» многозначно и, несмотря на его частое использо-

вание, достаточно расплывчато. Как правило, при изучении процесса индивидуализации развития личности на первый план выходит обсуждение феномена индивидуальности. Достаточно часто это понятие используется как синоним понятия «индивидуальный подход». А.В. Петровский определяет индивидуализацию как открытие и утверждение своего «я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, то есть становление и осмысление индивидуальности. Мы будем использовать понятие, сформулированное С.М. Юсфиным и Н.Н. Михайловой: «Индивидуализация — процесс порождения и рефлексии человеком собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты как следствие своей целенаправленной деятельности» [21; 36]. Таким образом, индивидуализация — это самореализация и развитие человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности. Самореализация не потакание собственным капризам, это умение анализировать, размышлять над своими многочисленными желаниями, интересами, соотносить их со своими «могу — не могу», «можно — нельзя», умение выбирать направление действия, действовать вопреки другим мнениям.

В целом индивидуализация связана не столько с усвоением, сколько с познанием, исследованием, пробой, проверкой и выбором. Все это создает особую психологическую ситуацию между выбирающим (ребенком) и тем, кто стремится повлиять на его выбор. Ребенку важно иметь реальную возможность свободного выбора, чувствовать уверенность в своих силах и возможностях. Тот, кто пытается помешать этому, доказывая обратное,вольно или невольно закрывает ребенку путь к развитию. Тот, кто целенаправленно сохраняет эту возможность, помогая ребенку проявить, осознать себя в ней, оказывает ему поддержку.

Индивидуализация образования. Образование — деятельность, связанная с поиском и обретением конкретным человеком своего «человеческого образа», требующая от него не подражания, а выбора, конструирования, проектирования этого образа и самовоспитания в соответ-

стве с ним. Образование (как образ мира, себя и других в нем) является содержательным и смысловым контекстом развития. Образование может быть определено как индивидуально структурированное информационно-образовательное пространство — субъективированный образ мира, составляющий внутренний мир человека, его жизненные смыслы как реальные, «опредмеченные», так и воображаемые — виртуальные, мысленно проигрываемые события, явления, отношения. Информационно-образовательная среда унифицирована, предъявлена одновременно многим людям как потенциальная возможность. Информационно-образовательное пространство всегда индивидуально. «Информационно-образовательное пространство» не может быть внеличным, внесубъектным, внедеятельностным, а для ребенка-дошкольника еще и внеконтекстным. Это дает основание для рассмотрения индивидуализации образования дошкольников в нескольких направлениях:

- как индивидуальной программы развития, присущей каждому ребенку как человеческому (биопсихосоциальному) существу, осуществляющему собственную жизнедеятельность в поколенной структуре человечества, то есть в свое время, в своем пространстве;
- как самостоятельной деятельности ребенка, в ходе которой он самостоятельно и избирательно обращается к различным источникам информации; конвертирует (узнает, уточняет, интерпретирует) воспринятую информацию; использует полученные знания при решении разнообразных жизненных ситуаций; в определенной мере (на доступном для него и вместе с тем уникально-творческом уровне) создает новые (для себя) знания и способы хранения информации;
- как синтеза организуемого обучения и самоорганизуемого и саморегулируемого учения (в самом широком смысле) — процессов, в ходе которых свободно воспринятая из разных источников информация приобретает статус субъектного (персонального) знания;
- как результата (продукта, персонального информационно-образовательного пространства) жизнедеятельности в виде личностных смыслов, сформированных общественных действий и общественных значений — интегрального образа мира и освоенных ключевых компетентностей.

Индивидуальный подход. В 90-е годы прошлого века индивидуальный подход в образовании приобрел неизменный до настоящего времени вектор коррекционно-развивающей и просто коррекционной работы, усилил значимость «соответствия» ребенка заданной извне норме. Такому положению дел и поныне способствует своеобразный эгоцентризм взрослых, проявляющийся в стремлении мерить ребенка по себе, приводящий к утрате понимания самооценности детства, механистическому отношению к ребенку как ко «взрослому в миниатюре», более того — «недоразвитому взрослому», у которого нет еще, например, абстрактно-логического мышления, недостаточно развита речь или некоторые движения. В такой логике процесс развития ребенка представляется как простое количественное развертывание во времени изначально заложенных свойств, что в целом и вызывает отношение к дошкольному детству как периоду «подготовки к жизни», периоду «дефицитарных состояний», «восполнимых с течением времени при условии непосредственного обучающего воздействия на него взрослых». За подобным отношением теряется качественное своеобразие ребенка.

Индивидуальный подход состоит в выявлении индивидуальных особенностей развития, поведения, уровня академической успеваемости (иногда ее вуалируют понятием «информированность»), требующих, с точки зрения взрослого, коррекционно-развивающего воздействия. Индивидуальный подход наиболее эффективен в ситуации, когда индивидуальная особенность (проблема) и ее первопричины диагностированы точно.

Индивидуальный стиль деятельности (ИСД) определяется свойствами различных иерархических уровней — нейродинамическими, психодинамическими, зависит от свойств нервной системы, биохимических свойств, направленности личности и представляет собой интегральную характеристику индивидуальности. ИСД определяется не только индивидуальными свойствами, но и характером отношений в коллективе, в который включен человек. Индивидуальный стиль не столько формируется извне, сколько вырабатывается самим субъектом деятельности. При возможности выбора субъект всегда действует в таком стиле, который ему свойственен. Это происходит не только потому, что этот стиль успешнее, результативнее, но и потому,

что он приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние внутреннего комфорта. Для становления и проявления человеком индивидуального стиля деятельности необходима достаточная свобода, зона неопределенности, в которой человек имел бы возможность следовать своим мотивам, потребностям, целям, самостоятельно выбранным средствам и способам действий, достигнутым смыслам [22].

Индивидуализация учения-обучения. Индивидуализация обучения основана на том, что позиция ребенка, входящего в мир и осваивающего его как новое для себя пространство, изначально творческая. Ребенок наблюдает за взрослым, подражает ему, учится у него, но при этом выбирает то, чему ему хочется подражать и учиться. Этот «выбор-отбор» не всегда совпадает с тем, что в качестве образцов ему намеренно демонстрируют взрослые. Ситуация усугубляется тем, что рядом с ребенком, как правило, оказывается несколько взрослых и проблема «выбора-отбора» образцов многократно и невероятно комбинативно увеличивается, что вновь создает предпосылки, почву для индивидуализации и учения и обучения. Таким образом, ребенок не является «прямым наследником» (то есть продолжателем чьей-то деятельности, преемником образцов, которые нужно сохранять и целостно воспроизводить), а творцом, то есть тем, кто может сам что-то создать. Освобождаясь от подражания, творец не свободен от познания, созидания, самовыражения, самостоятельной деятельности. Это и составляет основу индивидуализации учения и обучения.

Интериоризация — процесс переноса (преобразования) внешних действий во внутренний план.

«Неформальное» образование, или «самообразование». Бытует устойчивое мнение, что понятие «самообразование» не применимо к детям дошкольного возраста. Такое утверждение основано на том, что самообразование требует постановки собственной или удержания внешней учебной цели, безусловного волевого усилия, к которому «ребенок не способен». Однако вся жизнедеятельность ребенка, начиная с самого раннего возраста, и есть самообразование или «САМО образование». В непосредственном взаимодействии с предметами, объектами и людьми ребенок получает самую разнообразную информацию,

впечатления, которые являются основой его «мирочувствования», «миродействия». «Сознание порождается и развивается в практических действиях», «опосредуется деятельностью», «за сознанием стоит жизнь» [18]. Например, собственные практические действия являются основой для развития у детей наглядно-действенного мышления, для развития памяти, аффекта и интеллекта в их динамическом единстве. В деятельности «эмоции интеллектуализируются, становятся “умными”, обобщенными, превосходящими, а процессы познавательными, функциональными в данном контексте, приобретают аффективный характер, начинают выполнять роль смысло-различения», — писал А.В. Запорожец в исследовании содержания аффектов. Таким образом, в познании мира и отношений в нем, в успешной адаптации и интеграции в социальной действительности — сути и сущности образования — основную (ведущую) роль играет активность самого субъекта жизнедеятельности. А это и есть самообразование. «...Не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать... Человек начинается с самообразования, с саморазвития...» [12, с. 351–355]. Неформальное образование происходит в семье, в ходе общения детей, их сверстников и родителей, во время спонтанного взаимодействия детей друг с другом, окружающими людьми и вещами, как в домашней обстановке, так и далеко за ее пределами. Смысловое и содержательное поле неформального образования является самым широким и самым индивидуализированным.

Образование. По существу образование представляет собой социально-педагогический проект, который способен породить образ того, что еще не развито в реальности, но что имеет тенденции в качестве перспективы развития будущего. Развиваясь само, образование развивает людей, а те, в свою очередь, становятся способными развивать общество.

В современном понимании образования, как условия и средства целостного становления человека, обретения им себя, своей человеческой сущности, неповторимой индивидуальной духовности, получают новое звучание педагогические цели и задачи — не только и не столько передать

определенную сумму знаний, умений и навыков, сколько содействовать в становлении человека как субъекта культурно-исторического процесса собственного жизнетворчества. В этой ситуации необходимо признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости, постоянной изменчивости человеческого в человеке, что является, по утверждению Б.С. Гершунского, полной противоположностью естественно-научной технократической парадигме образования, которой свойственна своеобразная когнитивная простота представлений о том, чем (каким набором ЗУ-Нов) должен овладеть человек, чтобы успешно функционировать в мире.

Обучение в наиболее употребительном смысле означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) социокультурного (общественно-исторического) опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний и формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

Объект. Объект — уныл и бесчувственен к идеям и призывам педагога. Осознавая реальную власть над собой, «объект» идет на уступки, чтобы избежать более крупных неприятностей, чем, например, участие в общем мероприятии. Иногда «объект» может неожиданно проявить себя в ответ на усиливающиеся педагогические воздействия, которые, как правило, воспринимаются как «педагогическое домогательство». Нередко «объект» педагогического воздействия делает самого педагога объектом манипуляции. Например, в угоду педагогу с демонстративным энтузиазмом выполняет порученное дело, получая в обмен вознаграждение. «Объект» может открыто противодействовать «педагогическим притязаниям». В этом случае возникают конфликты, которые нередко перерастают в межличностные.

Официальное образование — образование, осуществляемое в рамках учреждения дошкольного образования. Из-за известного дефицита мест в детских садах, естественной диверсификации системы образования, дифференциации социокультурных и образовательных запросов родителей возникли и получили нормативно закрепленные права

различные варианты организации дошкольного образования. Среди них не только привычные ДООУ, но и семейные детские сады, надомные или гувернерские группы, семейные клубы, социальные игровые комнаты, центры поддержки семейного воспитания, центры игровой поддержки развития ребенка при детских садах и группы для детей старшего дошкольного возраста на базе общеобразовательных учреждений; дошкольные группы на базе разных культурно-образовательных центров и центров дополнительного образования детей; дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ и др. Создание таких форм дошкольного образования оказывает частичное влияние на решение проблемы мест, но не решает проблему полноты и качества получения ребенком дошкольного образования.

Педагогика поддержки — система средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе, в самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной и творческой деятельности. Педагогическая поддержка — основной элемент гуманистического подхода и индивидуализации образования.

Педагогика манипуляции. Суть педагогики манипуляции заключается в том, что манипулятор (воспитатель, учитель), преследуя свои цели, скрыто или явно стремится возбудить у человека (ребенка) намерения, не совпадающие с его актуальными желаниями. Педагогика манипуляции в значительной степени основана на учете возрастных особенностей, а потому вполне подходит для включения ребенка в процесс социализации, когда ребенка нужно «научить, приобщить». Хотя педагогика манипуляции «дозирует» субъектность ребенка, все же благодаря участию в совместных делах возникает определенная атмосфера «радости от совместности».

Потенциальный уровень развития (то есть «зона ближайшего развития») осуществляется при содействии взрослого, когда прямое обучение или демонстрация способа действия в ситуации «рядом» становятся мощным активатором развития. Для раскрытия его содержания можно использовать слова с префиксом «со»: событие, сопричастность, содеятельность, сопонимание, сотворчество (то есть бытие, осуществляемое через посредство другого).

Развитие — многомерный, многоплановый, но целостный способ жизни человека. Развитие предполагает не только сохранение общечеловеческих ценностей, но и созидание собственной индивидуальности, похожей на все человечество, но в собственном самоосуществлении совершающей траекторию своей жизни.

Рефлексия — специфическая способность человека сделать свои эмоциональные состояния, действия и отношения, свои мысли и вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития).

Самость — интегрированная, качественная характеристика человека, в которой одновременно сохраняются его неповторимо уникальные, самобытные, самодостаточные черты и черты, характеризующие его безграничность, открытость, способность усваивать в креативной и универсальной формах социокультурный опыт, являющийся основанием для самореализации в обществе.

Соотношение «социализации и индивидуализации» в образовании. В общественном и педагогическом сознании распространена и укреплена идея тотальной зависимости человека от общества и культуры — объективного мира, который якобы всецело диктует форму индивидуального сознания и бытия человека. Это идея распространена и укреплена куда более прочно, чем идея признания человека независимой субъективной реальностью. Бессмысленно отрицать наличие объективного мира, но также бессмысленно отрицать наличие субъективного мира как особой реальности индивидуальной жизни человека. Реальный мир существует вне зависимости от человеческого сознания, но субъективный образ этого объективного мира возникает только в результате его репрезентации в сознании. Таким образом, развитие представляет собой сложное и противоречивое единство социализации и индивидуализации. Социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация — как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и обособление, формирование себя как субъекта. Социализация и индивидуализация — равноценные и необходимые процессы целостного образования человека. Утрата одного из них, а точнее, нивелирование одного за счет абсолютизации другого ведет к ущербности образовательно-

го процесса и, как следствие, к ущербности личностного и социального развития. Несмотря на то что социализация — объективно необходимый процесс для развития и образования личности, он может выйти из-под контроля взрослых, если будет противоречить потребности ребенка в индивидуализации, которая осознается как потребность в самостоятельности, свободе, выборе. Если педагог, не понимая этой актуальной потребности ребенка, продолжает действовать только в логике социализации, то между ним и ребенком возникает «конфликт интересов». Следуя требованиям «обучающего» взрослого, но не соответствующих собственному континууму ребенка, он, безусловно, может выжить, но при этом теряет чувство радости и способность к реализации себя как полноценного человеческого существа. Только пробуя, испытывая себя в свободе, ребенок обретает реальную возможность узнать (увидеть, осознать, пережить). Здесь важно помнить, что ребенок не является прямым наследником (то есть продолжателем чьей-то деятельности, преемником образцов, которые нужно сохранить и воспроизводить). Он творец, то есть тот, кто может сам что-то создать. Творец настолько свободен от образцов и подражания, насколько сам может отказаться от них. Осознанно лишая себя возможности опереться на готовый образец, гарантирующий определенный успех, человек направляет и сосредотачивает свое сознание на поиске и выборе. Это интенсифицирует процессы, связанные с анализом, самоанализом, соотнесением, целеполаганием, моделированием, проектированием искомого, желаемого результата и средств его достижения. В этом контексте саморегуляция возникает как процесс взаимоприспособления, взаимодействия свободы и необходимости. Человек уже связан не только природными ограничениями, которые в результате его деятельности становятся менее жесткими, но и все более и более создаваемой им самим необходимостью. В развивающемся сознании и самоосознании появляются рефлексивные образования — самопонимание, самоощущение, самоконтроль, а в деятельности — различные ипостаси саморегуляции: самоопределение, самоорганизация, самовыражение, что в целом и составляет понятие саморазвития, целостности постоянно усложняющейся личности, детерминированной «культурой социального

окружения». Само течение психической деятельности неподконтрольно индивиду. Ее регуляция может осуществляться только косвенно — посредством подчинения целям и задачам практической деятельности, являющимся непосредственным предметом сознания. Самостоятельно выбирая и реализуя себя в выбранной деятельности, ребенок не только овладевает содержанием и способами деятельности, но и получает толчок к развитию высших психических функций, что подтверждает взаимосвязь и взаимозависимость сознания и деятельности.

Таким образом, смысл успешного развития может раскрываться только через единство процессов социализации и индивидуализации, опосредующих сотворение человеком себя и своей культуры в условиях изменяющегося социального бытия, в котором важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» социокультурных ценностей, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность культуротворчества, прогрессивного развития.

Позиционирование детства как периода подготовки к жизни, а не самой жизни позволяет трактовать социализацию как процесс, наиболее рациональный и эффективный для развития, а обучение как ведущий способ его обеспечения. В этом случае индивидуализация вполне правомерно рассматривается как «индивидуальный подход» к обучению и оказывается «вторичным», производным продуктом.

Саморазвитие — потенциальная способность к конструированию собственного мира, собственного бытия и самого себя как личности. «Дети развиваются не по схемам, а в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Влияние собственных достижений на все сферы психики ребенка очень велико и носит особый характер. «Все достижения человечества, — пишет Н.Н. Поддяков, — вся его культура — это результат собственной поисковой деятельности...» [26, с. 3].

Саморегуляция. Одно из условий становления и развития саморегуляции — инициативность, вследствие которой ребенок уже в раннем возрасте «научается сначала отделять себя от взрослого, затем противостоять ему и, наконец, строить с ним партнерские отношения» [7]. Сущностное значение инициативности не только в потенциальной воз-

возможности, но и реальности осуществления ребенком самостоятельного автономного субъектного познания окружающего мира в самостоятельно выбранной и осуществленной деятельности, что, собственно, и есть явление индивидуализации.

Самопознание — самоузнавание, идентификация, рефлексия, осознание собственной идентичности (единичности) через отношение с другими людьми, переживание своего тела. Как аспект более общего процесса самосознания, самопознание начинается с простейших актов самоузнавания уже в младенчестве.

Самоутверждение. Момент отделения своего «я» от окружающих, выражаемый через осознание автономности и независимости.

Самоактуализация. Каждый ребенок владеет естественной способностью к самоактуализации — настрою на свою собственную внутреннюю природу. Это выражается в его непосредственной и искренней реакции на действия внешнего мира: когда он сам решает, нравится ему что-либо или нет, независимо от мнения окружающих, самостоятельно выстраивает взаимоотношения с окружающим миром.

Самоорганизация. Способность ребенка организовать собственное жизненное пространство. Данное действие можно наблюдать во время самостоятельной игры, в потребности уединения и выполнении чего-либо по собственной инициативе. В автономной деятельности ребенка проявляются его индивидуальные качества, которые впоследствии станут личностными характеристиками, — ответственность, самостоятельность, инициативность, уверенность, пунктуальность и т. д.

Субъект. «Там, где нет субъекта деятельности, не существует и саморазвития личности», — отмечал В.С. Мерлин [22, с. 155]. Субъектная позиция, активность в свою очередь позволяют утверждать, что именно учение ведет за собой развитие. Ребенка, субъекта деятельности, довольно легко отличить от «вечного объекта педагогического воздействия». Если дети с охотой и радостью (эмоционально положительно) воспринимают идею, а затем с настойчивостью начинают ее претворять (для этого сознательно создавая все необходимое для реализации идеи), то налицо субъекты деятельности по воплощению идеи, а не объекты педагогического воздействия.

Реализация субъектного подхода предполагает создание рефлексивной среды: в мышлении — через решение проблемных ситуаций, в деятельности — через формирование установки на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении — через развитие отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для других и открытость опыта других для себя.

Реализуя себя как субъекта деятельности в условиях индивидуальных или кооперативных действий, общаясь с людьми, вовлеченными в процесс кооперации, рефлексировав проживаемые ситуации, ребенок получает свой индивидуальный опыт жизнедеятельности, приобретает свои уникальные представления о мире, социокультурном окружении в виде знаний, умений, навыков, имеющих для него личный смысл.

В качестве примечания. Механизм формирования рефлексивных способностей ребенка представляет большой интерес для изучения. Сложность подобных исследований заключается в том, что рефлексия — это глубоко внутренний процесс, скрытый от взгляда посторонних. Более того, если взрослый на вербальном уровне может объяснить, что он чувствует, думает, то возможности ребенка ограничены в силу недостаточно развитой речи.

Субъективный опыт каждого ребенка представляет собой новаторский процесс. Внутренняя жизнь не копирует, не повторяет объективную реальность, а является чувственным отображением жизни во внутреннем мире, что проявляется в интеллектуальном, эмоциональном и волевом актах внешних действий индивида.

Определение целей и содержания образования извне (логикой образовательной программы) не позволяет растущему человеку получить опыт «выращивания» личностных смыслов, самоопределения и саморегуляции в различных видах деятельности, созидательного отношения к миру и себе самому, не учит его учиться постоянно и самостоятельно.

Умение. Применительно к дошкольному образованию понятие «умение» традиционно используется как обозначение конкретного локального действия или достижения ребенка. Например, «умение держать ложку», «умение различать цвета». Но используется это понятие значительно шире. Сравните: «умение держать кисточку» и «умение

делать самостоятельный выбор», «умение организовывать деятельность», «умение налаживать и поддерживать контакты с окружающими», «умение сопоставлять культурно-исторические аналоги со своими образовательными достижениями», «умение поставить учебную задачу в заданной области знаний». В отличие от первого все остальные являются собой целый комплекс умений. Например, при формулировке понятия «социальная компетентность» мы говорим «умение устанавливать и поддерживать контакты с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми)». Можно ли в данном случае считать, что достаточно одного или нескольких усвоенных способов, и действие (или взаимодействие) будет успешным? Нет, ребенку нужно найти адекватный способ привлечения внимания, найти содержание, которое было бы привлекательным для обоих участников. Можно ли сказать, что в этих формулировках читается только «усвоенный способ действия»? Нет. Но в них есть процессуальность, есть открытость разнообразным способам действия, различным результатам. Соответственно, используя понятие «умение», мы вкладываем в него широкое смысловое значение.

Учение — процесс и результат целенаправленного, сознательного присвоения передаваемого (транслируемого) социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе опыта индивидуального. Все деятельности, в которых человек приобретает опыт, можно разделить на две большие группы: деятельности, в которых познавательный эффект является побочным (дополнительным) продуктом, и деятельности, в которых познавательный эффект является.

Факторы индивидуализации образования. Фактор (от лат. factor — делающий, производящий) — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления. Природно-географические (климат, природа, особенности ландшафта); социально-экономические условия, прежде всего условия жизни семьи, в которой воспитывается ребенок; информационно-образовательная среда; условия системы официального и дополнительного образования и другие движущие силы, детерминирующие (обуславливающие) процессы индивидуализации образования.



III. Теоретические основы индивидуализации образования

Индивидуализация образования — педагогическая концепция, позволяющая учитывать собственный вклад ребенка в процесс обучения, развития и саморазвития. В основе данной концепции — понимание того, что не существует двух детей, которые могли бы учиться (обучаться), развиваться совершенно одинаково. В общественном сознании и в системе образования проблемы индивидуального своеобразия жизни и деятельности человека актуализируются всякий раз, когда в социальном развитии усиливаются демократические тенденции, возникают предпосылки для изменения ценностно-целевых и технологических аспектов системы образования.

Отношение к детям-дошкольникам как к субъектам дает основание утверждать, что каждый из них изначально обладает уникальным индивидуальным социокультурным опытом, приобретаемым в процессе жизнедеятельности в многофакторной информационно-образовательной среде. Каждый шаг в развитии ребенка — причина и следствие деятельностного самоопределения и саморазвития, разрешения внутренних противоречий за счет развития личности, движения по восходящей к самосовершенствованию, результат поиска «живого знания, которое не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так же, как строится живой образ, живое слово, живое действие» [22; с. 12] Поскольку экстерииоризация (восприятие) и интерииоризация (трансформация, присвоение) информации, реализация позиции субъекта деятельности и общения находятся под непосредственным влиянием индивидуальных свойств и качеств личности, под воздействием внешней, динамично меняющейся социокультурной ситуации, детерминированной ментальностью ближайшего окружения, становится очевидным, что как сам процесс, так и его результат всегда будут иметь индивидуальные значения. По сути, каждый человек есть подлинное оригинальное бытие в жизни, ибо своим неповторимым путем постигает

духовно-нравственный опыт бытия и таким же образом преобразовывает его.

Жизненный путь личности — это путь становления ее индивидуальности под воздействием комплекса уникальных биопсихологических и социальных условий.

Становление индивидуальности, индивидуализацию развития человека определяют ведущая репрезентативная сенсорная система, скорость протекания психических процессов, индивидуальные когнитивные стили, информационные потребности и познавательные интересы, специфическая асимметрия мозга, степень выраженности креативности, индивидуальный информационный опыт и уровень сформированности основных компонентов ментального (жизненного) опыта. Эти и другие биопсихологические особенности человека, социокультурные особенности окружающей среды, ментальность ближайшего окружения обуславливают уникальность (единичность, неповторимость) содержания и траектории развития человека, где развитие понимается как динамическое преобразование систем связей и отношений между людьми в со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления).

В исследованиях В.С. Мерлина, Л.И. Божович подчеркивается, что формирование индивидуальной неповторимости личности человека происходит по мере его включения в общественно необходимые связи под воздействием формирующихся у него личностных качеств, в которых развивающаяся личность гармонизирует свои общественные свойства со своими типологическими природными особенностями. То есть человек сам создает свою индивидуальность своими действиями. Используя тезис К. Маркса, можно сказать, что человек, воздействуя своим трудом на мир, изменяет свою собственную природу. Относительно детей дошкольного возраста понятие «труд» может быть использовано в самом широком контексте как «типично детские виды деятельности», деятельность. Необходимая предпосылка усвоения индивидуального стиля деятельности — зона неопределенности, в которой человек может самостоятельно выбирать и опробовать различные способы действий, останавливаясь в конечном итоге на тех из них, которые привели к наиболее экономичным действиям, успешным результатам, принесли наибольшее удовлетворение.

Окружающий мир предоставляет множество возможностей. Каждый ребенок берет (и получает в виде стимулов) из окружающего мира свою информацию, формирует свой уникальный опыт мирочувствования, миродействия, мировоззрения, что и составляет сущностную основу индивидуализации образования.

Возрастные особенности детей раннего и дошкольного возраста как предпосылки индивидуализации развития и образования

Предпосылки к возникновению индивидуализации проявляются достаточно рано и сопровождаются отделением от других, осознанием собственного «я». Процесс отделения от других, осознания своего «я» выражается в стремлении ребенка действовать по своей воле, самостоятельно, «автономно». Довольно часто, с точки зрения взрослых, неэффективно, медленно, иногда опасно. Стремление взрослых максимально обезопасить ребенка, а еще чаще «научить, как надо», иногда «сделать за него» приводит к тому, что возникает и нарастает конфликт между возросшими внутренними потребностями ребенка и внешними возможностями. Конфликт приводит к кризису. Кризис — это «взрыв» накопленных нереализованных потребностей ребенка. Кризис способен или усилить, укрепить то, что уже опробовано и усвоено ребенком, или нарушить значительную часть жизненно важных умений и связей с другими людьми.

В.С. Мерлин отмечает, что одни и те же свойства могут характеризовать и возрастную ступень развития, и индивидуальную особенность, более того, возрастные свойства могут маскировать индивидуальные. Это явление характерно не только для индивидуальных свойств, но и в целом для личности, межличностных статусов — каждое из них может быть одновременно и возрастным, и индивидуальным. Закономерности развития индивидуальных свойств обусловлены, с одной стороны, процессом разворачивания в результате созревания нервной системы, усложнения и расширения деятельности; с другой стороны, возникновением новых свойств в процессе активной деятельности.

Раннее детство (до трех лет). Господствующей психической функцией раннего детства, по определению Л.С. Вы-

готского, является чувственное познание мира. Центральное личностное новообразование первого года жизни — возникновение аффективно заряженных (мотивированных) представлений, которые побуждают поведение ребенка и позволяют ему действовать вопреки воздействиям внешней среды (например, из множества имеющихся ребенок стремится получить только определенную игрушку). Познавательная активность побуждает ребенка к активному инициативному действию с предметами, объектами, звуками (словами) в ситуации «здесь и сейчас», способствует накоплению чувственного опыта, опыта практических действий, первичного опыта словесных определений своих действий, первичного накопления и словесного опосредования своих социальных отношений. Появление мотивирующих представлений превращают ребенка в субъекта, хотя сам ребенок еще этого не осознает [7].

Со второго года жизни начинается новый период формирования личности, длящийся до трех лет. Он ознаменован переходом ребенка от существа, ставшего субъектом, к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова «я». В этот период в психическом развитии все большую роль начинает играть память. Дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений. Тем самым перестраивается структура детского сознания и поведение ребенка. Познавательная деятельность ребенка обращается не только на внешний мир, но и на самого себя, а процесс самопознания начинается с познания себя как субъекта деятельности. Еще одно новообразование этого периода связано с появлением инициативности: «...ребенок научается сначала отделять себя от взрослого, затем противостоять ему и, наконец, строить с ним партнерские отношения». Потребность в реализации и утверждении своего «я» является доминирующей. Взрослый уже не может управлять поведением ребенка только при помощи внешних воздействий. Все дальнейшее развитие личности теснейшим образом связано с развитием самосознания.

Дошкольный период (3–7 лет). Развитие ребенка претерпевает не только количественные, но и значительные качественные изменения. «В системе психических функций в

дошкольном возрасте центральная роль принадлежит памяти — функции, связанной с накоплением и переработкой непосредственного опыта. У ребенка появляется способность «вырвать» предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще не была. Здесь закладывается то, что можно назвать первым абрисом детского мировоззрения, формируется единство и тождество «Я» — обобщенное представление о природе, об обществе, о самом себе» [7].

К 3–4 годам от восприятия отдельных конкретных действий и ситуаций ребенок переходит к «обобщенному восприятию», становится способным к управлению восприятием. Это обеспечивает расширение рамок воспринимаемой и осознаваемой действительности, прежде всего через активное использование собственного прошлого опыта для решения возникающих задач и ситуаций; ведет к дальнейшему освоению, например, комплекса исследовательских действий, обеспечивающих деятельность ребенка в новых и сложных многофакторных динамических средах (физических, социальных). 4–5-летние дети способны к построению комплексных, комбинированных воздействий на объект с целью выявления его системообразующих связей и внутренних взаимодействий. Дети 5–7 лет проявляют большой исследовательский интерес и способны к самостоятельному успешному исследованию сложных, многосвязных физических и социальных объектов и ситуаций. Основной характеристикой исследовательской инициативности детей является мощная творческая направленность на разнообразие всех компонентов познавательной деятельности — целей, способов действий, исследовательских орудий, получаемых результатов, выдвигаемых гипотез и объяснений [26].

В возрасте 4–5 лет начинают проявляться и складываться первые устойчивые интересы ребенка. Возникает первое аффективное обобщение, возникает замещение и переключение интересов, и на этой основе формируется избирательность (по отношению к содержанию, к действию, к способу и т. д.).

Характер взаимодействия ребенка с социальным окружением формирует и во многом предопределяется характером развития речи ребенка. Речь как форма существования

мышления и сознания в целом играет значительную роль в развитии сознания ребенка и вместе с тем увеличивает его возможности, изменяя взаимоотношения с окружающими. В возрасте 3–4 лет возникает «деловое» общение со взрослым, отношения становятся «партнерскими», что означает, что ребенок не только осознает себя как личность, но и действует во всех смыслах как осознанная личность. Отношения, возникающие в ходе и вследствие взаимодействия, фиксируются в виде определенных позиций, рангов популярности, репутации, престижа, авторитета, самоощущения и т. д. Закрепляясь в практике взаимодействия с другими, они превращаются в наиболее общие черты характера. Те, в свою очередь, становятся внутренним основанием для образования других характерологических свойств (интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных и т. д.). Осознание своего социального «я» и возникновение на этой основе внутренней позиции, то есть некоторого целостного отношения к окружающему и к себе самому, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают новые потребности. В процессе и в результате осознания себя как личности возникает относительно устойчивое внеситуативное соподчинение мотивов, во главе иерархии мотивов становятся специфически человеческие, то есть опосредованные по своей структуре (прежде всего образцами поведения взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами). Это превращает ребенка в существо, обладающее известным внутренним единством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами. В самом широком смысле это можно понимать как психологическую готовность ребенка к замысливанию, проработке и осуществлению замысла, то есть целенаправленному осуществлению собственной деятельности.

В дошкольном возрасте впервые складываются внутренние этические инстанции ребенка, этические правила. Дети могут преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Это возможно не потому, что они способны полностью управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Иначе говоря, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непро-

извольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Особенности современных детей

Особенности современных детей описаны Н.А. Горловой на основе данных исследований, проведенных ЮНЕСКО [9].

Младенцы: фиксированный, изучающий взгляд при рождении, повышенный тонус организма (повышенная возбудимость, активность); рано отказываются от грудного молока; ночью просыпаются, чтобы поесть; многие не воспринимают лекарственные препараты; отличаются повышенной чувствительностью, эмоциональностью, тревожностью. В целом характерна повышенная потребность в получении информации; больше объем долговременной памяти; с момента рождения начинает функционировать смысловое восприятие мира и речи, основанное на образах.

Дошкольники: комплексное развитие мыслительных операций (дети мыслят блоками, модулями, квантами); выше уровень интеллекта (высокий уровень составляет 130, а не 100; раньше такой IQ встречался у одного ребенка из десяти тысяч). Традиционные методы и методики диагностики устарели и не отражают «актуального уровня развития»: дети 2–3 лет справляются с заданиями, рассчитанными ранее на детей 4–5 лет. Дети отличаются повышенной потребностью к восприятию информации, постоянно ищут возможности ее удовлетворения, если не получают необходимой «порции» информационной энергии, начинают проявлять недовольство или агрессию; информационный перегруз многих из них явно не беспокоит; объем долговременной памяти намного больше, а проходимость оперативной — выше, что позволяет воспринимать и перерабатывать большое количество информации за короткий промежуток времени. Не испытывают стресса при контакте с техникой, при пользовании компьютером, мобильным телефоном.

Рефлекс свободы: у современных детей система отношений доминирует над системой знаний. На смену вопросу «почему?» пришел вопрос «зачем?». Если раньше у ребенка был хорошо развит подражательный рефлекс и он старался повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы — они сами выстраивают стратегию своего поведения. Если ребенок понимает и принимает

смысл поступка или действия, которое должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест вплоть до агрессии. Дети настойчивы и требовательны, имеют завышенную самооценку, не терпят насилия, не слышат указаний и приказов взрослых. Отмечается их врожденное стремление к самореализации, к проявлению своей деятельной природы.

Таким образом, на рубеже раннего и дошкольного возраста, и более того, в дошкольном возрасте (с учетом индивидуальных особенностей, уникальности личного социального опыта и индивидуальной траектории развития) ребенок обладает:

- достаточно развитым восприятием многофакторных качеств и отношений объектов, явлений и ситуаций;
- памятью, достаточно развитой для удержания, сопоставления вновь воспринятого с уже бывшим в более раннем опыте;
- мышлением, достаточным для осознания, установления связей между сложными многоуровневыми многофакторными явлениями и событиями;
- речью, позволяющей объяснять свои представления и состояния, как ситуативные, так и перспективные, что позволяет ребенку вступать в отношения разного уровня и направленности;
- исследовательской инициативой, побуждающей ребенка к поиску новых впечатлений и позволяющей успешно исследовать сложные, многосвязные, физические и социальные объекты и явления, выявляя их скрытые существенные характеристики и сети внутренних причинных взаимодействий;
- сложившейся «субъектностью», позволяющей ему действовать самостоятельно и автономно не только как субъекту деятельности, но и как субъекту социальных отношений;
- внутренней позицией, которая в основном будет сформирована к семи годам, но уже сейчас позволяет ребенку индивидуально (на основе собственных мировоззренческих представлений) относиться к событиям и явлениям.

Это соответствует тем потенциальным способностям, которыми должен обладать человек для саморазвития и самореализации в процессе жизнедеятельности. Эти способ-

ности составляют основу (базу) для реализации ребенком своих компетенций (прав), приобретения и проявления основ ключевых компетентностей. В целом, ребенок наделен высоким интеллектуальным потенциалом, свободлюбивой деятельной натурой, но реализуются ли эти потенции в дальнейшей жизни — будет зависеть от условий воспитания и обучения, в том числе и в дошкольном образовательном учреждении.

Вывод: еще до того, как ребенок начинает учиться в школе и последовательно усваивать системы научных понятий, относящихся к разным областям действительности, он уже имеет определенные знания о ней, почерпнутые в его повседневной деятельности и в общении с людьми. Эти знания позволяют ребенку достаточно хорошо ориентироваться в окружающем мире и действовать в нем, составляют основу его индивидуального образования.

Индивидуальные особенности детей

Для того чтобы обеспечить адекватную поддержку каждому ребенку, важно понимать, какие индивидуальные особенности могут оказать наибольшее влияние на развитие, образование и качество его жизни в целом. Как правило, выделяют такие индивидуальные особенности, как возраст / уровень развития, пол, стиль учения, способности (потребности / сильные стороны), характер и темперамент, интересы и самосознание, семейная культура (семейная среда). Каждая такая характеристика развивается (изменяется) во времени и требует от взрослых постоянного наблюдения и анализа. Индивидуальность выражается в неповторимой психологической атмосфере, которая создается вокруг каждого человека в контактной социальной группе и проявляется в субъективном отклике группы на индивидуальность, в том влиянии, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей и составляет личный статус человека [22, с. 111].

Умение распознать индивидуальные особенности и их причины, видеть достоинства и достижения скорее, чем видеть недостатки (дефицитарные состояния в развитии), позволяет взрослым лучше понимать детей, принимать их, доверять им. Знание различных методов индивидуализации обучения позволит найти такие подходы к каждому ребенку, которые

уменьшат напряжение и увеличат положительные эффекты взаимодействия.

Важно понимать, что одни и те же индивидуальные особенности могут по-разному восприниматься разными людьми. Например, для взрослого, обладающего флегматичным темпераментом, ребенок-холерик может восприниматься как «проблемный». В то же время энергичный, подвижный, активный педагог будет относиться к его действиям позитивно, но испытывать затруднения во взаимодействии с медлительным ребенком. Более того, индивидуальные особенности могут по-разному проявляться детьми в различных ситуациях. В ситуации искренней заинтересованности медлительный неповоротливый ребенок вполне может проявить чудеса активности, гибкости, изобретательности, и, наоборот, всегда инициативный энергичный малыш окажется последним в очереди за непривлекательным для него предметом.

Принимая во внимание тезис В.С. Мерлина о том, что понятие типичного (общего) не применимо к интегральной характеристике личности человека, мы можем говорить о том, что конституциональные особенности (физические качества), нейродинамические и психодинамические свойства (особенности нервной системы, темперамент, задатки) индивидуальны по своей природе, предопределены генетическими и фенотипическими особенностями конкретного человека. Их влияние на развитие личности и индивидуальности несомненно, но не исчерпывающе, так как многие черты личности (характер, способности, индивидуальный стиль деятельности) формируются и проявляются под воздействием целого комплекса социальных условий в процессе жизнедеятельности. С.Л. Рубинштейн подчеркивает и обратную зависимость жизнедеятельности субъекта от его индивидуальных свойств (наследственных предпосылок, сложившихся ранее в истории личности потребностей, способностей и свойств характера) [30; с. 60].

Педагогические предпосылки индивидуализации образования

Деятельность дошкольных образовательных учреждений регламентируется Федеральными государственными требованиями к основной общеобразовательной программе дошкольного образования (Приказ Министерства образования

и науки РФ от 23.11.2009 № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования») [39]. ФГТ определяют направленность педагогического процесса: содействие становлению и развитию интегративных качеств личности (активности, самостоятельности, любознательности, рефлексивности и др.), формирование универсальных предпосылок учебной деятельности (умение слушать и слышать, задавать вопросы и находить на них ответы, используя различные источники информации и др.). Эти качества личности могут быть обобщены понятием «ключевые компетентности». Как все личностные характеристики, они являются результатом совокупности взаимовлияния многих факторов — семьи и социального окружения, системы образования, но, прежде всего, жизнедеятельности и жизнетворчества самого человека, в данном случае ребенка. То есть они являются результатом индивидуальной жизни в большей мере, чем плодом планомерного педагогического воздействия. Более того, в ситуации, когда взрослыми все заранее спланировано, дозировано и организовано, искомые качества личности могут проявиться скорее «вопреки», чем «благодаря». Следовательно, те изменения в организации образовательного процесса, которые предусмотрены ФГТ, — переход от формально организованных занятий к видам педагогической деятельности, предусматривающим решение программных образовательных задач в совместной деятельности со взрослыми, в самостоятельной деятельности и в играх детей, — неминуемо будет вести к индивидуализации как целенаправленно организованного обучения, так и в целом образования. Но такого рода преобразования в организации педагогического процесса потребуют иных технологий.



IV. Факторы, обуславливающие индивидуализацию образования

В предыдущей главе мы рассмотрели теоретические основы и психолого-педагогические предпосылки индивидуализации образования. Дальнейшее продвижение в рассмотрении проблемы индивидуализации образования невозможно без анализа многофакторной социокультурной действительности, в которой каждый ребенок самоосуществляется как растущая личность.

Движущие силы (факторы) развития заложены не в каких-то одних потенциалах, а в их совокупности, включающей и природную среду, и культуру и саму сущность антропологических истоков развития человека как биосоциального существа.

К таким движущим силам прямо или опосредованно относятся: природно-географические (*климат, природа, особенности местного ландшафта*); социально-экономические условия, прежде всего условия жизни семьи, в которой воспитывается ребенок, а затем уже условия системы официального и внеинституционального образования; информационно-образовательная среда. В совокупности эти факторы обеспечивают ребенку индивидуальную образовательную траекторию в процессе жизнедеятельности.

Для понимания характера влияния этих факторов принципиальным является то, что большинство из них оказывает влияние на ребенка только в преломлении через основного «социального агента» — семью (если, конечно, ребенок воспитывается не в интернатном учреждении). Именно родители или люди, заменяющие их, определяют место жительства, первоначальный круг социальных контактов, в которые ребенок будет вовлечен, создают объектную, предметную и событийную среду, которая составит окружение ребенка, затем выбирают образовательное учреждение, перечень услуг и т. д.

Природно-географические факторы

К природно-географическим факторам относится тип поселения, в котором живет ребенок, особенности климата, местного ландшафта, те явления, события, объекты и предметы природного происхождения, которые способны оказать непосредственное влияние на активность ребенка в его мироощущении, миродействии и миропонимании — предтече формирующегося мировоззрения. По Л.С. Выготскому, «...мировоззрение — это то, что характеризует все поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру». М.И. Лисина уточняет это определение: мировоззрение — «субъективный образ наиболее общих основных закономерностей внутреннего и внешнего мира в их взаимосвязи». Разброс мнений относительно влияния природно-географических факторов на развитие личности (и образование) включает как «географический нигилизм» — полное отрицание воздействия, так и «географический детерминизм», в котором усматривается однозначная и однонаправленная зависимость. Географический детерминизм — концепция, согласно которой климат и другие природные условия предопределяют специфику экономической, социальной и политической жизни государств, формируют национальный дух и национальный характер (Википедия). На наш взгляд, влияние природно-географических факторов не будет основным или предопределяющим, но тем не менее их следует рассматривать как существенные. Это утверждение основано на том, что своеобразие представлений дошкольников о физическом мире и причинности событий является результатом знаний — явных и неявных, проблемных, фрагментарных, детализированных или предельно обобщенных, приближенных к научным или мифологичным, полученных ребенком в процессе непосредственного контакта с миром [25; 26]. Частным примером такого различия знаний, основанного на своеобразии природно-географического окружения, могут служить рассуждения детей 5–6 лет о том, кто такие фламинго. Вот как выглядят гипотезы, выдвинутые детьми в ходе разработки проекта «Птицы» в одном из детских садов Великого Новгорода: «Фламинго — это что-то, что нельзя есть», «Наверное, это такой жук, он летает и фырчит “ф-ф-ф”», «Не знаю», «Это птица такая, я где-то слышал». Противовесом подобного «неясного» знания служит однозначное определение детей, живущих в Астрахани: «Это большая розовая

птица. У нее длинная шея. Она живет в воде и ловит там рыбу», «Я таких видела, когда ездила с папой на лиман».

Еще одним примером влияния природно-географических факторов может служить продолжительность теплого времени года и длительность светового дня. Долгий световой день, теплая комфортная погода естественным образом обеспечивают более длительное пребывание ребенка на улице или, как принято говорить в дошкольном образовании, «на свежем воздухе». Это дает ребенку возможность активного длительного «пространственно-временного» действия, в том числе и поисково-практической направленности, в котором, через инициативное, активное чувственное познание мира он восходит к миропониманию. В холодное время с низкой естественной освещенностью (север и северо-запад России, осенне-зимнее время в средней полосе России) активность ребенка переносится преимущественно в помещение. В ограниченном пространстве действия детей подвергаются большему регламентированию и контролю со стороны взрослых, их активность часто реализуется в формах, связанных с отражением представлений (сюжетно-ролевая игра, рисование, конструирование, музицирование) или со своего рода «виртуализацией» познания (просмотр телепрограмм, чтение книг, рассмотрение иллюстраций и т. п.). И в тех, и в других условиях активность ребенка будет связана как с познанием, так и с отражением представлений, но степень свободы, а значит, самостоятельности, основанной на избирательности, инициативе, активности, все же будет разной.

Некоторые особенности развития личности (например, ценностные установки), направленность и глубину представлений об окружающем (с очень большими допусками и оговорками) можно считать и следствием места жительства ребенка. Очевидно, что безлесная равнина и высокие горы, мегаполис и станция железнодорожного разъезда в тайге являют разные возможности для познания мира. Но речь может идти только о предпосылках воздействия, так как основное влияние определяется ментальностью ближайшего окружения, прежде всего семьи, в которой воспитывается ребенок, и избирательной направленностью личности самого ребенка. Здравый смысл подсказывает, что ребенок, живущий в Москве на Чистых прудах в асоциальной семье в сложных жилищных условиях, может не получить и десятой доли тех

стимулов к развитию потенциальных способностей, которые обеспечиваются ребенку, живущему в благополучной любящей семье в крошечной деревне в Тофаларии.

В целом, в отсутствие исследовательских данных, подтверждающих или опровергающих наше предположение, мы можем говорить только о гипотетической возможности влияния природно-географических факторов, не давая однозначной оценки их значимости. Однако очевидно, что формирующаяся у ребенка субъективная картина мира будет зависеть от эвристической структуры его индивидуального опыта, от структуры его личности, от задач жизненной практики, в которую он вовлечен, и от природного окружения, в котором они осуществляются.

Информационно-образовательная среда

Информационно-образовательная среда — все, что окружает ребенка и входит непосредственно в его бытийный или виртуальный (воображаемый) обиход, что дает ему возможность строить свой образ мира, себя и других в нем — свое информационно-образовательное пространство, свое образование, основанное не только и не столько на социализации, сколько на индивидуализации представлений, действий и отношений. Жизнедеятельность каждого ребенка осуществляется в уникальной многофакторной информационно-образовательной среде, каждый шаг в развитии — форма и следствие деятельностного самоопределения и саморазвития, поиска «живого знания».

Д.И. Фельдштейн в работе «Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования» пишет: «Если еще 3–4 десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого социума — семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской организации и всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому субъекту, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе и в новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и

открывая бесконечное число разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательно-логической связи, подаваемая не системно, а бисерно и часто бесконтрольно, не только логично вписывается в жизнь ребенка, в том числе в систему образования в широком смысле, но и представляет собой качественно иной тип передачи знаний, противостоящий стационарному образованию, принципиально меняющийся, в частности, сочетание зрительного и слухового восприятия детьми информации и влияющий на изменение их мышления, самосознания, миропонимания» [38; с. 7].

Чем богаче, противоречивее и оригинальнее внутренний мир ребенка, тем радикальнее, неожиданнее те творческие преобразования, которые он осуществляет со знаниями, получаемыми от взрослого, или со знаниями, которые он получил в виде впечатлений от окружающих предметов и явлений, из информационно-образовательной среды. Любое новое впечатление, любое новое знание преломляется дошкольником через его уникальный и неповторимый внутренний мир, получает свой колорит, находит «свое место» в его индивидуальном информационно-образовательном пространстве.

Примером следствий включенности дошкольников в информационно-образовательную среду могут служить данные, полученные в результате исследования, в которое были включены 1045 детей 4–7 лет — воспитанники дошкольных образовательных учреждений Великого Новгорода и Новгородской области. Предметом исследования были отношения дошкольников к информации, к содержанию и источнику. Индивидуальный опрос детей проводился воспитателями групп в естественной обстановке во время свободного общения. До начала исследования воспитатели получили вопросы, которые они должны были задать детям, инструкцию по модификации вопросов в зависимости от возраста детей. Результаты исследования позволяют говорить о том, что доля одинаковых (сходных) объектов интереса у детей достаточно велика. Круг интересов включает предметы и явления ближайшего окружения в разной степени детализации (куклы или конкретно кукла Барби, пупсик и т. п.; машины или самосвал, трактор и др.; конструкторы или конкретно «Лего», железный конструктор; животные или кошки и т. п.; одежда или красивое платье и

т. п.). Но есть и отличающиеся, оригинальные интересы. В качестве предмета своих интересов дети назвали такие объекты, явления и события окружающего мира, как «кометы и планеты», «микробы», «Северный полюс и то, как там живут полярники», «айсберги и то, как они вредят кораблям», «как лечат животных, и что делают, если у кошки болят зубы», «почему одни птицы улетают в Африку, а другие в Турцию», «как делают газеты» и пр.

Любопытными и примечательными оказались результаты ответов на вопрос о том, «откуда ты узнал / узнаешь о том, что тебе интересно / что можно сделать, чтобы узнать». Из 1045 детей в качестве источника сведений назвали воспитателя, музыкального руководителя только 27 (2,58 %). Еще 16 детей (1,53 %) обезличенно определили в качестве источника пространство детского сада: «видел в уголке у нас в детском саду», «есть в группе», «есть в нашем садике»; 142 ребенка (13,58 %) назвали в качестве источника других детей: «Антоша принес», «Аня сказала», «играли с Димой, и узнал» и т. п.; 159 детей (15,21 %) отметили в качестве источника книги, журналы, иногда отдельно выделяя энциклопедии; 331 ребенок (41,24 %) сообщил, что «все узнает из телевизора»; 126 детей (12,05 %) назвали в качестве источника знаний компьютер и Интернет; 1 ребенок (0,09 %) упомянул театр; 67 детей (6,41 %) сообщили о том, что узнают обо всем, что интересно, от старшей сестры (брата); 47 детей (4,49 %) упомянули улицу: «гулял и узнал», «видел, когда гулял». Самое значительное число детей, 718 (68,7 %), назвали как основной источник информации свой дом: «узнаю дома», «дома сказали» — и особо выделили при этом маму: «мама рассказала», «мама читает», «мама играет со мной», «мама купила» и т. п. 16 детей (1,53 %) упомянули бабушку, дедушку; 1 ребенок (0,09 %) — тетю; 96 детей (9,18 %), в основном 5–7 лет, назвали в качестве источника сведений кружки (студии, секции, занятия в спортивной или музыкальной школе). Среди ответов нередкими были и такие: «сам узнал», «знаю и все тут», «как-то узналось», «не помню откуда», «узнал, когда был маленький», «забыл уже откуда», «давно знал». Такими ответами поделились 56 детей (5,35 %). Помимо вышперечисленных источников информации дети назвали: путешествия, поездки — «видел, когда был в Египте», «ехал на машине и увидел», «узнал в зоопарке», «в поезде так»; бытовые действия — «в

магазине такое есть», «когда был в больнице». Количество детей, в качестве объекта интереса назвавших собственные действия или деятельность, составило самую значительную часть — 824 (78,85 %). Несколько (больше чем один) источников в различных комбинациях назвали 314 детей (30,04 %). Значительных отличий в назывании источников информации у детей, посещающих детский сад на постоянной основе и посещающих группы кратковременного пребывания, не отмечено.

Эти сведения дают нам основание еще раз отметить: процесс становления личности происходит одновременно в двух взаимосвязанных и взаимообусловленных направлениях — индивидуализации и социализации в естественной (самодетерминирующейся) и искусственной (регулируемой извне) ситуации. Ребенок, как и любой взрослый человек, одновременно «встроен» в формальные и неформальные отношения, которые можно определить как «педагогический континуум» и «континуум жизнедеятельности» [3; с. 7]. Переходя из одной социальной ситуации в другую — из дома в детский сад, возвращаясь из него в свой дом, в дворовые сообщества, социальные институты детства и пр., ребенок черпает в них постоянно обновляющуюся информацию, оказывается субъектом разноуровневых разнонаправленных взаимоотношений, в которых проявляет и постоянно приобретает новый опыт.

Семья как фактор индивидуализации образования

Современную семью следует рассматривать не только как микросреду развития ребенка, но одновременно и как «посредника» между ребенком и макросредой. «Посредничество» может иметь различную «тональность», так как одни семьи в большей мере замкнуты на своем внутреннем бытовом мире, другие в значительной степени открыты миру за счет активного «вбирания» внешнего мира через доступные семье средства: книги, общение, телевидение, Интернет, путешествия, выбор для ребенка тех или иных образовательных услуг и др. Одни особенности современных семей можно назвать прямыми побудительными причинами индивидуализации образования, другие имеют скорее опосредованное влияние. К прямым причинам мож-

но отнести относительный рост числа людей репродуктивного возраста (потенциальных родителей дошкольников), имеющих высшее образование.

***В качестве примечания.** По индексу образования, характеризующему образовательный потенциал населения страны, Россия относится к странам 1 группы (страны, в которых доля взрослого населения с высшим образованием составляет не менее 15 %). По доле лиц с третичным образованием всех уровней (третичное образование включает среднее профессиональное по российской классификации, а также второе высшее образование и послевузовское образование) Россия лидирует. Количество студентов российских вузов в общем количестве студентов в третичном образовании в 2005 году составило 76 % [16; с. 4–20]. Эти показатели позволяют говорить о статусности в сознании жителей России образования как такового и высшего образования в частности, об образовательной активности взрослого населения. Соответственно, дети дошкольного возраста гипотетически могут получить (и получают) в семье импульс значимости образования (учения, обучения), информацию о процессах учения (чтение, написание, работа на компьютере и пр.), увидеть яркие эмоциональные переживания, связанные с учением. Импульс значимости образования формулируется значительной частью родителей в виде притязаний на обязательное раннее, даже сверхраннее обучение детей в детском саду, в системе дополнительного образования, в домашних условиях (расположено по степени приложения собственных сил).*

Свидетельства активности части родителей в вопросах образования детей можно проследить по обмену информацией между ними в сети Интернет. В целом распространение этого канала продвижения информации является одной из косвенных причин индивидуализации образования детей в семье. По исследованию компании «Комкон», численность российских пользователей сети Интернет на начало 2002 года составляла 3,7–3,8 млн человек, а уже по итогам лета 2009 года — 42 млн. Суточная аудитория Рунета составляет 24 млн пользователей. Таким образом, за год численность интернет-пользователей в России выросла на 22 % (7,6 млн человек), а рост суточной аудитории составил 35 % (6,2 млн человек). Относительный прирост за каждый из последних трех лет составляет более 120 %. Если на 1996 год средний

возраст начала знакомства с новыми информационными технологиями приходился на 16–17 лет, то уже в 2001 году более половины респондентов — 5–7-классники и даже дети младшего школьного возраста. Это подтверждает наблюдение, что регулярная аудитория Рунета стремительно растет и «молодеет» (опубликовано RUметрикой), что «социализация детей, подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, киберпространства». Следуя результатам нашего собственного исследования, мы можем говорить о том, что в настоящее время и дошкольники становятся пользователями ресурсов сети Интернет, правда, скорее в совместной деятельности со взрослыми, под их непосредственным руководством и, к сожалению, довольно часто не с образовательными, а с развлекательными целями.

Вместе с тем многие источники (исследователи-психологи, социологи, педагоги-практики) отмечают наличие кризиса семьи как института социализации, выражающегося в дезадаптации родительской семьи (конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой), семейную дестабилизацию (неполная семья) и неэффективное выполнение семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка. В этой ситуации ожидания получения ребенком качественного дошкольного образования переносятся родителями на систему дошкольного образования. Определенную остроту этой особенности современной семьи придает и тот факт, что большинство семей однодетны. В ряде регионов доля однодетных семей составляет 50 и более процентов. Из 89 субъектов РФ таких оказалось 32. Выше всего эта доля в Санкт-Петербурге и Москве, где 55 и 59 % всех детей — единственные ([www.http://semya.ru/](http://semya.ru/)). Это вызывает несколько следствий. Первое из них заключается в том, что все ожидания родителей, в том числе и образовательные, возлагаются на одного ребенка, все организационные и финансовые усилия вкладываются в него же. Для индивидуализации образования это может иметь как позитивное, так и негативное значение. Позитивное — в случае вдумчивого отношения родителей к возрастным возможностям, индивидуальным особенностям, интересам, склонностям и потребностям ребенка. Негативное — в случае их игнорирования.

Второе следствие однодетности современной семьи изначально менее позитивно: если раньше дети-дошкольники

постигали многие знания, приобретали умения в непосредственном взаимодействии со старшими и младшими сестрами и братьями, то теперь дети часто предоставлены себе и... телевизору.

Косвенной причиной, формирующей и определяющей тенденцию к индивидуализации образования дошкольников в семье, является расширение спектра телевизионных программ. Ребенок не является прямым покупателем телевизионных продукции и услуг в силу своей экономической несостоятельности, но именно он часто становится их потребителем даже в большей мере, чем старшие члены семьи. По данным ЮНЕСКО 93 % современных детей 3–5 лет смотрят на телевизор по 28 часов в неделю, что намного превосходит время общения со взрослыми [33]. Просмотр телесериалов, мультфильмов, познавательных программ удерживает дошкольников возле телеэкранов до 4 часов в день. В лучшем случае просмотр телепередач обеспечивает расширение кругозора, познавательное развитие детей, целенаправленное и регламентированное — в случае осознанной выборки родителями программ просмотра, непредсказуемое и спонтанное — при отсутствии контроля. В худшем — обеспечивает «занятость» детей, позволяет взрослым заниматься своими делами, игнорируя потребность детей в непосредственном общении с эмоционально значимыми близкими взрослыми. И практически во всех случаях провоцирует возникновение информационно-смыслового, эмоционально-личностного разрыва между родителями и детьми. Следствие такого разрыва Д.И. Фельдштейн описал как отстраненность мира детей от мира взрослых. «Дети сегодня в принципе вышли (естественно, при сохранении социально обусловленных объективно необходимых возрастных и поколенческих связей) из системы постоянного контакта со взрослым сообществом», вследствие чего ребенок оказался лишен «фильтра». Этот факт, с одной стороны, свидетельствует о формировании образовательного контента (содержания), неподвластного узурпации взрослых, с другой, провоцирует возникновение искажений в картине мира, возможные нарушения эмоционально-личностного отношения к нему, к себе и другим в нем» [38].

Косвенной, но эмоционально значимой побудительной причиной индивидуализации образования можно считать расширение горизонтов за счет путешествий детей вместе

с родителями как внутри страны, так и за ее пределами. По аналитическим данным ассоциации туристического бизнеса (исследовательский центр портала SuperJob.ru), несмотря на разразившийся в конце 2008 года экономический кризис, количество путешествий остается достаточно большим (56 % россиян совершали туристические поездки в течение последних 12 месяцев). Специальной статистики о количестве взрослых, путешествующих вместе с детьми, к сожалению, нет. Тем не менее, пользуясь эмпирическими данными, полученными в ходе опроса детей, изучения материалов детских портфолио в процессе аккредитации ДОУ (1996–2010 гг.), мы можем сделать гипотетическое предположение о том, что, в сравнении с 80–90-ми и тем более с 60–70-ми годами прошлого века, интенсивность путешествий значительно увеличилась. Современные дошкольники прямо или косвенно, через рассказы родителей и других членов семьи, рассматривание фотографий и видеofilмов получают еще один значимый канал познания мира, расширения представлений о многообразии явлений и событий, основанных на их собственном опыте. По мнению С.И. Гессена, «образовательное путешествие как форма образования» лучше раскрывает сущность «внешкольного образования — проблемы странствия человеческой личности в ее бесконечном пути к собственному самоопределению» [4].

Ценностно-целевые установки современного дошкольного образования как фактор его индивидуализации

Несмотря на признанность новых социальных реалий, востребующих большую степень свободы и разнообразие человеческих проявлений; несмотря на результаты многочисленных исследований, подчеркивающих взаимообусловленность процессов социализации и индивидуализации, основные направления развития личности в педагогической практике по-прежнему реализуются в контексте социализации в рамках целевых установок и технологий, соответствующих лишь внешним потребностям субъектов. Дошкольникам по-прежнему предъясняется линейно выстроенное содержание отобранного взрослыми «культурно-исторического опыта» преимущественно в форме специально организованных занятий. Напомним, что такое образование

называется репродуктивным. По-видимому, формализация обучения и воспитания будет происходить до тех пор, пока педагоги не научатся помогать ребенку совмещать его природную способность быть активным и любопытным с развитием умения познавать, осознавать, творить. В условиях репродуктивного обучения, имеющего основой передачу готовых знаний, актуализируются такие психические процессы, как восприятие и память, благодаря которым формируется целостный образ предмета или явления. В то же время в ситуации свободного выбора, в самостоятельной деятельности и со-деятельности с другими активизируются, прежде всего, механизмы мышления. Принципиальная разность этих подходов выражена и в разности процессов, и в разности результатов. В первом случае индивидуальные результаты развития ребенка будут в большей степени зависеть от качества психических процессов — от сохранности каналов восприятия, скорости протекания реакций, емкости памяти и т. д. Во втором — индивидуализируются мыслительные процессы, имеющие основой активность субъекта в естественной и искусственной информационной средах. В этом случае основным достижением развития является создание лично значимых смыслов. Эта позиция сформулирована С.И. Гессеном, который писал, что «истинная сущность образования состоит не в обладании знаниями и умениями, обеспечивающими удовлетворение наличных жизненных или профессиональных потребностей, а в особом лично-смысловом отношении к миру, которое соответствует уровню современной культуры и обеспечивает человеку бесконечный путь саморазвития».

С принятием новых Федеральных государственных требований к основной общеобразовательной программе дошкольного образования в российской образовательной практике возникли предпосылки для радикальных изменений. Изменения касаются понимания результата (а значит, и цели) образования, отношения к содержанию образовательных областей и организации образовательной работы с детьми. Так, предполагается, что вместо специально организованных занятий педагоги будут решать задачи развития (воспитания и обучения) в ходе совместной игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной деятельности, во время чтения; в ходе режимных моментов; во время самостоятель-

ной деятельности детей; во взаимодействии с семьями воспитанников.

Ориентиры для изменений практики работы детских садов основаны, в том числе, на анализе реформ образования в странах-лидерах, показавших высокие результаты (Финляндия, Швеция, Канада, Северная Корея и др.), данных исследований ЮНЕСКО, проведенных в рамках международного проекта «Московское образование от младенчества до школы» (2007–2009) [10].

Так, например:

- **исследования развития детей дошкольного возраста** показали более высокую вариативность по скорости и профилю развития, чем это считалось раньше. То, что еще недавно рассматривалось, как задержка развития, оказалось только медленным темпом нормального, здорового развития. Следовательно, устанавливать нормативы, соответствующие развитию детей одного биологического возраста, невозможно и неправильно. Вывод для практики можно сформулировать так: следует отказаться от жестких норм развития, связанных с биологическим возрастом; отказаться от построения жестких образовательных программ и организации условий по принципу возрастных нормативов;

- **исследования образовательных программ** по эффективности интервенций (компенсаторному развитию тех или иных функций) показали: влияние программ ограничено действием других, более сильных средовых и наследственных факторов. Дети не развиваются по заранее извне заданным программам, более того, значительная часть детей успешно развивается «по своей программе», несмотря на крайне неблагоприятные социальные условия, не благодаря, а вопреки своей социальной ситуации развития. Вывод для практики: 1) педагоги должны стремиться к высокому уровню развития детей, но одновременно понимать, что логика развития не линейная, более сложная и прямой причинной связи между обучением и развитием нет; 2) при организации работы с детьми следует учитывать социальный контекст развития, так как средовые факторы, особенно семейное воспитание, являются и сильными и, по большей части, не менее позитивными (конструктивными, эффективными);

- **исследования длительных эффектов** той или иной образовательной программы или подхода. В крупных лон-

гитюдных исследованиях удалось показать, что дети, получавшие прямое обучение, основанное на жестком предварительном структурировании материала (занятия школьного типа), достигали лучших краткосрочных результатов, чем те дети, которые участвовали в открытых образовательных программах. Однако при этом у детей, участвовавших в программах прямого обучения, значительно повышена доля стрессогенных и обусловленных страхом моделей поведения, имеет место высокое число нарушений в эмоциональной сфере, агрессия, конфликты в группах, другие формы активного и пассивного протестного в поведении детей (например, дети начинают болеть, что является формой пассивного протеста). Во многих случаях это приводит к переводу детей в учреждения коррекционной направленности на уровне ДО или к определению ребенка во вспомогательные классы НШ, к поведенческим проблемам в дальнейшем. Еще более важные результаты в исследованиях касаются длительных эффектов этих программ. Оказалось, что в последующей жизни дети, получившие свое первое (дошкольное) образование в жестко структурированных программах, чаще увольнялись с работы, а число заключений под стражу оказалось более чем вдвое больше, чем в тех случаях, когда дети получали первое образование в учреждениях с открытыми педагогическими программами. Таким образом, наилучшие результаты в развитии детей достигаются в том случае, когда инициатива деятельности равномерно распределена между взрослыми и детьми;

● **исследования «жизненных переходов»** (transition) — того, как человек справляется с переходами в своей жизни в таких ситуациях, как «семья — детский сад», «детский сад — школа». Эти исследования связаны с открытием феномена устойчивости к деструктивным воздействиям среды. Подчеркивается высокое значение развития устойчивости в условиях современной цивилизации для здоровья нации. Вывод для практики: воспитатели должны работать на развитие устойчивости (самосохранения) к постоянно меняющимся условиям внешней среды;

● **исследования проблемы «готовности к школе»** как важнейшей, имеющей ключевое образовательно-политическое значение для последующей успешности обучения. В настоящее время нет валидных и надежных методов определения

готовности к школе, так как успех или неуспех конкретного ребенка в конкретной школе зависит от множества факторов, от системы отношений, в которые включен ребенок, от нормативных ожиданий, от ситуации в семье, от школы, сверстников, учителя и других свойств всей системы. Часто результаты обследования зависят от множества случайных факторов, например, от самочувствия ребенка в момент обследования, проникся ли ребенок доверием к членам комиссии, или даже от того, обследуется ли ребенок в начале или в конце дня, когда члены комиссии устали. Вывод: сама процедура короткого обследования не дает надежных данных о готовности ребенка к школе, и поэтому от нее нужно отказаться.

В соответствии с данными исследований, в дошкольном образовании преимущество следует отдать принципу индивидуализации. Детский сад должен получить все признаки «открытой образовательной системы», в которой:

- высоко ценится самоопределение и со-участие детей в определении содержания и форм образования; больше половины всех занятий должно инициироваться самими детьми;
- соблюдается баланс между обучающими занятиями, которые предлагают взрослые и которые проводятся на высоком качественном уровне, и занятиями, выбранными самими детьми, прежде всего игрой;
- педагоги относятся к детям уважительно, внимательно, позитивно реагируют на их поведение; учитывают их потребности и интересы и выстраивают свои предложения в соответствии с ними, что позволит обеспечить переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

Резюме: совокупность всех факторов можно рассматривать как основу детерминации развития, создающей целостность среды, ситуации жизненного опыта, культурно-образовательных условий. Личность человека (и ребенка) является в этом процессе своеобразной «микросистемой», «микрокосмом».



V. Образовательные «институты» детей дошкольного возраста

Непрерывное образование является естественным способом жизнедеятельности человека. Круг образовательных возможностей современных дошкольников очень обширен. Ребенок, как и любой взрослый человек, одновременно «встроен» в формальные и неформальные отношения. Постоянно переходя из одной социальной ситуации в другую, попадая из дома в детский сад, возвращаясь из него в свой дом, в дворовые сообщества, посещая общественные места и «социальные институты детства» и пр., он оказывается субъектом разноуровневых разнонаправленных взаимоотношений, в которых проявляет имеющийся опыт и приобретает новый. Это явление можно определить понятием «диверсификация источников образования». Чтобы оценить возможности и содействовать их максимальному использованию, необходимо, прежде всего, признать их равноценность и установить между ними прочные связи.

Неформальное образование или самообразование

«Ребенок неумышленно строит, делает, отвоевывает, складывает, собирает, и в этом процессе то и дело приходит к вопросам, на которые ищет ответа словом и делом... очень трудно установить, где кончается действие, поведение и где начинается размышление» [37; с. 461]. В инициированной и реализуемой самим ребенком деятельности идет не только познание мира, приобретение конкретных представлений о нем, но и становление, развитие таких черт личности, как инициативность, активность, целеустремленность и др., что в свою очередь определяет и направляет дальнейший ход познания мира, становится сущностной основой образования. Н.Н. Поддьяков пишет: «Процесс детского развития, обусловленный воспитанием и условиями жизни, характеризуется вместе с тем и своей собственной логикой, побуждается внутренними противоречиями и их раз-

решением», — и продолжает: «...важно подчеркнуть, что влияние собственных достижений на все сферы психики ребенка очень велико и носит особый характер». [25]. Выделенные ученым два типа детской активности положены в основу двух взаимосвязанных (и вместе с тем принципиально различных) линий психического развития ребенка-дошкольника, первая из которых — линия саморазвития. Линия саморазвития характеризуется тем, что целый ряд психических образований когнитивного, эмоционального и личностного характера формируется и усложняется, в основном в русле собственной активности ребенка. На основе данного типа активности у дошкольников возникает самостоятельность и оригинальность действий в основных для детей видах деятельности — экспериментировании и игре. Важнейшим уточнением является то, что эти виды деятельности интенсивно развиваются без помощи взрослого и даже вопреки его запретам.

Пока ситуация складывается таким образом, что ресурсы, доступные ребенку в семье и его социокультурном окружении, его внутренняя эмоциональная и интеллектуальная жизнь в педпроцессе детского сада либо игнорируются, либо рассматриваются как заведомо менее эффективные по сравнению с официальным образованием. Личная социально-эмоциональная жизнь ребенка, как правило, вынесена за рамки организованного педагогического процесса. События, взволновавшие ребенка и оставившие след в его душе, остаются его личным делом и не получают должного внимания со стороны педагогов. Чаще всего педагоги используют потенциал неформального образования 1) для «рассказывания из личного опыта» и «рисования по замыслу, воображению»; 2) для предоставления детям возможности свободного выбора видов деятельности за рамками учебной, кружковой работы; 3) для знакомства дошкольников с профессиями и увлечениями взрослых на примере членов их семьи; 4) для пополнения «возобновляемых ресурсов» и развития материальной базы детского сада. Большинство образовательных программ предлагает формы и содержание, направленные на «повышение родительской компетентности», «психолого-педагогический всеобуч», и крайне редко — на использование воспитательного и культурно-образовательного потенциала членов семей и окружения ребенка.

Дополнительное (внеинституциональное) образование

В настоящее время в Российской Федерации функционирует 17,6 тысяч учреждений дополнительного образования, в которых занято 10,9 млн детей от 5 до 18 лет, что составляет 49,1 % от общего количества (по неполным статистическим данным). Направленность их деятельности включает целый спектр оздоровительных, спортивно-оздоровительных, образовательных, культурно-досуговых услуг. Несмотря на то что сеть учреждений дополнительного образования увеличивается в среднем на 1,3 тысячи ежегодно, этого недостаточно для полного удовлетворения запросов граждан (Рекомендации парламентских слушаний на тему: О состоянии и мерах по развитию системы дополнительного образования детей. От 22 мая 2008 г.). Неполную локальную информацию о востребованности услуг дополнительного образования родителями, имеющими детей дошкольного возраста, дает подсчет положительных ответов, полученных в результате анкетирования родителей в детских садах Великого Новгорода. На вопрос «Пользуетесь ли Вы или планируете ли воспользоваться услугами кружков, студий, секций в учреждениях дополнительного образования» положительный ответ дали 28,6 % опрошенных. Если принять во внимание то, что Великий Новгород является среднестатистическим российским городом и представленная в нем инфраструктура дополнительного образования аналогична инфраструктуре других городов областного масштаба, то можно предположить, что примерно четверть детей дошкольного возраста по желанию родителей использует ресурсы учреждений дополнительного образования. Активность на рынке дополнительных образовательных услуг говорит о том, что этот сегмент образовательной индустрии развивается и будет все более востребованным.

Одновременно с развитием «внешнего рынка» дополнительного образования идет процесс интенсивного развития дополнительных образовательных услуг, как платных, так и бесплатных, внутри действующих дошкольных учреждений. Это связано с тем, что значительно число ДОУ в ближайшие годы было (или должно быть) преобразовано в муниципальные автономные образовательные учреждения, одной из составляющих бюджета в которых являются самостоятельно заработанные средства, то есть средства,

полученные прежде всего от реализации дополнительных образовательных, организационных и социальных услуг. Практически во всех дошкольных учреждениях открыты кружки и студии 1) в соответствии с потенциалом детского сада; 2) в соответствии с творческими навыками сотрудников; 3) по запросам родителей; 4) в соответствии с интересами и способностями воспитанников. Это позволяет утверждать, что кружки, студии и прочие формы дополнительного образования чаще используются как форма организованного обучения, чем как форма самореализации. Эта деятельность в ближайшее время найдет свое развитие в связи с внедрением ФГОТ и разделением образовательной программы на основную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса.

Еще одна особенность современного дошкольного образования связана с развитием и упрочением связей дошкольных учреждений с социальными институтами детства — оздоровительными, спортивно-оздоровительными, культурно-образовательными учреждениями. Основой такого сотрудничества является совместная реализация программ. Нормативно-правовая база для осуществления подобных кооперационных действий заложена в регламентирующих документах — типовое «Положение о дошкольном образовании», Федеральные государственные требования к основной общеобразовательной программе дошкольного образования и др.

Официальное дошкольное образование

Анализ посещаемости детьми дошкольных учреждений показывает, что среднестатистическое годовое число дней посещения — 163, при том что среднегодовое количество дней, в которые ребенок потенциально может посещать детский сад, — 254 (среднегодовое количество рабочих дней). Таким образом, из потенциально возможных дней дни фактического посещения составляют 64,1 % ($163 : 254 \times 100$). Если же посмотреть на соотношение дней фактического посещения ребенком детского сада к общему количеству дней в году, то мы увидим, что это всего лишь 44,6 % ($163 : 365 \times 100$). В данном случае при расчетах мы учитывали «группы полного дня», то есть 9–10–12 часов, как это предусмотрено типовым Положением о дошкольном образовании. При кратковременном пребывании ребенка в ДОУ (2–4 часа 2–3

раза в неделю) это соотношение значительно уменьшается: $163 : 3 = 54,3$ дня, где 163 — среднее количество дней посещения, 3 — количество дней посещения в неделю в условиях ГКП; 54,3 дня — фактическое количество дней посещения, что составляет 14,8 % ($54,3 : 365 \times 100$) от общего количества дней в году. Таким образом, основание называть официальное образование основным и главным источником дошкольного образования исчезает. Участники первой Всемирной конференции по вопросам обучения и воспитания детей младшего возраста (Москва, сентябрь 2010 года) поднимали вопросы: можно ли считать факт посещения ребенком детского сада получением дошкольного образования? И высказывали твердое убеждение: нет, так как образование ребенка младшего возраста (от рождения до 8 лет по терминологии ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО) напрямую зависит от психологического состояния, от качества жизни. Жесткие условия официального образования могут не только «окультуривать», но и разрушать эмоциональное и физическое состояние ребенка, оказывать отрицательное влияние на интеллектуальную сферу. В системе официального образования под воздействием педагогического «формования ребенка по заранее заданным параметрам» нередко можно столкнуться с проблемой, которую Фромм назвал «бегство от свободы». Ребенок говорит примерно так: «я не знаю, как это сделать», «я не умею», «скажи мне, как правильно». Взрослые полагают, что это свидетельство потребности ребенка в руководстве, опеке, прямом обучении. На самом деле — свидетельство того, что дети привыкли к ограничениям со стороны взрослых и бегут от свободы, от принятия ответственности. Ограничение свободного и творческого начала в организации обучения и воспитания вызывает хроническое накопление стрессовых ситуаций, что может приводить к искаженным формам проявления свободы (конформизм, аутизм и др.), к снижению устойчивости к нагрузкам и другим дефицитарным деформациям личности. Таким образом, в официальном образовании условия развития могут быть как продуктивными, тогда в ребенке развиваются сильные качества (целеустремленность, целенаправленность, инициатива), так и деструктивными, тогда разрушаются, ослабляются чувства самоидентичности, возникает импульсивность или заторможенность,

боязнь ошибки, самостоятельного опробования и поиска. Эти личностные нарушения, являясь по существу уже вторичными нарушениями развития, сами по себе становятся тормозом к дальнейшему овладению деятельностью, «замораживают» готовность ребенка проявлять инициативу, действовать активно, самостоятельно. Например, отказ трехлетнему ребенку в праве самостоятельно определять цель, выбирать средства и последовательность своих действий в пределах его компетенций ведет к накоплению отрицательных эмоций и, наконец, к яркому проявлению кризиса. Значит, официальное образование (система дошкольного образования) имеет значение только как часть целостной системы образования.



VI. Цели и задачи воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста в логике индивидуализации образования

Для всякого научения (освоения, овладения, учения, обучения) существуют оптимальные сроки, отход от которых, по мнению Л.С. Выготского, «... вверх или вниз, то есть слишком ранние или слишком поздние сроки обучения, всегда оказывается, с точки зрения развития, вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития». Селективное выпадение биологических или социальных факторов, а также нарушение их баланса приводит к различным нарушениям. Социальное воздействие (целенаправленное обучение, развивающее взаимодействие со взрослыми) будет эффективным только в том случае, если к тому есть психофизиологические предпосылки, но даже самое интенсивное и длительное внешнее воздействие окажется неэффективным, если таковых предпосылок нет. Для того чтобы обеспечить если не полное совпадение психофизиологических предпосылок и социальных воздействий, то максимально возможное сближение, взрослым важно помнить о логике развития детей, о тех способностях, для развития которых дошкольный возраст наиболее благоприятен. В условиях жестко запрограммированного официального образования это сделать не просто.

Мы уже упоминали, что период дошкольного детства благоприятен для исследовательской и предметно-практической деятельности, творческого овладения социально выработанными образцами действий, отношений. Для развития общения как условия и формы опосредования и обозначения процесса и результатов деятельности в реально существующих и воображаемых ситуациях, как средства установления взаимопонимания и сотрудничества с другими

людьми, как средства самопознания и самовыражения. Для саморазвития ребенка как субъекта социальных отношений. Для саморазвития как субъекта деятельности (в том числе и познавательной), основанной на избирательности интересов, уникальности (индивидуальности) социального опыта, готовности по собственной инициативе изобретать разнообразные действия. Для овладения ребенком элементарными навыками гигиены, набором простейших норм и способов поведения, если не здоровьесформирующих, то, по крайней мере, являющихся предпосылками к здоровьесбережению.

Взаимообуславливающий интегрированный характер развития ребенка предполагает одновременное развитие всей совокупности умений (интегрированных в понятие ключевые компетентности) во всех видах деятельности (игровой, поисково-исследовательской, коммуникативной, учебной и др.). В свою очередь понимание того, что компетентность — характеристика всегда личностная, индивидуальная (не может быть двух людей, у которых она проявляется одинаково), позволяет говорить о том, что образование ребенка всегда индивидуализировано. В современном понимании дошкольного образования как условия и средства целостного непрерывного становления личности человека, обретения им себя, своей человеческой сущности, неповторимой индивидуальной духовности цели и задачи получили смысл содействия становлению и развитию ключевых компетентностей.

Цели индивидуализации обучения

Вопрос определения целей обучения в ситуации индивидуализации образования — это вопрос о том, что позволяет (и позволяет ли) ребенку приобретать, сохранять чувство собственной целостности (самоценности, права на то, что и как он думает, чувствует, делает) в ситуации, когда весь учебный процесс, в том числе и игра, организуется взрослым. Это вопрос и о том, что дает образовательный процесс, в котором ребенок практически с раннего детства поставлен в ситуацию постоянного выбора, принятия решения, элементарной ответственности за следствия этого выбора, осуществления (или не осуществления) действий и пр.

Прежде всего, индивидуализация образования означает, что взрослые воспринимают ребенка не как «пустую

корзину», которую нужно «наполнить информацией», а как изначально способного, компетентного, имеющего все возможности для того, чтобы самостоятельно и вместе со взрослыми и другими детьми сформировать основы своего миропонимания. Таким образом, основная цель индивидуализации обучения — содействовать в возможно более полной реализации имеющегося у ребенка потенциала развития. В этом случае развитие и саморазвитие выступает в качестве источников устойчивого существования человека во времени и пространстве, что соответствует целостному пониманию человека как открытой саморазвивающейся системы, способной порождать основания собственной устойчивости.

Цели дошкольного образования, направленные на обеспечение собственной активности ребенка, становление начал ключевых компетентностей, индивидуализацию образования, рассматриваются с позиции социально-деятельностного подхода, формулируются как надпредметные, не зависящие от возрастной категории (в силу понимания индивидуальности траектории развития ребенка), не зависящие от конкретного учебного содержания (областей знаний). Знания, умения и навыки являются внутренним содержанием, условием, средством становления и проявления ребенком компетентности в конкретной ситуации. Общим для образовательного процесса является то, что на разном содержании дети приобретают и проявляют основы ключевых компетентностей. Такое формулирование целей и задач не исключает наличия предметных задач для обучения, воспитания и развития ребенка в конкретных направлениях деятельности (музыкальной, изобразительной, физической). Например: содействие становлению начал социальной компетентности. Задачи: развивать умение устанавливать и поддерживать отношения с разными социальными группами и отдельными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми); умение понимать мотивы собственных действий и действий других людей; умение принимать разные социальные роли и действовать в соответствии с ними в контексте ситуации; умение управлять своим поведением и способами общения; умение анализировать действия и поступки, прогнозировать результаты действий и поступков; умение регулировать конфликты; умение работать самостоятельно и сотрудничать в группе; умение противостоять неуверенности и сложности;

умение делать выбор и принимать решения; умение организовывать свою работу; умение извлекать пользу из опыта (своего и других людей).

Задачи формулируются применительно к ситуации развития конкретного ребенка (подгруппы, группы детей), а не к возрасту.

Такая направленность целей и задач, на наш взгляд, принципиально меняет позиции субъектов образовательной деятельности, вызывает необходимость пересмотра их прав и ответственности. Например, для приобретения начал социальной компетентности у ребенка должно быть соблюдаемое взрослыми право инициировать и входить в детские (детско-взрослые) игровые, учебные и творческие сообщества; высказывать суждения о мотивах, характере, результатах собственных действий и действий других людей; получать собственные результаты действий; оценивать результаты исходя из собственных позиций, предпочтений; участвовать в конфликтах; делать выбор, принимать решения работать самостоятельно или сотрудничать в группе; самостоятельно организовывать свою работу; приобретать собственный опыт; нести ответственность за принятое решение; иметь свою систему ценностей.

Цели воспитания

В гуманистической педагогике (а педагогика индивидуализации именно таковой и является) воспитание определяется как привнесение в сознание подрастающего поколения идей возможности существования и развития общности людей на принципах равенства, уважения и ответственности через совместный опыт построения такой общности. Какими умениями и навыками нужно обладать, чтобы жить в обществе, взаимодействовать с разными людьми в различных ситуациях и не терять при этом собственной индивидуальности (идентичности)? Умением понимать эмоциональное состояние, свое и других людей, сопереживать и сорадоваться. Умением договариваться о совместных действиях, о правилах, например, очередности пользования какими-либо предметами, игрушками. Умением видеть хорошее прежде плохого и не скупиться на добрые слова. Какие черты личности востребованы, приняты? Доброта, оптимизм, инициативность, активность. Соответственно

цели и задачи воспитания детей дошкольного возраста, очищенные от идеологии, не могут быть освобождены от общечеловеческих норм и правил.

Отличие целей индивидуализации образования от целей «всестороннего и гармоничного воспитания и обучения». «Всестороннее и гармоничное воспитание и обучение» как цель дошкольного образования девальвировано временем и несколько дискредитировано общественной образовательной практикой. Декларируя для всех детей возможность 1) посещать детский сад, 2) присутствовать вместе со всеми на обязательных плановых обучающих занятиях, чиновники и педагоги (каждый на своем уровне) подразумевают, что это обеспечивает полноценное всестороннее развитие и в итоге «равные стартовые возможности». На самом деле наличие места в детском саду и факт проведения в нем ежедневного занятия по стандартизированной образовательной программе мало что гарантирует. Причинами «несостоятельности» обучающих занятий могут быть как субъективные, так и объективные проблемы. Например, ребенок может испытывать дискомфорт, приводящий к нарушениям в эмоциональной сфере, агрессии, конфликтам и другим формам активного и пассивного протестного поведения. Или же под воздействием стрессогенных факторов ребенок начинает чаще болеть, что является формой пассивного протеста. В том и другом случае обучение (и образование) будет неэффективным. Причиной неэффективности является и объективно существующая проблема отчужденности коллективного обучения по «внешней жестко структурированной программе» отличных интересов конкретного ребенка. Еще одна причина — это изначальная невозможность «равного» обучения и воспитания, так как индивидуальные способности не равнозначны. У детей заведомо разная социальная ситуация развития. Педагогическая проблема, способная привести к неэффективности обучающего занятия, лежит во внешнем нормировании и ранжировании результатов обучения и воспитания. С точки зрения ресурсного обеспечения реализация целей «всестороннего и гармоничного воспитания и обучения», как все массовое, затратна, но никогда не дает однозначного ответа на вопрос: что именно послужило развитию конкретного ребенка.

В качестве примечания. Существует твердая уверенность в том, что дошкольное образование недофинансируется. Однако анализ международных показателей

позволяет утверждать, что расходы на допервичное (дошкольное) образование на одного ребенка в возрасте 3 лет и старше относительно подушевого ВВП в России превышают общемировой уровень. В России этот показатель составляет 22 %, в то время как в странах II и III группы, к которым относится Россия, этот показатель равен 16 %, а в странах I группы — 18 % (Российское образование в контексте международных показателей: Сопоставительный доклад).

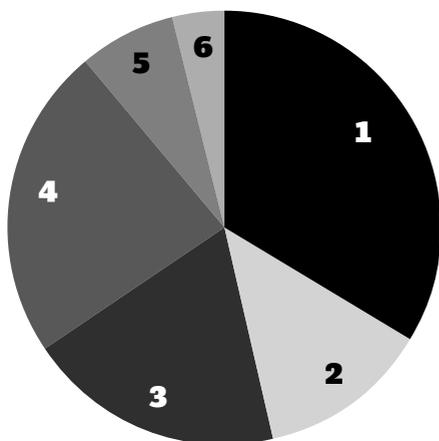
В то же время индивидуализация образования подразумевает индивидуальный (личный) результат, полученный под воздействием факторов, детерминирующих процесс развития. Принципиальной позицией для оценки результата и эффективности образования является оценка индивидуальной динамики. Признается вариативность информированности и практических умений, а не овладение стандартизированным объемом ЗУНов. Объединяющим звеном при разности потенциальных и реализованных возможностей развития является овладение ключевыми компетентностями и готовность к дальнейшему систематическому обучению и учению в школьной жизни.

Отличие целей индивидуализации обучения от целей индивидуального подхода. Для осуществления индивидуального подхода педагоги ДОУ, как правило, выбирают (выхватывают) из внешних проявлений ребенка нечто явно выделяющееся на фоне других детей. Чаще всего предметом индивидуального подхода становятся какие-либо проблемы, дефицитарные состояния в развитии ребенка (несформированные структуры речи, отсутствие каких-либо практических умений, поведенческие особенности) без анализа первопричин, без поиска адекватных средств коррекции, даже без соотнесения с условной нормой типичного развития (педагоги часто забывают о естественной протяженности такого явления, как сензитивный период). Нередко предметом индивидуального подхода выбирается «академическая успеваемость», что в принципе противоречит сущности дошкольного образования и его основных постулатов «ребенок может быть любым» и «знания, умения, навыки не являются самоцелью». Много реже основой осуществления индивидуального подхода выбираются сильные стороны развития ребенка, педагогом формулируется уверенная позиция в том, что, поддерживая сильные

стороны, можно скорректировать или компенсировать недостатки.

Опрос общественного мнения позволил отметить, какой именно смысл вкладывают педагоги и родители в понятие индивидуализации образования.

Индивидуализация дошкольного образования — это:



- 1.** Индивидуальный подход в обучении — 157 голосов (33,69 %)
 - 2.** Коррекция недостатков или развитие способностей — 60 голосов (12,88 %)
 - 3.** Обучение с опорой на сильные стороны личности — 89 голосов (19,10 %)
 - 4.** Обучение, имеющее для ребенка персональный смысл — 109 голосов (23,39 %)
 - 5.** Выделение специализированных детских садов — 33 голоса (7,08 %)
 - 6.** Другое — 18 голосов (3,86 %)
- Всего голосов: 466

Интерактивный опрос проводился редакцией научно-методического журнала «Обруч» (www.obruch.ru 2011).

В отличие от индивидуального подхода, индивидуализация обучения исходит, во-первых, из того, что каждый ребенок развивается в своем темпе «по своей программе» и, следовательно, не может быть подвергнут сравнению с другим ребенком / другими детьми. Во-вторых, из принципов безоценочности, безусловного принятия ребенка таким, каков он есть. В-третьих, из понимания того, что не только и не столько обучение, сколько учение ведет за собой развитие. Учение и есть развитие. В деятельности (самостоятельной или совместной, игровой или учебной, в рисовании или общении, результативной или процессуальной, успешной или неуспешной) ребенок всегда действует в соответствии со своими возможностями, потребностями, индивидуальным стилем. Это не означает, что ему не следует помогать в преодолении каких-либо трудностей. Но это должны быть те трудности, те особенности развития, которые отрицательно сказываются на качестве жизни ребенка, меша-

ют ему действовать автономно, самостоятельно, успешно. «Целое всегда больше суммы частей», — писал Л.С. Выготский, тем самым, определяя оптимистичный взгляд на развитие ребенка.

Цели организации работы с детьми раннего возраста (1,5–3 лет)

Педагогическая поддержка поисково-практической активности — готовности исследовать предметы ближайшего окружения, действовать самостоятельно, в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками.

Стимулирование и поддержка развития пассивного и активного словаря, готовности ребенка использовать речь для выражения своих желаний, чувств, состояний, для обозначения действий, предметов и пр.

Воспитание интереса и доброжелательного отношения к окружающим (людям, объектам природы и пр.).

Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Воспитание интереса к разным видам двигательной активности.

Поддержка позитивного эмоционального состояния, физического благополучия.

Цели и задачи организации работы с детьми младшего дошкольного возраста (3–5 лет)

Содействие дальнейшему развитию поисково-практических действий: расширение арсенала исследовательских, трудовых, учебных действий, способов получения информации;

Обучение доступным способам фиксирования информации — свойств и признаков предметов, явлений, событий, процесса и результатов действий — с помощью рисунков, знаков, слов, схем.

Поддержка инициативы и активности в общении.

Стимулирование речевого творчества. Содействие формированию опыта рефлексии (самопонимания, самопрезентации). Поддержка (стимулирование) интереса к разным видам двигательной активности. Развитие двигательных навыков и умений. Формирование навыка элементарного саморегулирования активности. Формирование первого опыта участия в спортивной жизни ДООУ. Знакомство с основами безопасности. Приобщение к ценностям здорового образа жизни.

Цели организации работы с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет)

Поддержка развития познавательной инициативы и активности. Содействие реализации познавательных интересов, активности в формировании целостного образа предметов, явлений, событий, отношений. Развитие навыков рефлексивности. Развитие навыков самоорганизации и сотрудничества, самопонимания и понимания других, самопрезентации и презентации кооперативных действий. Развитие двигательных навыков и умений, физических качеств (силы, ловкости, быстроты, выносливости). Воспитание привычек здорового образа жизни. Приобщение к спортивной жизни города, страны.

Такая постановка целей оставляет достаточно пространства для индивидуализации образования, не предписывает конкретного содержания, объема, последовательности овладения теми или иными навыками, способами действий.

VII. Педагогические стратегии, обеспечивающие индивидуализацию дошкольного образования

В предыдущих главах мы рассмотрели сущность индивидуализации развития, раскрыли потенциальные возможности ребенка-дошкольника, факторы индивидуализации обучения и образования в целом. Эта глава посвящена описанию стратегии индивидуализации образования в условиях детского сада и некоторых элементов технологии.

Детский сад: индивидуализация на уровне группы, подгруппы, отдельной личности

В условиях официального дошкольного образования индивидуализация может происходить одновременно на нескольких уровнях. В самом широком смысле индивидуализация распространяется на всю группу детей, так как каждая группа представляет собой уникальное сообщество с собственными неповторимыми характеристиками: энергетическими особенностями, интересами, любимыми занятиями, отношениями и пр. Самым поверхностным примером групповой индивидуализации является динамика продвижения в содержании обучения. Даже в параллельных группах одного детского сада, скомплектованных из детей примерно одного возраста, одна и та же образовательная программа осуществляется по-разному. В одной группе требуется больше времени для того, чтобы дети освоили, например, счет (работу с акварелью, рассказывание, приемы складывания бумаги в технике оригами и пр.), в другой на эту же работу нужно намного меньше времени и усилий. Более глубокий слой групповой индивидуализации связан с конкретными интересами и потребностями детей и взрослых. Например, личная увлеченность педагогов вопросами экологического образования, наличие среди родителей воспитанников сотрудников треста «Зеленое хозяйство», цветочного магазина, ветеринарной станции и агротехнического факультета местного университета, высокая

познавательная активность, свойственная детям 4–5 лет, расположение группы по солнечной стороне здания в совокупности нашли свое выражение в создании в группе прекрасного уголка природы, предоставляющего широкие возможности для образовательной деятельности. В это же время взрослые и дети параллельной группы оказались в принципиально иной ситуации. Несколько представителей семей воспитанников работают на местной судовой верфи, социальная и родительская активность некоторых пап нашла свое воплощение в создании авторского уголка движения, ассоциирующегося с корабельной оснасткой, в списочном составе группы количество мальчиков превышает количество девочек, педагоги молоды и спортивны. В результате мы можем наблюдать совершенно разные образовательные ситуации, хотя обе группы работают по программе «Радуга». Помимо разности во внешних условиях, в каждой группе формируется своя социокультурная ситуация, отличающаяся от ситуации других групп. Например, в культуре одной группы принято правило «мальчики уступают девочкам, заботятся о девочках, проявляют рыцарский характер». В другой группе существует негласное правило равенства прав, возможностей и ответственности мальчиков и девочек. Очевидно, что в этих группах и развивающая среда, и содержание игр, и поведенческие проявления детей будут различны.

Индивидуализация может происходить на уровне подгруппы внутри группы детей одного возраста. Например, одна часть детей старшей группы посещает кружок оригами, другая — занятия ритмопластикой. Девочки увлечены вязанием, а мальчики — борьбой айкидо. Часть детей проявляет большой интерес и приверженность к самостоятельным занятиям конструированием, а другая часть увлечена рисованием. Помимо объединяющих детей видов занятий индивидуализация образования на уровне подгруппы может проявиться как результат совместного проживания какого-либо события (например, поездки нескольких детей на дачу, посещения театра и пр.). Другим примером индивидуализации на уровне подгруппы является подгруппа детей, принадлежащих к какому-либо этническому меньшинству. До определенной степени этих детей будут объединять язык и традиции, характерные для их общей культуры, если они сохраняются в семье, а также мировоззрение, формируемое под воздействием языка, культуры и традиций.

Такая подгрупповая индивидуализация может быть реализована в образовательную дифференциацию, если взрослые помогают всем детям относиться к ней как к ценности, поддерживают их в осмыслении содержания пережитого события. То есть язык и культура семьи, занятия детей в кружках и студиях системы дополнительного образования, посещение театра или леса с родителями не будут оставлены «за дверьми детского сада», но, напротив, использованы педагогами как образовательная ситуация, в которой существует часть детей группы.

Наконец, индивидуализация образования реализуется на персональном уровне. Это характерно для каждого ребенка, так как каждый — уникальная личность, самоосуществляющаяся в своих условиях жизнедеятельности. Индивидуализация на персональном уровне проявляется внутри всех других. Даже в ситуации, когда вся группа увлечена выращиванием растений или уходом за животными, у детей прослеживается индивидуальный интерес только к определенному виду растений или животных или только к определенным действиям. Чаще же всего, при общей увлеченности каким-либо делом у каждого ребенка сохраняется и свой отличающийся интерес. Так, например, в ситуации, когда несколько детей выбрали один вид деятельности — договорились вместе строить дорогу (подгрупповая индивидуализация), один ребенок может подавать советы, явно или неявно руководить строительством, другой — строить, третий — ожидать окончания работы, чтобы первым провести по дороге машину. Один может сопровождать все свои действия речью, а другой — работать молча. Один проявляет творчество, другой только воспроизводит образцы.

В подгруппе или в партнерстве сверстников всегда найдется лидер (не обязательно взрослый) — тот, кто возьмет инициативу в свои руки, организует и свою работу, и работу других участников. В совместной работе хорошо видны особенности познавательной и практической деятельности: один ребенок обдумывает действия, другой сразу же приступает к работе. Один начинает рисовать с середины листа, другой — с края. Одному нужна поддержка взрослых во время работы (ищет контакта, задает вопросы и пр.), другой работает автономно. Два ребенка — два стиля учения, два результата работы, две реакции на результат, два способа его использования.

Примером индивидуализации на персональном уровне будет та разница в развитии, которую отмечают в семьях, имеющих двух-трех детей, в том числе и близнецов. Еще одним примером индивидуализации на персональном уровне является ситуация, когда развитие ребенка находится выше или ниже типичного для возраста, или ребенок имеет какие-либо ярко выраженные особенности, влияющие на качество его жизни. Например, особенности физического развития (ДЦП, врожденные ампутации или нарушения травматического характера), нарушения интеллекта и речи, требующие коррекционной работы.

В целом сочетание возможностей, потребностей, интересов и способностей к определенной деятельности определяет познавательную направленность и познавательную активность каждого отдельного ребенка, придает персональной и кооперативной деятельности творческий характер, способствует формированию у каждого участника, у каждой подгруппы, у каждой группы своего уникального опыта жизнедеятельности и жизнестворчества.

Методы индивидуализации обучения. Предоставление детям права участвовать в планировании, обеспечение реальной возможности выбора, самореализации или реализации в партнерстве с другими своих идей — вот признаки одного из основных методов обеспечения индивидуализации — **метода реагирования**. В этом случае внимание педагогов направлено на стимулирование и поддержку инициативы, активности и самостоятельности детей.

Метод реагирования включает в себя наблюдение за детьми, анализ результатов этих наблюдений, создание условий, которые помогают детям ставить и реализовывать их собственные цели, а также наблюдение за влиянием этих условий на достижения поставленных детьми целей. Если цели были достигнуты — весь процесс повторяется вновь. Если цели не достигнуты — условия и методы поддержки пересматриваются. Иногда этот цикл происходит неформально и быстро; в других случаях он требует больших усилий и длительного времени. Примером реализации обучения на основе метода реагирования является использование «модели трех вопросов». Так, выбрав вместе с детьми тему «Насекомые», воспитатели провели неформальный опрос детей и выяснили, что дети знают. «Комары, мухи и пчелы — это насекомые» (Лера); «Они маленькие» (Оля); «Они кусаются» (Аня);

«Жуки едят листья. А еще они портят картошку» (Алла); «Бабочки красивые, они украшают поля» (Кирилл); «Комарами питаются лягушки» (Даня). Хотят узнать: «Есть ли насекомые в других городах?» (Оля); «Пользу или вред они приносят?» (Аня); «Сколько насекомых бывает?» (Даня); «Что будет, если насекомые исчезнут?» (Лиза). Предполагают, что можно узнать, если: «Прочитать в книжках» (Оля); «Посмотреть передачу “В мире животных”, а потом рассказать всем» (Аня); «Спросить у старших» (Кирилл). Такой опрос потребует от взрослых учета имеющихся у детей представлений и создания условий для того, чтобы дети получили ответы на интересующие их вопросы, предоставления выбранных детьми средств получения знаний. Это и есть метод реагирования.

Еще один метод индивидуализации обучения и, как следствие, индивидуализации образования — *обеспечение взрослыми гибкости в инициированной ими деятельности*. Например, в Центре искусства (в уголке изодейтельности и конструирования) подгруппа детей по предложению педагога (или по своему собственному выбору) работает над созданием космических ракет. Факт того, что несколько детей одновременно находится в одном месте и заняты одним видом деятельности, не означает одинаковости их действий. У каждого ребенка есть возможность выбора того, как будет выглядеть его ракета, из какого материала она будет сконструирована, в какой последовательности будет осуществлена сборка. Вместо того чтобы прямо указывать детям, что и как они должны делать, педагог помогает сделать то, что хотят сами дети. Задача педагога помочь тем, кому трудно начать или выполнить отдельные операции. Одному он может помочь словесными указаниями, другому предложит схему, модель или рисунок, третьему приободрит, четвертому окажет практическую помощь. В процессе работы воспитатель может задать вопросы разной направленности и сложности, предлагать варианты выполнения действий и идеи по использованию готовых фигурок. Более способные и активные дети могут справиться с работой самостоятельно, причем уровень сложности они определяют сами. Более медлительные или неуверенные могут проявить большую зависимость от помощи взрослых. И те, и другие помимо непосредственной поддержки педагога получают широкое поле для обучения через наблюдение за работой сверстников.

Важный метод обеспечения индивидуализации — тщательный *отбор материалов*. Большинство игрушек и пособий, используемых при создании развивающей среды, должны быть гибкими и разноуровневыми по степени сложности. Например, работая с пазлами с количеством элементов от 6 до 240, ребенок может выбрать сюжет или уровень сложности картинки, но способ использования деталей только один — складывание. Таким образом, пазлы относятся к менее гибким материалам. В то же время пластилин, песок, вода, строитель или конструктор «Лего», бросовый материал обладают большей открытостью и гибкостью; дети могут использовать их в целом диапазоне уровней сложности. Такая вариативность создает оптимальные возможности для индивидуализации учения, обучения, образования.

Спонтанная индивидуализация. Индивидуализированное обучение часто происходит экспромтом, спонтанно. Например, два ребенка поспорили из-за игрушки, которая вдруг понадобилась им обоим. Обучив детей несложным приемам — установить очередность, договориться о совместной игре, правильно сформулировать просьбу или необходимо отказать — воспитатель дает важный индивидуализированный урок правильного поведения. Такое спонтанное взаимодействие является гораздо более мощным инструментом воспитания и обучения, чем заранее запланированная на основе образовательной программы «беседа с этическим содержанием».

Одним из наиболее эффективных способов индивидуализации обучения, возможно, является *метод «строительных лесов»*. В основе этого метода — идеи Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» — границе между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что может осуществить только с посторонней помощью. Для того чтобы использовать этот метод и помочь ребенку перейти на новый уровень сложности, взрослому нужно не задавать этот уровень, а увидеть его приближение через наблюдение. Например, наблюдая за действиями двухлетнего ребенка, который горизонтально выкладывает кубики на столе (заборчик), но не использует их для того, чтобы, двигая цепочку кубиков, изобразить паровозик или же поднять цепочку кубиков вертикально вверх и сделать башенку или какую-то другую конструкцию, педагог может задать вопрос «А если сделать вот так?» или просто

в параллельном действии выполнить другую конструкцию, другое действие с конструкцией. Дальше выбор за ребенком: попробовать или проигнорировать. Так постепенно воспитатель помогает ребенку перейти на более высокий функциональный уровень. Оставив ребенка на какое-то время (пока он путем проб и ошибок будет действовать, повторяя и трансформируя увиденное), педагог повторяет процесс прямой или косвенной помощи и поддержки. Отсюда и возникло понятие построения «строительных лесов», при помощи которых ребенок поднимается выше и выше. Сущность этого метода не в опережающем обучении ребенка тем знаниям или умениям, которые, с точки зрения педагогов (или программ), должны быть сформированы в соответствии с возрастом, но в том, чтобы, создавая условия (опоры), помочь ребенку самому сделать следующий самостоятельный шаг.

Иррадирующее обучение. Иррадирующее обучение (иррадиация — распространение, увеличение) как метод индивидуализации обучения основано на признании различий в интересах, мотивах, динамике продвижения. Предлагая интересное дело тем детям, кто хочет, можно достичь больших успехов в обучении. Эта тактика состоит из трех основных действий. Все, что вводится (вносится в развивающую среду группы, предлагается как новое знание или новое умение) может быть сначала представлено желающим в Центре науки (мини-лаборатории, уголке исследований). Это может быть новая игра, новый материал для рисования, новое для детей этой группы математическое действие, новое стихотворение, новый предмет, то есть нечто, чего в опыте детей еще не было. Предъявление нового осуществляется через презентацию предмета (объекта, материала) или через самопрезентацию.

1-е действие: «У нас появилась новая интересная игра. Тот, кто хочет научиться играть в нее, может прийти в Центр науки». Или: «Я (имеется в виду взрослый, но не только воспитатель) сегодня буду работать в Центре науки. Я хочу научиться (узнать, посмотреть, сделать, найти и т. п.)...».

2-е действие: «Ира, Алеша, вы сегодня узнали (научились, увидели, нашли, сделали и т. п.), давайте расскажем об этом всем ребятам (родителям, сотрудникам ДОУ)...».

3-е действие: «Если вы хотите узнать (сделать, найти и т. п.), можете обратиться к Ире и Алеше...».

Получая внимание от эмоционально-значимого взрослого, приобретая во взаимодействии с другими или в самостоятельной деятельности новый опыт или новое знание, ребенок, как правило, стремится поделиться (продемонстрировать приобретенное умение) с детьми, с которыми дружит. Если такая передача опыта культивируется в группе как ценность, то есть взрослые всячески поддерживают ребенка, то постепенно новые сведения или новый опыт станут достоянием многих.

Использование этих методов (не исключающее и возможность использования других) индивидуализации обучения вызывает необходимость осмысления того, что составляет сущность и отличия основных видов организации образовательной деятельности в соответствии с ФГОТ, — самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности взрослых с детьми.

Самостоятельность и совместность. Н.Н. Поддьяков выделяет два типа детской активности: собственная активность и активность, направляемая взрослым. Для развития ребенка важны оба типа. Они не исключают, а поддерживают и очень часто «перетекают» друг в друга.

Прежде чем говорить о самостоятельности и совместности как о формах образовательной (учебной, обучающей) деятельности, стоит разобраться в том, что составляет их сущностное отличие и что их сближает. Граница как отличия, так и сходства определяется такими понятиями, как «свобода — несвобода». Свобода принятия решения, свобода техники исполнения решения, свобода изменений (смены цели, тактики, материалов, длительности, партнера и пр.). Так, самостоятельная деятельность — явление полностью свободное для ребенка, но несвободное для взрослого, который создает условия для безопасной свободы ребенка. Совместная же деятельность при внешней видимости свободы тем не менее не свободна ни для ребенка, ни для взрослого. Если взрослый или ребенок ее организует, значит, имеет вполне определенный образ целей и содержания. Ребенок теми или иными способами в нее вовлечен и, следовательно, должен подчиниться определенному взрослому порядку — вместе со взрослым реализовать цели в намеченном содержании. Ребенок в свою очередь также может инициировать и организовать совместную деятельность с другим ребенком / детьми и / или со взрослым. В этом случае вовлеченные «со-

ратники» также не полностью свободны. Несвобода заключается в том, что нужно принять предложение ребенка — инициатора совместной деятельности. В ходе совместного действия и цель, и средства, и техника исполнения — все может неоднократно измениться, но изначально совместность означает принятие чужого замысла, предложения. И тем не менее, в совместной деятельности у обеих сторон гораздо больше свободы, чем, например, на организованном взрослым занятии. В совместной деятельности взрослый должен более чутко и гибко реагировать на реакции — чувства, слова, действия ребенка (детей). А у ребенка (у детей) остается право на больший диапазон реакций, чем на организованном занятии, и даже право на досрочный выход из совместной деятельности. Здесь гуманизм, в качестве идеи, основанной на вере в человека и признании его свободы как самоценности, постоянно «натывается» на факты педагогической практики, свидетельствующие о том, что благие гуманистические намерения педагога сталкиваются со «свободой» ребенка. Что это значит? Что идея совместной деятельности может быть принята ребенком на какой-то краткий период и оставлена в тот момент, когда взрослый не был готов его отпустить. Причин тому может быть множество, как для взрослого, так и для ребенка. Например, наличие широкого диапазона других возможностей, в частности свободной игры; несоответствие предложения взрослого интересам ребенка; неумение (неготовность) взрослого быстро отреагировать на реакции ребенка и перестроить предложенную ему деятельность, и многие другие. Или же твердое убеждение взрослого, что именно сейчас и именно этими средствами следует решить поставленную им задачу.

Однако следует понимать, что если ребенок отказывается быть ведомым, значит, в нем актуализировались те процессы, которые могут быть реализованы (а проблемы разрешены) только с позиции самостоятельности. Если же педагог (взрослый) не способен этого понять и предоставить ребенку свободу, идти за ним, обеспечивать подстраховку, поддержку, но не диктовать, что и как нужно сделать, то ситуация может зайти в тупик. Конфликт «свобод» взрослого и ребенка — это конфликт не столько целей, сколько средств и позиций, которыми взрослый пытается этих целей достичь. По существу конкретный ребенок может стать барьером, ко-

торый педагог не сможет преодолеть, используя только гуманистические методы. В практике именно в этой части организации совместной деятельности, на наш взгляд, может возникнуть наибольшее количество проблем и противоречий. Дело в том, что педагоги неминуемо столкнутся с проблемами в реализации требований ФГОТ к условиям организации образовательной деятельности (решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей). Либо совместная деятельность будет таковой номинативно (по сути останется подгрупповым занятием), либо педагоги примут как данность несколько существенных отличий совместной деятельности от формально организованного группового или подгруппового занятия. Среди них: цель и содержание совместной деятельности могут быть презентованы взрослым и в равной степени либо приняты, либо отвергнуты ребенком (детьми); взрослый может как завершить деятельность, так и продолжить ее в одиночестве, если ребенок по каким-то своим причинам решит выйти из нее досрочно. В случае если взрослый продолжает деятельность после выхода из нее ребенка, он демонстрирует не менее важный образец поведения, чем прямое обучение практическим действиям: целеустремленность, упорство, личную заинтересованность деятельностью. Взрослым следует помнить о том, что иногда «антисоциальный» опыт конкретного ребенка может стать «индивидуальным иммунитетом» против их педагогических действий. В этом случае ребенок может довольно долго отказываться от совместных действий. Взрослому либо придется искать «недирективные» методы для вовлечения такого ребенка в совместные действия, либо оставить его в покое, что далеко не лучший выход, так как ребенок нуждается и в общении, и в развитии, либо искать поддержки у других взрослых.

Организуя совместную деятельность, взрослым важно помнить: если взрослые не предъявляют ребенку альтернативы, то у него нет и условия для выбора. Если нет выбора, значит, нет свободы. Нет свободы — нет ответственности. Если нет ни того, ни другого — нет ни желаний, ни переживаний. Из этой цепочки «отрицаний» состоит возможный «логический» отказ ребенка от субъектной позиции и, как следствие, потеря чувства собственной идентичности, значимости. В то же время, «совместность» не обязатель-

но должна быть выражена в фактических совместных действиях детей друг с другом или со взрослым. Иногда достаточно простого присутствия другого человека, автономно осуществляющего свои действия. В этой ситуации каждый человек (ребенок или взрослый) действует по-своему, но одновременно оказывается внимательным наблюдателем. Наблюдая, ребенок учится у другого ребенка или взрослого. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста это обусловлено особенностями развития социальных навыков и речи. Для детей старшего дошкольного возраста — формирующимися на основе избирательности индивидуальными интересами и склонностями, готовностью и способностью действовать самостоятельно по собственному замыслу. Для тех и других преимущественный выбор действий «рядом» или в прямой кооперации может быть обусловлен особенностями темперамента, типологическими особенностями (экстраверсия — интроверсия), ведущей репрезентативной сенсорной системой, формирующимся индивидуальным стилем деятельности и общения, особенностями воспитания и т. д. В целом же большинство дошкольников в равной мере расположены как к индивидуальным, так и к совместным действиям и играм, особенно в том случае, если они интересны.

Вывод. Стимулируя интерес детей к совместной деятельности, взрослые могут придумывать и создавать яркие, насыщенные, дающие непредсказуемые впечатления, события, в ходе которых они помогают детям выстроить деловые, игровые, нравственные, мировоззренческие отношения; вместе с детьми изучают что-то одинаково интересное и по-своему непонятное каждому из них; выясняют взгляды, мнения, оценки детей и обсуждают с детьми увлекающие их вопросы; занимаются рядом с детьми своим делом, но привлекают их внимание обстановкой, содержанием, стилем этого дела и своим отношением к нему. В этой ситуации ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым. Но такие программированные результаты не являются исчерпывающе точными и однозначными.

Самостоятельная деятельность детей. Свободно выбирая и реализуя себя в выбранной деятельности, ребенок не только овладевает ее содержанием и способами действий, но и приобретает актуальные персонифицированные знания, получает толчок к развитию высших психических функций.

В основе свободного выбора, как правило, лежит личная заинтересованность (внутренняя мотивация). Мотивом может быть и интерес, и желание помочь кому-либо, и стремление получить похвалу, и необходимость удовлетворить какие-то иные свои потребности. В любом случае, внутренняя мотивация вызывает подъем физических сил (например, заставляет встать и идти), всплеск эмоций (это могут быть не только положительные эмоции), активизацию мышления. Таким образом, возникает аффективное состояние, что подтверждает взаимозависимость сознания и деятельности, единство аффекта и интеллекта. Свобода в этом случае выступает как самоценное личностное качество, как форма бытия и специфический механизм развития, обеспечивающий реализацию важнейшей сущностной характеристики человека — быть личностью. Для ребенка дошкольного возраста признание взрослыми его свободы означает реализацию права на приобретение собственного образа мира, становление собственного отношения к нему, преобразование и трансформацию артефактов различных культур в собственные смыслы. Для дошкольного образования свобода — предопределение его индивидуализации.

Здесь нас постигает ситуация неверия взрослых в силы ребенка, неготовность «отпустить» его. Взрослые не пытаются изменить себя, но стремятся изменить (а по сути — подчинить своей воле) ребенка. О следствиях такого «регулирования» собственной активности детей мы уже писали выше.

Вывод: в ситуации, когда ребенок свободно реализует свои интересы, потребности, проявляет волю, его деятельность имеет мощную мотивацию, эмоционально насыщена и психологически комфортна. Свободная деятельность имеет принципиальное значение для развития самостоятельности, независимости и креативности и, в конечном итоге, для формирования полноценной личности с высокой самооценкой и самоуважением. Чем полнее ребенок реализовал потребность в самостоятельных действиях, тем сильнее в свое время у него возникает потребность во взаимодействии с другими. Взрослым же следует помнить и принимать тот факт, что в период собственной активности дошкольники крайне отрицательно относятся к любому вмешательству со стороны взрослого.

Условия индивидуализации учения и обучения. Процесс индивидуализации учения, и, как следствие, индиви-

дуализации развития, индивидуализации образования — естественный процесс, объективно сопровождающий рост и взросление каждого человека. В условиях организованных форм обучения в детском саду этот вполне естественный и во многом спонтанный процесс становится иллюзорно педагогически управляемым. В чем иллюзорность управления? Даже в том случае, если педагог использовал привлекательный прием мотивирования, то можно говорить о том, что он стал «мотивом к действию» для большинства, но не для всех детей: для кого-то больше, для кого-то меньше: кого-то привлекла интонация педагога, кого-то смысл слов / внешний облик предмета-мотиватора / движения этого предмета / внезапно всплывший в сознании образ такого же предмета, имеющегося дома, и т. д. Это рассуждения только на уровне мотивации. А дальше ведь следует пояснение задания, рассказ о чем-либо, предложение выполнить учебные действия и т. д. Если мы понимаем, что каждое мгновение разные дети по-разному внимательны, различно заинтересованы, действуют в своем темпе и по своей логике, то понимание значительной разности отношения к обучению и обучающему, и, как следствие, к результатам обучения подкрепляют наше понимание условной результативности конкретных педагогических действий. Отсюда и часто формулируемое педагогами утверждение: кому-то достаточно сказать один раз, кому-то нужно сказать десять раз, прежде чем он что-либо поймет и запомнит.

Здесь бы можно было предположить, что индивидуализация образования сводит роль взрослого к простому присутствию в «одном пространстве» с ребенком... На самом же деле учение, развитие ребенка всегда происходит в «детско-взрослой общности». «А потому взрослый — желает он этого или нет — всегда будет оставаться активным действующим лицом «пьесы» детского развития (не только организованного, но и стихийного), что само по себе вовсе не означает вытеснения со сцены ее «главного героя». В этом смысле важно определить границы инициативного действия взрослого, ответственного за развитие детей.

Для обеспечения индивидуализации учения необходимо, чтобы ребенок:

- имел возможность выбора (содержания, вида деятельности, материалов, места и способов действий, партнерств и т. п.);

— получал опыт осознания того, что его свобода от других состоит в его способности выбирать из своих многочисленных «хочу» те, за которые он готов нести личную ответственность;

— получал поддержку в ходе поисков, проб и ошибок, в процессе которых «хочу» преобразовываются в «могу»;

— получал опыт кооперации с другими людьми.

Эти условия соответствуют педагогике поддержки. В отличие от педагогики социализации в педагогике поддержки (индивидуализации) нет привычных ролевых отношений между взрослым и ребенком, которые заранее определены взрослым в соответствии с логикой трансляции готовых знаний. Напротив, у взрослых должна быть сформирована профессиональная готовность вместе с детьми определять цель, предмет и содержание деятельности, договариваться о раздельных или совместных действиях, о форме использования результатов (если таковые будут). Осваивая при поддержке взрослого выбор и ответственность, ребенок обретает собственные цели и способы их осуществления, а вместе с ними — свободу и осознанную ответственную деятельность. Наличие этих и ряда других условий отличает самостоятельные действия ребенка от спонтанных действий и переживаний высокой интенсивностью работы сознания.

Соответственно, *педагогические условия* индивидуализации обучения и учения, образования в целом должны включать:

- Создание безопасной предметно-пространственной развивающей среды для реализации ребенком своих замыслов индивидуально или в кооперации с другими.

- Поддержку или инициирование взаимодействия с людьми (сверстниками, старшими, младшими, родителями и другими членами семей, представителями социокультурного окружения), включенными в образовательную деятельность ДОУ, в том числе (но не исключительно) с образовательными целями.

- Знание и принятие взрослыми индивидуальных особенностей (и индивидуальной истории взросления) ребенка.

- Готовность взрослых отступить (поступиться своими педагогическими интересами) в том случае, если их инициатива не принимается детьми.

- Обеспечение ничем не подменяемого времени для свободной игры.

Использование потенциала семьи для достижения качества дошкольного образования

Педагоги детского сада придумывают все новые формы вовлечения родителей в воспитание и развитие их же собственных детей — собрания, консультационные пункты, информационные стенды, родительские группы, но откликается на них только малая часть родителей. Не понимают значимости? Не хотят, потому что заняты своими проблемами? Все понемногу. Но в большей степени — не испытывают насущной потребности. А попробуйте-ка вовлечь взрослого человека в то, что не выросло в нем самом как потребность. Педагоги идут к родителям с готовыми рецептами, предлагают кусочки готовых знаний — что-то из детской психологии, что-то из методик оздоровления, что-то из практик обучения. Но, как и во всяком учении, родители берут из всего этого лишь то, что созвучно их собственным мыслям, их потребностям. Или вовсе не приходят за этими знаниями.

На наш взгляд, следовало бы начинать не с этого. Не с формальных собраний и стендов, а со сближения души и разума людей, сопричастных жизни ребенка. Что может служить основой для такого сближения? Только сам ребенок. Рассказывая (и устно, и письменно) о ребенке — о том, что происходило в течение дня, о том, какие позитивные стороны личности проявил малыш, какие достижения или трудности принес ему день, — воспитатель формирует у родителей понимание того, что рядом с ребенком внимательный заинтересованный человек, обладающий такой информацией о ребенке, которой нет у родителей. По той простой причине, что они не рядом.

Есть ли признаки того, что родители хотят такого внимательного отношения к своему ребенку? Сколько угодно. Один из самых достоверных — поиски детсадовских групп, в которых бы было поменьше детей. Меньше детей — больше внимания, как к ребенку, так и к самим родителям. Именно этот мотив — желание видеть индивидуальный подход к своему ребенку, персональное внимание к его нуждам, — чаще всего побуждает родителей искать группу «малой наполняемости» или группу «повышенной комфортности». Слово «видеть» является ключевым в этой ситуации. Недостаточно знать, что какая-то образовательная программа или мето-

дика подразумевает индивидуальный подход, важно видеть его ощутимые признаки каждый день.

Что для этого нужно педагогу? Желание и умение наблюдать жизнь ребенка в группе во всем многообразии ее проявлений, а не только видеть и ценить свои воспитательные действия. Нужны умение выделить существенное и позитивное в проявлениях ребенка, умение понимать причины того или иного поведения, умение и готовность записать свои наблюдения, донести увиденное до родителей, сложить вместе с ними из отдельных фактов картину жизнедеятельности и жизнотворчества ребенка.

Но это только одна линия взаимодействия. Есть еще одна, не менее важная, и, к сожалению, еще менее разработанная. Она связана с поддержкой усилий семьи по воспитанию и развитию ребенка. Не с информированием о том, как нужно, а с формированием позитивного отношения к тому, что родители делают самым естественным образом каждый день, с пониманием того, как сказываются те или иные действия на развитии ребенка. Например, не лишними будут такие высказывания: «Благодаря тому, что вы стали ходить в бассейн, Ваня стал меньше простужаться (улучшилась координация движений; стал более уверенным в себе)»; «Вы научили Настю делать красивые движения, а она научила этому Олю и Катюшу»; «Вы очень удачно выбрали Асе одежду для прогулок»; «Вы так много интересного рассказали Андрею о дельфинах, теперь он у нас главный эксперт» и т. п. За очевидной банальностью фраз стоит увидеть следующее: в отличие от привычного ворчания по поводу того, что родители перегружают детей, отправляя их в кружки и секции учреждений дополнительного образования, мы подчеркиваем достоинства детей и упрочиваем родителей во мнении, что они действуют во благо. Ключевым здесь является слово «действуют», то есть не перекладывают ответственность за развитие детей на плечи воспитателей.

Члены семей воспитанников детского сада — представители разных профессий. Приглашение родителей в детский сад или посещение их рабочего места позволяют детям получить опыт социального взаимодействия, представления о разных людях, первичные представления о профессиональной направленности, некоторых трудовых действиях и т. д. Однако знакомство с профессиональной деятельностью — только одна сторона образовательного взаимодействия. Не меньшую

(если не большую) ценность составляет личность человека. Мощный образовательный эффект для дошкольников имеет сам факт общения с другими людьми (другими внешне, по стилю и характеру общения, мировоззрению, знаниям и пр.). В образовательной практике ДОУ в качестве метода развивающего обучения используются проблемные ситуации.

Привлечение ресурсов местного сообщества

Образовательным ресурсом является все окружение: улицы и отдельные сооружения, ландшафты и конкретные объекты, социальные учреждения и люди. Доминанта (что именно выделить, на чем концентрировать внимание) будет зависеть от направленности личности педагога, от интересов, потребностей, индивидуального опыта детей группы или конкретного ребенка.

Довольно часто (если не в основном) содержание проблемных ситуаций берется педагогами из методических и литературных источников. Не исключая таких вариантов и не обесценивая их значимость, отметим тем не менее их «абстрактность». В то же время местное сообщество способно предоставить неисчислимы как по количеству, так и по направленности варианты сюжетов и ситуаций, требующих осмысления, опробования, освоения. Например, наблюдая за тем, как разные люди переходят дорогу, дети могут извлечь информацию о том, как долго горит зеленый свет светофора (можно использовать песочные часы или секундомер), все ли люди (пожилые, молодые) успевают перейти за время горения зеленого света, как ведут себя животные, если им нужно перейти дорогу, и т. п. Такое наблюдение дает множество «живой» информации для обсуждения и выработки правил безопасного поведения в противовес механическому запоминанию на основе рассказов взрослых или картинок.

В каждом, даже самом маленьком городе есть люди, предмет деятельности (увлечений, творчества) которых способен стать содержанием образования для дошкольников и общение с которыми придаст импульс развитию креативности. Художники, скульпторы, дизайнеры, музыканты (не обязательно профессиональные, но обязательно увлеченные и искусные) могут быть приглашены в детский сад. Не для того, чтобы «в свободное от детей время» создать в интерье-

ре детского сада некую инсталляцию, расписать стены или сформировать альпийскую горку, а для того чтобы вместе, выбирая тему и материал, обсуждая задачу и распределяя обязанности, обучая на практике основам техники, создать нечто уникальное. Что немаловажно, в освоение творческих технологий одновременно с детьми могут быть вовлечены и члены их семей, и педагоги. Это формирует сферу общих интересов, придает неординарность общению, обеспечивает поступательное и очень эффективное развитие совместной деятельности, так как большинство технологий оказывается принципиально новым делом как для детей, так и для взрослых. Одним из «побочных», но немаловажных эффектов реализации таких творческих проектов является то, что детский сад получает в собственность уникальное авторское творение.

Еще одна сторона взаимоотношений детского сада и социального окружения — обеспечение образовательной, коррекционно-образовательной, оздоровительной, социальной помощи и поддержки детям, имеющим особые потребности. Эта составляющая индивидуализации образовательного процесса может быть реализована как при посредничестве родителей, так и автономно коллективом детского сада (при обязательном согласовании с родителями). Спектр действий ориентирован на потребности конкретных детей (развитие музыкальных способностей, стоматологическая помощь, посещение бассейна и пр.). В данном случае детский сад является тем местом, где родители ребенка, имеющего особые потребности, могут получить 1) информацию об организациях, оказывающих квалифицированную помощь; 2) помещение для встреч со специалистами; 3) непосредственную помощь, в случае если сотрудники детского сада принимают на себя организацию услуг.

VIII. Технология индивидуализации обучения и развития. Дневной цикл жизнедеятельности «План – дело – анализ»

Основная проблема изменения дошкольного образования с позиций индивидуализации заключается в отсутствии соответствующих технологий организации образовательного процесса. Один из теоретиков современного образования Е.Я. Коган утверждает, что компетентностный подход (квинтэссенция индивидуализации) предусматривает не столько пересмотр содержания образования, сколько изменение технологии образовательного процесса, которая должна представлять собой формирование компетентностно ориентированных заданий (более формализованный вариант) или применение метода проектов (менее формализованный вариант). Е.В. Пчелинцева полагает, что не требуется разработка новых программ, следует лишь модернизировать уже имеющиеся образовательные программы за счет использования проблемно-поисковых заданий, превращающих проблематизацию в устойчивую тенденцию детского развития [27]. И.А. Зимняя считает, что компетентностный подход усиливает практикоориентированность образования, существенно расширяя содержание образования собственно личностными составляющими, делая его гуманистически направленным. Дж. Равен отмечает, что любой шаг, направленный на развитие компетентности, вызывает значительное изменение роли педагога. Это изменение предполагает смену позиции педагога, который перестает быть «центром внимания», а руководит процессами роста и развития воспитанников, обеспечивает детям расширение «степеней свободы» [28].

Казалось бы, введение ФГТ дает все основания для решительного изменения педагогической практики: на смену привычным формализованным занятиям идет совместная со взрослыми и самостоятельная деятельность, игра вытесняет

прямое обучение, предметное содержание заменяется интегрированным комплексно-тематическим. Но мы не случайно отмечали во введении тот факт, что практика не готова к таким преобразованиям, а научные коллективы, экстренным образом разработавшие «обновленные» основные общеобразовательные программы, не предлагают сколько-нибудь отличающихся технологий...

Одна из ведущих идей технологии, соответствующей идеям индивидуализации образования, — утверждение значимости различий. Обладая разными способностями, представлениями о мире, индивидуальным опытом, дети помогают друг другу познавать мир: один придумывает, другой подхватывает; один соображает быстрее, другой более глубоко и точно вникает в суть; один рационален, другой готов к творческой импровизации; в личном опыте одного есть знания, которые еще не постиг второй, и т. п. Действуя вместе, дети учатся друг у друга. Подобный подход совершенно не означает самоустранения взрослых. Их задачи и роль изменяются, но не исключаются. Создать надлежащие условия, наблюдать за детьми, при необходимости помочь им организовать деятельность, определить, какая помощь нужна каждому ребенку для того, чтобы он продвинулся в своем развитии, — в отличие от прежней задачи «организовать обучение в соответствии с образовательной программой», где главная цель — подтянуть всех к общему знаменателю, то есть социализация.

Если образование понимается как построение человеком собственного образа мира и себя в мире, то в организации дошкольного образования должна сложиться совсем другая ситуация. Прежде всего, должна быть поставлена более широкая педагогическая цель — сопровождение ребенка в процессе образования и самообразования, развития и саморазвития, поддержка в приобретении и проявлении собственного стиля деятельности, основанная на признании его уникальности. Неслучайно индивидуализация признается одной из ведущих стратегий обучения одаренных детей и одним из основных вариантов качественного изменения содержания образования. Технологию индивидуализации не следует воспринимать как «технологию обучения», речь идет о педагогической технологии, выявляющей принципы и способы создания образовательного пространства, способствующего личностному росту ребенка.

Технологическая цепочка должна основываться на:

— *выявлении субъектного опыта ребенка*. Если главная ценность для педагога — сам ребенок, то изначально необходимо признать, что он является носителем уникального, неповторимого субъектного опыта, и первый шаг, который необходимо сделать воспитателю, — это выявить содержание этого опыта. Выявление субъектного опыта требует диалога, в основе которого — понимание, принятие, сотрудничество, поддержка. Это помогает ребенку увидеть личностный смысл в действиях и взаимоотношениях, что, по сути, и является для ребенка-дошкольника образованием. Образование только тогда будет эффективно, когда на смену процессу «обучения» придет процесс «учения»;

— *предоставлении права выбора в условиях разнообразия возможностей*. Подразумевается создание таких условий (предметно-развивающей среды и эмоционального фона), которые бы стимулировали инициативу и активность, способствовали появлению личностных смыслов через осознание возможностей и последствий собственного выбора, своего образа мира, способствовали выстраиванию собственной системы ценностей, не противоречащей общекультурным традициям и ценностям;

— *самостоятельности детей и педагогов*. Самостоятельность — один из главных аспектов учения и развития способностей. Самостоятельность — основание для сотрудничества и сотворчества, в котором содержание образования развертывается в контексте деятельности участников, «в контексте культуры» учителя и ученика. Становление ребенка невозможно без непрерывного становления взрослого, находящегося с этим ребенком рядом. Только тот педагог, который имеет возможность развивать свою педагогическую индивидуальность, способен работать с индивидуальностью ребенка, естественно, учитывая все ограничения, связанные с ответственностью взрослого, должностными обязанностями сотрудников и пр.

Технологию «*План — дело — анализ*» можно назвать дневным циклом жизнедеятельности детей. Основные формы жизнедеятельности детей — самостоятельная и совместная деятельность со взрослыми и сверстниками. Основные формы педагогических действий — моделирование предметно-развивающей среды, непосредственная

образовательная деятельность в режимных моментах, обучение в процессе совместной деятельности, педагогическая поддержка самостоятельной деятельности, в том числе (но не только) в совместно выбранных и организованных совместными усилиями открытых учебных тематических проектах.

Компоненты дневного цикла «План — дело — анализ»: утренний групповой сбор, на котором осуществляется выбор темы и планирование видов деятельности (места работы, материалов, партнерств и пр.), индивидуальная или совместная деятельность в центрах активности и итоговый сбор, на котором подводятся итоги. Общая длительность дневного цикла — 1,5–2 часа, что позволяет использовать данную технологию как в группах полного дня, так и в группах кратковременного пребывания детей.

Главная задача — предоставление детям возможности проявлять инициативу и активность, приобретать ключевые компетентности, наращивать способность к осознанному ответственному выбору, самореализации в выбранной деятельности.

Роли участников. *Воспитатели, специалисты ДОУ, родители воспитанников* имеют равное право вносить в общий план идеи о темах, содержании, видах деятельности. Воспитатель не претендует на звание единственно верного источника знаний, ограничиваясь статусом «ресурсной личности», является одним из, а не единственным источником.

Взрослые основывают свою деятельность на понимании и признании потенциальных способностей, возможностей и прав ребенка на самостоятельное познание окружающего мира во всем его многообразии, вплоть до отказа от участия в общей теме проекта. Взрослые предоставляют детям достаточную свободу для реализации их собственных потребностей, ограничивая ее рамками принятой культуры и формируя у воспитанников понимание ответственности за свой выбор, действия и их результаты.

Задача взрослых не в том, чтобы заставить ребенка выполнить то, что они считают важным, нужным для его блага или для реализации образовательной программы, а в том, чтобы помочь ему сделать собственный выбор и спланировать свою деятельность, осознать важность, нужность своих и предложенных взрослыми действий.

Помогая дошкольникам освоить навыки планирования, взрослые:

- беседуют с детьми о проблемах, которые могут помочь / помешать планированию (например, дети не могут договориться и выбрать общую тему);
- приводят разные примеры, чтобы помочь детям осознать необходимость планирования своих действий. Например, рассказывают историю о старушке, которая собралась испечь блины, но оказалось, что у нее нет ни молока, ни муки, или читают рассказ «Мишкина каша» В. Носова и т. п.;
- внимательно выслушивают ответы детей и стараются проникнуться их идеями и их логикой;
- сознательно строят беседу с нерешительными детьми, молчунами так, чтобы разговор происходил по очереди;
- интерпретируют жесты и действия детей: «Правильно ли я поняла, что ты хочешь предложить...»;
- задают наводящие открытые вопросы. Например: «Я видела, как ты вчера строил гараж. Ты сделал гараж для маленькой машинки. Где будут храниться большие машины?»;
- рассказывают о том, что они наблюдают, и комментируют высказывания детей. Например: «Я вижу, ты нарисовала лес и дорожку. Вверху листа желтое солнышко. А внизу листа пока еще ничего нет»;
- выдвигают альтернативные варианты, если ребенок не реагирует на изначальное предложение. Например: «Если тебе не интересно считать камешки, можно разложить их по коробочкам — в синюю коробочку все маленькие камешки, в красную — те, что побольше, а потом посмотрим, сколько камешков всего»;
- обсуждают с детьми имеющиеся в их распоряжении пространство и материалы. Например: «Я вижу, у вас есть кубики, кирпичики и большие коробки. Как вы думаете, хватит ли здесь места для того, чтобы построить корабль?»;
- обдумывают вместе с детьми детали. Например: «Лейка заполнена водой наполовину. Как ты думаешь, сколько растений мы сможем полить этой водой?»;
- размышляют над последовательностью действий детей, стремятся понять логику их действий;
- напоминают детям о содержании предыдущих дней, если они имеют отношение к их нынешним планам;

- способствуют тому, чтобы ребята, играющие вместе, строили совместные планы;
- записывают идеи и планы, предложенные детьми;
- отмечают связь между намеченными планами и фактическими действиями.

Дети занимают позицию полноправных субъектов деятельности:

- влияют на выбор темы проекта, на его реализацию и результаты;
- устанавливают последовательность и общую продолжительность действий;
- выступают в роли активных участников, инициаторов, а не исполнителей указаний взрослых;
- реализуют свои интересы, потребности в учении, общении, игре и других видах деятельности в основном самостоятельно, принимая решение об участии или неучастии в общем проекте или в конкретном действии.

Содержание и формы образовательной работы. Содержание и формы отличаются вариативностью и многообразием. Взрослым необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы привлечь детей к активному выдвижению собственных идей, обсуждению возможных вариантов, выбору темы, свободному высказыванию мнений по поводу своей деятельности в разных центрах. При этом педагоги и родители не должны критически относиться к предложениям любого ребенка, оценивать их с точки зрения приемлемости, важности. Должны приниматься даже самые нелепые, с точки зрения взрослых, идеи. Тем самым поддерживаются инициативность и креативность как значимые качества личности. Постепенно у детей формируется критичность в отношении предложений, они начинают оценивать возможность или невозможность их выполнения.

Согласование идей, инициатив детей и взрослых организуется в виде диалога. Тем самым устанавливается партнерский стиль взаимоотношений, характеризующийся позитивным эмоциональным настроем всех участников, комфортностью, предвкушением успеха, признанием ценности совместных действий.

Свободная деятельность детей осуществляется в центрах активности после того, как ребята сделают выбор, спланируют свои действия, выберут место работы, партнеров. Принятие решения об участии / неучастии в проекте, индиви-

дуальной работе или сотрудничестве с другими детьми или взрослыми остается за ребенком. Исключением может быть ситуация, когда выбранная ребенком работа в центре совпадает со временем работы специалиста, деятельность которого обусловлена определенными временными рамками (логопеда, психолога, медсестры, воспитателя по физвоспитанию, инструктора по плаванию и пр.). Когда это возможно, педагог, ведущий углубленные занятия, может наравне со всеми принять участие в обсуждении темы, предложить идеи всем детям или конкретному ребенку. В случае если идеи были предложены всей группе, право выбора остается за детьми — не вся группа, а только желающие дети будут работать с педагогом, чтобы научиться тому, что предлагает взрослый. Право самоопределения в партнерствах способствует приобретению ребенком опыта установления и расширения социальных контактов, договоренностей, распределения полномочий в сложившейся подгруппе, управления действиями других людей (в случае их согласия), опыта достижения общего результата и его презентации. В старших группах подгрупповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом, учителем-дефектологом, психологом или плановые оздоровительные процедуры могут быть обозначены как равнозначный с другими Центр активности: «Наташа, Кирилл, Алена, вам важно научиться правильно произносить звук “Р”, поэтому я приглашаю вас к себе на занятие». Смысл такого подхода в формировании у дошкольников осознанного отношения к оздоровительным и коррекционным занятиям как к необходимому усилию, определенной ответственности. В этом случае подгруппа будет работать по плану специалиста.

Такой способ кооперации специалистов внутри проекта позволяет добиться значительных результатов посредством объединения общих усилий и эффективности использования коммуникативных умений.

Интегрированный комплексно-тематический проект. Под проектом мы подразумеваем отрезок жизни группы, в процессе которого и дети, и взрослые совершают увлекательную поисково-познавательную творческую работу, а не просто участие детей под руководством воспитателя в серии связанных одной темой занятий и игр.

Принципиальной отличительной чертой проекта является период его реализации (длительность) и открывающиеся воз-

возможности. Проект (в отличие от прежних занятий в традиционной практике) может длиться столько дней, сколько:

- у детей сохраняется интерес к выбранному содержанию;
- взрослым удается поддерживать желание детей действовать в рамках выбранной темы и пополнять развивающую среду раскрывающими ее материалами;
- будет сохраняться творческая и методическая готовность взрослых поддерживать проект новыми идеями и ресурсами.

Это дает каждому ребенку возможность реализовывать свои идеи и получать удовлетворение от действий столько времени, сколько требуется для достижения значимого результата: и сегодня, и завтра, и в течение нескольких дней ребенок может работать над своим проектом (например, делать дом или кита из большой коробки). Важность продолжительности темы во времени объясняется тем, что дети могут отсутствовать по какой-то причине (например, болеть), не успевать завершить запланированное за один день (например, в ситуациях, когда деятельность увлекает и побуждает вносить все новые и новые дополнения или когда ребенка отвлекли от запланированного дела обязательные занятия со специалистом).

Благодаря продолжительности проекта дети получают возможность для реализации различных действий, раскрывающих выбранное содержание. Например, тематический проект, посвященный домашним животным, может включать коллективное и индивидуальное рисование (по замыслу, по трафаретам, копирование, дорисовывание), изготовление коллажа, лепку; рассматривание и чтение книг, изготовление авторских книжек-самоделок, строительство игрушечного зоопарка, наблюдение за животными во время экскурсии, счет, классификацию и многое, многое другое. При этом каждому ребенку обеспечивается право и возможность выбора способа познания в соответствии с его особенностями и потребностями. Кто-то из детей предпочитает узнавать новое в действии, кто-то любит слушать чтение или разговоры по теме, кому-то нужно зрительное подкрепление.

Длительность проекта позволяет детям попробовать свои силы в различных видах деятельности именно в то время, когда у них возникает потребность в этом. Иногда ребенок несколько дней подряд только наблюдает за действиями дру-

гих детей, прежде чем решается включиться в работу. Каждый ребенок принимает самостоятельное решение о том, чем он будет заниматься в рамках проекта сегодня (завтра). Работа в подгруппах строится на основе самоорганизации (даже если это группа детей 3–4 лет и младше). Непосредственное вмешательство взрослого в работу подгруппы может быть вызвано только поставленными учебными целями (научить чему-либо, провести коррекционную работу) или возникающим в подгруппе конфликтом, не решаемым самими ребятами, когда необходима помощь и поддержка взрослого.

Выбор темы проекта. Дети живут по принципу «здесь и сейчас», так что все, что происходит в детском саду и за его стенами, может дать толчок для выбора темы: строящийся по соседству с детским садом дом, возвращение из путешествия с родителями, полученная в подарок книга, приближение Нового года. Тема может «вырасти» из окружающей обстановки или из значимого события (смена сезонов, посещение театра, детсадовская спортивная олимпиада или групповая экскурсия, грядущие праздники), из новостей, рассказанных во время утреннего сбора.

В ходе обмена новостями взрослые могут услышать сообщения своих воспитанников о том, что составляет мир их мыслей, увлечений, уловить то, что может быть интересным и важным для развития детей. Например, возникают очень серьезные и требующие вдумчивого обсуждения вопросы: «Почему люди становятся старыми и умирают?» или «Я вот все думаю, как это рыбы живут в соленой воде и не становятся сами солеными? А еще, танкер такой большой, а не тонет. Почему?»

В связи с тем, что интересы детей весьма разнообразны, в одно и то же время могут предлагаться сразу несколько тем: «Дельфины», «Футбол», «Зима». Задача взрослых не в том, чтобы самому выбрать (назначить) одну из предложенных тем, а в том, что бы помочь детям сделать свой выбор.

Можно прибегнуть к подсчету голосов: «Алина, у тебя замечательная идея. Ребята, кто за то, чтобы нашей новой темой стала тема “Дельфины”, поднимите руки. Алина, считай. 17 детей. А кто за Денискину тему “Футбол”? Денис, считай поднятые руки. Их шесть. Что больше: 6 или 17? Давайте договоримся: сейчас нашей новой темой будет тема “Дельфины”, а вот следующей темой будет “Футбол”. Предлагайте ваши идеи для плана: что можно сделать?»

Таким образом, темы, набравшие меньшее количество голосов, остаются в запасе.

Выбор темы можно слегка направить в нужное русло или вовсе предопределить, используя способ «культурного продавливания». Для этого взрослые прибегают к таким приемам, как: мотивация на основе подхватывания и проговаривания пока еще не оформленных детских идей («Мальчики, я слышала ваш разговор о машинах и очень удивилась — вы знаете столько моделей! Может быть, вы расскажете всем детям об этом?»); мотивация на основе формирования зрительного образа (использование наглядной информации, скомпонованной на информационной панели); чтение, предварительная экскурсия; использование «модели трех вопросов».

Методика работы с «моделью трех вопросов» такова. В свободное время (вечером, утром) накануне выбора новой темы воспитатель включается в разговор с детьми о том, что они знают или хотят узнать по предполагаемой им теме, по теме, назревающей соответственно сезону, или по теме, которая стала «фоном» проявляться в группе. Воспитатель не сообщает детям, что обсуждается выбор темы для нового проекта. Просто ведет разговор, который можно методически оформить как индивидуальную работу с детьми в виде познавательной беседы. Все идеи (высказывания) детей записываются печатными буквами на специально подготовленном бланке (расчерченном листе). Возле каждой записанной идеи ставится имя ее автора.

В «модели трех вопросов» разговор с детьми об Австралии выглядит так

Что мы знаем	Что мы хотим узнать	Что сделать, чтобы узнать
<p>Это такая земля (Арина). Там живут негры. Это где-то в Африке (Кирилл). Наверное, там очень жарко (Даша). Там живут кенгуру (Катя)</p>	<p>Надо узнать, живут ли там гепарды (Лиза)? Почему там такая красная земля (Рома)? Какая погода в Австралии (Ваня)? Какие там есть реки (Лана)? Какие народы живут (Даня)?</p>	<p>Найти фотографии или картинки в Интернете. Найти Австралию на карте. Прочитать об Австралии в энциклопедии. Попросить взрослых рассказать то, что они знают об Австралии.</p>

	<p>Выяснить, по каким деревьям лазает коала (Оксана). Дикобразы похожи на наших ежей или нет (Степа)? Сколько там овец (Никита)? Почему там так много кораблей и лодок (Артем)? Как люди научились кататься на доске по волнам (Соня)?</p>	
--	--	--

Нужно ли опрашивать всех детей группы? Конечно, нет. Ребята, которые в силу обстоятельств приняли участие в обсуждении темы и заполнении «модели трех вопросов», станут опорой для воспитателя в момент стартового разговора о выбираемой теме на групповом сборе. В иное время другие дети примут участие в обсуждении уже следующей темы — кого-то больше заинтересует разговор о машинах, динозаврах или здоровье.

Заполненная воспитателем «модель трех вопросов» вывешивается в приемной, там, где ее хорошо видят родители. В этом случае взрослые невольно продолжают разговоры с детьми — будут удивляться их знаниям или вопросам, подсказывать, вместе посмотрят нужные книги или телепередачи. Таким естественным и простым образом взрослые будут включены в образовательную работу группы. У детей появятся новые стимулы, новая информация и ресурсы по теме. А воспитатели получат подкрепление как в определении содержания, так и в организации деятельности по теме.

Опыт работы детских садов подсказывает еще один способ «культурного продавливания» для выбора тем для проектов. Его практика такова: ежедневно в ходе выполнения проекта появляются рисунки, новые слова, тексты и пр. Для того чтобы работы увидели дети из других групп, в коридорах и переходах детского сада устраивается «стена достижений». Для каждой группы выделяется свой участок стены, и вместе с воспитателями дети представляют на нем свои работы. Важно понять, что это не выставка лучших работ, это разнообразные свидетельства деятельности по теме, образцы,

наиболее ярко отражающие отношение детей к теме, их понимание содержания, динамику их развития. Более подробно об использовании «стены особого назначения» можно прочитать в журнале «Обруч» (2008. № 1. С. 44).

При планировании тематического проекта или работы на текущий день взрослыми не упрощается и не адаптируется формулировка вопросов. Это серьезная часть утреннего группового сбора, соответственно и вопросы звучат по-деловому: «Кто напомнит тему нашего проекта? Какие интересные дела мы с вами решили выполнить? Что мы с вами уже успели сделать (узнать, чему научиться)? Какой у тебя сегодня план? Над каким проектом ты сегодня будешь работать? Что ты хочешь сделать? Когда у тебя появилась эта идея (этот план)? Кто помог тебе придумать такой замечательный проект? В каком центре ты сегодня решил поработать? Почему именно в этом центре? Что ты предполагаешь сделать сегодня? Что ты хочешь узнать? Чему ты хочешь научиться? Что тебе нужно для выполнения твоего плана (для создания ...)? Какие материалы тебе понадобятся? Как ты считаешь, тех материалов, которые есть в центре, тебе достаточно? Что нужно добавить в центр? Где это можно найти? Какие инструменты тебе могут понадобиться? С чего ты начнешь? Что ты оставишь на завтра? Тебе нужны помощники? Кого бы ты хотел видеть своим партнером? Какую часть работы будет выполнять ...? Как вы распределите работу? Почему ты решил работать именно с ...? Для чего тебе нужен этот рисунок (поделка)? Где ты будешь это использовать? Хочешь ли ты включить в свою работу малышей; что они смогут делать вместе с тобой? Кто будет ответственным за выполнение этой работы? Сколько тебе нужно времени, чтобы выполнить весь план?»

Совместное планирование содержания проекта и действий на текущий день. В ходе и в результате совместного обсуждения идей во время утреннего группового сбора группа (дети и взрослые) в доверительной обстановке вырабатывают совместный план действий на весь проект; на текущий день; на перспективу. Совместное планирование выявляет области интересов детей и помогает своевременно реагировать на них; позволяет встраивать инициативу детей в образовательную программу и в структуру дня, придает осмысленность их деятельности, укрепляет активную социальную позицию (понимание того, что событийность дня зависит от их собственной инициативы и активности), стимулирует го-

товность инициировать и принимать перемены, дает видение перспективы для себя и для других (ближайшей и отсроченной); позволяет каждому ребенку сформировать образ предстоящего дня и выбрать варианты действий, партнерств для самого себя и, по согласованию, для своих друзей, для воспитателей (для всех взрослых, включая членов семьи). Совместное планирование позволяет взрослым предусмотреть собственные педагогические действия: подготовить развивающую среду, отвечающую потребностям детей; выбрать содержание, соответствующее реальным запросам воспитанников (не предлагать то, что оказывается для них знакомым, но вносить то, что вызывает интерес; наметить адекватные потребностям детей методы и приемы педагогического воздействия и поддержки; оценить и привлечь новые ресурсы).

Идеи проекта вносятся в план непосредственно в момент их выдвижения — записываются на большом листе бумаги, вывешиваются на самом видном месте и сохраняются как общее достояние группы.

Есть несколько непреложных правил ведения записей:

- они выполняются печатными буквами;
- обязательно подписывается имя автора идеи;
- предложения детей не подвергаются литературной обработке, что позволяет сохранить логику мышления и стиль речи автора;
- по согласованию определяются цвета записей — идеи детей и идеи взрослых записываются фломастерами разных, единожды выбранных цветов (например, идеи детей — синим, а идеи взрослых — зеленым);
- по договоренности устанавливается способ пометки выполненных пунктов плана.

Ведение записей имеет большой смысл и ценность:

1. Это самостоятельно, а значит, осознанно и ответственно предложенные, выбранные детьми дела и действия — взрослым не нужно будет придумывать мотивацию для того, чтобы организовать их деятельность.
2. Дети знают, чем они могут заняться сами и чем планируют заняться другие. Это придает предстоящему дню и всей работе в целом определенность и продуманность.
3. Накапливается содержание, иллюстрирующее и раскрывающее процессы индивидуализации образовательной работы с детьми; демонстрирующее примеры индивидуальной работы детей.

4. Всегда можно обратиться к записям и посмотреть, насколько реальны те дела и планы, о которых договорились дети и взрослые, что из намеченного выполнено, что осталось нереализованным.

5. Даже малыши понимают, что взрослые записывают их идеи, их мысли, то есть придают им значение. Это воспитывает у детей чувство собственного достоинства.

6. Записанные печатными буквами слова побуждают детей учиться читать.

Помимо перечисленных достоинств, связанных с достижениями детей, использование записей свидетельствует о профессиональной состоятельности воспитателей — умении вести диалог со своими воспитанниками, следовать за их инициативой, учитывать их интересы, раскрывать содержание образовательной работы, используя необходимый комплекс форм реализации содержания и методов.

Из общего обсуждения темы, из заполнения «модели трех вопросов» рождается основа плана — как по содержанию, так и по видам деятельности. Уже в самом начале (в момент выбора темы и первичного планирования проекта на групповом сборе) план имеет несколько идей.

Нарисовать кенгуру (Ваня) и пальмы (Катя)	Посчитать овец (Ксюша)	Найти картинки и фотографии (Настя)
Узнать, какие города, реки и моря есть в Австралии (Денис)	Мы путешествуем по Австралии	Играть в разные игры (Женя)
Построить корабль, самолет (Тим)	Играть в путешествие (Илья)	Сделать море и остров (Егор)

В этот же день во время дневного отдыха детей все взрослые члены команды (воспитатели, старший воспитатель, специалисты) собираются вместе для того, чтобы обсудить выбранную тему и идеи, предложенные детьми. Возможные вопросы для обсуждения: что послужило побудительным мотивом для выбора темы? (В данном конкретном случае мотивом послужило то, что зимним вечером ребята рассматривали энциклопедию и засмотрелись на яркие иллюстрации, рассказывающие о подводном мире Австралии и Океании, и Арсений, великий придумщик и мечтатель, предложил отправиться в путешествие);

Как в теме проявляются личные интересы детей? Лёня предлагает пригласить в группу своего папу: «Вдруг он был в Австралии».

Как проявляются индивидуальные особенности познавательной деятельности? У Вани много идей для разных центров, но работает он, как правило, только в Центре строительства.

Какие способы организации познавательной, творческой деятельности детьми не заявлены? Нет идей для Центра математики.

Какие виды деятельности можно предложить дополнительно?

Кто из детей проявляет наибольшую активность / кто пассивен?

Как включить в активную работу детей, не проявивших видимой инициативы?

Как решать (и какие) индивидуальные задачи развития?

Какие именно качества личности ребенка проявляются?

Помимо внесения дополнений в план, распределяется работа между членами команды: какие ресурсы необходимы для обеспечения и развертывания темы; кто в чем видит свое место (берет на себя ответственность); как и в чем будет реализована активность родителей; какие именно материалы нужно приготовить на следующий день, как будет проведена презентация центров на утреннем групповом сборе.

В результате обсуждения начальная форма плана дополняется инициативами взрослых. Предложения вписываются в общий план печатными буквами с обязательным указанием автора идеи. На обороте плана, а возможно, и в отдельной тетради записываются общие и индивидуальные задачи развития детей, ресурсы (материалы, необходимые для развертывания проекта).

Таким образом, после доработки план принимает следующий вид.

<p>Нарисовать кенгуру (Ваня) и пальмы (Катя), какаду (Женя); нарисовать австралийские города (Кирилл).</p>	<p>Сосчитать, сколько всего животных и птиц живет в Австралии (Лена). Решить примеры, составить задачи (Кирилл).</p>	<p>Найти картинки и фотографии (Настя). Составить рассказ про Австралию, про животных (Кирилл). Прочитать слова по теме, дописать буквы (Стас).</p>
--	--	---

<p>Сделать коллективную работу «Вечерний Сидней».</p> <p>Сделать маски аборигенов.</p> <p>Создать коллаж «Коралловые рифы».</p> <p>Сделать портреты «Мы путешествуем» (Екатерина Викторовна).</p>	<p>Найти одинаковых или похожих животных, птиц, рыбок.</p> <p>Написать цифры от 0 до 20.</p> <p>Сосчитать овец, коал, дома и еще что-нибудь (Сеня).</p>	<p>Выучить стихи (Дима).</p> <p>Придумать загадки, решить кроссворды (Ваня).</p> <p>Сделать австралийскую азбуку (Екатерина Викторовна).</p>
<p>Узнать, какие города, реки и моря есть в Австралии (Денис).</p> <p>Как называются люди, которые там живут (Ваня).</p> <p>Исследовать мир птиц, растений и животных (Екатерина Викторовна). Позвать папу (Леня).</p>	<p>Мы путешествуем по Австралии.</p>	<p>Играть в разные игры (Женя).</p> <p>Запускать бумеранг (Екатерина Викторовна).</p>
<p>Построить корабль, самолет (Тим); аэродром, порт (Ваня); город (Дима).</p> <p>Сделать батискаф из большой коробки и акваланги (Екатерина Викторовна)</p> <p>Научиться завязывать морской узел.</p> <p>Сделать макет Австралии или острова.</p>	<p>Играть в путешествие (Илья).</p> <p>Придумать праздник встречи с жителями Австралии.</p> <p>Пригласить их в гости.</p> <p>Сделать заповедник для зверей. Собирать пазлы (Дина).</p>	<p>Сделать море и острова (Егор).</p> <p>Найти сокровища и составить список (Стас).</p> <p>Сделать морскую воду (Е.В.).</p> <p>Поймать морских обитателей и составить список (Ваня).</p>

Дополненный идеями взрослых вариант плана тем не менее еще не окончательный, не завершённый. Ежедневные обсуждения на утреннем и итоговом сборах запланированных и выполненных дел могут рождают все новые идеи. Инициативы детей и взрослых будут вновь и вновь вноситься в план. Если на листе бумаги недостаточно места, дополнения нужно выписать на отдельные листочки с клеевым краем (стикеры) и подклеить к основному плану. Такая форма плана структурирует идеи детей и взрослых по видам деятельности (исследование, чтение, игра, рисование, строительство,

кулинария и т. д.), но не устанавливает временной и пространственной закреплённости для реализации того или иного содержания, то есть оставляет ребёнку свободу выбора: когда это делать; сколько раз к этому возвращаться, с кем в партнёрстве; где организовать эту деятельность, — а взрослым даёт возможность в разное время оказывать детям помощь, планировать и организовывать индивидуально-коррекционную работу «внутри» той деятельности, которую выбрал сам ребёнок.

Совместное планирование работы позволяет придерживаться основных принципов организации проектной деятельности — открытости, диалогичности, рефлексивности.

Принцип открытости реализуется за счёт безусловного признания выдвинутых детьми идей (можно вносить любое предложение); за счёт возможности постоянно пополнять идеи общего плана, привлекая в качестве дополнительного ресурса членов семьи и социальное окружение; за счёт права и возможности неоднократного выполнения того или иного запланированного действия (в новых условиях, с новым материалом, в новых партнёрствах, на качественно новом уровне); за счёт уникальной возможности не пропустить тему в случае отсутствия ребёнка в течение нескольких дней; за счёт того, что у дошкольника остаётся право не участвовать в выработанной теме, несмотря на то что он, возможно, сам её и инициировал, — он может выбрать для себя другое дело; за счёт привлечения самых разноплановых дел и действий, направленных на разностороннее раскрытие темы.

Принцип диалогичности проявляется в обсуждении плана, в предложении видов деятельности и способов действий всеми участниками группового сбора.

Принцип рефлексивности раскрывается в том, что и у детей, и у взрослых есть общая тема для обсуждения, создано единое смысловое поле (в противовес ситуациям, когда план полностью составлен воспитателем и ребёнок узнаёт о теме работы только в начале самого занятия).

Даже краткий, далеко не полный анализ показывает, что совместное планирование — план, ориентированный на ребёнка — позволяет говорить о целенаправленном развитии каждого дошкольника как равного партнёра для совместной деятельности, об активизации инициативы и творческих способностей, о возможности получения детьми широкого круга представлений по выбранной теме без назидания и

давления со стороны взрослых, об обеспечении каждому ребенку права выбора вида деятельности, формы познания.

Подведение итогов. Есть еще один компонент технологии «План — дело — анализ» — итоговый сбор. Чем итоговый сбор отличается от утреннего?

Итоговый сбор проводится ежедневно после того, как дети выполняют задуманное — реализуют свой план в каком-либо центре активности (искусства, науки, математики, строительства, игры, песка и воды и т. п.).

Задачи итогового сбора — организовать процесс рефлексии; продемонстрировать общие итоги работы в центрах активности; обсудить, насколько полученный результат соответствует задуманному, что помогало и что мешало в достижении цели; наметить последующие шаги (перспективы развития проекта). И еще одна, не менее важная, но скрытая от детей задача — заразить энтузиазмом и вселить в детей чувство уверенности, что они тоже смогут сделать хорошо, если захотят («Смотри, какие интересные работы получились у Ани, Юры...»).

Во время итогового сбора актуализируется умение воспитателя организовать и активизировать процесс рефлексии, поддержать положительную самооценку детей при анализе своих достижений и перспектив, их значимость для всей группы («Теперь наша группа будет украшена рисунками Иры и Сережи»).

На итоговый сбор дошкольники приносят все то, что они успели сделать, — рисунки, поделки, карточки с выполненными заданиями, испеченный пирог или приготовленный салат (коктейль). На местах остаются только те виды работ, которые «не перенесут» транспортировки — например, конструкции из крупного строительного материала, постройки из песка. Это вовсе не означает, что они останутся без внимания всей группы. Дети смогут обсудить и оценить плоды деятельности строителей после того, как будут рассмотрены материалы, доставленные на ковер. Все работы раскладываются в центре ковра возле своих мастеров — им нужно будет представить то, что они сделали.

Развивающие вопросы для итогового сбора направлены на стимулирование интеллектуальной и коммуникативной активности, на пробуждение рефлексивности. Вот примеры вопросов, адресованных одному исполнителю или всей команде: «Кто хочет рассказать о своей работе? О чем нам

расскажет команда, которая работала в Центре науки? Кто сегодня отчитывается за Центр песка и воды? Какие трудности ты встретил? Что было самое интересное? Что тебе удалось сделать сегодня? Какую часть работы (проекта) ты завершил? Ты выполнил большую или меньшую часть своего плана? Насколько он успешен? Получилось ли у тебя то, что ты задумал? Что из задуманного тебе удалось? Что бы ты хотел завершить и когда? Что бы ты изменил? Что легче всего было сделать? Как тебе удалось включить ... (Алешу, маму Игоря) в работу вашей команды? Тебе было трудно или легко справиться с работой? Почему ты использовал эти материалы? Почему ты решил начать работу с ...? Как ты предполагаешь завершить ее? Какие материалы можно еще использовать? Как ее можно улучшить? Где ее можно поместить (повесить)? Эта работа была для тебя интересна? Какой совет ты бы дал тому, кто решит повторить твой план? Планируешь ли ты продолжить работу? Что ты хотел бы посоветовать тем, кто будет работать в Центре науки завтра?»

На итоговом сборе каждый ребенок может испытать чувство удовлетворения — его труд важен, отмечен всеми. Он не просто играл, он трудился. Общее время итогового сбора может меняться в зависимости от возрастной группы и обилия «продукции» (от 5 до 10 минут).

Принцип открытости по-прежнему реализуется в нескольких направлениях: ребенок имеет право участвовать или не участвовать; представить или не представлять результаты своего дела; о работе, осуществленной в подгруппе (в партнерстве), говорить одному или по очереди с другими членами команды; предоставлять в качестве результата то, что считает своим достижением он, а не воспитатель; принять решение о продолжении (завершении) начатой работы в другое время.

Принцип диалогичности сохраняет за всеми участниками итогового сбора возможность вхождения в беседу по поводу выполненной работы, полученного результата, перспектив ее продолжения, социальных ситуаций, способствовавших или, напротив, помешавших получить желаемый результат. Состоится диалог, в котором аргументы сторон будут услышаны.

Принцип рефлексивности заложен внутри первых двух и является основой для осознания себя каждым ребенком как субъекта собственной деятельности, социальных отноше-

ний, субъекта познания. В результате у ребенка формируется представление о себе, своих возможностях, своей успешности в каких-либо видах деятельности, перспективах или трудностях. Таким образом, формируется способность осознания действий, самооценка и саморегуляция поведения.

В итоге совместное планирование и участие детей в открытых учебных тематических проектах ведут к следующим результатам:

- формирование у детей активной позиции;
- приобретение навыка самоопределения в деятельности;
- готовность к самостоятельным действиям и ответственности за свой выбор, достижение / не достижение поставленной цели;
- принятие детьми и взрослыми различий в способах достижения поставленной цели;
- понимание и принятие детьми и взрослыми разности интересов и потребностей у разных людей;
- воспитание чувства независимости от прямой опеки взрослых;
- развитие интересов и потребностей, склонностей к определенному виду деятельности;
- возможность развития в том направлении и в том темпе, которые свойственны ребенку;
- возможности для самовыражения в наиболее успешной области.

Примерная схема реализации дневного цикла «План — дело — анализ»

Время	Форма	Участники
9.00–9.10	Утренний групповой сбор	Основной состав группы, воспитатель, гости (родители и др.); в дни выбора темы и планирования – ст. воспитатель, специалисты ДОУ
9.10–9.50 (10.10)	Работа в центрах активности на основе самоопределения	Дети, воспитатель, гости (родители воспитанников), по возможности специалисты ДОУ

До утреннего сбора или после утреннего сбора и работы в центрах	Специально организованные занятия (музыкальное, физкультурное)	Основной состав группы
Могут проходить в одно время с самостоятельной работой в центрах	Индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия	Дети, имеющие особые потребности
Могут проходить в одно время с самостоятельной работой в центрах	Индивидуальные оздоровительные, лечебно-оздоровительные процедуры	Дети, имеющие особые потребности
10.00–10.10 (в дни, когда нет музыкального или физкультурного занятия) или 10.30–10.40	Итоговый сбор	Основной состав группы

IX. Оценка индивидуальных достижений детей

Наиболее проблемной в теории и практике дошкольного образования была и остается попытка унифицировать подходы к диагностике результатов образования детей, обучающихся по разным образовательным программам. В ситуации индивидуализации образования эта проблема обостряется. Каждый из взрослых, вовлеченный в образовательное взаимодействие с детьми, обладает своими мировоззренческими ценностями и личными предпочтениями, своими представлениями о «нормальном» развитии и о влиянии ДОУ, заданными прошлым опытом, бытующими стереотипами о развитии ребенка и качестве дошкольного образования. Именно это актуализирует разработку таких показателей развития ребенка, которые давали бы оценку, максимально «очищенную» от субъективных суждений, развивали бы педагогическую и родительскую компетентность, способность понимать возможности и потребности ребенка, создавать условия для их разумного удовлетворения, формировали представления о современном качестве образования. Здесь важно подчеркнуть, что измерение не тех результатов уводит всех работников в ложном направлении. Преодолеть разнонаправленность можно, приняв за результат дошкольного образования становление и развитие основ ключевых компетентностей, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Ключевые компетентности представляют собой совокупность универсальных умений, позволяющих реализовать позицию субъекта в различных видах деятельности, в разноуровневых и разнонаправленных социальных контактах, в познании окружающего мира и себя как саморазвивающейся системы.

В текущей деятельности очень сложно в чистом виде вычленишь, какие именно компетентности одновременно активны. Имея интегрированную природу происхождения, они и проявляются интегрированно. Существенным для оценки проявления ключевых компетентностей является внимание

к ситуации, в которой дети либо занимаются интересным и важным для них делом, наращивая уверенность в своих возможностях и свою компетентность; либо, напротив, подвергаются манипулированию со стороны взрослых и не проявляют и десятой доли потенциальных возможностей.

Методика оценивания в контексте компетентностного подхода включает наблюдение за проявлением инициативы — качества, свидетельствующего о наличии внутреннего мотива. Действуя по собственной инициативе, человек проявляет настойчивость, посвящает деятельности массу времени, размышлений и усилий. Чтобы добиться успеха, нужно предвидеть препятствия, которые могут возникнуть, возможности их обойти и преодолеть. Приходится добывать специальные знания и сведения. Обращаться за помощью к другим людям. Ни один человек не будет совершать такие непростые действия, если он глубоко и лично в этом не заинтересован. Таким образом, во главе угла самостоятельно инициированных действий оказываются личные ценности. Нет никакого смысла пытаться оценивать способности человека вне связи с субъективно значимыми для него целями.

Бессмысленно оценивать отдельно когнитивный, аффективный и волевой компоненты деятельности, так как нельзя адекватно оценить способность находить новые подходы к анализу чего-либо, отделив ее от того удовольствия, которое ребенок получает от этого занятия, а также от его настойчивого стремления превратить смутные догадки в ясно выраженные мысли. Эти аффективные и волевые компоненты являются внутренними составляющими того, что называется «способностью познавать». С учетом этого необходимо принять двухэтапную процедуру для оценки компетентности: сначала выяснить, какой тип поведения ценен для человека, и только потом оценивать его способность свести воедино различные потенциально важные когнитивные, эмоциональные и волевые усилия ради успешного осуществления деятельности.

Проявление инициативы тем скорее окажется успешным, чем более разнообразные и независимые действия способен совершать человек, стремясь к достижению своей цели. Отсюда следует, что в определении способов оценки важнейших человеческих качеств придется перестать стремиться создавать независимые от ценностей однородные измерительные шкалы.

Говорить о том, что у людей нет способности к какой-то деятельности, если у них никогда не было возможности попрактиковаться или хотя бы попробовать себя в ней, либо бессмысленно, либо несправедливо. При оценивании необходимо учитывать контекст (ситуацию, в которой разворачиваются действия). Дети проявляют тот уровень компетентности, на который способны, если воспринимают ситуацию, в которой они находятся, как позволяющую им заняться интересной для них деятельностью.

Следует оценивать именно полный набор компетентностей, проявляемых индивидами в различных ситуациях в течение времени, затрачиваемого на достижение личностно-значимых целей.

Самостоятельной проблемой является и отбор инструментария оценки компетентностей.

Бессмысленно, как утверждает Дж. Равен, применять стандартизированные методики диагностирования, если целью развития являются ключевые компетентности. Изучать проявление компетентностей следует только в контексте повседневных интересных для самих участников действий. При этом индикатором результативности может выступать поведение, являющееся продуктом переменных: мотивации, навыков, способностей, или ценностей, компонентов компетентности и ситуации [28]. Речь идет о «результатирующем поведении», доступном непосредственному наблюдению.

В странах-лидерах, реализующих качественное дошкольное образование, воспитателей учат тому, как проводить наблюдения, отслеживать и измерять ход развития ребенка. Результаты, полученные в ходе наблюдений, индивидуальный профиль развития воспитанников обсуждают с родителями, передают из детского сада в школу, что дает учителям начальных классов возможность изначально учитывать индивидуальные особенности развития каждого ученика.

В дошкольных учреждениях России более широкое распространение, чем педагогическое наблюдение, получила психолого-педагогическая диагностика, что было связано с идеей построения «лично-ориентированного» образования в начале 90-х годов. До этого времени методы и приемы диагностики, как правило, применялись в экспериментальном режиме — в контексте академических исследований. В тех редких («штучных») случаях, когда они использова-

лись собственно в практике образования, планирование диагностического исследования, подбор методик, процедура проведения и интерпретация полученных данных были в руках высококвалифицированных специалистов, профессионалов, которые могли обеспечить такой же «штучный» результат. Введение психолого-педагогической диагностики объяснялось насущной необходимостью обратить внимание педагогов на индивидуальность ребенка, присущие лично ему интересы и склонности. Е.Г. Юдина отмечает: «Увлечение диагностикой привело к тому, что во многих случаях она утратила свой первоначальный смысл: быть всего лишь первым шагом, основой для определенных практических рекомендаций, для построения определенной образовательной стратегии, которая поможет создать наиболее благоприятные условия развития ребенка. В школах и детских садах диагностика часто заканчивается собственно диагностикой. Горы бумаг (протоколов, таблиц и т. п.) в лучшем случае годятся для демонстрации проверяющему инспектору, для которого они могут быть свидетельством, что ведется большая работа. Парадоксально, но, с точки зрения соблюдения прав ребенка, такое использование результатов непрофессионально проведенной диагностики часто можно счесть как минимум не худшим. В худшем случае она может быть основой для последующей коррекции, то есть такого же некавалифицированного вмешательства [40, с. 16].

Традиционно модель образования задавала точные параметры личности, адекватные социальным ожиданиям, устанавливала четкий алгоритм поэтапных действий по формированию личностных качеств в различные возрастные периоды, предписывала объем и/или уровни освоения ЗУНов. Цели, содержание и средства обучения, ожидаемые параметры личности, прежде всего, отражали тот запас ЗУНов, которым должен был овладеть ребенок, именно они систематизированы и описаны в образовательных программах. Особенностью практики диагностирования и интерпретации полученных данных является то, что оценка развития ребенка чаще всего ведется по пути поиска затруднений (не умеет, не знает, не освоил) или же по пути фиксации уровня развития (высокий, средний, низкий) при сопоставлении с условной нормой или результатами других детей. Основным инструментарием мониторинга результативности дошкольного образования признаются (и до сих пор используются

как основные) диагностические методики, включающие тесты, анализ продуктов детской деятельности, беседу с ребенком, наблюдение. В качестве показателей могли быть и компетентности, и система знаний, умений и навыков в области элементарных математических, естественно-научных представлений, речевые навыки, особенности психических процессов, конкретные технические умения, например умение рисовать элементы городецкой росписи, и многое другое. Такая разнородность демонстрирует нацеленность педагогической деятельности на реализацию образовательной программы, а не на развитие личности. Кроме того, разнородность предмета, показателей и индикаторов диагностирования результатов не позволяет сопоставлять результаты образования дошкольных образовательных учреждений, работающих по разным программам, что вновь подчеркивает: главное программа, а не ребенок.

Подобные подходы, с точки зрения их эффективности, всегда были спорными, а в условиях гуманизации и индивидуализации дошкольного образования стали просто недопустимыми. Мы исходим из понимания того, что

— развитие каждого ребенка индивидуально и определяется не только, и не столько паспортным возрастом, сколько уникальной совокупностью его психофизиологических индивидуальных особенностей, социокультурной ситуацией в семье и другими факторами, оказывающими решающее влияние на формирование личности;

— задача педагогов заключается не только в передаче ребенку фиксированной суммы ЗУНов, но и в обеспечении каждому возможности познавать мир, учиться самостоятельно, то есть в содействии реализации потенциальных возможностей и способностей, в становлении и проявлении ребенком основ ключевых компетентностей как интегративного показателя развития;

— развитие — процесс постоянный, и для того чтобы не упустить признаков появления новых достижений, необходимо систематическое целенаправленное наблюдение, коллегиальное обсуждение наблюдаемых фактов.

Соответственно, при использовании диагностических методик следует исключить

— игнорирование индивидуального в образовании — темпа учения, особенностей индивидуального стиля учебной деятельности, интересов, склонностей, способностей. Это

является прямым нарушением прав ребенка на развитие «по собственной траектории»;

- неисполнение требования «ненормированности» дошкольного образования;
- статичность данных мониторинга;
- субъективизм в оценке результатов;
- игнорирование точки зрения родителей;
- разнородность предмета (показателей и индикаторов) диагностирования.

Обращаясь к ФГТ, мы можем проанализировать «планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования», описанные как «интегративные качества», и сопоставить их с ключевыми компетентностями, которые являются интегративными по своей природе.

Итоговые достижения дошкольного детства	
ФГТ	Ключевые компетентности
<p>Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. У ребенка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорт, магазине, поликлинике, театре и др.).</p>	<p>Здоровьесберегающая компетентность — готовность самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием и укреплением здоровья.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ребенок осмысленно пользуется предметами личной гигиены; ● проявляет активность в выбранных видах двигательной деятельности; ● осознает пользу движений; ● соблюдает правила безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности, в разных ситуациях; ● излучает жизнерадостность, уверенность, обнаруживает внутренний покой.
<p>Эмоционально отзывчивый. Откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и</p>	

<p>литературные произведения, мир природы.</p> <p>Способен управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдает элементарные общепринятые нормы и правила поведения.</p> <p>Поведение ребенка преимущественно определяется не ситуационными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо».</p>	<p>Социальная компетентность – успешное (активное, результативное) установление отношений с разными людьми, понимание ребенком своих чувств, желаний, действий.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ребенок принимает разные социальные роли и действует в соответствии с ними; ● устанавливает и поддерживает отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими); ● анализирует действия и поступки, прогнозирует результаты, управляет своим поведением, регулирует конфликты; ● иницирует разговор, включается, поддерживает его, выбирает стиль общения.
<p>Имеет первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.</p> <p>Имеет представление:</p> <ul style="list-style-type: none"> – о себе; – о собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; – о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; – об обществе, его культурных ценностях; – о государстве и принадлежности к нему; – о мире. 	<p>Информационная компетентность – умение использовать и называть доступные источники знаний и опыта.</p> <p>Ребенок активно использует и называет источники знаний, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям (взрослый, сверстник, книги, собственный опыт, СМИ, Интернет).</p>
<p>Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому.</p> <p>Овладел средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками.</p>	<p>Деятельностная компетентность – умение самостоятельно выбирать, планировать, осуществлять, оценивать и при необходимости корректировать результаты своих действия.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ребенок ставит цель, отбирает необходимые средства для ее осуществления, определяет

<p>Умеет планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели.</p> <p>Сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.</p> <p>Способен решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.</p> <p>Может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем).</p> <p>Способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др. Овладел универсальными предпосылками учебной деятельности — умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.</p>	<p>последовательность действий;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● делает выбор и принимает решение; ● договаривается о совместных действиях, работает в группе; ● прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других).
<p>Любознательный, активный.</p> <p>Интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире).</p> <p>Задает вопросы взрослому, любит экспериментировать.</p> <p>Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).</p> <p>Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником в зависимости от ситуации.</p>	<p>Коммуникативная компетентность — понимание речи и стремление сделать свою речь понимаемой другими.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ребенок выражает словами свои мысли, планы, чувства, желания, результаты; ● задает вопросы; ● аргументирует свою точку зрения.

Основная проблема оценивания результатов дошкольного образования заключается в преодолении тезиса ФГТ о том, что планируемые результаты — это следствие освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Если планируемые результаты (по сути, итог развития ребенка к концу дошкольного образования) — это прямое следствие освоения образовательной программы, то такое утверждение аннигилирует (уничтожает) в системе оценки многие сторонние факторы, не зависящие от ДОУ. Не просто не зависящие, а превосходящие по силе воздействия детский сад.

Методика проведения мониторинга. Процесс мониторинга развития ребенка (детей группы детского сада) основан на целенаправленном систематическом ведении наблюдения, ситуативных и целенаправленных беседах с детьми, на экспертной оценке специалистов, на анализе продуктов детской деятельности и др.

В качестве варианта оформления и долгосрочного хранения результатов мониторинга, основания для анализа фактов и оценивания актуальной ситуации и перспектив развития ребенка и всей группы в целом может быть использован журнал динамики достижений детей группы. Журнал динамики достижений содержит карты для фиксации частоты устойчивых проявлений детьми начал ключевых компетентностей (соответствующих им умений). Перечисленные умения являются критериями (показателями) проявления компетентности, они сформулированы с учетом возрастного этапа — ранний возраст и дошкольный возраст. Журнал рассчитан на весь период пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении (от группы раннего возраста до выпуска в школу), что позволит проследить динамику и тенденции в развитии каждого воспитанника и каждой группы на протяжении длительного времени.

Карта заполняется педагогами на основе анализа фактов, полученных в ходе целенаправленного систематического наблюдения за поведением ребенка, его интересами, проявлениями инициативы, предпочтениями и пр. Наблюдение осуществляется всеми участниками образовательного процесса (воспитателями, специалистами, старшим воспитателем, родителями), непосредственно вовлеченными в работу с детьми или взаимодействующими с дошкольником в иных обстоятельствах. Наблюдение может быть дополнено

фактами, полученными в ходе бесед с ребенком и его родителями, иными (не текстовыми) формами, такими как анализ продуктов детской деятельности, фотографии, «модель трех вопросов», планы тематических проектов и т. п.

Персональная информация (записи наблюдений, выборка детских работ и пр.) систематизируется в портфолио ребенка. Полезность портфолио с точки зрения оценки развития ребенка, становления его самооценки повышается, если ребенок привлекается к отбору образцов работ.

Динамика достижений отслеживается не реже двух раз в год, однако устойчивость проявлений ребенком ключевых компетентностей следует наблюдать в течение всего года и фиксировать изменения в уровнях по мере их обнаружения.

Оценочным ключом для фиксации достижений ребенка является пятиуровневая шкала:

- 0 (первый)** — ребенок не демонстрирует умение;
- 2 (второй)** — демонстрирует в единичных случаях;
- 3 (третий)** — демонстрирует относительно некоторых людей, в отдельных видах деятельности;
- 4 (четвертый)** — демонстрирует часто, относительно большинства людей, в большинстве видов деятельности;
- 5 (пятый)** — демонстрирует постоянно.

На основе уровней, выявленных относительно отдельных умений, проводится *согласованная* оценка устойчивых проявлений компетентности. Согласованность оценки достигается в ходе коллегиального обсуждения фактов, полученных в результате наблюдений, бесед и пр. и их интерпретации.

В конце каждого учебного года воспитателям группы предлагается заполнить раздел «*Общие комментарии*». В этом разделе по выбору педагогов могут быть приведены отдельные факты, свидетельствующие о формирующейся культуре группы — краткие описания традиций, примеры образовательных ситуаций, проектов, которые наиболее успешно способствовали формированию инициативности, самостоятельности, рефлексивности, яркому проявлению интересов и способностей.

Журнал динамики достижений детей группы хранится в ДООУ как документ и служит основой для оценки эффективности и результативности профессиональной деятельности на педагогических советах, при подготовке итогового педа-

гогического совета, при подготовке и прохождении педагогом аттестации.

Последовательность проведения мониторинга:

1. Наблюдение.
2. Анализ фактов, полученных из наблюдений и других источников.
3. Заполнение «Журнала динамики достижений» командой взрослых участников образовательного процесса.
4. Анализ достижений каждого ребенка и всей группы.
5. Анализ эффективности педагогических действий.
6. Оформление раздела «Общие комментарии».
7. Анализ достижений детей всех возрастных групп детского сада, составление сводной таблицы.

Примеры записей наблюдений за Олегом (5,5 лет)

<p>16.04.2009 Смотрите, Л.В., я построил корабль. Точно такой как на схеме. Даже каюта есть и две трубы. Мне книжка помогла вот эта. Я сначала все посмотрел, а потом начал складывать, и сложилось!</p>	<p>А.Д. 27.06.2009 Мы с мамой и папой ходили в настоящий поход! А когда пришли, то на речке купались, играли в мяч, бегали так, что даже устали. Только мы не устали, просто были довольные.</p>	<p>А.Д. 28.06.2009 Я знаю, что, если хочешь быть сильным, надо много заниматься спортом или просто бегать. А еще нужно такие витаминные специальные есть, но можно и просто яблоки и капусту. Мне мама так сказала.</p>
<p>Л.В.21.08.2010 Олег принес в группу коллекцию игрушек из киндер-сюрприза, разложил на ковре, выстроил для них замок, дорожки, разыгрывает сюжеты. К Олегу подошли Женя и Эля. Олег: Не мешайте мне здесь играть, вы можете все разрушить. — Ну можно мы посмотрим тогда? (Эля) — Смотрите. — Олежка, может быть, ты применишь детей в свою игру?</p>	<p>А.Д. 6.08.2010 Олег рассказывает на круге: Динозавры бывают преогромные-преогромные и очень маленькие, как кошка. Это потому что они разные. Даже если очень большие, могут быть и неопасные. — А откуда ты это знаешь? (Женя) — А тебе-то что, откуда я знаю! Знаю и все тут. — Если ты подскажешь, Женя тоже сможет узнать</p>	<p>Л.В.12.10.2010 Больше всего я люблю заниматься в центре науки. Там можно все посмотреть и куда-нибудь приделать, и получится очень даже хорошо. Я дома сделал даже сам такую штучку, чтобы не вставать с дивана за тапочками. — Что же это за штучка? (Л.В.) — Да я взял палку и могу достать их палкой.</p>

– Ну нет. Они могут все разрушить, а так я сам знаю, что делать.	что-нибудь новое. – Ну ладно, скажу. Надо взять книжку про динозавров и посмотреть или попросить почитать.	
А.Д. 19.11.2010 Я сейчас начну рисовать крейсер и море. Где у нас большая бумага? Мне нужно большой лист, потому что море большое и крейсер большой. У меня все будет такое черное. Потому что море-то Черное. А крейсер будет там плавать, и его должно быть не видно.	А.Д. 27.11.2010 Я сегодня не иду гулять! – Почему? – За мной придет папа, и мы пойдем делать прививку от болезни. Если сделаешь прививку, тогда и на больничный не надо маме.	Л.В.03.12.2010 Олег рифмует слова: Саша-каша, папа-шляпа, кот-пилот... Просит меня: Л.В., напишите мне мои слова, я вечером маме покажу. Предлагаю ему: «Я напишу, а ты скопируй». Конечно! Я сам! Сам могу написать! Только сначала вы напишите.

Пример анализа достижений.

Карта динамики развития детей старшей группы № 7 в 2009/2010 году

Воспитатели Морозова И. Н., Сенчукова В. А.

Имя и фамилия ребенка Показатели и критерии	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Аня Д.	Аня З.	Ваня	Олег	Вова	Сеня	Дима	Даня	Оля
Социальная компетентность проявляется в успешном (активном, результативном) установлении отношений с разными людьми, понимании ребенком своих чувств, желаний, действий									
Согласованный уровень	4	4	3	3	4	5	4	5	4
Принимает разные социальные роли и действует в соответствии с ними.	4	4	3	3	4	5	4	5	4
Устанавливает и поддерживает отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими).	5	4	3	3	4	5	4	5	4

Анализирует действия и поступки, прогнозирует результаты, управляет поведением, регулирует конфликты.	4	4	4	3	4	5	4	4	4
Иницирует разговор, поддерживает его, выбирает стиль общения.	3	3	2	3	3	4	3	4	3
Коммуникативная компетентность проявляется в умении ребенка понимать речь других людей и стремлении сделать свою речь понятной для других									
Согласованный уровень	4	4	3	4	4	5	4	5	4
Выражает словами свои мысли, планы, чувства, желания, результаты.	4	3	3	4	4	5	4	5	5
Задаёт вопросы.	4	4	4	4	4	5	4	5	4
Аргументирует свою точку зрения.	3	3	3	3	3	4	5	4	3
Деятельностная компетентность проявляется в умении самостоятельно выбирать, планировать, осуществлять, оценивать и при необходимости корректировать результаты своих действий									
Согласованный уровень	5	4	3	5	4	5	4	4	3
Ставит цель, отбирает необходимые средства, определяет последовательность действий.	5	¾	3	5	4	5	4	4	3
Делает выбор и принимает решение.	5	4	3	5	4	5	4	4	4
Договаривается о совместных действиях, работает в группе.	5	4	3	3	4	5	4	3	4
Прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других).	4	4	2	3	3	4	3	4	3
Информационная компетентность проявляется в умении ребенка использовать и называть доступные ему источники знаний и опыта									

Согласованный уровень	4	3	2	4	3	4	3	4	3
Активно использует и называет источники знаний, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям (взрослый, сверстник, книги, собственный опыт, СМИ, Интернет).	4	3	2	4	3	4	3	4	3
Здоровьесберегающая компетентность проявляется в умении самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием и укреплением здоровья									
Согласованный уровень	5	4	3	4	4	4	4	5	3
Осмысленно пользуется предметами личной гигиены.	5	5	3	5	4	5	5	5	4
Проявляет активность в выбранных видах двигательной деятельности.	5	5	4	4	4	5	5	5	5
Осознает пользу движений.	4	4	2	4	3	4	5	5	3
Соблюдает правила безопасного поведения в быту в разных видах деятельности в разных ситуациях.	4	4	3	5	3	4	4	4	3
Излучает жизнерадостность, обнаруживает внутренний покой.	5	4	4	3/4	5	5	5	5	4

Анализ достижений Олега

Анализ уровня достижений в проявлении ключевых компетентностей этого конкретного ребенка проведем на основе данных, зафиксированных в карте «Журнала динамики достижений» (уровни этого ребенка выделены жирным шрифтом). Прежде всего, обратим внимание на высокие уровни проявлений умений, соответствующих деятельностной компетентности:

Ставит цель, отбирает необходимые средства ее осуществления, определяет последовательность действий — **5**.

Делает выбор и принимает решение — **5**.

Договаривается о совместных действиях, работает в группе — **3**.

Прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других) — 3.

В данном случае очевидно, что Олег наиболее успешен в организации собственной разнообразной деятельности, он осознанно и уверенно ставит цели, планирует выполнение, использует различные материалы и способы действий, достигает результатов. Определенную тревогу может вызывать уровень проявления Олегом социальной компетентности, а также его умение аргументировать свою точку зрения, договариваться с партнерами о совместной деятельности. Трудности во взаимодействии с другими проявляются в том, что ребенок стремится действовать вопреки желаниям и предложениям детей — партнеров по игре или иной совместной деятельности, захватывает инициативу, действует вопреки советам, даже если они были решающими для получения результата. Следует обратить внимание на наличие «противоречия» в уровнях оценки отдельных показателей деятельности компетентности: по первому и второму показателям педагоги поставили согласованный пятый уровень, а по третьему и четвертому — «договаривается о совместных действиях, работает в группе», «прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других)» — третий. В целом же согласованно определили деятельность компетентность Олега как 5-й уровень. Основанием для такого решения стало то, что преимущественные трудности лежат не в деятельностных умениях, а в социальных. В данном случае от педагогов потребуется использование приемов, обеспечивающих включение мальчика в совместную деятельность, подчеркивание значимости совместного действия, вклада других людей в достижение результата общей деятельности, оказание помощи в формулировании высказываний, направленных на установление партнерских отношений. Более подробный анализ информации, собранной в портфолио ребенка, позволит определить пути дальнейшего продвижения в тех или иных видах деятельности. Возможно, потребуется продумать и обеспечить ресурсы для работы с нетрадиционными материалами и техниками для создания ситуаций, в которых ребенок будет нуждаться в помощи и поддержке других людей.

Подробный анализ карты «Журнала динамики достижений» позволяет выявить наиболее успешно формирующиеся компетентности у всех (у большинства) детей группы, а также обратить внимание на компетентности, становление и

развитие которых требует дополнительного внимания. Для примера остановимся на показателях деятельностной и информационной компетентностей.

В результате анализа мы можем увидеть, что деятельностная компетентность формируется у детей группы наиболее успешно. Большинство детей (6 из 9) умеет самостоятельно определить цель, отбирать необходимые средства для ее достижения, определять последовательность действий. 8 из 9 детей проявляют инициативу в выборе вида деятельности, самостоятельность в принятии решений. 7 из 9 способны договориться о совместных действиях. 5 из 9 могут оценить результаты, скорректировать свои действия. Количественный анализ уровней проявления детьми деятельностной компетентности дает уверенность в том, что дети способны к самоорганизации и целенаправленной самостоятельной деятельности в подгруппах (командах). Следовательно, в организации образовательной работы необходимо активно использовать формы самоорганизации детей, вовлечение их в совместное со взрослыми планирование. Вместе с тем этот же анализ позволяет увидеть, что дети пока еще находятся на позиции активной практической пробующей деятельности, не подразумевающей конкретного результата, достижения какого-либо определенного эффекта. Их скорее увлекает процесс, чем результат. Для детей-дошкольников эта ситуация вполне оправдана и приемлема. Тем не менее педагогам следует сконцентрировать внимание на обучении детей элементарному прогнозированию.

Анализ уровня информационной компетентности детей этой группы, напротив, вызывает тревогу: только 4 ребенка из 9 уверенно используют разнообразные источники для того, чтобы самостоятельно получить информацию. Это может быть свидетельством того, что увлеченные практически действиями дети учатся в деятельности и в общении друг с другом. Однако дети старшего дошкольного возраста уже должны быть более активными пользователями таких носителей информации, как книги, журналы и т. п. Следует внимательно понаблюдать и оценить информированность детей о типичных для дошкольников предметах, явлениях, событиях. Если выяснится, что информация преимущественно носит бытовой характер или у детей много недостоверных, ограниченных представлений, нужно будет пересмотреть наполнение предметно-развивающей среды — достаточно ли в ней познавательной литературы, есть ли предметы, выво-

дящие ребенка за пределы обыденной жизни, какую познавательную информацию и как предлагают сами взрослые.

Лепестковая диаграмма позволяет очень наглядно увидеть не только текущую ситуацию в развитии конкретного ребенка или группы в целом, но и динамику изменений.

Для прочтения «Лепестковой диаграммы» следует помнить о том, что при оценке проявления ребенком ключевых компетентностей используется такая шкала обозначения уровней:

- 0 — ребенок не демонстрирует умение;
- 2 — демонстрирует в единичных случаях;
- 3 — демонстрирует относительно некоторых людей, в отдельных видах деятельности;
- 4 — демонстрирует часто, относительно большинства людей, в большинстве видов деятельности;
- 5 — демонстрирует постоянно.

Диаграмма «Ситуация в развитии Олега (май 2010 г.)»

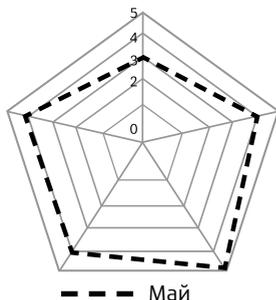


Диаграмма «Динамика развития Олега (сентябрь 2009 — май 2010 г.)»

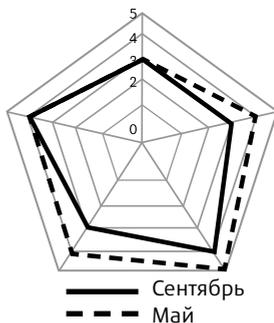


Диаграмма «Ситуация в развитии ключевых компетентностей детей старшей группы № 7 (май 2010 г.)»

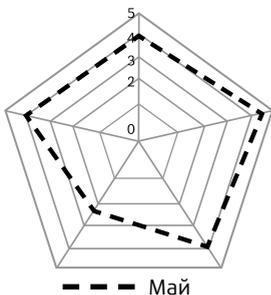
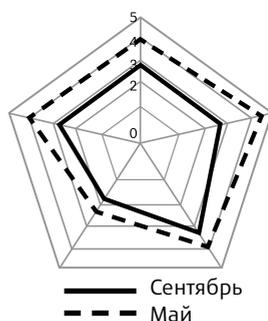


Диаграмма «Ситуация в развитии ключевых компетентностей детей старшей группы № 7 (сентябрь 2009 — май 2010 г.)»



Приложение 1.

Общеобразовательная программа ДОУ

Организация образовательного процесса, ориентированного и обеспечивающего индивидуализацию, требует разработки такой общеобразовательной программы дошкольного учреждения, которая бы не противоречила требованиям ФГОТ и одновременно не устанавливала жестких рамок содержания образования для детей и педагогов.

Обращаем ваше внимание на то, что в приведенной в качестве примера основной общеобразовательной программе МАДОУ использованы теоретические материалы — описание возрастных особенностей детей раннего и дошкольного возраста, формулировки целей и задач развития.

«Утверждаю»
Заведующий МАДОУ
«Детский сад № _____»

ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

Принята на заседании
 педагогического совета
 протокол № _____ .
 « ____ » 2011
 «Согласовано»
 « ____ » 2011

Содержание общеобразовательной Программы:

Основная часть

1. Пояснительная записка:

- возрастные и индивидуальные особенности контингента детей воспитывающихся в образовательном учреждении;
- приоритетные направления деятельности образовательного учреждения;

— цели и задачи деятельности образовательного учреждения по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

— особенности осуществления образовательного процесса;

— принципы и подходы к формированию Программы.

2. Организация режима пребывания детей в образовательном учреждении.

3. Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей.

4. Содержание коррекционной работы.

5. Планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

6. Система мониторинга достижений детей.

7. Организационно-педагогические условия реализации образовательной Программы.

8. Взаимодействие с семьями воспитанников.

9. Взаимодействие с социальными институтами детства.

Часть, формируемая участниками образовательной деятельности

1. Пояснительная записка

Общеобразовательная программа МАДОУ «Детский сад № ...» (далее — Программа) разработана во исполнение и в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23.11.2009 № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (ФГТОП).

Основными документами, регламентирующими ценностно-целевые и методологические основы данной общеобразовательной Программы, являются:

● Закон Российской Федерации «Об образовании» (ст. 2 «Принципы государственной политики в сфере образования», п. 2.1–2.5; ст. 14 «Общие требования к содержанию образования»; ст. 51 «Требования к охране жизни и здоровья воспитанников»; ст. 52 «Права и обязанности родителей (законных представителей)»; ст. 55 «Права работников образовательных учреждений»);

● Постановление Правительства Российской Федерации от 12.09.2008 № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении»;

- Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) (утверждена ФКС по общему образованию Московской области 17.06.2003);

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена 21.01.2010);

- СанПиН 2.4.1. 2660-10 (разделы X, XI, XII, XIII) с изменениями и дополнениями 2.4.1. 2660-10 от 20.12.2010 № 164;

- Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373);

- свидетельство об аккредитации ДОУ;

- лицензия на ведение образовательной деятельности.

Общеобразовательная Программа обеспечивает комплексное решение задач охраны жизни, сохранения и укрепления физического и психологического здоровья воспитанников, качественного присмотра и ухода, разностороннего развития возрастных и индивидуальных возможностей детей по основным направлениям дошкольного образования — физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому, коррекции особенностей интеллектуального, речевого, физического и социально-эмоционального развития, достижение воспитанниками готовности к систематическому обучению в начальной школе.

Программа ориентирована на:

- требования ФГТ;

- интересы и потребности детей и родителей воспитанников;

- сложившиеся в практике детского сада физкультурно-оздоровительные и культурно-образовательные традиции.

Программа детского сада разработана с учетом:

- примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования «Радуга», переработанных авторскими коллективами в соответствии с Федеральными государственными требованиями;

- современных международных и российских исследований дошкольного образования (Miliar & Bizzell, 1983; Karnes et al., 1983; Schweinhart и Weikart, 1997; Nabuco & Sylva, 1996; Sylva et al., 2001; Siraj-Blatchford & Sylva, 2000) [10; 11];

— анализа результатов реформ образования в странах-лидерах, демонстрирующих в ПИЗА высокие показатели обучения (Финляндия, Швеция, Канада, Северная Корея); с учетом данных исследований ЮНЕСКО, проведенных в рамках международного проекта «Московское образование от младенчества до школы» (2007–2009).

Основные положения, отраженные в Программе на основе указанных исследований:

- Отказ от жестких норм развития, связанных с биологическим возрастом; отказ от построения жестких образовательных программ и организации условий по принципу возрастных нормативов. Основание — исследования развития детей дошкольного возраста, которые показали более высокую вариативность по скорости и профилю развития, чем это считалось раньше: то, что еще недавно рассматривалось, как задержка развития, признается как более медленный темп нормального, здорового развития (индивидуальная образовательная траектория).

- Отказ от упрощенного понимания логики детского развития, основанный на понимании его сложности, нелинейности, отсутствии прямой причинной связи между обучением и развитием.

- Признание того, что дети развиваются не по заранее извне заданным программам (Л.С. Выготский).

- Учет социального контекста развития, особенно семейного воспитания, которое является более сильным и по большей части позитивным. Основание: **исследования образовательных программ** по эффективности интервенций и компенсаторному развитию тех или иных функций, которые показали, что влияние программ ограничено действием других, более сильных, средовых и наследственных факторов.

- Убежденность в том, что наилучшие результаты в развитии детей достигаются в том случае, когда инициатива в образовательной деятельности равномерно распределена между взрослыми и детьми. Основание: **исследования длительных эффектов образовательных программ и подходов**.

- Необходимость уделять внимание развитию устойчивости к постоянно меняющимся условиям внешней среды — тому, как человек справляется с переходами в своей жизни в ситуациях «семья — детский сад», «детский сад — шко-

ла». Основание: **исследования «жизненных переходов» (transition).**

● **Необходимость подготовки детей к последующему успешному обучению в школе.** Основание: **исследования проблемы «готовности к школе».**

Программа реализуется в период непосредственного пребывания ребенка в ДОУ. Период определяется сроком поступления и завершения ребенком дошкольного образования в МАДОУ «Детский сад № ...».

Возрастные и индивидуальные особенности детей, воспитывающихся в образовательном учреждении

Раннее детство (до трех лет). Господствующей психической функцией раннего детства, по определению Л.С. Выготского, является чувственное познание мира. Центральное личностное новообразование первого года жизни — возникновение аффективно заряженных (мотивированных) представлений, которые побуждают поведение ребенка и позволяют ему действовать вопреки воздействиям внешней среды (например, из множества имеющихся ребенок стремится получить только определенную игрушку). Познавательная активность побуждает ребенка к активному инициативному действию с предметами, объектами, звуками (словами) в ситуации «здесь и сейчас», способствует накоплению чувственного опыта, опыта практических действий, первичного опыта словесных определений своих действий, первичного накопления и словесного опосредования своих социальных отношений. Появление мотивирующих представлений превращают ребенка в субъекта, хотя сам ребенок еще этого не осознает [7].

Со второго года жизни начинается новый период формирования личности, длящийся до трех лет. Он озаглавлен переходом ребенка от существа, ставшего субъектом, к существу, осознающему себя как субъект, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова «я». В этот период в психическом развитии все большую роль начинает играть память. Дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений. Тем самым перестраивается структура детского сознания и поведение ребенка. Познавательная

деятельность ребенка обращается не только на внешний мир, но и на самого себя, а процесс самопознания начинается с познания себя как субъекта деятельности. Еще одно новообразование этого периода связано с появлением инициативности: «...ребенок научается сначала отделять себя от взрослого, затем противостоять ему и, наконец, строить с ним партнерские отношения». Потребность в реализации и утверждении своего «я» является доминирующей. Взрослый уже не может управлять поведением ребенка только при помощи внешних воздействий. Все дальнейшее развитие личности теснейшим образом связано с развитием самосознания.

Дошкольный период (3–7 лет). Развитие ребенка претерпевает не только количественные, но и значительные качественные изменения. «В системе психических функций в дошкольном возрасте центральная роль принадлежит памяти — функции, связанной с накоплением и переработкой непосредственного опыта. У ребенка появляется способность «вырвать» предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще не была. Здесь закладывается то, что можно назвать первым абрисом детского мировоззрения, формируется единство и тождество «Я» — обобщенное представление о природе, об обществе, о самом себе» [7].

К 3–4 годам, вследствие качественных изменений в восприятии: от восприятия отдельных конкретных действий и ситуаций ребенок переходит к «обобщенному восприятию», становится способным к управлению восприятием. Это обеспечивает расширение рамок воспринимаемой и осознаваемой действительности, прежде всего через активное использование собственного прошлого опыта для решения возникающих задач и ситуаций; ведет к дальнейшему освоению, например, комплекса исследовательских действий, обеспечивающих деятельность ребенка в новых и сложных многофакторных динамических средах (физических, социальных). 4–5-летние дети способны к построению комплексных, комбинированных воздействий на объект с целью выявления его системообразующих связей и внутренних взаимодействий. Дети 5–7 лет проявляют большой исследовательский интерес и способны к само-

стоятельному успешному исследованию сложных, много-связных физических и социальных объектов и ситуаций. Основной характеристикой исследовательской инициативности детей является мощная творческая направленность на разнообразие всех компонентов познавательной деятельности — целей, способов действий, исследовательских орудий, получаемых результатов, выдвигаемых гипотез и объяснений [26].

В возрасте 4–5 лет начинают проявляться и складываться первые устойчивые интересы ребенка. Возникает первое аффективное обобщение, возникает замещение и переключение интересов, и на этой основе формируется избирательность (по отношению к содержанию, к действию, к способу и т. д.).

Речь как форма существования мышления и сознания в целом играет значительную роль в развитии сознания ребенка и вместе с тем увеличивает его возможности, изменяя взаимоотношения с окружающими. В возрасте 3–4 лет возникает «деловое» общение со взрослым, отношения становятся «партнерскими», что означает, что ребенок не только осознает себя как личность, но и действует во всех смыслах как осознанная личность. Отношения, возникающие в ходе и вследствие взаимодействия, фиксируются в виде определенных позиций, рангов популярности, репутации, престижа, авторитета, самоощущения и т. д. Закрепляясь в практике взаимодействия с другими, они превращаются в наиболее общие черты характера. Те, в свою очередь, становятся внутренним основанием для образования других характерологических свойств (интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных и т. д.). Осознание своего социального «я» и возникновение на этой основе внутренней позиции, то есть некоторого целостного отношения к окружающему и к себе самому, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают новые потребности. В процессе и в результате осознания себя как личности возникает относительно устойчивое внеситуативное соподчинение мотивов, во главе иерархии мотивов становятся специфически человеческие, то есть опосредованные по своей структуре (прежде всего образцами поведения взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами). Это превращает ребенка в существо, обладающее известным внутренним един-

ством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами. В самом широком смысле это можно понимать как психологическую готовность ребенка к замысливанию, протраиванию и осуществлению замысла, то есть целенаправленному осуществлению собственной деятельности.

В дошкольном возрасте впервые складываются внутренние этические инстанции ребенка, этические правила. Дети могут преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Это возможно не потому, что они способны полностью управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Иначе говоря, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Особенности современных детей

Ранний возраст: для детей характерна повышенная потребность в получении информации; больше объем долговременной памяти; с момента рождения начинает функционировать смысловое восприятие мира и речи, основанное на образах.

Дошкольники: комплексное развитие мыслительных операций (дети мыслят блоками, модулями, квантами); выше уровень интеллекта: дети 2–3 лет справляются с заданиями, рассчитанными ранее на детей 4–5 лет. Дети отличаются повышенной потребностью к восприятию информации, постоянно ищут возможности ее удовлетворения, если не получают необходимой «порции» информационной энергии, начинают проявлять недовольство или агрессию; информационный перегруз многих из них явно не беспокоит; объем долговременной памяти намного больше, а проходимость оперативной выше, что позволяет воспринимать и перерабатывать большое количество информации за короткий промежуток времени. Не испытывают стресса при контакте с техникой, компьютером, мобильным телефоном.

Рефлекс свободы: у современных детей система отношений доминирует над системой знаний. На смену вопросу «почему?» пришел вопрос «зачем?». Если раньше у ребенка был

хорошо развит подражательный рефлекс и он старался повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы — они сами выстраивают стратегию своего поведения. Дети настойчивы и требовательны, имеют завышенную самооценку, не терпят насилия. Отмечается их врожденное стремление к самореализации, к проявлению своей деятельной натуры.

Таким образом, при разработке образовательной Программы детского сада учитывается (с поправкой на индивидуальные особенности, уникальность личного социального опыта и индивидуальную траекторию развития), что современный ребенок-дошкольник обладает:

- достаточно развитым восприятием многофакторных качеств и отношений объектов, явлений и ситуаций;
- памятью достаточно развитой для удержания, сопоставления вновь воспринятого с уже бывшим в более раннем опыте;
- мышлением, достаточным для осознания, установления связей между сложными многоуровневыми многофакторными явлениями и событиями;
- речью, позволяющей объяснять свои представления и состояния, как ситуативные, так и перспективные, что позволяет ребенку вступать в отношения разного уровня и направленности;
- исследовательской инициативой, побуждающей ребенка к поиску новых впечатлений и позволяющей успешно исследовать сложные, многосвязные, физические и социальные объекты и явления, выявляя их скрытые существенные характеристики и сети внутренних причинных взаимодействий;
- сложившейся «субъектностью», позволяющей ему действовать самостоятельно и автономно не только как субъекту деятельности, но и как субъекту социальных отношений;
- внутренней позицией, которая, в основном, будет сформирована как новообразование к семи годам, но уже сейчас позволяет ребенку индивидуально (на основе собственных мировоззренческих представлений) относиться к событиям и явлениям.

Это соответствует тем потенциальным способностям, которыми должен обладать человек для развития и саморазвития, для реализации в сотрудничестве и самореализации в самостоятельно выбранных видах деятельности. Эти потен-

циальные способности составляют основу (базу) для реализации ребенком своих компетенций (прав), приобретения и проявления основ ключевых компетентностей: коммуникативной, социальной, деятельностной, здоровьесберегающей и информационной.

Приоритетные направления деятельности образовательного учреждения по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования

Приоритетным направлением в деятельности детского сада является содействие становлению и развитию познавательно-речевой сферы личности ребенка (познавательной активности, сенсорной культуры, расширение кругозора и формирование на этой основе целостной картины мира, коммуникативных навыков). В развитии познавательно-речевой сферы выделяются две основные проблемы, требующие особого внимания и педагогической поддержки: умение ребенка вести содержательный диалог и речевое творчество.

Ценностно-целевой основой (центральной стратегической целью) Программы МАДОУ «Детский сад № ...», определяющей выбор содержания и основных форм работы с детьми, является становление и развитие:

— *коммуникативной компетентности* (понимания ребенком речи, стремления сделать свою речь понимаемой другими);

— *здоровьесберегающей компетентности* (умения самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием и укреплением здоровья) у воспитанников и активной здоровьесберегающей позиции у взрослых участников образовательного процесса;

— *информационной компетентности* (умения использовать разнообразные источники получения информации для удовлетворения интересов, получения знаний и содержательного общения).

Выбор этих компетентностей в качестве ведущих определен спецификой условий жизни детей в небольшом районном центре: дети получают информацию из разнообразных источников, большинство которых естественным образом интегрировано в бытовую жизнь (общение с членами семьи, родственниками, соседями, сверстниками и старшими по возрасту детьми в уличных сообществах; неограниченный просмотр телевизионных программ и видеofilьмов прямой или кос-

венный / при посредничестве старших членов семьи / доступ части детей к информационным ресурсам сети Интернет). Значительный поток информации дети получают через разнотипную бытовую деятельность и непосредственное взаимодействие с объектами живой и неживой природы. Вместе с тем для многих детей речевое общение с родителями ограничено как по времени (длительности), что связано с занятостью родителей на производстве и в домашнем хозяйстве, так и по содержанию, что связано с непониманием родителями значимости познавательно-содержательного общения.

Проводя значительное время на свежем воздухе, имея значительно большее пространство для активного движения, нежели дошкольники, живущие в условиях крупного города, дети, с одной стороны, более развиты физически, с другой — обладают меньшим запасом культурно-оформленных навыков, что вызывает необходимость целенаправленной работы по формированию у детей здоровьесберегающей компетентности, которая позволила бы им с большей долей осознанности относиться к своему здоровью и факторам здоровьесбережения.

Еще одним основанием для выбора здоровьесберегающей и информационной компетентностей как ведущих является то, что МАДОУ принимает детей с особенностями развития познавательных способностей и речи. Создание условий для неформального общения между детьми и взрослыми, для свободного использования детьми различных источников информации, предоставление им возможности для самостоятельного выбора форм активного движения предполагает последующее обсуждение детьми полученного опыта (идей, действий, движений, чувств, отношений). Утро радостных встреч, подведение итогов дня, решение проблемных ситуаций и другие организационные формы призваны обеспечить стимулы к развитию речи (коммуникативной компетентности).

Цели и задачи

деятельности образовательного учреждения по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования

Общие цели

Образовательная Программа призвана обеспечить психолого-педагогические условия:

— для целенаправленного развития возрастных (потенциальных) и индивидуальных (реальных) возможностей детей, имеющих разное состояние здоровья и разный стартовый уровень развития;

— для поддержания удовлетворительного состояния здоровья, не ухудшающего качества жизни и образовательных возможностей детей;

— для воспитания у дошкольников навыков элементарной саморегуляции и привычки к здоровому активному образу жизни;

— для формирования готовности самостоятельно учиться в течение всей жизни (навыков непрерывного образования) через предоставление им возможности влиять на содержание, технологии и отдельные элементы образовательного процесса.

Развивающей целью Программы является содействие становлению и проявлению детьми основ ключевых компетентностей (социальной, коммуникативной, деятельностной, информационной, здоровьесберегающей) с учетом того, что коммуникативная, информационная и здоровьесберегающая компетентности признаются как ведущие. Главным признаком наличия у ребенка основ ключевых компетентностей признается проявление им инициативности, активности, самостоятельности в решении бытовых, образовательных, игровых и иных сообразных дошкольному детству и культурно-образовательным традициям детского сада видах деятельности.

Цель образовательной области «Познание»: развитие познавательных интересов, поисково-практической активности и умелости.

Задачи:

— развитие познавательно-исследовательских действий через поиск, систематизацию, обобщение информации по интересующим темам;

— формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

Цель образовательной области «Коммуникация»: овладение конструктивными способами и средствами общения с окружающими людьми.

Задачи:

— развитие умения задавать вопросы, выдвигать гипотезы, аргументировать суждения;

- практическое овладение нормами речи, умением выражать свои мысли, желания, планы, результаты;
- развитие навыков повествования;
- развитие навыков предчтения и чтения, копирования и письма в практикоориентированных видах деятельности.

Цель образовательной области «Здоровье»: охрана здоровья детей и формирование первоначальных представлений о способах сохранения и укрепления здоровья.

Задачи:

- формирование у детей начальных представлений о способах сохранения и укрепления физического здоровья;
- развитие навыков элементарного самоконтроля и саморегуляции (забота о чистоте, соразмерности объема отдыха-движения, соответствии одежды погодным условиям и пр.);
- воспитание привычки здорового образа жизни.

Цель образовательной области «Физическое развитие»: формирование у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой и спортом, гармоничное физическое развитие.

Задачи:

- накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями);
- формирование у воспитанников потребности в двигательной активности и физическом самосовершенствовании;
- развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации);
- развитие интереса к спорту.

Цель реализации образовательной области «Безопасность»: формирование основ безопасности жизнедеятельности и формирование предпосылок экологического сознания.

Задачи:

- передача детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства;
- формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира ситуациям.

Цель образовательной области «Социализация»: освоение первоначальных представлений социального характера через включение детей в систему разноуровневых (близкие, дальние взрослые, сверстники, младшие) и разнонаправленных (учебных, игровых, познавательных) социальных отношений.

Задачи:

- развитие игровой деятельности спортивной направленности;
- формирование чувства гендерной, семейной принадлежности, патриотических чувств и чувства принадлежности к мировому сообществу на основе представлений о здоровье, ОБЖ, спорте и спортивных достижениях.

Цель образовательной области «Чтение художественной литературы»: формирование интереса и потребности в чтении.

Задачи:

- воспитание интереса и потребности в обращении к книге как к источнику информации;
- формирование целостной картины мира;
- приобщение к словесному творчеству.

Цель образовательной области «Художественное творчество»: формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении.

Задачи:

- развитие навыков творческой продуктивной деятельности детей (рисования, лепки, аппликации, художественного труда) в практикоориентированных видах деятельности;
- воспитание эстетического отношения к окружающему миру.

Цель образовательной области «Музыка»: развитие музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку.

Задачи:

- развитие музыкально-художественной деятельности;
- приобщение к музыкальному искусству.

Цель образовательной области «Труд»: формирование положительного отношения к труду.

Задачи:

- развитие трудовой деятельности;

— воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;

— формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека.

Цели и задачи организации работы с детьми раннего возраста (1,5–3 лет)

Педагогическая поддержка поисково-практической активности — готовности исследовать предметы ближайшего окружения, действовать самостоятельно, в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками. Развитие пассивного и активного словаря, готовности использовать речь для выражения своих желаний, чувств. Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Воспитание интереса к разным видам двигательной активности. Поддержка позитивного эмоционального состояния, физического благополучия.

Цели и задачи организации работы с детьми младшего дошкольного возраста (3–5 лет)

Содействие дальнейшему развитию поисково-практических действий: расширение арсенала исследовательских действий, способов получения информации, обучение способам фиксирования с помощью знаков, слов, схем своих действий, свойств и признаков предметов, результатов действий.

Развитие инициативы и активности в речевом общении. Формирование первичного опыта рефлексии (самопонимания, самопрезентации). Стимулирование речевого творчества. Развитие двигательных навыков и умений. Воспитание интереса к разным видам двигательной активности. Формирование навыка элементарного саморегулирования активности. Формирование первого опыта участия в спортивной жизни ДООУ. Знакомство с основами безопасности. Приобщение к ценностям здорового образа жизни.

Цели и задачи организации работы с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет)

Поддержка развития познавательной инициативы и активности. Содействие формированию целостного образа интересующих детей предметов, явлений, отношений. Развитие навыков рефлексии.

Развитие двигательных навыков и умений. Развитие физических качеств (силы, ловкости, быстроты, выносливости). Развитие навыков самоорганизации, самопонимания,

самопрезентации. Воспитание привычек здорового образа жизни. Приобщение к спортивной жизни города, страны.

Особенности осуществления образовательного процесса

Образовательная Программа строится на комплексном интегрированном решении целей и задач образовательных областей. Цели и задачи одних образовательных областей решаются внутри и в рамках всех остальных образовательных областей. Так, например, в образовательные области «Здоровье», «Физическое развитие» и «Безопасность» интегрированы образовательные области «Социализация», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество» и т. д.

Интеграция образовательных областей не является самоцелью. Она направлена на достижение логической взаимосвязанности и практической направленности содержания образования. Интегрированный комплексный подход к содержанию образования обеспечивается посредством погружения в тему, решением воспитательных и образовательных задач в различных видах деятельности.

Принципы и подходы к формированию образовательной Программы

1. Принцип индивидуализации.
2. Принцип развивающего образования.
3. Принцип научной обоснованности.
4. Принцип практической применимости.
5. Комплексно-тематический подход к содержанию образовательной деятельности.

2. Организация режима пребывания детей в образовательном учреждении

Организация режима пребывания детей соответствует требованиям СанПиН (Изменения № 1 к СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях». Утверждены постановлением главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 20.12.2010 № 164).

Режим пребывания детей в МАДОУ «Детский сад № ...» — с 7.30 до 17.30.

Возраст/ Образовательная деятельность		Ранний (с 1,5 до 3 лет)	Младший дошкольный	Старший дошкольный
Совместная деятельность взрослого и детей	Непосредственно образовательная деятельность	1,5 часа в неделю (18 минут в день) в первую и вторую половину дня (по 8–10 минут)	2 часа 45 минут в неделю (33 минуты в день). Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в день — 30 минут; продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности — не более 15 минут	6 часов 15 минут в неделю (1 час 15 минут в день). Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в день — 45 минут; продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности — не более 25 минут (может осуществляться во второй половине дня после дневного сна, но не чаще 2–3 раз в неделю и не более 25–30 минут в день)
			4 часа в неделю (48 минут в день). Максимально допустимый объем образовательной нагрузки — 40 минут; продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности — не более 20 минут	8 часов 30 минут в неделю (1 час 42 минуты в день). Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в день — 1,5 часа; продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности — не более 40 минут (может осуществляться во второй половине дня после дневного сна, но не чаще 2–3 раз в неделю и не более 25–30 минут в день)

	Образовательная деятельность в режимных моментах	Подготовка к завтраку, завтрак; подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки; подготовка к обеду, обед; подготовка к сну, сон; постепенный подъем, полдник; подготовка к прогулке, прогулка	Ежедневная утренняя гимнастика; подготовка к завтраку, завтрак; подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд); возвращение с прогулки; подготовка к обеду, обед; подготовка к сну, сон; постепенный подъем, воздушные, водные процедуры; подготовка к полднику, полдник; подготовка к прогулке, прогулка; возвращение с прогулки	Дежурство, утренняя гимнастика; подготовка к завтраку, завтрак; подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд); возвращение с прогулки; подготовка к обеду, обед; подготовка к сну, сон; постепенный подъем, воздушные, водные процедуры; подготовка к полднику, полдник; подготовка к прогулке, прогулка; возвращение с прогулки. Ответственно полезный труд (самообслуживание, элементарный хозяйственно-бытовой труд и труд в природе) – продолжительность не должна превышать 20 минут в день
Самостоятельная деятельность детей		Во время приема детей; после завтрака; на прогулке; после возвращения с прогулки; после обеда; после подъема; после полдника		

В группах сокращенного дня и кратковременного пребывания в целях сохранения качества дошкольного образования приоритетной является образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, продуктивной и пр.), и образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов.

3. Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей [23]

Общие положения

Содержание образовательных областей разработано на основе требований ФГОТ и построено таким образом, чтобы сбалансировать процессы социализации и индивидуализации через обеспечение условий для освоения детьми социально-культурного опыта (культурацию), с одной стороны, и обеспечение условий для формирования субъектной позиции детей в специфически детских видах деятельности, с другой (инкультурацию).

Объем обязательной части Программы составляет не менее 80 % времени, а части, формируемой участниками образовательной деятельности, — не более 20 % от общего объема Программы.

Образовательные области «Безопасность», «Физическое развитие», «Здоровье»

Ранний возраст. Взрослые обеспечивают полноценное физическое развитие и укрепление здоровья детей:

Реализуют гибкий подход в организации режимных моментов.

Формируют культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания: умение пользоваться ложкой, пить из чашки, мыть руки перед едой, одеваться, пользоваться предметами индивидуального назначения (расческой, носовым платком, полотенцем и пр.).

Способствуют формированию основных видов движений (ходьба, ползание, лазанье, бросание, бег, прыжки и пр.).

Систематически проводят оздоровительные мероприятия с учетом состояния здоровья и уровня физического развития каждого ребенка.

Дошкольный возраст. Взрослые создают благоприятные условия для комфортного пребывания детей в группе, в детском саду, не допуская перенапряжений нервной системы и переутомления:

Предоставляют возможность ребенку при необходимости уединиться, побыть в одиночестве.

Демонстрируют хорошее отношение ко всем без исключения детям, проявляют внимание к настроению детей, успокаивают и подбадривают расстроенных, чутко реагируют на

инициативу детей в общении (выслушивают, обсуждают их проблемы).

Взаимодействуя с детьми, учитывают их возрастные и индивидуальные особенности.

Оберегают время, предназначенное для игры, не подменяя его занятиями, обеспечивают плавный переход от игры к занятиям, режимным моментам.

Взрослые способствуют становлению у детей ценностей здорового образа жизни:

Способствуют формированию культурно-гигиенических навыков, побуждают к соблюдению режима дня.

Формируют элементарные представления о своем теле, некоторых особенностях его строения, основных функциях организма.

Помогают детям осознать пользу рационального питания и соблюдения соответствующих правил.

Формируют представления у детей о способах сохранения здоровья и применении их в повседневной жизни (быстро менять промокшую обувь, одежду и т. п.), учат их умению своевременно и правильно отдыхать, не переутомляться.

Формируют у детей представления о правилах безопасного поведения при действиях с травмоопасными предметами и чувство осторожности в разных жизненных ситуациях.

Привлекают родителей к формированию у ребенка ценностей здорового образа жизни.

Взрослые создают широкие возможности для двигательной активности:

Способствуют освоению детьми основных видов движений, техники их выполнения, обогащают двигательный опыт детей освоением разных способов выполнения движений.

Побуждают детей выполнять физические упражнения, способствующие развитию координации движений, ловкости, гибкости, быстроты, силы, общей выносливости, уделяя специальное внимание развитию у ребенка представлений о своем теле, произвольности действий и движений.

Способствуют воспитанию нравственных и волевых качеств (целеустремленности, настойчивости, смелости, честности, взаимопомощи) в процессе двигательной активности.

Используют подвижные игры разной направленности на занятиях и вне занятий, обращая внимание на технику движений и выполнение правил.

Развивают у ребенка интерес к различным видам спорта, приобщают детей к начальным формам спортивной активности (плавание, катание на лыжах, коньках, велосипеде и т. п.), организуют спортивные игры в помещении и на воздухе, спортивные праздники.

Обеспечивают сбалансированное сочетание самостоятельных и организованных форм двигательной деятельности детей в течение дня, занятий в помещении и на воздухе, индивидуальных занятий, работы в небольших и больших группах.

Взрослые осуществляют работу по профилактике и оздоровлению детей:

Выявляют динамику состояния здоровья и физического развития каждого ребенка.

Обеспечивают согласованность и преемственность в оздоровлении и физическом развитии детей в семье и в ДОУ.

Варьируют нагрузку в соответствии с состоянием здоровья и темпом физического развития ребенка на основе медицинских показаний и наблюдений за его самочувствием.

Формируют подгруппы детей на основе состояния их здоровья и темпов физического развития в соответствии с медицинскими показаниями.

Предупреждают возникновение заболеваний, организуя комплекс оздоровительных мероприятий, проводят работу с часто и длительно болеющими детьми.

Проводят работу по профилактике и коррекции нарушений зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата.

Взрослые предоставляют возможность детям самостоятельно использовать приобретенные умения и навыки в повседневной жизни и деятельности:

Предоставляют детям возможность самостоятельно отбирать способы действий по обеспечению здоровья в игровых ситуациях.

Поощряют самостоятельность в выполнении режимных процедур.

Предоставляют детям возможность практического овладения навыками соблюдения безопасности как в помещении, так и на улице.

Поощряют самостоятельную двигательную активность детей, поддерживают положительные эмоции и «чувство мышечной радости».

Взрослые поддерживают и развивают детскую инициативность:

Поддерживают стремление у детей научиться бегать, прыгать, лазать, метать и т. п.

Поддерживают инициативу детей в организации и проведении коллективных подвижных игр и физических упражнений в повседневной жизни.

Поддерживают стремление детей узнавать о возможностях собственного организма, о способах сохранения здоровья.

Взрослые поощряют творческую двигательную деятельность:

Предоставляют возможность детям использовать воображаемые ситуации, игровые образы (животных, растений, воды, ветра и др.) на физкультурных занятиях, утренней гимнастике, физкультминутках и т. п.

Предоставляют возможность активно использовать предметы, спортивные снаряды, схемы и модели для самостоятельной двигательной деятельности.

Предоставляют возможность детям использовать элементы двигательной активности в разных видах детской деятельности (в сюжетно-ролевой игре, музыкальной, изобразительной и т. п.).

Предоставляют возможность детям видоизменять подвижные игры новым содержанием, усложнением правил, введением новых ролей.

Взрослые поддерживают диалоги детей о событиях физической и спортивной жизни детского сада, города, страны, поощряют использование различных источников информации (книг, телепередач, спортивных мероприятий, взрослых и т. п.).

Образовательные области

«Познание», «Коммуникация»,

«Чтение художественной литературы»

Ранний возраст. Взрослые обеспечивают познавательно-речевое развитие детей:

Формируют действия с предметами (дидактическими игрушками, предметами быта, природным и многофункциональным материалом и пр.).

Знакомят с названием и назначением предметов и объектов ближайшего окружения, их основными свойствами (цвет, форма, величина) и качествами (мягкий, блестящий, теплый и пр.).

Формируют способность устанавливать отношения сходства и различия (мячик большой и кукла большая, кубик и колечко красные, и т. п.).

Способствуют развитию понимания речи (используют задания типа «покажи», «принеси», «сделай то-то»), создают условия для развития понимания ребенком слов, обозначающих количество (много/мало, один/два, пустой/полный), размер (большой/маленький), пространственные отношения (в, над, под, за и др.).

Развивают диалогическую речь детей как способ коммуникации: разговаривают с детьми о том, что видят, выслушивают детей, реагируют на их просьбы, отвечают на вопросы.

Упражняют детей в правильном произношении звуков, организуют звукоподражательные игры, развивают речевой слух.

Знакомят детей с народными и авторскими сказками, потешками, песенками, стихами, стимулируют их запоминание.

Формируют у детей элементарные представления о природе, животных, живущих рядом, растениях, природных явлениях (солнышко, дождик и пр.).

Знакомят детей с явлениями общественной жизни и некоторыми профессиями и профессиональными действиями.

Демонстрируют образец четкой, содержательной, эмоциональной речи, соответствующей возрастным возможностям восприятия детей.

Взрослые поощряют детей использовать разные источники информации, опираться на собственный опыт:

Поддерживают любознательность детей, позволяя исследовать предметы и материалы, наблюдать за явлениями и событиями окружающей действительности.

Поддерживают у детей интерес к книгам, рассматриванию иллюстраций, предметов и объектов ближайшего окружения.

Помогают осознавать и называть способы получения информации (увидел, услышал, потрогал, нашел и пр.).

Дошкольный возраст. Взрослые формируют основы речевой и языковой культуры:

Формируют навыки речевого общения со взрослыми и сверстниками (используют образцы речевого этикета, отвечают на вопросы, привлекают внимание к вопросам и высказываниям других, побуждают к свободному высказыванию мыслей, чувств, планов).

Развивают игровое общение (диалоги между персонажами, ролевое общение с учетом действий партнера).

Развивают звуковую культуру речи (правильное произношение звуков и слов, овладение ритмом и темпом речи, силой голоса, речевое дыхание и фонематический слух).

Обеспечивают возможности для обогащения словаря (знакомят с названиями предметов и явлений, действиями, свойствами и качествами, назначением, помогают освоить слова, обозначающие видовые и родовые обобщения, уточняют смысловые оттенки слов, переносных значений и т. д.).

Создают условия для овладения детьми грамматическим строем речи (освоения морфологической стороной речи, синтаксической структурой высказываний, овладения способами словообразования).

Развивают связную речь детей (совершенствуют диалогическую, монологическую и полилогическую речь).

Приобщают детей к культуре чтения художественной литературы (читают детям книги, организуют прослушивание пластинок, беседуют о прочитанном, поддерживают попытки самостоятельного чтения).

Развивают речевое творчество (изменение и придумывание слов, составление загадок, сочинение сказок и т. д.).

Взрослые формируют основы математических представлений и конструирования:

Развивают представления о количественной характеристике числа (количественный и порядковый, прямой и обратный счет, отношения между числами, состав числа).

Знакомят детей с различными способами и единицами измерения (длиной, шириной, высотой; весом, объемом; денежными единицами и др.).

Формируют представления о геометрических фигурах, учат детей определять разные формы предметов и находить их в ближайшем окружении.

Развивают пространственные представления, учат пользоваться планами, схемами, моделями.

Развивают представления о времени (частях суток, днях недели, временах года, временной последовательности событий).

Создают условия для развития умственных действий (выделение и сравнение признаков различных предметов и явлений, обобщение, сериация, классификация).

Знакомят детей со свойствами деталей и способами соединения в разных конструкциях, используя разные виды конструкторов.

Обучают детей подбирать и создавать конструкции по образцу, заданным условиям, картинкам, схемам, чертежам, моделям.

Взрослые формируют элементарные естественно-научные представления и основы экологического сознания:

Обеспечивают условия для развития представлений о физических свойствах окружающего мира (твердости, мягкости, сыпучести, растворимости, таянии, замерзании, скорости, магнитном и земном притяжении, электричестве, отражении и пр.).

Формируют представления о многообразии растительного и животного мира, разнообразии условий жизни на Земле; правилах ухода за растениями и животными.

Обеспечивают условия для развития у детей географических представлений (знакомят с картой, глобусом, природно-климатическими зонами, видами ландшафта).

Развивают элементарные представления о космосе, Солнечной системе и основных космических явлениях.

Обеспечивают условия для развития понимания взаимосвязи и взаимозависимости живых организмов, связи человека с природной средой, знакомят с этическими нормами и правилами поведения в природе.

Формируют навыки экспериментирования (проводят разнообразные опыты и эксперименты, варьируя их содержание, обсуждают с детьми процесс и результаты).

Взрослые формируют у детей представления в сфере общественной жизни:

Сообщают элементарные сведения о жизни человека в прошлом и настоящем, рассказывают о техническом прогрессе, знакомят с современными профессиями, средствами передвижения, средствами коммуникации и пр.

Формируют представления о людях разных национальностей, разной расовой принадлежности, на разных языках рассказывают сказки, мифы, легенды народов мира; приобщают к играм разных народов и пр..

Знакомят детей с достопримечательностями родного края, расширяют представления о стране, государственной символике, традициях и праздниках.

Взрослые предоставляют возможности для самостоятельной познавательной деятельности детей:

Поощряют самостоятельное использование детьми познавательного опыта в разных видах деятельности.

Предоставляют возможность самостоятельно планировать познавательную деятельность (обозначение, удержание или изменение цели, определение последовательности действий, фиксация и оценка конечного результата, стремление достичь хорошего качества).

Предоставляют право выбора различных средств (материалов, деталей и пр.) для удовлетворения собственных познавательных интересов.

Поддерживают в стремлении находить различные способы решения проблем с помощью самостоятельных действий.

Уважительно относятся к детским высказываниям (вопросам, суждениям, умозаключениям, гипотезам).

Взрослые поощряют познавательную инициативу ребенка:

Поощряют инициативу ребенка в познании (проявление интереса к новым предметам, стремление обследовать предметы, высказывание гипотез, вопросы и др.).

Поощряют интерес к познавательной литературе и символическим языкам (энциклопедиям, графическим схемам, письму и пр.).

Поддерживают инициативу в организации совместных познавательных действий со сверстниками (играть, конструировать, экспериментировать, решать задачи и пр.).

Взрослые поддерживают развитие творческих способностей детей в познавательной и речевой деятельности:

Поощряют поиск вариантов решения проблемных ситуаций, придумывание необычных идей.

Поддерживают стремление использовать предметы окружающей обстановки оригинальным способом.

Поощряют словотворчество, придумывание альтернативных окончаний историй и сказок.

Взрослые поощряют детей в обращении к разнообразным источникам информации:

Предоставляют возможность обмениваться информацией.

Поощряют детей использовать и называть источники информации, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям (художественная и энциклопедическая литература, люди, теле— и радиопередачи, DVD-фильмы, Интернет, диафильмы, слайды и пр.).

Образовательные области «Социализация», «Труд»

Ранний возраст. Взрослые:

Поддерживают стремление детей проговаривать свои желания, чувства и мысли.

Поддерживают и поощряют самостоятельность в действиях с предметами.

Предоставляют возможность детям проявлять самостоятельность в быту.

Поддерживают стремление к самостоятельному познанию пространства.

Предоставляют возможность самостоятельно устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми.

Взрослые обеспечивают социальное и эмоциональное развитие детей:

Проявляют уважение к личности ребенка, обращаются ласково, доброжелательно, проявляют внимание к настроению, желаниям, достижениям, неудачам.

Помогают детям пережить расставание с близкими людьми, успешно адаптироваться к новым условиям.

Формируют потребность ребенка в общении и сотрудничестве со взрослыми по поводу предметов, игрушек, слушать и слышать взрослого, выполнять его просьбы и пр.

Обучают способам установления положительных контактов со сверстниками (знакомят детей друг с другом, организуют несложные совместные игры, эмоциональные контакты, сближающие детей между собой).

Формируют у детей представления о себе (учат узнавать свое отражение в зеркале, знакомят с названиями частей тела, подводят к пониманию своей половой принадлежности, устраивают выставки с фотографиями детей и пр.).

Формируют положительную самооценку, связанную со стремлением ребенка быть хорошим (положительно оценивают действия и поступки малышей, избегают отрицательных оценок).

Развивают потребность в самостоятельности («Я сам»), уверенности в себе, в своих силах («Я могу», «Я хороший»).

Помогают детям освоить соответствующие их возможностям игровые действия, побуждают брать на себя игровые роли, организуют сюжетные игры с несколькими детьми.

Взрослые поддерживают инициативу в разных видах деятельности:

Предоставляют возможность выбора игрушек, действий, занятий, партнеров по игре и совместным действиям.

Помогают ребенку осознать собственные цели, предоставляют возможность реализовать задуманное.

Поощряют стремление ребенка к речевому общению всеми доступными средствами (с помощью пения, движения, мимики, жестов, слов) со взрослыми и сверстниками.

Поддерживают инициативу ребенка в движении, в стремлении преодолевать препятствия.

Поощряют инициативу в обследовании новых предметов, стремлении освоить действия с ними.

Дошкольный возраст. Взрослые создают условия для развития у детей положительного самооощущения: уверенности ребенка в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят:

Помогают детям осознавать свою принадлежность к человеческому роду (узнавать о своих человеческих способностях и возможностях, чувствах, поступках).

Развивают у ребенка чувство собственного достоинства, осознание своих прав и свобод (возможность иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время).

Уважительно относятся к интересам, вкусам и предпочтениям детей (в играх, занятиях, еде, одежде и др.).

Формируют полоролевую социализацию мальчиков и девочек (организуют игры для мальчиков и девочек, совместные игры).

Формируют положительную самооценку (отмечают и демонстрируют достижения ребенка, намеренно создают ситуацию успеха, уважают и ценят ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков).

Взрослые формируют у детей положительное отношение к окружающим людям:

Формируют представления о том, что все люди разные, учат уважать чувство собственного достоинства других людей, учитывать их мнение, желания, взгляды в общении, игре, совместной деятельности.

Воспитывают доброжелательное отношение, чувство доверия к близким взрослым и сверстникам; развивают умение общаться с разными детьми (младшими, старшими, ровесниками; мальчиками, девочками).

Воспитывают уважение и терпимость к людям разного социального происхождения, расовой и национальной при-

надлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия (внешнего облика, с физическими недостатками).

Учат распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих (радость, горе, страх, плохое и хорошее настроение и др.), понимать причину изменения состояния, видеть связь между поведением взрослых или детей и их эмоциональным состоянием; выражать свои эмоциональные ощущения и переживания.

Учат проявлять сочувствие, сопереживание, умение оказать помощь и поддержку.

Взрослые приобщают детей к ценностям сотрудничества с другими людьми, помогают осознать необходимость людей друг в друге:

Организуют совместные игры детей (с разным числом участников, учитывая дружеские привязанности; объединяя отдельные играющие группы общим сюжетом; организуя совместные игры детей разных возрастных групп для взаимного обогащения игровым опытом и пр.).

Организуют совместную деятельность, направленную на создание общего продукта (постановку спектакля, сооружение общей постройки и др.).

Учат детей ставить общие цели, планировать совместную работу, согласовывать свои действия и мнения с партнерами, осознавать необходимость выполнения норм и правил, принятых в обществе и данной группе детского сада, нести ответственность за общее дело, данное слово.

Обсуждают вместе с детьми различные ситуации из жизни, рассказов, сказок, стихотворений, рассматривают картины, привлекая внимание детей к чувствам, состояниям, поступкам других людей.

Учат различать и передавать настроения изображаемых персонажей, сопереживать им, осознавать образцы нравственного поведения в ходе театрализованных спектаклей и игр-драматизаций.

Взрослые развивают у детей социальные навыки:

Предлагают различные способы разрешения конфликтных ситуаций, учат договариваться, соблюдать очередность, делиться игрушками, устанавливать новые контакты.

Формируют навыки элементарных правил этикета (приветствовать, благодарить, правильно вести себя за столом и пр.).

Формируют элементарные навыки безопасного поведения

дома, на улице, на игровых площадках, в транспорте, в общественных местах (умение обратиться, если потерялся на улице, называть свое имя, домашний адрес и т. п.).

Развивают бережное, ответственное отношение ребенка к окружающей природе, рукотворному миру (умение ухаживать за животными и растениями, подкармливать птиц, соблюдать чистоту, беречь игрушки, книги и т. п.).

Взрослые предоставляют возможность детям самостоятельно использовать нормы и правила поведения, овладеть социальными навыками:

Предоставляют возможность самостоятельно следить за своим внешним видом.

Поощряют проявления детьми элементарных навыков вежливости.

Предоставляют возможность самостоятельно выбирать партнеров для общения и совместной деятельности.

Предоставляют возможность самостоятельно регулировать отношения со сверстниками в разных сферах детской деятельности (разрешение конфликтов, умение договариваться, соблюдать очередность и пр.).

Предоставляют возможность проявлять социальные навыки в разных видах деятельности (двигательной, изобразительной, игровой, познавательной и пр.).

Взрослые поддерживают инициативу детей:

Поддерживают интерес к окружающим людям (взрослым, детям), желание расширить круг общения.

Поддерживают желание понять эмоциональные состояния людей, причины, вызвавшие эти состояния в естественно возникающих в группе ситуациях.

Поддерживают стремление высказывать суждения по поводу своих интересов, предпочтений, вкусов; высказывать свое несогласие делать то, что он считает неправильным.

Поощряют готовность ребенка научить других тому, что умеет сам.

Взрослые предоставляют возможность для творческого самовыражения:

Поощряют импровизации в играх (придумывание сюжетов, введение оригинальных персонажей в традиционные игры, смену и совмещение ролей).

Предоставляют возможность выражать свое отношение к миру, дружбе, всему живому через гуманные действия, рисунки, поделки, участие в миролюбивых акциях.

Взрослые поддерживают активный характер поиска и использования детьми информации:

Поощряют общение друг с другом (рассказы друг другу о том, что узнали от взрослых, от других детей, что наблюдали в жизни, видели в телепередачах и пр.).

Предоставляют право сомневаться, обращаться за разъяснениями к взрослому и другим детям.

Образовательные области «Музыка», «Художественное творчество»

Ранний возраст. Взрослые способствуют эстетическому развитию детей:

Обращают внимание на красоту природы, картин, предметов интерьера, создают ситуации созерцания прекрасного, обогащают яркими эмоционально-эстетическими впечатлениями от красоты окружающего мира.

Включают художественное слово в повседневную жизнь ребенка: свободную игру, гигиенические процедуры, укладывание спать, занятия.

Читают детям книги, показывают картинки, стимулируют эмоциональный отклик на изображение знакомых героев. Вовлекают детей в инсценировки знакомых сказок, стихов.

Органично включают музыку в разные виды деятельности. Организуют музыкальные занятия (пение, слушание, игра на музыкальных инструментах, музыкальные игры и танцевальные движения). Устраивают для детей праздники, развлечения, вечера досуга, кукольные спектакли и пр.

Вовлекают детей в разные виды изобразительной деятельности: рисование, лепку, аппликацию. Формируют интерес к процессу и результату изобразительной деятельности: рассматривают рисунки вместе с детьми, обсуждают их достоинства, экспонируют детские работы.

Взрослые способствуют развитию предпосылок творчества:

Поощряют перенос освоенных действий и навыков на другой материал, в другие условия.

Поощряют использование в игре предметов-заместителей.

Поддерживают вокализации звуков и импровизации движений под музыку.

Дошкольный возраст. Взрослые создают широкие возможности для накопления сенсорного опыта, обогащения чувственных впечатлений ребенка:

Обращают внимание детей на разнообразие и красоту форм, цвета, звуков, запахов в окружающем мире во время прогулок, экскурсий, в игре, в быту, в специально организованных видах деятельности.

Обращают внимание на культуру поведения и общения людей, демонстрируют образцы правильной литературной речи (речь четкая, ясная, красочная, развернутая, грамматически правильная, включающая образцы речевого этикета).

Обращают внимание на красоту и выразительность движений в окружающей действительности (падение листочка, полет птицы, след самолета на небе, движение спортсмена, танцора и др.).

Передают способы эмоционального отклика на красоту природы и рукотворного мира (радость, сострадание, удивление, восхищение и пр.), используя выразительные движения, мимику, интонационную выразительность речи.

Взрослые создают условия для приобщения детей к миру искусства:

Знакомят детей с произведениями изобразительного искусства различных видов (живопись, графика, скульптура) и жанров (натюрморт, портрет, декоративно-прикладное искусство), архитектурой.

Знакомят детей с произведениями классической и народной музыки, фольклором и произведениями современных композиторов (знакомят с особенностями звучания классических и народных музыкальных инструментов, с музыкальными произведениями различных видов (опера, балет, мюзикл) и жанров (песня, танец, марш), беседуют об их содержании, композиторах и т. п.).

Обращают внимание детей на оформление книг, помогая осознавать книгу как единое целое, где все взаимосвязано: текст, иллюстрации, переплет, шрифт.

Знакомят детей с театральными жанрами (драматический, музыкальный, кукольный театры, театр зверей, клоунада и пр.) и устройством театра (сцена, занавес, зрительный зал, гримерная и пр.).

Взрослые обращают внимание детей на средства выразительности, присущие разным видам искусства:

Обращают внимание на возможности различных материалов, на средства воплощения художественного замысла (композиция, форма, цвет, линия, ритм, контур, масштаб и пр.).

Знакомят детей с выразительными средствами музыки (лад, мелодия, тембр, темп, сила, высота, длительность звука и пр.).

Знакомят со средствами выразительности театрального искусства (мимикой, жестами, речью, интонацией, движениями и т. п.).

Взрослые организуют детскую деятельность в соответствии с разными видами искусства:

Формируют навыки изобразительной деятельности, создают условия для отражения детьми предметов, людей, сюжетов и картин природы и общественной жизни, сказочных персонажей в рисунке в организованной и свободной деятельности.

Создают условия для работы с пластическими материалами (пластилин, глина, гипс и пр.), помогают овладевать разнообразными приемами лепки.

Формируют навыки аппликаций и художественного труда (разнообразные способы и техники, изготовление поделок из природного и бросового материала).

Формируют элементарную музыкальную культуру (умение слышать и различать жанры музыкальных произведений), певческие навыки, музыкально-ритмические движения, умение играть на детских музыкальных инструментах.

Развивают творческую активность детей в театрализованной деятельности (исполнительское творчество с использованием мимики, пантомимы, выразительной интонации), побуждают к использованию различных видов театра (кукольный театр, театр бибабо, настольный, теневой, пальчиковый и др.), привлекают к играм-драматизациям, коллективным постановкам и пр.

Развивают творчество детей на основе синтеза искусств, используя сочетание разных видов деятельности — музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, игровой и пр.

Взрослые поощряют самостоятельность в художественно-продуктивной, музыкальной и театральной деятельности:

Поддерживают стремление детей замечать красоту окружающего мира, передавать впечатления об окружающем различными средствами.

Поощряют самостоятельно организованную изобразительную, музыкальную, театрализованную и конструктивную деятельность детей.

Предоставляют детям возможность и право самостоятельно определять цели, средства, технику и результаты творческой деятельности (продуктивной, музыкальной, театрализованной), исходя из их собственных позиций, предпочтений.

Взрослые поощряют творческую инициативу детей:

Поддерживают стремление проводить свободное время за разнообразной творческой деятельностью.

Поощряют стремление к свободному выбору сюжета и изобразительных средств.

Поощряют стремление детей изготавливать недостающие атрибуты и материалы для игр, используя имеющийся художественно-продуктивный опыт.

Поощряют стремление экспонировать работы, использовать плоды своего творчества для украшения интерьера.

Взрослые создают широкие возможности для творческого самовыражения детей в разных видах деятельности:

Поощряют активность в экспериментировании с цветом, композицией, в освоении и использовании различных изобразительных материалов и техник.

Поощряют комбинирование известных и придумывание собственных приемов лепки.

Поощряют возникновение разнообразных игровых замыслов, комбинирование сюжетных эпизодов в придумывании нового оригинального сюжета.

Поощряют исполнительское и музыкально-двигательное творчество детей (исполнение ролей в спектаклях и постановках, выразительное чтение на занятиях и в свободной деятельности), импровизацию средствами мимики, пантомимы, импровизацию в пении, игре на музыкальных инструментах и пр.

Поощряют детей в экспериментировании при конструировании по собственному замыслу и из различного материала (природного и бросового).

Взрослые предоставляют возможность детям получать информацию из разнообразных источников:

Поощряют обмен между детьми информацией творческого характера, поддерживают обращение ребенка к собственному опыту, знаниям и умениям в разных видах творческой деятельности.

Поддерживают стремление детей получать информацию о творческой жизни детского сада, города, страны (книги,

альбомы, телепередачи, слайды, мероприятия и пр.) из разных источников.

Реализация содержания образовательной Программы

Реализация целей и задач Программы обеспечивается в ходе интегрированных комплексно-тематических образовательных проектов познавательного-речевой, социально-личностной (познавательно-исследовательской) и здоровьесберегающей направленности, включающих содержание, соответствующее различным образовательным областям, интересам и образовательным потребностям детей в адекватных возрасту формах. Помимо проектов, организующими моментами являются: «тематические недели», «события», «сезонные явления в природе», «праздники», «традиции» и др.

Под интегрированными комплексно-тематическими образовательными проектами подразумевается такая форма реализации целей, задач и содержания, которая обеспечивает субъектную позицию всех участников, предусматривает решение программных образовательных задач в непосредственной образовательной деятельности, совместной для взрослого и детей, и в самостоятельной деятельности детей. В основе интегрированных комплексно-тематических проектов совместный выбор детьми и взрослыми (воспитателями, специалистами, родителями, представителями социальных институтов детства) содержания, форм, последовательности, длительности работы.

Основной формой работы и ведущим видом деятельности является игра.

Основным критерием для отбора содержания, форм и, соответственно, результатов проекта являются: интересы и потребности детей, предложения родителей воспитанников, сложившиеся погодные условия и события социокультурного окружения.

В целях обеспечения интеграции и комплексности применяется метод погружения. В течение учебного года (01.09–31.05) могут быть осуществлены как общие, так и подгрупповые и индивидуальные комплексные тематические проекты. Тематика и общее количество комплексных тематических проектов познавательного-речевой, социально-личностной и здоровьесберегающей направленности, проводимых в течение года, образовательной Программой не регламентируются.

ся. Последовательность и общая длительность проекта по определенной теме не имеют временной закреплённости.

В ходе образовательных проектов педагоги организуют опрос, призванный уточнить то, что дети уже знают и что хотят узнать по теме; учитывают предложения и пожелания детей и их родителей о содержании, формах и методах работы по проекту. Составленный взрослыми и детьми план совместных действий является документом, регулирующим их деятельность в течение всего проекта. Детям предоставляется право и возможность выбора видов деятельности, в том числе и тех, которые не включены в план проекта. В течение всего проекта дети получают возможность практиковаться по своему усмотрению (самостоятельно определяя вид, длительность, партнерство, способ и место действия) в выполнении различных видов деятельности, раскрывающих сущность проекта (исключая массовые мероприятия).

В рамках интегрированного комплексно-тематического проекта педагоги самостоятельно распределяют содержание на непосредственную образовательную и совместную со взрослыми деятельность, а также предусматривают условия для самостоятельной деятельности детей. В группах раннего возраста и младших возрастных группах преимущество отдается свободным формам деятельности и образовательной деятельности в режимных моментах, в старших — увеличивается роль непосредственной образовательной деятельности, обеспечивающей развитие предпосылок учебной деятельности: умение принять учебную задачу, действовать по инструкции, контролировать себя. Однако организованное обучение не доминирует над совместной и самостоятельной деятельностью.

Кульминационным моментом, свидетельством завершения тематического проекта является итоговое событие — досуг, праздник, спектакль, выставка и др.

По итогам реализации Программы в логике интегрированных комплексно-тематических образовательных проектов формируются «тематические папки», отражающие основные действия детей и взрослых по проекту.

Примерная тематика и примерное содержание интегрированных комплексно-тематических образовательных проектов: «Наши любимые игрушки», «Наш детский сад», «Моя семья», «Времена года», «Мальчики и девочки», «Домашние животные», «Я и мои друзья» и др.

Например, интегрированный комплексно-тематический образовательный проект «Лес полон сказок и чудес» может включать следующие виды деятельности:

Образовательные области и содержание образовательной деятельности, инициированные детьми и взрослыми		
<p>Здоровье, безопасность «Что полезно и что вредно для здоровья» (знакомство с безопасными и опасными для здоровья объектами, такими как ягоды, грибы, травы и пр.); решение проблемных ситуаций, связанных с посещением леса, луга, поля, водоемов; создание «охранных знаков»; подбор иллюстраций о видах спорта; посадка лука (опыты); приготовление витаминных салатов, напитков; создание книги «Рецепты здоровья от природы»; проведение Недели здоровья: день походов и путешествий, день подвижных игр, день спокойных игр, день смеха и пр.; подготовка спортивных развлечений.</p> <p>Игра Организация игр «Лечебница для птиц и зверей» и пр.</p>	<p>Художественное творчество, труд Рисование: «Наш лес полон чудес», «Звери, птицы, рыбы» и др.; коллективные работы: «Лес», «Что для леса полезно»; выполнение аппликаций, коллажей «Лесные обитатели»; лепка «Звери, птицы, рыбы» и др.; конструирование (оригами и др. виды); подготовка фотобума «Наши лесные приключения»; подготовка атрибутов для игр «Больница для зверей и птиц» и др.; изготовление совместно с родителями воспитанников скворечников, кормушек, сбор семян.</p> <p>Работа с родителями Создание книг «Мои лесные приключения»; конкурс плакатов «Защитники природы»; викторина, интеллектуальные соревнования «Что, где, когда»; консультации «О чем рассказать ребенку» и др. Приглашение в гости родителей (лесника, охотника),</p>	<p>Познание Знакомство с обитателями леса, поля, луга (растениями, птицами, зверьми, насекомыми) через экскурсии, иллюстрации, чтение, составление «азбуки леса» и др.; подсчет количества видов, составление таблиц «Звери — птицы — растения», «Кому что нравится»; работа с карточками с математическим, логическим, познавательным и иным содержанием; сбор, рассматривание, измерение предметов и объектов природного окружения; обобщение и классификация «дикие — домашние», «перелетные — зимующие» и пр.; разучивание песенок, считалок, стихотворений и пр. об обитателях леса, поля, луга; сочинение сказок; создание книжек-малышек; подбор иллюстраций для книги «Наш лес полон чудес»; проведение интервью с родителями «Что нужно делать, чтобы</p>

	знакомство с профессиями. Итог проекта: Праздник леса	сохранить природу?»; оформление индивидуальных стендов «Я охраняю природу»; чтение: В. Бианки «Лесная газета»
--	---	---

Специфика содержания образовательной деятельности Для детей раннего возраста

Подбор и демонстрация предметов, соответствующих теме проекта. Действия с предметами, ориентированные на возможности детей. Формирование активного и пассивного словаря по теме проекта. Участие в спортивных мероприятиях и спектаклях в качестве зрителей. Игры, оздоровительные и профилактические процедуры.

Для детей младшего дошкольного возраста

Элементы действий по проектам, ориентированные на интересы и возможности детей. Совместные мероприятия (подгрупповые, общие) со старшими.

Для детей старшего дошкольного возраста

Весь комплекс мероприятий по проекту, участие в социальных акциях.

4. Содержание коррекционной работы

Основой для организации коррекционной работы является медико-психолого-педагогическое заключение, определяющее особые образовательные потребности воспитанников, имеющих особенности развития речи, познавательной и эмоциональной сфер личности, особенности физического развития или ограниченные возможности здоровья. Сущность коррекционно-развивающей работы заключается в выявлении особых образовательных потребностей, в осуществлении индивидуально ориентированной медико-психолого-педагогической помощи, направленной на общее развитие личности, развитие интересов и склонностей, интеграцию, освоение типично детских видов деятельности.

В ситуации невозможности усвоения воспитанником Программы из-за тяжести физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке, содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию воспитанника и формирование практико-ориентированных навыков.

Коррекционная и коррекционно-развивающая работа организуется в соответствии с программами Нищевой Н.В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР», Шевченко С.Г. «Программа коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе», Стребелевой Е.А. «Коррекционно-развивающее обучение в процессе дидактических игр», планами специалистов (учителя-логопеда, дефектолога, психолога), осуществляющих профессиональную коррекцию особенностей речевого, интеллектуального и физического развития, и планами индивидуально ориентированной медико-психолого-педагогической помощи детям с учетом особенностей их психофизического развития.

В соответствии с общеобразовательной Программой коррекционная и коррекционно-развивающая работа в период реализации комплексных тематических проектов осуществляется педагогами и специалистами в рамках темы проекта.

Организация профилактической, оздоровительной и коррекционной работы осуществляется на основе принципов формирования у дошкольников основ саморегуляции, позиции активной заботы о состоянии здоровья, понимании значимости правильной речи и необходимости собственных усилий для достижения успеха.

Используется гибкий подход в организации работы с детьми, по возможности для проведения индивидуальной коррекционной работы педагога и специалисты включаются в самостоятельную деятельность детей в естественных условиях.

Система оздоровления

Оптимизация режима:

- гибкий режим пребывания детей в ДОУ;
- оптимизация режима в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями (постепенность и последовательность в организации режимных процессов, длительность сна).

Организация двигательного режима:

- утренняя гимнастика;
- непосредственная образовательная деятельность по физической культуре в помещении детского сада и на улице;
- прогулки с включением динамического игрового часа;
- непосредственная образовательная деятельность музыкально-ритмической направленности.

Охрана психического здоровья: релаксационные паузы — минута тишины, музыкальные минутки.

Профилактика заболеваний:

- фитотерапия;
- использование оксолиновой мази;
- кислородный коктейль;
- прогулки на свежем воздухе и воздушные ванны;
- хождение босиком по «дорожке здоровья»;
- игры с водой;
- витаминотерапия («Ревит», «Поливит»);
- использование сиропа шиповника;
- витаминизация третьего блюда;
- чесночно-луковые закуски.

5. Планируемые результаты освоения детьми образовательной программы

Ожидаемый результат оценивается в соответствии с положениями ФГОТ (п. 3.4 и 3.5) и достижениями детей в приобретении и проявлении основ ключевых компетентностей.

К концу дошкольного детства (к выпуску из детского сада) ребенок:

— Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к другим людям (взрослому, сверстникам). Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе. Любопытен, активен. Интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире). Задает вопросы, любит экспериментировать.

— Овладел средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником в зависимости от ситуации.

— Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила охраны здоровья, здорового образа жизни.

— Интересуется подвижными играми. Способен элементарно регулировать нагрузку (переключаться с активных на более спокойные виды деятельности).

- Преимущественно позитивно настроен.
- Соблюдает правила поведения на улице (правила дорожного движения).
- Имеет первичные представления о своих физических возможностях, перспективах и основных условиях роста и физического развития; о спортивной жизни детского сада, города, страны и способах получения информации.

6. Система мониторинга

Результат реализации образовательной Программы оценивается, прежде всего, по **индивидуальной динамике** продвижения каждого ребенка в приобретении и проявлении основных ключевых компетентностей, прежде всего — коммуникативной, здоровьесберегающей и информационной.

Мониторинг проводится на основе фактов, полученных в ходе целенаправленных систематических наблюдений за детьми в различных видах деятельности.

Предметы наблюдения:

- навыки саморегуляции (соблюдение культурно-гигиенических правил во время туалета, питания), поддержание баланса между активным движением / покоем;
- инициатива и активность;
- самостоятельность в выполнении выбранных видов деятельности;
- осознанность и разнообразие в выборе источников информации, готовность использовать полученную информацию в разнообразных видах деятельности;
- физические качества (сила, ловкость, выносливость, быстрота, качество выполнения физических упражнений);
- содержательная сторона речи;
- общий эмоциональный тонус.

Предметы педагогического мониторинга:

- уровень посещаемости и заболеваемости детей;
- вовлеченность родителей воспитанников в оздоровительный и образовательный процессы.

Предмет мониторинга специалистов (учитель-логопед, дефектолог):

- динамика изменений в развитии познавательной сферы, психических процессов, особенностей звукопроизношения и пр. в соответствии с индивидуальными показаниями.

Предметы медицинского мониторинга:

- динамика состояния здоровья;

- уровень физического развития детей;
- группа здоровья.

Помимо педагогического наблюдения, педагогами используются беседы с детьми, анализ продуктов детской деятельности и другие формы.

При необходимости детального изучения проявления индивидуальных особенностей ребенка используются диагностические методики, предложенные авторами примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детство»*.

Готовность к обучению в школе определяется совместно педагогами и родителями воспитанников на основе методик В.К. Загвоздкина**.

Для оценивания индивидуальных достижений (результатов) используются показатели и принятые уровни оценивания журнала «Динамики достижений детей» [23].

Для определения уровней достижений ребенка проводятся мини-консилиумы с привлечением родителей воспитанников.

Промежуточные показатели освоения Программы раскрывают динамику формирования интегративных качеств личности в период раннего и дошкольного детства и представлены показателями и критериями становления и развития у детей основ ключевых компетентностей.

Показатели и критерии динамики развития детей группы раннего возраста	Показатели и критерии динамики развития детей группы младшего и старшего возраста
Социальная компетентность проявляется в успешном (активном, результативном) установлении отношений с разными людьми, понимании ребенком своих чувств, желаний, действий	
Выражает свои чувства и мысли, отношение к окружающей действительности. Проявляет интерес к сверстникам, взрослым, реагирует на их эмоциональные состояния. Включается в решение «проблем игрушек» (пожалеть, умыть, причесать, накормить)	Принимает разные социальные роли и действует в соответствии с ними. Устанавливает и поддерживает отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими). Анализирует действия и поступки, прогнозирует результаты, управляет поведением, разрешает конфликтные

* Мониторинг в детском саду: Научно-методическое пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2010.
 ** Загвоздкин В. К. Готовность к школе: методическое пособие для родителей. СПб.: Деметра, 2011.

	ситуации. Иницирует разговор, поддерживает его, выбирает стиль общения
Коммуникативная компетентность проявляется в понимании ребенком чужой речи и стремлении сделать свою речь понимаемой другими	
Подражает речи взрослого, использует речь при выражении желаний и чувств. Откликается на вопросы и предложения взрослого, иницирует общение	Выражает словами свои мысли, планы, чувства, желания, результаты. Задает вопросы. Аргументирует свою точку зрения
Деятельностная компетентность проявляется в умении самостоятельно выбирать, планировать, осуществлять, оценивать и при необходимости корректировать результаты своих действий	
Делает выбор и самостоятельно осуществляет действия. Реализует задуманное, радуется процессу и результату	Ставит цель, отбирает необходимые средства для ее осуществления, определяет последовательность действий. Делает выбор и принимает решение. Договаривается о совместных действиях, работает в группе. Прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других)
Информационная компетентность проявляется в умении использовать и называть доступные источники знаний и опыта	
Проявляет признаки интереса, любопытства. Обращается к взрослому, сверстнику, книге как к источникам информации	Активно использует и называет источники знаний, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям (взрослый, сверстник, книги, собственный опыт, СМИ, Интернет)
Здоровьесберегающая компетентность проявляется в готовности самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием и укреплением здоровья	
Охотно выполняет движения имитационного характера. Участвует в подвижных играх. Осмысленно пользуется предметами индивидуального назначения (носовой платок, расческа и др.). Чувствует себя полным сил, исследует все подряд, активно демонстрирует	Осмысленно пользуется предметами личной гигиены. Проявляет активность в выбранных видах двигательной деятельности. Осознает пользу движений. Соблюдает правила безопасного поведения в быту, в различных видах деятельности, в разных ситуациях.

расположение знакомому человеку, выказывает гордость и удовольствие при овладении чем-либо, легко переносит расставание с родителями, успешно адаптируется к условиям ДОУ	Излучает жизнерадостность, об-наруживает внутренний покой
---	---

Для установления уровня готовности детей 6–7 лет к систематическому обучению в школе предлагается воспитателям выпускной группы и родителям детей-выпускников самостоятельно (независимо друг от друга) заполнить вопросы.

Методика изучения готовности к обучению в школе

Пожалуйста, прочитайте вопросы, выберите и обведите (подчеркните снизу или зачеркните) уровень, который, на Ваш взгляд, соответствует развитию Вашего ребенка.

Развитие физических навыков; восприятие

Как двигается ребенок? Проявляет ли он уверенность, сноровку, смелость или испытывает страх и беспокойство?

0 1 2 3

Может ли ребенок сохранять равновесие на бревне, перекладине, находящейся сравнительно высоко над землей или на ветке дерева? Или он ищет поддержки и хватается за дополнительную опору?

0 1 2 3

Может ли ребенок подражать характерным движениям, например, подкрадываться как индеец, и т. п.?

0 1 2 3

Любит ли ребенок двигаться, например играть в салочки; много ли он двигается?

0 1 2 3

Умеет ли ребенок правильно брать карандаш, используя большой и указательный пальцы, рисовать и «писать» им с разным нажимом?

0 1 2 3

Получается ли у него, закрашивая картинки, соблюдать границы?

0 1 2 3

Может ли ребенок застегивать и расстегивать застёжки без посторонней помощи?

0 1 2 3

Умеет ли ребенок вырезать ножницами простые фигуры?

0 1 2 3

Когда ребенку больно, как он реагирует: адекватно или преувеличенно?

0 1 2 3

Может ли ребенок находить на картинке правильные формы (например, похожие или отличающиеся друг от друга)?

0 1 2 3

Может правильно определить локализацию источника звука (например, звонок телефона и пр.)?

0 1 2 3

Когнитивная сфера (мышление, речь, воображение, внимание, память)

Понимает ли ребенок небольшие истории (сказки, связные рассказы), может ли он передать их содержание просто, но правильно по смыслу?

0 1 2 3

Понимает ли ребенок простые причинно-следственные связи?

0 1 2 3

Может ли ребенок узнавать и называть основные цвета и формы?

0 1 2 3

Проявляет ли интерес к буквам и цифрам, к чтению и счету? Хочет ли он писать свое имя?

0 1 2 3

Умеет ли он считать и определять простые числа, например, на кубике для игр?

0 1 2 3

Запоминает ли он имена других людей (детей, знакомых взрослых), помнит ли простые стихи, песни?

0 1 2 3

Как говорит ребенок: ясно, отчетливо, понятно для окружающих?

0 1 2 3

Говорит ли он полными предложениями и в состоянии ли понятно описать, что случилось (какое-либо событие или переживание)?

0 1 2 3

Когда он что-то мастерит, вырезает, лепит, рисует, работает ли он с концентрацией внимания, целенаправленно, про-

являет ли настойчивость и терпение, когда что-то не получается?

0 1 2 3

В состоянии ли ребенок заниматься одним делом на протяжении хотя бы 15 минут и довести дело до конца?

0 1 2 3

Играет ли он увлеченно один в свои игрушки более длительное время, придумывая себе игры и воображаемые ситуации?

0 1 2 3

Получается ли у него выполнить простое задание тщательно и как следует?

0 1 2 3

Эмоциональное и социальное развитие

Развито ли у ребенка доверие к себе и своим способностям?

0 1 2 3

Выражает ли он чувства адекватно ситуации?

0 1 2 3

Удавалось ли вашему ребенку иногда преодолеть свою боязливость?

0 1 2 3

Может ли он ждать исполнения желания?

0 1 2 3

Может ли некоторое время в незнакомой обстановке быть без вас или другого лица, к которому испытывает доверие?

0 1 2 3

Рад ли он, что пойдет в школу?

0 1 2 3

Любит ли играть с другими детьми, учитывает ли их интересы и желания? Реагирует ли он адекватно на спорные ситуации?

0 1 2 3

Завязывает ли он самостоятельно контакты с другими детьми?

0 1 2 3

Как ведет себя ребенок в случае конфликтов, настроен ли он на позитивное решение ситуации, принимает ли он адекватные решения?

0 1 2 3

Если большая часть признаков готовности оказывается слабо выраженными, то велика вероятность, что ребенку будет трудно адаптироваться к школе и успешно учиться на начальном этапе.

7. Организационно-педагогические условия реализации образовательной Программы

7.1. Общие условия

Образовательная Программа реализуется в условиях активности и солидарной ответственности за содержание и результаты всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей воспитанников).

7.2. Кадровое обеспечение

В реализации интегрированных комплексно-тематических проектов принимает участие весь педагогический коллектив.

Прочие сотрудники детского сада принимают участие в организации непосредственной образовательной деятельности по согласованию.

7.3. Финансово-экономические условия, в том числе условия оплаты труда педагогов

Организационно-педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуализацию и дифференциацию образования детей (ведение систематических педагогических наблюдений, ведение портфолио ребенка, привлечение родителей к обсуждению ситуации и перспектив развития ребенка), является дополнительной, отражающей приоритетное направление деятельности детского сада.

Деятельность сотрудников в целом и организационно-педагогическая деятельность, определенная как дополнительная, регулируется надбавками и системой поощрений на основе Положения об оплате труда работников.

Для обеспечения организационно-педагогических условий осуществления качественной образовательной деятельности руководителем и педагогами предпринимаются специальные целенаправленные дополнительные усилия (поиск дополнительных источников финансирования программ и проектов, партнеров и пр.).

7.4. Материально-техническое обеспечение, в том числе современные образовательные информационные технологии

Для реализации образовательной Программы МАДОУ

«Детский сад № ...» имеет:

- спортивно-музыкальный зал;
- рекреации для проведения игр малой подвижности;
- прогулочные площадки по числу групп;
- спортивную площадку;
- комплекты спортивного и игрового оборудования;
- уголки двигательной активности в группах;
- аудиовизуальные средства обучения, компьютерную технику.

7.5. Учебно-методическое обеспечение образовательной Программы (список научно-методической литературы, имеющейся в ДОУ).

8. Взаимодействие с семьями воспитанников

Взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения условий реализации образовательной Программы строится на основе паритетных конструктивных взаимодополняющих усилий. Основная цель взаимодействия – охрана жизни и здоровья; содействие своевременному развитию потенциальных возрастных возможностей и индивидуальных способностей ребенка; воспитание привычки к здоровому образу жизни, доброжелательного отношения к людям и окружающему миру и коррекции особенностей познавательно-речевого развития.

Родители воспитанников в соответствии с договором имеют право участвовать в любых мероприятиях детского сада; вносить предложения в содержание, формы образовательной деятельности, в том числе по интегрированным комплексно-тематическим проектам; включаться во все виды действий по проектам и любым иным видам образовательной деятельности.

9. Взаимодействие с социальными институтами детства

Деловые партнерские отношения с социальными институтами детства строятся на основе договоров, направлены на обеспечение комплекса условий здоровьесбережения и физического развития детей, развитие познавательно-речевой сферы, расширение социальных контактов.

Для реализации общеобразовательной Программы дошкольное отделение сотрудничает с социальными институтами детства.

Направления совместной деятельности с организаторами-партнерами

Учреждение	Совместно решаемые задачи	Формы работы
Районная больница	Мониторинг состояния здоровья; профилактика заболеваний, стратегия и тактика оздоровления	Осмотр врачом-педиатром; назначения, сопровождение в период после болезни
Дом культуры		Участие в культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятиях
Детская библиотека	Приобщение детей к культуре чтения	Использование передвижного фонда библиотеки; совместные тематические занятия; посещение тематических выставок; участие в конкурсах
МАДОУ СОШ № ...	Обеспечение преемственности в обучении и воспитании	Экскурсии в школу; знакомство с учителем; совместные мероприятия
Театр ГНУ культуры и искусства «Областная филармония»	Развитие познавательных интересов, этических представлений; музыкально-эстетическое воспитание ответственного отношения к своему здоровью (ОБЖ) средствами искусства и др.	Просмотр спектаклей; совместные тематические занятия; развитие представлений о театральных жанрах; ознакомление с техниками вождения кукол (перчаточные куклы, марионетки) и др.
ГИБДД	Воспитание ответственного участника дорожного движения	Встречи детей с сотрудниками ГИБДД; участие в городских мероприятиях «Дорожная азбука»
Государственная инспекция пожарной безопасности	Воспитание ответственного поведения дома и на улицах города	Знакомство с правилами пожарной безопасности; подготовка плакатов, рисунков, рассказов

Часть, формируемая участниками образовательного процесса

Основой общеобразовательной Программы в части, формируемой участниками образовательного процесса, являются Региональный компонент содержания образования и углубленная работа по познавательноречевому развитию дошкольников.

Региональный компонент включает знакомство дошкольников с историей, культурой, природным окружением.

Содержание образовательных областей, относящихся к Региональному компоненту, реализуется в виде интегрированных комплексно-тематических проектов, социальных акций и пр.

Период и длительность реализации проектов определяется ситуацией в жизнедеятельности МАДОУ «Детский сад № ...».

Содержание образовательных областей

Области интеграции		
Здоровье и физическое развитие		
Безопасность	Здоровье	Физическая культура
Ознакомление детей с особенностями экологического состояния объектов ближайшего природного окружения; ознакомление с нормами и правилами безопасного поведения в городе	Ознакомление с трудом медицинских работников	Знакомство со спортивными традициями и физкультурно-оздоровительными учреждениями, предназначенными для занятий физкультурой и спортом; участие в спортивно-массовых мероприятиях
Художественно-эстетическое развитие		
Музыка	Художественное творчество	Труд
Знакомство с произведениями, посвященными родному краю (фрагменты); участие в музыкальных конкурсах и праздниках	Ознакомление с произведениями мастеров (береста, гончарные изделия, ткачество); использование в быту оригинальных предметов культуры и быта; творческое создание предметов обихода	Участие в сезонном труде, социальных акциях

Познавательное-речевое развитие		
Познание	Коммуникация	Чтение художественной литературы
Знакомство с культурой, историей; использование различных источников информации для знакомства с историей и культурой, текущими событиями в жизни поселка	Общение с представителями различных профессий, творческими людьми	Знакомство с произведениями, посвященными истории и культуре; сочинение сказок, рассказов об истории и современности своего края
<p>Ценностно-целевая основа интеграции образовательных областей:</p> <p>социально-личностное развитие — участие в праздниках, событиях, связанных с культурой и традициями, осмысление своего места в истории и культуре;</p> <p>познавательное-речевое развитие — готовность и способность детей вступать в содержательное общение</p>		

Приложение 2.

Система учебных занятий по курсу «Индивидуализация образования детей дошкольного возраста»

Цикл семинаров предназначен для подготовки и переподготовки педагогов по вопросам теории и практики индивидуализации образования детей дошкольного возраста. Формы работы предусматривают возможность наглядной демонстрации методов индивидуализации, поскольку у многих участников практически отсутствует подобный опыт организации образовательной работы.

Длительность каждого занятия будет зависеть от целей (ознакомление или выработка практических умений), от уровня стартовой подготовленности участников, от групповой динамики (насколько быстро усваивают материал).

Темы семинаров:

- Ориентиры и требования ФГТ и общеобразовательная программа МАДОУ.
- Что такое индивидуализация образования?
- Теоретические основы индивидуализации образования детей дошкольного возраста.
- Образовательные «институты» детей дошкольного возраста.
- Влияние культуры семьи и ближайшего окружения на развитие и образование ребенка.
- Индивидуальные особенности дошкольников. Баланс возрастного и индивидуального в развитии ребенка. Способности/сильные стороны. Интересы.
- Ключевые компетентности как цель и интегративный показатель развития ребенка. Оценивание текущего состояния и перспектив развития ребенка.
- Предметно-развивающая среда как средство индивидуализации и обеспечения качества дошкольного образования.

● **Метод проектов.** Подходы к планированию воспитательно-образовательной работы с детьми.

● **Методика проведения мониторинга развития детей.**

Главные цели

1. Актуализация знаний об основных изменениях в педагогической практике в связи с введением ФГТ.

2. Актуализация профессиональных представлений о сущности и логике развития личности ребенка в период дошкольного детства, факторах и условиях обеспечения качественного дошкольного образования.

3. Актуализация умения видеть и понимать индивидуальные особенности ребенка, устанавливать причинно-следственные связи между индивидуальными особенностями и особенностями поведения, развития ребенка.

4. Формирование представлений о технологии организации обучения в условиях введения ФГТ. Выработка навыка планирования, оценки процесса и результатов организации образовательного процесса.

5. Формирование командного подхода в организации педагогической деятельности.

Фото- и видеоматериалы для использования на семинарах

1. Свирская Л. Индивидуализация работы с детьми: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2009.

2. Свирская Л. Методика ведения педагогических наблюдений: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2009.

3. Свирская Л. Утро радостных встреч: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2009.

4. Свирская Л. Разновозрастная группа детского сада: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2009.

5. Свирская Л., Загвоздкин В. Возвращение игры: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2010.

6. Свирская Л. Образовательная программа ДОУ: Фотосессия. — М.: Линка-Пресс, 2010.

7. Свирская Л., Волкова Т. Семейный детский сад: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2010.

8. Свирская Л. Метод проектов в ДОУ: Фотосессия. — М.: Линка-Пресс, 2010.

9. Свирская Л. Образовательная программа ДОУ: Фотосессия. — М.: Линка-Пресс, 2011.

10. Свирская Л., Загвоздкин В. Образовательная программа «Эйнштейн»: Видеофильм. — М.: Линка-Пресс, 2011.

Тема: Ориентиры и требования ФГТ и общеобразовательная программа МАДОУ

Задание к семинару (за две недели до проведения): прочитать текст ФГТ, проанализировать текст общеобразовательной программы МАДОУ. Найти точки пересечения.

Цель: восстановить знания ключевых позиций ФГТ, сформировать предпосылки для преобразования подходов к организации образовательной работы с детьми.

Ход семинара

Основные направления преобразований: отказ от жестко регламентированных форм организации образовательной работы с детьми. Переход от специально организованных общих занятий к образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, в совместной деятельности взрослых с детьми, в игре и в самостоятельной деятельности детей.

Интеграция образовательных областей.

Комплексно-тематический подход к содержанию образования.

Тема: Что такое индивидуализация образования?

Цель: получение базовых сведений об индивидуализации образования детей дошкольного возраста. Начало изучения вопроса индивидуализации учения и обучения как основной стратегии процесса образования.

Материалы: опросный лист по индивидуализации.

1-я часть. Участникам предлагается заполнить опросный лист по индивидуализации. Затем проводится дискуссия по вопросам опросного листа.

2-я часть. Предложите прочитать и пояснить свое понимание следующих тезисов (положений, утверждений), а затем сформулировать свои идеи относительно того, что следует делать педагогам, если «постановка цели развития в современных образовательных программах предполагает основной акцент на индивидуализации образования» (В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина):

1. Индивидуализация образования как индивидуальная программа развития присуща каждому ребенку как человеческому (биопсихосоциальному) существу, осуществляющему собственную жизнедеятельность «в поколенной структуре человечества», то есть в свое время, в своем пространстве.

2. «Индивидуализация в том и заключается, чтобы применительно к индивидуальным особенностям сделать его

(ребенка) преданным и достойным членом коллектива. Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог обязан это делать» (А.С. Макаренко).

3. Задача дошкольного образования — «обеспечение равных стартовых возможностей».

В ходе дискуссии важно отметить точность (или разность) суждений участников относительно понимания 1) возможностей ребенка на получение образования; 2) роли педагогов детского сада в образовании дошкольников; 3) различия индивидуализации образования и индивидуального подхода к обучению; 4) влияния социализации и индивидуализации на развитие человека; 5) соотношения процессов социализации и индивидуализации и возможных «издержек» преобладания одного над другим.

3-я часть. Уточнить основные понятия «индивидуальность», «индивидуализация», «индивидуальный стиль деятельности» (ИСД), «индивидуализация обучения», «индивидуализация образования», «индивидуальный подход», «соотношение “социализации и индивидуализации” в образовании». Познакомить с понятиями «неформальное образование» (самообразование), «официальное образование» (дошкольное образование, осуществляемое в рамках учреждения дошкольного образования), дополнительное образование (внеинституциональное образование).

Опросный лист по индивидуализации

Прочитайте и обведите кружком выбранный уровень.

Фамилия _____

1. Насколько важно, по вашему мнению, учитывать домашние условия и особенности воспитания в семье, чтобы обеспечить оптимальный уровень развития ребенка?

Неважно Очень важно

1 2 3 4 5

Почему? _____

2. Насколько важно менять содержание образования, чтобы обеспечить реакцию конкретных детей?

Неважно Очень важно

1 2 3 4 5

Почему? _____

3. В чем, по вашему мнению, состоит главная роль детского сада в жизни ребенка? _____

4. В каком возрасте, по вашему мнению, дети начинают учиться? _____

5. Как, по вашему мнению, воспитатели могут оптимизировать процесс обучения? _____

Тема: Теоретические основы индивидуализации образования детей дошкольного возраста

Цель: уточнить представления о психолого-педагогических теориях развития детей дошкольного возраста

1 часть. Основные положения

Проблемы индивидуального своеобразия жизни и деятельности человека актуализируются в общественном сознании всякий раз, когда в социальном развитии усиливаются демократические тенденции. Вопросы индивидуализации рассматривались и в XIX веке (работы А. Дистервега), и в начале XX века (педология, В. Сухомлинский, А. Макаренко). Как правило, при изучении процесса индивидуализации развития личности на первый план выходит обсуждение феномена индивидуальности. В рамках теории персонализации А.В. Петровского индивидуализация рассматривается как один из основных процессов, определяющих ход развития индивида: «индивидуализация — это открытие и утверждение своего “я”, выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, то есть становление и осмысление индивидуальности». Индивидуализацию развития личности и индивидуализацию образования определяют: индивидуальный информационный опыт, ведущая репрезентативная сенсорная система, скорость протекания нервных процессов, индивидуальный стиль деятельности, информационные потребности и познавательные интересы, специфическая асимметрия мозга, степень выраженности креативности, социокультурные особенности окружающей среды, ментальность ближайшего окружения обуславливают уникальность (единичность, неповторимость) контента и траектории развития человека, где развитие понимается как динамическое преобразование систем связей и отношений между людьми в событийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления). Таким образом, ядро индивидуализации составляет автономизация.

Длительное время бытовало понимание индивидуализации как процесса, подчиненного процессу социализации и входящего в него как одна из стадий развития личности. Такое понимание последовательности и соподчиненности дает основание считать, что процесс индивидуализации предполагает накопление индивидом определенного потенциала и приобретение возможностей его реализации, что индивидуализация сменяет процесс адаптации и актуализируется в более поздний (подростковый) период. На самом деле говорить о «поглощении» человека культурой неправомерно. Человек не только воспроизводит прошлое, но, развиваясь сам, развивает культуру. В этом смысле человек и культура — два равноценных субъекта.

Позиция ребенка, входящего в мир и осваивающего его как новое для себя пространство, изначально творческая. Ребенок наблюдает за взрослым, подражает ему, учится у него, но при этом выбирает то, чему ему хочется подражать. Этот «выбор-отбор» не всегда совпадает с тем, что в качестве образцов ему намеренно демонстрируют взрослые. Ситуация усугубляется тем, что рядом с ребенком (в ситуации типичной, не экстремально-госпитальной, как правило, оказывается несколько взрослых, и проблема «выбора-отбора» образцов многократно и невероятно комбинативно увеличивается, что вновь создает предпосылки, почву для индивидуализации [21; с. 60]. Соответственно, социализация и индивидуализация — равноценные и необходимые процессы целостного развития человека, природно-социально-духовные феномены его бытия. Утрата одного из них (а точнее, нивелирование одного за счет абсолютизации другого) ведет к ущербности образовательного процесса и, как следствие, к ущербности личности и социального развития.

2-я часть. Участникам предлагается сформулировать свое понимание соотношения социализации и индивидуализации развития и образования.

Тема: Образовательные «институты» детей дошкольного возраста

Задание к семинару (за две недели до проведения): провести индивидуальный опрос воспитанников и записать ответы. Вопросы: «Что тебе интересно? (Младший возраст.) О чем ты хочешь узнать? Как (где, с помощью чего или кого) можно узнать? (Старший возраст.)»

Цель: актуализировать представления об источниках образования дошкольников. Сформировать профессиональное понимание множественности источников получения детьми знаний, умений и навыков.

Ход семинара

Непрерывное образование является естественным способом жизнедеятельности человека. Круг образовательных возможностей современных дошкольников очень обширен. Это явление можно определить понятием «диверсификация источников образования». Чтобы оценить возможности и содействовать их максимальному использованию, необходимо, прежде всего, признать их равноценность и установить между ними прочные связи.

1-я часть. Неофициальное образование. Участникам предлагается привести два примера того, чему они учились (научились, что узнали) за последнее время. Это могут быть, например, новые рецепты салатов, техники вязания, новые книги, новые предметы в институте и пр. С кем общались? Чему учились? Что узнали? Продолжением работы будут примеры того, чему за последнее время учились (научились) собственные дети участников. Что, с их точки зрения, было побудительной причиной для того, чтобы дети захотели этому учиться? Как (с помощью чего, кого они учились)? Затем должны быть приведены примеры того нового, что появилось в поведении детей, с которыми участники курсов работают в детском саду. Какова их точка зрения на то, кто и где научил этому детей? Насколько эти «приобретения» (знания, умения) соответствуют образовательной программе, возрасту, индивидуальным потребностям, социальной ситуации, в которой живет ребенок? Случалось ли кому-либо из участников (или их старшим детям) по своей инициативе или по просьбе родственников (друзей, соседей) заниматься с чужим ребенком (присматривать, учить чему-либо)? Что служило содержанием общения, игр? Какое влияние на того и другого ребенка оказывало такое общение? Есть ли у кого-либо из участников курсов друзья (родственники, знакомые), с которыми они давно не виделись, но поддерживают отношения по телефону (e-mail, skype, через социальные сети)? Расширяет ли представление о мире такое общение? Какими телевизионными программами и другими источниками информации пользуются в семьях участников и семьях воспитанников ДОУ?

Есть ли у детей возможность путешествовать (на дачу, в деревню, за границу и пр.) вместе с родителями? Как называются поездки на расширении кругозора детей и, как следствие, на их образовании?

2-я часть. Дополнительное (внеинституциональное) образование. Предлагается перечислить, какие кружки (студии, секции) есть в детском саду, в котором работают участники; какие школы, центры развития и другие образовательные услуги для детей дошкольного возраста есть в городе (поселке). Есть ли в городе какие-либо неформальные объединения (общества, ассоциации, клубы) для подростков и взрослых? Например, воскресная школа, скаутское движение, туристические клубы, хоровые и танцевальные студии и пр. Могут ли дошкольники быть прямо или косвенно вовлечены в их деятельность? Чему могут научиться те дети, которые их посещают вместе с родителями?

3-я часть. Официальное образование. Участникам предлагается сделать расчет (примерный) длительности получения образовательной услуги воспитанниками их группы на основе данных о среднегодовом количестве дней посещения, показателях заболеваемости по группе, о количестве дней, когда детский сад был закрыт по техническим причинам и возможном (нормативном) количестве дней посещения ДОУ.

Вывод: официальное образование (система дошкольного образования) имеет значение только части образования. Жесткие условия официального образования могут не только «окультуривать», но и разрушать эмоциональную сферу. Человек может выжить в условиях, не соответствующих его потребностям, но при этом он теряет чувство радости и способность к самореализации. Современная ситуация развития ребенка значительно отличается от той, в которой росли и развивались дошкольники прошлого века. Основные факторы, предопределяющие эти отличия, — изменения в социальной и социально-экономической ситуации, оказывающей непосредственное влияние на семьи, в которых растут дети, и, следовательно, на дошкольное детство; стремительное развитие информационно-образовательной среды; смена ценностно-целевых ориентиров в официальном дошкольном образовании (переход от ЗУНовского, преимущественно когнитивно-направленного, к компетентностному подходу).

Тема: Влияние культуры семьи и ближайшего окружения на развитие и образование ребенка

Задание к семинару (за неделю до проведения): понаблюдать за взаимоотношениями родителей с детьми во время одевания/раздевания, встреч вне детского сада (в магазине, например) и пр. Отметить то, что с педагогической точки зрения является позитивным, и то, что может быть деструктивным для воспитания и развития детей.

Цель: актуализация представлений педагогов о том, как семейная культура и ближайшее окружение влияют на развитие (поведение, образование) конкретного ребенка; расширение представлений о способах использования знаний о семье в групповой работе с детьми. Формирование профессиональной готовности понимания и принятия семейной культуры воспитанников.

Культура одной семьи обычно не хуже и не лучше культуры любой другой семьи, они просто отличаются друг от друга. Если в детском саду игнорируется культура семьи, то ребенок теряет чувство своей идентичности, уверенности, собственной значимости. Культура семьи влияет на отношение ребенка к детскому саду, к обучению, к другим детям, животным и т. д. Чем больше (разностороннее) взаимодействие между членами семьи и сотрудниками детского сада, тем легче и естественнее решаются педагогические задачи и тем меньше нагрузка на ребенка. Социальное окружение: родственные и иные взаимосвязи, социокультурные, физкультурно-оздоровительные «институты» детства. Методы изучения семейных ценностей, семейной культуры: непосредственное общение, анкетирование, опрос, совместная деятельность и пр.

Материалы: слайд-а.

1-я часть. Семейные ценности. Педагогам предлагается определить любые две ценности, на их взгляд характеризующие их собственную семью, и составить общий список «семейных ценностей». Затем желающим предоставляется возможность рассказать, как ценности, принятые в их семье, отражаются на поведении членов семьи и их собственном поведении. Предлагается привести примеры семей с иными ценностями, убеждениями, манерами поведения и практического уклада жизни, сопоставить уклад своей семьи и другой семьи, которая им хорошо знакома (например, семья соседей, родственников). Обобщаются возможные сходства и различия семейных ценностей и особенностей поведения людей, а

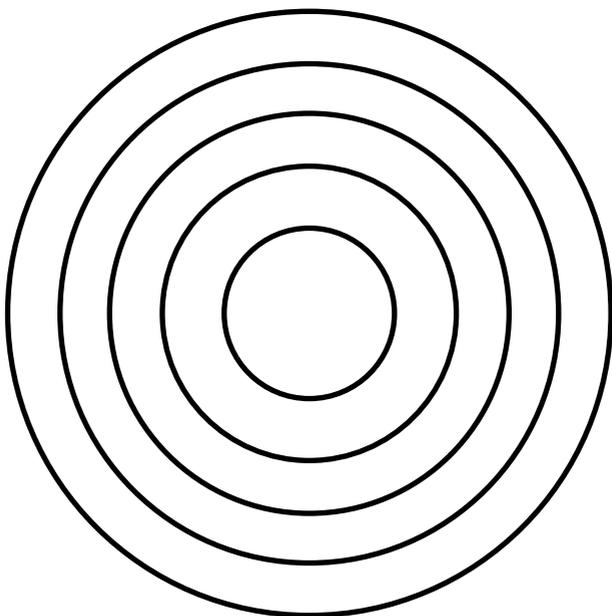
также приводятся выводы, которые можно сделать в результате данного упражнения.

2-я часть. Социальное окружение. Предлагается заполнить карту социального окружения, затем обсудить особенности ближайшего окружения каждого участника, обобщить то, что типично, и то, что отличает семьи и социальное окружение конкретного человека. Важно сделать выводы о том, как тот или иной фактор социального окружения повлиял (и влияет) на их поведение, развитие, образование.

3-я часть. Методы определения особенностей культурной среды, в которой растет и воспитывается ребенок. Следует разделить участников на подгруппы по 4–5 человек и предложить им перечислить различные способы, с помощью которых они могли бы получить информацию о культуре в семье ребенка. Предлагается привести примеры вопросов, которые они могли бы задать членам семей, а также наблюдений, которые можно сделать в ходе посещения семьи. После завершения работы в группах проводится обсуждение и объединение идей участников.

Слайд-а

Карта социального окружения



Тема: Индивидуальные особенности. Баланс возрастного и индивидуального в развитии ребенка

Задание до семинара: нет.

Цели: Упорядочить профессиональные знания об индивидуальных и возрастных особенностях детей от 1,5 до 7 лет. Познакомить с данными исследований об особенностях современных дошкольников. Способствовать пониманию того, что все дети проходят одни и те же стадии (этапы) развития, что особенности развития внутри этапа для каждого ребенка очень индивидуальны.

Общие положения

В.С. Мерлин отмечал, что одни и те же свойства могут характеризовать и возрастную ступень развития и индивидуальную особенность, более того, возрастные свойства могут маскировать индивидуальные. Это явление характерно не только для индивидуальных свойств, но и в целом для личности, межличностных статусов, — каждое из них может быть одновременно и возрастным, и индивидуальным. Закономерности развития индивидуальных свойств обусловлены, с одной стороны, процессом развертывания в результате созревания нервной системы, усложнения и расширения деятельности; с другой стороны, возникновением новых свойств в процессе активной деятельности.

Сопоставляя положения о возрастных особенностях, возможностях развития личности ребенка в дошкольном детстве и социальные ожидания, ориентиры и требования к развитию ребенка, важно помнить о том, что дошкольный возраст благоприятен для исследовательской и предметно-практической деятельности, творческого овладения социально выработанными образцами действий, отношений. Для развития общения как условия и формы опосредования и обозначения процесса и результатов деятельности в реально существующих и воображаемых ситуациях, как средства установления взаимопонимания и сотрудничества с другими людьми, как средства самопознания и самовыражения. Для саморазвития ребенка как субъекта социальных отношений. Для саморазвития как субъекта деятельности (в том числе и познавательной), основанной на избирательности интересов, уникальности (индивидуальности) социального опыта, готовности по собственной инициативе изобретать разнообразные исследовательские действия. Для овладения ребенком элементарными навыками гигиены, набором про-

стейших норм и способов поведения, если не здоровьесформирующих, то, по крайней мере, являющихся предпосылками к здоровьесбережению.

Данные, полученные в ходе исследований дошкольного детства в рамках международного проекта «Московское образование: от младенчества до школы», показали более высокую вариативность по скорости и профилю развития, чем это считалось раньше. То, что еще недавно рассматривалось, как задержка развития, оказалось только медленным темпом нормального, здорового развития. Вывод: устанавливать нормативы, соответствующие развитию детей одного биологического возраста, невозможно и неправильно. Вывод для практики: следует отказаться от жестких норм развития, связанных с биологическим возрастом; отказаться от построения жестких образовательных программ и организации условий по принципу возрастных нормативов.

Материалы: видеofilm ВВС «Малыши», карточки «Параметры типичного развития ребенка» (для проведения занятия таблицу распечатать, разрезать на отдельные карточки и удалить указатели возрастных периодов).

1–3 года	
Начинает ходить	Надевает простые предметы одежды
Ходит самостоятельно, без посторонней помощи	Подпрыгивает вверх-вниз
Рисует мелкими вертикальные и горизонтальные линии	Рисует спиральные линии, петли, грубо рисует круг
Строит пирамиду из шести кубиков и нанизывает бусины на нитку	В дневное время контролирует естественные отправления
Начинает определять основную рабочую руку	Начало «параллельной» игры (игра рядом)
Осознает понятие принадлежности вещей и может испытывать сильное чувство собственника	Играет непринужденно, увлеченно и сосредоточенно, замечая при этом, если появляется какой-то новый человек
Проявляет меньше интереса к игре с родителями и больше – к игре со сверстниками	Сопrotивляется переменам

Появляется чувства юмора: «пугает», «делает вид, что кусает» и смеется	Проявляет упрямство, бунтует, сопротивляется, дерется, убегает и прячется
Воспринимает переживания и чувства других	Начинает испытывать чувство вины. Начальная стадия появления совести
Вспоминает события из прошлого и предвосхищает события, которые должны произойти, выходит за рамки понятий «здесь и сейчас», начинает ориентироваться во времени и в пространстве	Отличает цвета, может пользоваться некоторыми названиями цветов
Различает понятия «один» и «много»	Механически пользуется числами 1, 2, 3 при счете, однако не может использовать их для практического (осознанного) счета
Разбирает предметы на части, а затем пытается их собрать	Жесты, выражающие желание или необходимость, сопровождаются или совсем заменяются словами
Осваивает 4/5 от общего числа фонем, существующих в родном языке	Знает от 300 до 1000 слов
Составляет предложения из двух-трех слов	Повторяет детские стишки и рифмы
3–5 лет	
Катается на трехколесном велосипеде	Бегает плавно и может легко остановиться
Взбирается и спускается по шведской стенке с «приставным» шагом	Может прыгать на двух ногах
Может выполнять прыжок с разбега, прыгать на одной ноге	Может стоять на одной ноге, сохраняя равновесие
Умеет застегивать и расстегивать молнию, иногда даже пуговицы	Осваивает ножницы: разрезает лист бумаги на две половины
Одной рукой рисует, другой придерживает лист бумаги	Переходит от игр рядом к совместным играм
Понимает различия по половому признаку, осознает свою принадлежность к определенному полу	Проявляет независимость, возрастает инициативность и чувство самостоятельности

Возникают воображаемые товарищи по играм	Может преднамеренно врать
Появляется внутренний контроль за собственным поведением	Зарождаются навыки решения задач. Может построить что-нибудь из кубиков, а затем ударить по сооружению ногой, чтобы посмотреть, что произойдет
Изображает то, что знает и считает важным	Преобладает вопрос «почему?»
Старается все объяснить в соответствии с имеющимися знаниями	Разделяет вымысел и реальность
Использует хорошо построенные предложения и сложную грамматику	Говорит монологами, как бы практикуясь в родном языке в процессе подражания действиям взрослых и собственных занятий
Овладевает 90 % фонетики и синтаксиса языка, однако по-прежнему может довольно неопределенно использовать временные формы глаголов, множественное и единственное число, а также местоимения	Может вести беседу в форме диалога
Узнает грубые слова и выражения и с удовольствием шокирует окружающих их употреблением	
5–7 лет	
Хорошо координирован и постоянно находится в движении	Катается на двухколесном велосипеде
Может прыгать вперед, попеременно меняя ноги, и скакать на одной ноге	Начинает пользоваться различными приспособлениями и инструментами, такими как: пила, молоток, иглолка, крючок/спицы, нож
Самостоятельно беседует со своими друзьями	Очень независим и самостоятелен
Проявляет большее упорство при решении той или иной задачи. Может наметить для себя какое-то занятие, заниматься им и продолжить то же дело на следующий день	Становится очень самоуверенным. Часто пытается командовать, быть главным, доминировать в той или иной ситуации и давать советы

Во всем хочет быть первым; болезненно переносит неудачи и проигрыш	Начинает приспосабливаться. Старается быть полезным
Стремление к поведению, которое ассоциируется со своей половой принадлежностью	Начинает обращать внимание на свою одежду
Продолжает развиваться чувство юмора	Отличает «хорошее» от «плохого»
Начинает контролировать свои чувства и может их выражать в социально приемлемой форме	Часто пререкается и вступает в споры, ссорится, однако такие ссоры носят непродолжительный характер
Частые перемены в эмоциях, ребенок находится как бы в состоянии эмоционального возбуждения. Возникают ситуации напряженности, когда ребенок находится весь день в детском саду	Складывается понятие об определенных правилах, часто возникает настойчивое требование, чтобы эти правила соблюдались (по крайней мере, другими)
Может быть ябедой	Хихикает над грубыми словами и непристойными выражениями
Проявляет интерес к буквам и цифрам. Некоторые дети начинают копировать буквы и цифры, изображать печатные буквы	Осознает, что можно извлечь смысл из написанного слова
Обладает чувством времени, однако в основном это свое собственное время ребенка. Знает последовательность событий, касающихся его, детской, жизни, в течение дня или недели	Знает свою территорию и может самостоятельно по ней передвигаться
Словарный запас более 2500 слов	Иногда могут возникать трудности в артикуляции звуков «л», «р» или «ш» в окончании слов
Часто неправильно понимает значения слов, и использование того или иного слова приобретает комический оттенок	Посредством речи руководит другими

Разбейте участников на небольшие группы (по 5–6 человек) и предложите им разрезанные карточки «Параметры типичного развития».

Задание 1. Распределить карточки в соответствии с возрастными периодами (ранний возраст, младший дошколь-

ный возраст, старший дошкольный возраст). По окончании этой работы следует предложить каждой группе предъявить свой вариант «логики возрастного развития», или же доклад делает одна из групп, а остальные сверяют свои версии и дополняют или оспаривают основного докладчика. В результате этой работы в версиях участников обязательно появятся как совпадения, так и расхождения. Следует выяснить, что является основой подобных расхождений, и сделать вывод: 1) в возрастных проявлениях многое действительно пересекается с индивидуальным; 2) современные дети несколько отличаются от своих сверстников прошлого века, а возрастная периодизация учеными не корректировалась.

Задание 2. Предлагается распределить карточки в соответствии с областями развития (или ключевыми компетентностями). В конце работы (через 20–30 минут) проведите обсуждение результатов, при необходимости уточните их. Акцентируйте внимание участников на том, что различия в сделанных ими выборках может быть объяснено их личным представлением о развитии, типичном для определенного возраста, примерами проявления тех или иных умений у детей, с которыми они непосредственно соприкасаются. Это скорее будет свидетельствовать о подвижности возможностей в пределах возраста, чем о принципиальных ошибках.

Если в ходе работы не отмечено серьезных искажений, то участникам предлагается записать результаты их работы.

2-я часть. Предложите вниманию участников фрагменты видеofilmа ВВС «Малыши» и сделайте выводы о типичном и особенном в развитии детей в разных социальных ситуациях.

Тема: Индивидуальные особенности ребенка.

Психологические различия, связанные с полом

Цель: учиться видеть индивидуальные особенности личности, устанавливать причинно-следственные связи между половой принадлежностью и особенностями поведения.

Общие положения

Различия, обусловленные полом, правильнее рассматривать как индивидуальные различия, поскольку проявляются они не у всех детей. Различия внутри определенной группы — сильнее, чем различия между группами в среднем (возьмите как пример рост детей). Пол ребенка представляет собой индивидуальную особенность, однако он не должен

жестко определять поведение — это чаще обусловлено обществом и культурой и может меняться. С того момента, как ожидание определенного поведения в зависимости от пола ребенка начинает ограничивать его развитие, оно становится вредным. Цель педагогических действий — открыть детям разнообразные возможности, поощрять разносторонность развития, помочь им полностью реализовать себя, добиться того, чего они хотят.

Материалы: таблица «Что чаще всего выбирают дети».

Что чаще всего выбирают дети	
мальчики	девочки

Перечень возможных дел: игра с куклами (кормление, укачивание, одевание, купание); строительство из блоков; конструирование из природного материала, рисование; приготовление пищи; мытье посуды; стирка и глажение одежды; уборка игрушек; лепка; игра с мячом; чтение сказок; наблюдение за событиями на улице; рассматривание картинок; игры с бегом; обсуждение с другими детьми новостей и событий; лазание по лесенкам; катание на санках и др.

1-я часть. Предложить участникам индивидуально заполнить таблицу «Что чаще всего выбирают дети». В какой степени поведение ребенка обусловлено полом? Какого именно поведения ожидают от мальчика? От девочки? Как ребенок реагирует на эти ожидания? Каким образом проявляется осознание ребенком своего пола?

2-я часть. Разделив участников на подгруппы по 5–6 человек, в течение 10–15 минут предлагается обсудить следующую задачу: воспитательница заметила, что в центре конструирования постоянно находятся одни мальчики, а в центре игры «в семью» — только девочки. Иногда, если кто-то из мальчиков проявляет желание поиграть в традиционно «женском» центре или же девочка хочет присоединиться к строительству, «постоянное население» и того, и другого центра «чужих» не принимает. Как действовать в этом случае? Важно продумать как превентивные (профилактические, предупреждающие проблему) меры, так и ситуативные, то есть то, что воспитатель может сделать сейчас.

В конце обсуждения предлагается проанализировать по 4–5 предложений каждого типа, их достоинства и недостатки.

**Тема: Индивидуальные особенности ребенка.
Способности и потребности / сильные стороны**

Цель: учиться видеть индивидуальные особенности личности, устанавливать причинно-следственные связи между ярко выраженными способностями ребенка и особенностями его поведения.

Общие положения

Способности/сильные/слабые стороны личности по-разному видятся и оцениваются разными людьми. Разность видения и оценки связана с различиями в «нормах», профессиональными установками, субъективизмом, со сложившимися в практике ориентирами на программные требования, а не на индивидуальные способности ребенка. Сильные стороны — то, что позволяет ребенку оставаться автономным, самостоятельным, успешным, сохранным. Слабые стороны — то, что затрудняет действие, взаимодействие, в целом ухудшает качество жизни. Сильные и слабые стороны присущи личности каждого человека. Опора на сильные стороны позволяет человеку (и ребенку) компенсировать свои слабости.

1-я часть. Участникам предлагается назвать те качества личности, которые они считают сильными (позитивными, конструктивными), и те качества, которые, с их точки зрения, относятся к слабым (деструктивным). Перечни фиксируются на листе (доске). Важно инициировать дискуссию вокруг всех названных качеств — у участников могут быть различные мнения относительно того, к какой части списка следует отнести то или иное качество. После того как список и дискуссия вокруг него подойдут к завершению, предложить участникам высказать предположения: могут ли проявления названных качеств менять свое значение в зависимости от 1) возраста; 2) ситуации, в которой находится человек (ребенок).

Предложить высказать предположения:

1. почему возникает разность в оценке тех или иных качеств;
2. как субъективизм взрослых в оценке тех или иных качеств может сказаться на отношении к ребенку, какие следствия может вызвать то или иное отношение;

3. как преодолеть субъективизм в оценке способностей, сильных и слабых сторон в развитии ребенка.

2-я часть. Планирование работы с опорой на сильные стороны. Опираясь на сильные стороны в развитии ребенка значит обеспечивать ему успех в тех видах деятельности, в которых он наиболее уверен, компетентен. Интегративная природа компетентности позволяет говорить о том, что действие в зоне успешности будет естественным образом подтягивать и другие области развития, те, в которых ребенок менее развит. Например, Денис любит рисовать, но совершенно не проявляет интереса к буквам. Можно относиться к этой ситуации как к проблемной, но можно принять во внимание тот факт, что рисование — прекрасный способ подготовки руки к письму. С другой стороны, опора на сильные стороны позволяет формировать у ребенка ощущение внутренней свободы: «Я не умею бегать так быстро, как Сережа, но я умею рисовать кораблики». Придерживаясь данной логики в планировании педагогических действий, мы получим индивидуальную программу развития ребенка. Например: Денис активно иницирует и поддерживает контакты с разными людьми, умеет задавать вопросы, имеет устойчивый интерес. Следовательно, ему можно поручать дела, требующие выхода за пределы группы: передать приглашение детям и воспитателям другой группы, принести книгу из методического кабинета; провести опрос детей группы о том, кому какие животные нравятся, и т. п. Для поддержки и развития интереса к слонам предложить маме и Денису вместе подготовить небольшое сообщение и сделать доклад на групповом сборе. Для того чтобы Денис учился самостоятельно справляться с проблемами взаимоотношений по поводу игрушек, предложить ему вести «Листок очередности». Для продвижения Дениса в познавательном развитии и в учебных умениях предлагать задания, связанные со счетом, измерением, копированием слов и цифр.

Тема: Индивидуальные особенности. Темперамент

Цель: актуализировать представления о видах темперамента, о вероятных особенностях проявления того или иного темперамента в поведении детей и о возможных следствиях для развития.

Общие положения

Темперамент — «врожденная» индивидуальная особенность. С ростом и развитием темперамент не изменяется,

но под воздействием внутренних и внешних условий может быть некоторым образом «адаптирован». Как правило, «в чистом виде» ни один темперамент не существует. Признаки, по которым можно судить о присущем ребенку темпераменте, включают *активность* (некоторые дети активны настолько, что их энергия кажется неисчерпаемой, другие часто демонстрируют низкий уровень активности); *биологический ритм, или приверженность к определенному расписанию* (могут есть, спать, совершать гигиенические процедуры всегда в одно и то же или в разное время); *открытость/замкнутость* (стремятся отгородить себя от людей, событий или проявляют открытость); *адаптируемость* (быстро или медленно адаптируются к новому порядку вещей, ситуациям); *интенсивность реакций* (выражают чувство дискомфорта или удовольствия с низкой или высокой степенью интенсивности); *смена настроений* (предрасположенность к тому или иному настроению, частота смены настроения); *упорство* (особенности преодоления трудностей — отказ от продолжения действия или же продолжение попыток); *переключаемость* (реагирование на отвлекающие факторы); *чувствительность, или сенсорный порог* (чувствительность к раздражителям: яркий свет, громкий шум, прикосновения, внутренний дискомфорт).

Особенности темперамента детей двояко влияют наприятие ребенка взрослыми. Во-первых, большинство взрослых (родителей, членов семьи, педагогов) намеренно или подсознательно составляют себе образ ребенка, которого они хотят видеть. Взрослым легче принять ребенка, который соответствует этому образу, нежели того, который ему не соответствует. Во-вторых, определенный набор личных черт беспокоит взрослых. Сложно принять ребенка, который не имеет устоявшихся привычек, медленно адаптируется, бурно реагирует или постоянно пребывает в плохом расположении духа.

Участникам предлагается обсудить вопросы:

1. Каков может быть результат резкого различия темпераментов ребенка и его педагога?
2. Как может меняться темперамент ребенка с ограниченными возможностями?
3. Предпочтителен ли один и тот же тип темперамента у младших и старших детей, посещающих детские учреждения?

**Тема: Индивидуальные особенности ребенка.
Интересы. Влияние интересов на процесс
учения/обучения**

Цель: уточнить понятие «интересы» и определить взаимосвязи между интересами и результатами обучения; актуализировать понимание важности интересов для индивидуализации обучения; познакомить со способами поддержки интересов детей.

Основные положения

Понятие «интерес» относится ко всему, что является естественным источником удовольствия для человека. В отношении взрослых это может быть: приготовление пищи, вышивание, цветоводство, литература о каком-то периоде истории какой-то страны, спорт, коллекционирование марок или монет и т. д. У большинства детей также есть свои собственные интересы. Некоторые дети любят смотреть или играть в футбол, предметом интереса других являются динозавры или лошади, третьи любят музыку или танцы, другие обожают сказки, есть дети, которые увлечены паровозами или автомобилями и т. д. Интересы очень индивидуальны, при этом со временем они могут изменяться. Удовлетворяя свой интерес к чему-либо, человек, как правило, стремится получить дополнительную информацию о предмете своего интереса, приобрести навыки и опыт в интересующей его области, многие из которых остаются на всю жизнь. Это может привести к тому, что перед человеком откроются новые возможности, которые, в свою очередь, также приведут к овладению новыми навыками. В отличие от любопытства интерес предполагает большую концентрацию внимания, целенаправленность и объем действий, результативность.

Интересы ребенка имеют потенциальное значение для его обучения, поскольку стремление ребенка к получению знаний в данном случае является естественным. Внутренняя мотивация дает более высокие результаты при обучении по сравнению с внешней мотивацией. В основе обучения, ориентированного на интересы детей, лежит теория Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта. Аффект (от лат. *affectus* — душевное волнение, страсть) в психологии — эмоциональный процесс, характеризующийся кратковременностью, интенсивностью и ярко выраженными проявлениями. Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась Л.С. Выготским как краеугольный камень

теории психического развития ребенка. «Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого — человеческого сознания». Однако это единство проявляется как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом. «Лишь согласованное функционирование этих двух систем, — писал Л.С. Выготский, — может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности...» Единство аффекта и интеллекта, согласно Выготскому, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, меняющейся, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта [7; 8].

1-я часть. Общие интересы. Работая в парах в течение 10–15 минут, участники должны определить четыре общих сферы интересов и четыре области, в которых их интересы не совпадают (по две на каждого). По одному из направлений, в котором их интересы совпадают, они должны указать, в чем они видят для себя привлекательность данного занятия и каким образом каждый из них пришел к этому. По одному из направлений, в которых их интересы не совпадают, обучающиеся указывают причину, почему данное занятие не вызывает у них личного интереса. Когда участники завершат работу в парах, попросите желающих поделиться своими впечатлениями относительно того, что они узнали в ходе данного занятия о самих себе, о человеке, в паре с которым они работали, и о характере интересов. Проведите дискуссию по поводу интересов и сделайте заключения относительно того, как интересы влияют на развитие личности.

2-я часть. Интересы и учение. Предложите участникам вспомнить из своего детства что-либо, изучение (узнавание) чего вызывало у них искренний интерес, и нечто, что вызывало противоположное чувство (нежелание, отвращение). Для большей направленности «воспоминания» используйте вопросы: что вы делали для того, чтобы больше узнать об интересующем вас предмете? Насколько усердно вы этим занимались? Остались ли у вас знания (навыки, опыт) в этой области? Каким еще образом ваш интерес повлиял на вас, на результаты вашего обучения в школе, на ваш внутренний мир и увлечения?

Проведите обсуждение высказываний и попросите участников сделать из этого обсуждения выводы и рекомендации для организации работы с детьми.

3-я часть. Интересы и увлечения ребенка. Предложите рассмотреть слайды, отражающие интерес ребенка, например, к динозаврам. Отметьте объем и глубину знаний, разнообразие действий, отношение к увлечению ребенка со стороны родителей и педагогов. Опишите состояние ребенка в момент искренней заинтересованности чем-либо.

4-я часть. Использование интересов в организации обучения. Предложите прочитать два сценария, описывающие действия детей и взрослых. Предложите проанализировать природу и характер интересов, влияние интересов на продуктивность обучения.

5 часть. Реакция на спонтанные интересы ребенка. Предложите индивидуально выполнить задание в таблице «Спонтанная реакция на интересы ребенка».

Спонтанная реакция на интересы ребенка

Ситуация	Предложения для немедленного удовлетворения интереса ребенка	Материалы для самостоятельной работы в группе
Ребенок во время прогулки видит паука, и это производит на него огромное впечатление		
Ребенок постоянно выбирает один и тот же вид деятельности: строительство гаража и действия с машинами		
У ребенка есть любимая сказка, например «Золушка», которую он постоянно просит читать и в которую играет в кукольном уголке		

Сценарий 1. «Большое космическое путешествие»

Детям предлагается отправиться в Большое космическое путешествие. Вся группа становится экипажем космического корабля. Составляется список экипажа, а группа превращается в исследовательский коллектив ученых. К путешествию необходимо хорошо подготовиться, поэтому мы обсуждаем, что нужно взять с собой: одежду — теплый свитер? удобные брюки? бальное платье? туфли на каблуках? Запасы еды и

питья; микроскоп; блокнот для записей и пр. А плитку нужно взять? А мячик? Каждый путешественник определяет, с каким настроением он отправляется в путь, для чего выбирает одну из пиктограмм настроения.

Задание 1. Для того чтобы не пропустить ничего интересного в путешествии, надо быть очень наблюдательными. А вы наблюдательные? Давайте проверим. Посмотрите внимательно на наш кабинет и запомните, где что расположено. Обращайте внимание на все детали: как стоят стулья, что лежит на столе, все ли дверцы шкафа закрыты. Затем вы закроете глаза, а я кое-что изменю. Сможете ли вы догадаться, что именно?

Задание 2. Чтобы в нашей команде была хорошая дисциплина и не возникало никаких конфликтов, вы должны слушать своего капитана (педагога). Давайте потренируемся. Когда я хлопаю в ладоши, вы рядом со стульями прыгаете на месте. Как только я перестаю хлопать и поднимаю руку вверх, вы мгновенно садитесь на стулья. Итак, пробуем...

Задание 3. Чтобы у нас было все по-настоящему, необходимо составить карту нашего космического путешествия. Но прежде чем мы начнем ее составлять, важно решить, будем ли мы путешествовать по Солнечной системе, среди девяти известных нам планет, или же отправимся за ее пределы, туда, где никто никогда еще не бывал, чтобы самим сделать великие открытия? Давайте придумаем свой космос!

Вся команда принимает участие в составлении карты Большого космического путешествия. Спорные моменты решаются голосованием. Карту на большом листе бумаги цветными карандашами рисует капитан (педагог), сидя за круглым столом. Направление пути указывается стрелочками (у детей отрабатывается навык ориентации на листе бумаги). Около каждого изображаемого объекта можно поставить порядковый номер. Разъяснение порядковых номеров объектов приводится на отдельном листе печатными буквами. Любая деталь в изображении (целесообразность включения в карту того или иного объекта, его форма, размер, цветовое решение) обсуждается коллегиально. Работа над картой начинается с придумывания летательного аппарата (космического корабля). На корпусе корабля обязательно пишется его название, которое придумывается совместно с детьми. Педагог принимает в путешествии активное участие, оказывая по необходимости направляющую помощь или задавая наводя-

щие вопросы, побуждая каждого ребенка к высказыванию своих мыслей и корректному выслушиванию предложений других членов команды. Количество изображаемых объектов ограничивается лишь детской фантазией. Обычно на картах отмечается то, что дети видели по телевидению или на картинках, о чем читали (планеты, звезды и скопления звезд, туманности, метеориты, инопланетяне, неопознанные летающие объекты, черные дыры). Главное, чтобы дети изобразили все это по-своему и ответили на вопрос: «Что в этом необычного? Чем это может быть интересно?». На этапе рисования карты педагог постепенно подводит детей к изображению нескольких удивительных планет, на которых космический корабль будет останавливаться с целью научных наблюдений. Каждой планете посвящается одно-два занятия. Названия планет варьируются, но смысловая нагрузка всегда сохраняется.

Сценарий 2. «Насекомые»

Педагоги заметили, что часть детей боится насекомых. Другая часть стремится во что бы то ни стало поймать их, не заботясь о последствиях. Есть дети (и немало), которые безжалостно их уничтожают. Взрослые вместе с детьми приняли решение поработать над проектом «Шестиногий народец». Цель проекта — содействие в расширении и систематизации представлений о разнообразии насекомых, в установлении взаимосвязей и зависимостей, существующих в природе; пробуждение интереса и чувства восхищения перед насекомыми, стремления если не защищать, то не обижать их.

Воспитатели организовали неформальное обсуждение того, что дети знают и хотят узнать о муравьях, предложили им высказать свои идеи относительно способов получения знаний и записали высказывания идей в таблицу.

Дети знают	Дети хотят узнать	Что можно сделать
Муравьи — это насекомые (Лиза). Они очень маленькие (Варя). Бывают даже дома (Олег). Живут в муравейнике (Ася).	Куда они идут все время (Лиза)? Как построили свой муравейник (Олег)? С кем они дружат (Варя)?	Посмотреть (Лиза). Узнать у взрослых (Варя). Посмотреть в книге или спросить у кого-нибудь, кто знает (Олег).

Взрослые вместе с детьми спланировали работу. В общий план вошли: наблюдение за жизнью насекомых на участке детского сада, обследование пенька; изучение «превращений» бабочки; устройство инсектария для наблюдения; поиск информации о различных видах насекомых; создание альбома «Шестиногий народец»; подсчет количества насекомых, увиденных на участке; измерение, сравнение величины насекомых; составление модели «Насекомые», рисование «Шестиногий народец», «А у нас во дворе»; создание приложений, коллажей по сказкам К. Чуковского «Мухоморок», «Тараканище»; зарисовки наблюдений; разучивание стихотворений, песенок о насекомых; составление кроссворда «Насекомые»; составление ребусов, загадок, придумывание сказок вместе с родителями; драматизация отрывков сказок К. Чуковского и др.

Тема: Индивидуальные особенности ребенка.

Индивидуальный стиль деятельности

Цель: учиться видеть индивидуальные особенности личности, устанавливать причинно-следственные связи между индивидуальными особенностями и особенностями поведения. Познакомить с понятием «индивидуальный стиль деятельности», природой его происхождения и последствиями для развития и обучения каждого человека.

Основные положения

Главная идея: если дети не усваивают то, чему мы их учим, мы должны изменить способ обучения таким образом, чтобы они могли учиться.

Индивидуальный стиль деятельности (стиль моторной активности, стиль как индивидуальная система операций, стиль общения) определяется нейродинамическими, психодинамическими свойствами личности, зависит от свойств нервной системы, направленности личности и представляет собой интегральную характеристику индивидуальности. Индивидуальный стиль детерминируется не только индивидуальными свойствами, но и характеристиками отношений в коллективе, в который включен человек, он выполняет роль опосредующего звена во всех разноуровневых связях интегральной индивидуальности. Индивидуальный стиль выражается в неповторимой психологической атмосфере, которая создается вокруг каждого человека в контактной социальной группе, и проявляется в субъективном отклике группы на ин-

дивидуальность, в том влиянии, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей и составляет личный статус человека. Индивидуальный стиль не столько воспитывается, сколько вырабатывается самим субъектом деятельности. При возможности выбора субъект всегда применяет тот стиль, который ему свойственен. Это происходит не только потому, что он успешнее, результативнее, но и потому, что он приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние внутреннего комфорта. Такого рода явление обнаруживается уже в дошкольном возрасте. Так как индивидуальный стиль жизнедеятельности выполняет основную системообразующую функцию в развитии интегральной индивидуальности, опосредует ее разноуровневые связи, то самостоятельный выбор стиля деятельности и составляет основной принцип развития личности. То есть человек сам создает свою индивидуальность своими действиями. Используя тезис К. Маркса, можно сказать, что человек, воздействуя своим трудом на мир, изменяет свою собственную природу. Необходимая предпосылка усвоения индивидуального стиля деятельности — зона неопределенности, в которой человек может самостоятельно выбирать и опробовать различные способы действий, останавливаясь в конечном итоге на тех из них, которые привели к наиболее экономичным действиям, успешным результатам, принесли наибольшее удовлетворение.

- У большинства людей темперамент, характер и индивидуальный стиль деятельности тесно связаны между собой.
- Дети, которые проявляют крайние степени качеств, влияющих на способность учиться, нуждаются в особом подходе со стороны педагогов и родителей, в адаптации форм и методов обучения, материалов.
- Так же, как и темперамент, индивидуальный способ деятельности чаще всего остается неизменным с возрастом.
- Воспитателям следует не только адаптировать программу обучения к индивидуальному стилю деятельности ребенка, но и помогать ему осваивать другие способы учения, чтобы в дальнейшем он использовал больше возможностей. (Тем не менее не следует давить на ребенка, заставлять его делать то, что для него неестественно.)
- Как и другие индивидуальные различия, стили деятельности не бывают хорошими или плохими. Их определение имеет чисто информативную ценность.

Тем не менее некоторые учебные действия требуют строго определенного способа обучения. Например, орфография лучше всего дается людям с хорошей зрительной памятью; аккуратные чертежи получаются, как правило, у уравновешенных людей.

Принципы предоставления помощи детям с особыми потребностями

1. Поддержка должна быть как можно более ординарной, ненавязчивой и не унижающей ребенка.
2. Сверстники (другие дети) могут быть прекрасным источником помощи.
3. Помогая ребенку, необходимо учитывать его право делать выбор и принимать решения, связанные с его жизнью (например, где играть, с кем сидеть рядом во время работы, когда заканчивать сооружение башни, как рисовать и как распорядиться своим рисунком).
4. Семьи должны привлекаться к определению методов поддержки их детей.
5. Необходимо постоянно контролировать и оценивать эффективность поддержки.
6. В группе необходимо создавать такой климат, чтобы все дети чувствовали себя членами коллектива, в котором все поддерживают друг друга.

Материалы: Педагогическая ситуация «Три поросенка», таблица «Что требуется детям с различными индивидуальными стилями деятельности», слайд «Утверждения для круговой диаграммы».

1-я часть. Определение собственного стиля обучения. Предоставив 10–15 минут на размышление, участникам предлагается подготовить ответ на следующий вопрос: «Если бы кто-то должен был научить вас чему-то сложному (вождению самолета, ядерной физике, китайскому языку), что он должен был бы знать о вас, об эффективном для вас способе обучения, чтобы ему было легче вас учить?»

Для того чтобы уточнить особенности индивидуального стиля деятельности, предложите участникам прочитать 4 утверждения для круговой диаграммы, выбрать те положения, которые присущи их индивидуальному стилю деятельности, определить в процентах примерный уровень выраженности выбранных положений, построить круговую диаграмму и подготовить рассказ о своем стиле деятельности. Например: анализируя свои особенности и предпо-

чтения, педагог говорит, что предпочитает действовать в партнерстве, но не в большой группе, скорее изолированно от других, чем открыто. На круговой диаграмме он откладывает приблизительно 25 % и ставит точку. Педагог утверждает, что лучше усваивает информацию, если ее и проговорят, и предоставят ему для самостоятельного чтения. На круговой диаграмме появляется еще одна точка на уровне 50 %. Педагог отмечает, что предпочитает получать задание только частями и делает отметку на уровне 100 %. Исследуя последнее утверждение, делает вывод, что ориентирован только на результат. Соответственно последняя точка также появляется на уровне 100 %.

Предъявляя результат своей работы, педагог может сказать: «Я предпочитаю что-либо делать, изучать в паре или в маленькой группе, когда задание разделено на небольшие порции (части), предъявлено устно и письменно, так чтобы к нему можно было возвращаться несколько раз. В этом случае я буду ориентирован на хороший результат».

После того как участники проанализируют свой стиль деятельности, можно провести некоторые аналогии с детьми. Например, большинство взрослых утверждают, что предпочитают делать что-либо в паре или небольшой группе, в то время как обучающие занятия с детьми нередко проводят со всей группой. Большинство взрослых отмечает важность использования разных каналов восприятия (слух, зрение, действие), в то время как в работе с детьми преимущество отдается словесно-логическим методам, и т. д.

В конце работы следует обратить внимание участников на то, что каждый индивидуальный стиль представляет собой определенный диапазон возможностей, и большинство людей скорее находятся где-то посередине, чем проявляют крайние качества. Более того, в разных ситуациях индивидуальный стиль деятельности может подвергаться коррекции, однако в естественном спокойном состоянии человек, как правило, выбирает наиболее органичный для себя стиль. Список не является исчерпывающим; возможно, некоторые участники не проявляют ни одно из указанных качеств.

Слайд «Утверждения для круговой диаграммы» (аналог круговой диаграммы см. на стр. 182)

Пожалуйста, прочитайте, определите, что именно характерно для вас. Отметьте на круговой диаграмме, насколько характерна для вас та особенность, которую вы выбрали.

1. Предпочитаю действовать в одиночку (в партнерстве с тем, кто знает, как нужно действовать; в партнерстве с друзьями, пусть даже они не знают нужного решения).
2. Лучше усваиваю информацию, если самостоятельно читаю (слушаю объяснение, выполняю практическое задание).
3. Предпочитаю получить большое задание целиком (небольшими порциями).
4. Меня больше интересует процесс работы (всегда важен результат).

2-я часть. *Как учесть индивидуальный стиль деятельности детей.* Разделите участников на небольшие группы (по 5–6 человек), раздайте текст сказки «Три поросенка», предоставьте время для работы (10–15 минут) и предложите выполнить задание: как можно более подробно заполнить таблицу «Что требуется детям с различными индивидуальными стилями деятельности».

По окончании работы каждая группа должна предложить остальным свои версии способов учета индивидуальных стилей деятельности. В ходе работы следует обсудить достоинства и недостатки предложенных версий.

Педагогическая ситуация «Три поросенка»

Воспитатель планирует прочитать детям сказку «Три поросенка» для того, чтобы инсценировать ее. Перед воспитателем стоит задача вовлечь в подготовку спектакля как можно больше детей; сделать эту подготовку интересной и увлекательной; стимулировать развитие драматических навыков и умения действовать в сотрудничестве; содействовать развитию памяти, воображения и речи. Педагог планирует заниматься этим каждый день в течение двух недель и закончить представлением для детей и родителей.

Таблица «Что требуется детям с различными индивидуальными стилями деятельности»

Ребенок, который...	Наиболее адекватные способы вовлечения в общую деятельность
быстро запоминает	Дать роль побольше. Предложить помочь другим выучить их роли. Назначить «директором» готовящегося представления
очень самостоятелен	

лучше воспринимает материал зрительно	
лучше воспринимает материал на слух	
с плохо развитой мелкой моторикой	
очень активен	
очень сдержан	
больше интересуется процессом, чем результатом	
гибок, подходит к обучению творчески, но совсем неорганизован	
лучше работает в партнерстве	
лучше работает в одиночестве	

Анкета для родителей, которая может помочь в определении стиля обучения ребенка

1. Какими тремя новыми знаниями или навыками ваш ребенок овладел в последнее время?
2. Выберите один из пунктов в вопросе 1. Что помогло вашему ребенку овладеть этим умением?
3. Какими тремя новыми навыками или умениями ваш ребенок овладевает в настоящее время?
4. Выберите один из моментов, указанных в вопросе 3, который вызывает проблемы у вашего ребенка. Чем эти сложности вызваны?
5. Чему бы вы хотели, чтобы ваш ребенок научился в ближайшие шесть месяцев? (Один вариант.)
6. Назовите три любимых занятия вашего ребенка.

Тема: Ключевые компетентности как цель и интегративный показатель развития ребенка

Цель: актуализировать представление участников о ключевых компетентностях как интегративном показателе развития.

Основные положения

Компетентность — успешное действие в конкретной ситуации. Проявление компетентности можно визуально определить по фактам инициативы, активности, самостоятельности, осознанности в типично детских видах деятельности — в рисовании, играх, строительстве и пр. Переживание ситуации

успеха также легко определить визуально: большинство детей открыто и искренне радуются результатам своих действий, охотно делятся радостью с другими. Ключевые (основные, присущие всем) компетентности не могут быть сформированы только на каком-то определенном этапе образования, например в старших классах или в вузе, так как процесс формирования личности непрерывен и начинается задолго до начала систематической школьной жизни. Более того, компетентности не могут быть сформированы только в рамках формального образования (прямого обучения). В равной, если не в большей степени компетентности формируются в неформальном образовании. Для детей дошкольного возраста неформальное образование, по сути своей самообразование, является преобладающим. Неформальное образование включает весь спектр взаимодействия ребенка с объектами и предметами окружающего мира, общение со взрослыми и сверстниками в быту, играх, творческих и других видах деятельности.

Компетентности интегративны по содержанию: внутри одной всегда есть признаки всех других. Целенаправленно работая над развитием одной компетентности, всегда получаешь эффект развития других. Компетентность проявляется избирательно, только тогда, когда у ребенка есть интерес к предмету (объекту, деятельности). У взрослого человека она может проявляться и вне интереса к выполняемой деятельности, так как он обладает волей.

1-я часть. Предложить участникам включиться в обсуждение вопросов: «В каком возрасте ребенок начинает говорить? Что является побудительным мотивом (стимулом)? Что важно для говорящего (и слушающего) человека? В каком возрасте ребенок начинает познавать мир? Зачем и как он это делает? Когда и как начинает самостоятельно действовать? В каком возрасте возникают первые попытки установления социальных отношений? Что служит поводом? Как развиваются социальные отношения, в которые включен ребенок? Что важно для человека, живущего среди других людей? Откуда ребенок черпает информацию о мире (предметах, объектах, явлениях, себе самом)?» Эти и другие вопросы могут дать основания для обобщения представлений участников о внутренних потенциях развития, выраженных в потребностях и возможностях и связанных с ними социальных ожиданиях (ориентирах), вместе детерминирующих индивидуализацию образования детей.

Следующий уровень дискуссии: обсуждение возможности изолированного существования этих умений, значимости обладания перечисленными ключевыми компетентностями для успешности в жизнедеятельности.

2-я часть. Возрастные особенности становления основ ключевых компетентностей. Участникам предлагается определить возможную динамику становления и развития ключевых компетентностей в разные возрастные периоды (ранний, младший и старший дошкольный возраст), заполнить таблицы, используя предложенные варианты.

Социальная компетентность: успешное (активное, результативное) установление отношений с разными людьми, понимание ребенком своих чувств, желаний, действий.

Ранний возраст	Младший возраст	Старший возраст

Варианты: Легко расстается с родителями; Проявляет интерес к сверстникам, взрослым, реагирует на их эмоциональное состояние; Включается в решение «проблем игрушек» (пожалеть, умыть, накормить); Не «липнет» к взрослым; Ищет себе товарищей для игры среди других детей; Играет в сюжетно-ролевые игры, исполняя хорошо знакомые роли; Иницирует разговор, включается, поддерживает его, выбирает стиль общения; Проявляет интерес/внимание к занятиям в группе; Вступает в визуальный контакт со взрослыми; Принимает разные социальные роли и действует в соответствии с ними; Отстаивает свои права; Устанавливает и поддерживает отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими); Анализирует действия и поступки, прогнозирует результаты, управляет своим поведением, регулирует конфликты; Не теряется при внезапных переменах и в неожиданных ситуациях; Может выражать свое раздражение и гнев словами, а не действиями.

Коммуникативная компетентность: умение понимать речь других людей и стремление сделать свою речь понятной для окружающих

Ранний возраст	Младший возраст	Старший возраст

Варианты: Подражает речи взрослого, использует речь при выражении желаний и чувств; Выражает словами свои мыс-

ли, планы, чувства, желания, рассказывает о результатах своей деятельности; Речь разборчива, ясна для понимания другими людьми; Откликается на вопросы и предложения взрослого, инициирует общение; Задает вопросы; Аргументирует свою точку зрения: «Потому что...»; Свободно принимает участие в разговорах, обсуждениях; Правильно использует основные формы родной речи.

Деятельностная компетентность: умение самостоятельно выбирать, планировать, осуществлять, оценивать и при необходимости корректировать результаты своих действий.

Ранний возраст	Младший возраст	Старший возраст

Варианты: Делает выбор и самостоятельно осуществляет действия; Реализует задуманное, радуется процессу и результату; Делает выбор и самостоятельно действует; Охотно, с воодушевлением делает что-то для самого себя; Договаривается о совместных действиях, работает в группе; Прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других); Ставит цель, отбирает необходимые средства для ее осуществления, определяет последовательность действий.

Информационная компетентность: умение использовать и называть доступные источники знания и опыта.

Ранний возраст	Младший возраст	Старший возраст

Варианты: Проявляет признаки любопытства, интереса; Обращается к взрослому, сверстнику, книге как к источникам информации; Активно использует и называет источники знаний, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям (взрослый, сверстник, книги, собственный опыт, СМИ, Интернет).

Здоровьесберегающая компетентность: умение самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием и укреплением здоровья.

Ранний возраст	Младший возраст	Старший возраст

Варианты: Охотно выполняет движения имитационного характера; Участвует в подвижных играх; Осмысленно пользуется предметами индивидуального назначения (носовой платок, расческа и др.); Чувствует себя полным сил, исследует все вокруг; Активно демонстрирует расположение знакомому человеку; Проявляет гордость и удовольствие при овладении чем-либо; легко переносит расставание с родителями; Успешно адаптируется к условиям ДОО; Осмысленно пользуется предметами личной гигиены; Проявляет активность в выбранных видах двигательной деятельности; Осознает пользу движений; Соблюдает правила безопасного поведения в быту в разных видах деятельности в разных ситуациях; Излучает жизнерадостность, уверенность, обнаруживает внутренний покой.

В результате этой работы в версиях участников обязательно появятся как совпадения, так и расхождения. Следует выяснить, что является основой подобных расхождений, и сделать вывод: 1) в возрастных проявлениях многое пересекается с индивидуальным; 2) современные дети несколько отличаются от своих сверстников прошлого века; 3) особенности проявления ключевых компетентностей в значительной мере зависят от того, насколько взрослые предоставляют детям возможность реализовывать свои компетенции (права) на свободное самостоятельное общение, действие и пр.

3-я часть. Участникам предлагается определить, насколько предложенные на стр. 202–203 формулировки целей обеспечивают условия для становления и развития основ ключевых компетентностей.

Тема: Оценивание текущего состояния и перспектив развития ребенка

Цель: актуализировать умение оценивать ситуацию и перспективы развития ребенка с учетом всех изученных индивидуальных особенностей, умение вести наблюдение, анализировать и интерпретировать факты, полученные из разных источников (из наблюдения, анализа детских работ, информации, полученной от родителей, и пр.)

Основные положения

По скорости, направленности, «яркости» проявлений развития дети отличаются друг от друга. Уровень развития разных функций у одного ребенка может сильно варьироваться, например, ребенок может обладать хорошей памятью,

но не отличаться развитым воображением; может проявлять усидчивость и волю, но не быть инициативным. Индивидуальные отличия сохраняются и во взрослом состоянии.

В основе понимания и оценивания текущей ситуации и перспектив развития систематическое накопление взрослыми информации о достижениях ребенка (в чем он успешен). Вывод о ситуации в развитии ребенка может быть сделан только на основе сопоставления его собственных прошлых и нынешних достижений. Не допускается сравнение одного ребенка с другим. Условная норма развития используется только для определения возможных направлений развития. В оценивании широко используется самооценка ребенка (это я уже умею, а этому хочу научиться).

Актуальный уровень развития определяется теми задачами, которые ребенок способен решить самостоятельно (то есть осуществить «Я — концепцию»); их содержание можно обозначить словами с префиксом «само»: *саморазвитие, самопознание, самосознание, самоорганизация, самоутверждение, самосовершенствование, самоконтроль, самоактуализация, самоидентичность, самосохранение.*

Потенциальный уровень развития (то есть «зона ближайшего развития») — осуществляется при содействии взрослого, когда прямое обучение или демонстрация способа действия в ситуации «рядом» становится мощным активатором развития. Для раскрытия его содержания можно использовать слова с префиксом «со»: событие, сопричастность, содеятельность, сопонимание, сотворчество (то есть бытие, осуществляемое через посредство *другого*).

Дошкольное образование — единственная образовательная ступень, на которой к ребенку не предъявляется нормативных требований. Тем не менее, и педагоги, и родители воспитанников стремятся определить признаки (показатели), свидетельствующие о том, что в развитии ребенка происходят позитивные изменения. Разными образовательными программами приняты различные системы показателей развития. Это может быть овладение ребенком определенным объемом знаний, умений и навыков в области элементарных математических, естественно-научных представлений, уровень речевых навыков, особенности психических процессов, конкретные технические умения, например умение рисовать элементы городецкой росписи, бросать мяч в вертикальную цель и многое другое. Подобная разнородность

демонстрирует нацеленность педагогической деятельности на реализацию содержания образовательной программы, а не на развитие личности ребенка; не позволяет сопоставлять результаты педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений, работающих по разным программам, что вновь подчеркивает: главное — программа, а не ребенок. Следствием такого подхода является то, что дети, имеющие особенности развития, часто оказываются за рамками «нормы». Действия педагогов в отношении детей «с более низким уровнем развития» носят характер коррекции, имеющей цель «исправление недостатков». Между тем, в большей или в меньшей мере осознания этого, педагоги работают на основе синтеза двух подходов. Первый из них связан с передачей детям опыта (знаний, умений) поколений («социализация»). Второй подход определяется как «индивидуализация». Акцент этого подхода строится на поддержке собственной познавательной активности ребенка, доверии к его возможностям, анализе индивидуальных траекторий развития, требовании учета индивидуальных стилей деятельности. Ориентация в оценивании результатов развития ребенка на проявление в его действиях признаков ключевых компетентностей дает возможность перенести оценку с фиксации проблем на фиксацию достижений, перенести смысл педагогических действий с коррекции недостатков на поддержку успешности, перейти от уравнивания (и выравнивания) детей к пониманию ценности индивидуализации.

Материалы: таблица «Ожидаемые результаты развития детей» (см. раздел «Оценка достижений детей»); видеофильм «Методика ведения педагогических наблюдений»; «Записи наблюдений. Ранний возраст», «Записи наблюдений. Дошкольный возраст»; таблица «Индивидуальные особенности ребенка».

1-я часть. Участникам предлагается самостоятельно сформулировать свое понимание особенностей современной дошкольной образовательной практики. Что значит:

- отойти от жесткого программирования конкретного содержания и последовательности подачи учебного материала, иметь в качестве цели формирование ключевых компетентностей, ориентироваться не на конкретный объем знаний и умений, а на показатели развития;
- отказаться от позиции априорного знания ребенка. Брать возрастные нормы лишь в качестве отправных ориентиров;

● дать каждому ребенку возможность проявить свои способности, интересы и потребности, планировать и вести образовательный процесс в сотрудничестве со всеми субъектами образовательной деятельности (ребенком, родителями, специалистами).

2-я часть. На основе просмотра видеofilьма «Методика ведения педагогических наблюдений» («Ранний возраст») предложить сформулировать гипотезы об индивидуальных особенностях ребенка (возраст/уровень развития, пол, стиль обучения, потребности/сильные стороны, характер и темперамент, семейная культура, интересы и самосознание) с использованием таблицы «Индивидуальные особенности». После просмотра предложить высказать и аргументировать свое видение ситуации в развитии ребенка. Обратить внимание на то, какие индивидуальные особенности участники смогли выделить во время просмотра, а какие нет.

3-я часть. Участникам предлагается в течение 20 минут прочитать записи наблюдений (ранний возраст или дошкольный, в зависимости от того, с какими детьми они работают) и определить 1) признаки проявления каких компетентностей они видят; 2) уровни проявления ключевых компетентностей. По окончании этой работы проводится согласование, в ходе которого участники должны аргументировать свои выводы.

В ситуациях, когда мнения участников разойдутся, следует вместе с ними обсудить: как, из каких источников можно получить дополнительную информацию, чтобы сделанный вывод был корректным и точным.

Индивидуальные особенности

	Имя ребенка	Возраст
Уровень проявления ключевых компетентностей		
Семейная культура		
Пол		
Стиль деятельности		
Способности, потребности / сильные стороны		
Характер и темперамент		
Интересы ребенка		

Записи наблюдений. Ранний возраст

Прочитайте, сделайте выводы: 1) признаки каких компетентностей проявляются в поведении детей; 2) каков уровень проявления компетентности.

Лера, 2 года 8 мес.

<p>А.И. 12.09.2010 Лера пришла в детский сад, садится на мат. На вопрос «В чем дело?» отвечает: <i>Мне надели не то платье, поэтому у меня плохое настроение</i></p>	<p>И.С. 14.09.2010 Одеваемся на прогулку. Маленькой Танечке не надеть штанишки. Лера подходит и говорит ей: <i>Ну что ты плачешь, сейчас я тебе помогу</i></p>	<p>А.И. 17.10.2010 Собираемся на прогулку. Убираем игрушки. Лера: <i>Давайте наводить порядок, а то погулять не успеем</i></p>
<p>И.С. 23.10.2010 На музыкальном занятии Лере не понравился кавалер в танце. В группе серьезно заявляет: <i>В следующий раз буду танцевать с Русланом.</i> И действительно, на следующем занятии сразу же подошла и взяла за руку Руслана</p>	<p>А.И. 23.10.2010 На столе лежит пластилин, фломастеры. Лера выбрала пластилин. На вопрос «Лерочка, что ты хочешь вылепить?» говорит: <i>Подарок маме. Она придет, и я ее порадую</i></p>	<p>И.С. 24.11.2010 Накрываю на стол. Лера вертится рядом, спрашивает: <i>А какой у нас сегодня суп? – Сегодня на обед борщ. – Ура, – кричит Лера, подбегая к детям, – на обед борщ – красивый суп!</i></p>
<p>А.И. 27.11.2010 Лера живет в частном доме, у родителей есть корова. Утром приходит в детский сад и сообщает: <i>Мы вчера с бабушкой ходили к корове, она мне показала, где у коровы молоко лежит</i></p>	<p>А.И. 30.11.2010 Подвижные игры у нас подвержены критике, играть в «Зайчика» Лере нравится, а вот гудеть и ехать паровозиком – нет. <i>Мне все ноги отдавили и платье оттянули. Не буду играть, – заявляет она</i></p>	<p>Какие компетентности проявляются в поведении ребенка? На каком уровне?</p>

Полина, 2 года 11 мес.

<p>Р.Н. 04.08.2010 Помогает Алеше обуваться: <i>Ну, давай, давай свою ногу, будем обуваться</i></p>	<p>Р.Н. 14.09.2010 Назар бросил куклу на пол. Поля молча подобрала ее, пригладила волосы и посадила на кроватку</p>	<p>Р.Н. 16.10.2010 Играет с кубиками, строит и рушит, строит и рушит. Наконец, видимо, постройка понравилась. Говорит: <i>Ну вот, домик, мишка будет жить</i></p>
---	---	---

<p>Мама. 13.08.2010 Дома взяла лист бумаги и просит: <i>Дай мне ножницы, буду резать домик</i></p>	<p>Р.Н. 17.09.2010 Спрашиваю детей: во что вы хотите поиграть? <i>В самолеты, в самолеты, — кричит Поля и тут же начинает гудеть и «летать»</i></p>	<p>Мама. 24.10.2010 Подошла ко мне и спрашивает: <i>Мама, ты знаешь, какого цвета (показывает на мячик)?</i></p>
<p>Р.Н. 21.08.2010 Сообщаю детям: скоро у Иры день рождения, будем поздравлять. Полина: <i>А что подарим?</i></p>	<p>Какие компетентности проявляются в поведении ребенка? <i>На каком уровне?</i></p>	<p>Р.Н. 12.11.2010 Наблюдает, как я режусь салфетками. Комментирует: <i>Будем ротик вытирать, чтобы чистым был</i></p>

Марина, 2 года 9 мес.

<p>С.А. 4.03.2010 Смотрит на себя в зеркало и говорит: <i>Какая я красивая! Сейчас еще красивее буду, — взяла расческу и причесывает волосы</i></p>	<p>Е.Н. 15.04.2010 Подошла к плачущему Максиму: <i>Маленький, не плачь, вот тебе машинка</i></p>	<p>Е.Н. 17.08.2010 Ангелина качается на качели с зайчиком в руках. Марина подошла, стала раскачивать качель и приговаривать: <i>Я за маму, я за папу буду качать вас</i></p>
<p>С.А. 13.04.2010 В уголке ряжения надела юбку, шляпку и говорит: <i>Я иду за хлебом и молоком</i></p>	<p>С.А. 21.04.2010 Во время прогулки подошла к ребенку из другой группы. Спрашивает: <i>Как тебя зовут? Давай играть</i></p>	<p>Е.Н. 17.12.2010 Испекла из снега «пирожок», зовет: <i>Толя, иди кушать пирожки, они вкусные</i></p>
<p>С.А. 16.05.2010 Степа, смотри, как ходят мишки! — и начала прыгать, как зайчик: <i>Вот так, вот так</i></p>	<p>Какие компетентности проявляются в поведении ребенка? <i>На каком уровне?</i></p>	<p>Е.Н. 21.12.2010 Посадила двух детей на диванчик, взяла книгу «Курочка Ряба», села на стульчик и начала рассказывать сказку</p>

Елисей, 2 года 9 мес.

<p>О.И. 12.03.2010 Сашу обидела Вика. Елисей подошел к нему, погладил по голове: <i>Не плачь, все заживет, все пройдет</i></p>	<p>О.И. 15.04.2010 Вика мыла руки. Намочила рукава. Елисей увидел это и говорит: <i>Надо кофточку снять и посушить</i></p>	<p>О.И. 14.06.2010 Ваня сломал машинку. Елисей подошел к Ване, взял машинку и говорит: <i>Надо отремонтировать, без колес она не поедет</i></p>
--	--	---

<p>О.И. 19.03.2010 Заучивали с детьми стихотворение «Светит солнышко». Елисею оно уже знакомо. Он с удовольствием повторяет строчки, смотрит на ребят</p>	<p>О.И. 18.04.2010 Предложила Елисею помочь мне убрать игрушки. Он с удовольствием включился в работу и привлек еще двоих детей</p>	<p>О.И. 17.10.2010 Поливаем утром растения. Взял лейку, говорит: <i>Сам, сам.</i> Потрогал пальчиком землю — <i>пить надо</i></p>
<p>О.И. 28.03.2010 Взял с полки коробку с кирпичиками. Спрашиваю у него: «Что ты будешь делать?» — <i>Гараж для моей машинки, она там будет жить</i></p>	<p>О.И. 10.05.2010 В группе есть всевозможные журналы, и Елисей очень любит их рассматривать. Увидел собачку в комбинезоне. Спрашивает: <i>А зачем собачку в штанишки одели?</i></p>	<p>Какие компетентности проявляются в поведении ребенка? На каком уровне?</p>

Наблюдения. Дошкольный возраст
Илья, 4 года 5 мес.

<p>О.Т. 11.09.2010 Илья принес в группу календарики с изображением машин. Олег предлагает ему поменять календарики на солдатика. Илья: <i>Нет, не могу. Я еще не все рассмотрел. Я еще не запомнил, как какая машинка называется. Давай вместе смотреть. Ты такие машины видел?</i></p>	<p>О.Т. 12.09.2010 Утром подходит ко мне и сообщает: <i>О.Т., знаете, как называется эта машинка? Феррари! А эта бьюик! Это английские слова. Их трудно запомнить. Мне папа сказал, как они (машинки) называются</i></p>	<p>О.Т. 15.09.2010 Обращается ко мне: <i>О.Т., а где у нас такие журналы, в которых про машины (подборка аэрофлотовских рекламных журналов)?</i></p>
<p>О.Т. 19.09.2010 Смотрите, <i>О.Т., я вырезал вот эту и вот еще такую машинку. Прочитайте, как она называется.</i> — Илюша, я не могу прочитать — ты вырезал только картинку, а название, наверное, осталось в журнале. — <i>Я сейчас</i></p>	<p>Приведите примеры проявления коммуникативной компетентности</p>	<p>Приведите примеры проявления информационной компетентности</p>

<p><i>пойду, пощу. (Достает снова журналы, ищет те страницы, с которых вырезал машины.)</i></p>		
---	--	--

Света, 5 лет 3 мес.

<p>И.И. 14.09.2010 Я буду рисовать рядом с вами за этим столиком. Спрашиваю у нее: «А что ты хочешь нарисовать?» — Я буду рисовать тучку, дождик и принцессу в розовом платье. Через некоторое время показывает: <i>Посмотри-те, красиво получилось?</i> — Мне нравится твой рисунок. А тебе самой нравится? — <i>Да! Я сейчас еще нарисую, а этот подарю маме, когда она придет</i></p>	<p>И.И. 17.09.2010 Света с Кристиной играют в парикмахерскую. Света (клиент): <i>Крестя, я хочу, чтобы ты сделала мне прическу, завязала два хвостика.</i> Кристина пытается предложить ей другой вариант: «Нет, Света, давай я завяжу тебе один хвостик, тебе он больше пойдет». Света не соглашается, настаивает на своем: <i>Мне нравится, когда у меня два хвостика, мне мама так всегда делает. У меня и резинки две одинаковые.</i> Кристина соглашается: «Ну хорошо, пусть будет два хвостика»</p>	<p>З.Н. 24.10.2010 Заходит в кукольный уголок, там сидят мальчики: <i>Мальчики, кто будет папой?</i> Гоша: «Я». Света: <i>Бери коляску, ребенку гулять пора (кладет игрушку в коляску, укрывает одеялом). Иди, гуляй, а я буду дома все делать.</i> Напевая песню, накрывает на стол (выставляет чашки, блюдца, кастрюли, тарелки, миски, заполняя все пространство стола). Через некоторое время зовет: <i>Идите кушать, идите кушать! Я кому сказала! Папа, ребенку кушать пора, а ты иди на работу.</i> Дальше берет телефонную трубку и говорит: <i>Алло, Оля, я рада с тобой поговорить. Как у тебя дела? У меня все в порядке. Папа ушел на работу. Какие новости? Никаких новостей</i></p>
<p>З.Н. 12.12.2010 Я буду доктор. Такой как в кино в больнице. Олег: «Я буду у тебя лечиться». Света: Ну иди, я дам тебе таблетку и посмотрю твое горлышко</p>	<p>З.Н. 14.12.2010 <i>Девочки, давайте играть. Я буду мама. Полина, ты моя дочка. Алеша, ты будешь папой? Иди на работу. Я буду готовить кушать. Пусть чай-</i></p>	<p>Приведите примеры проявления социальной компетентности. Определите уровень ее проявления</p>

	ник стоит на плите, будем пить чай с сахаром. — Полина: «Вскипел? Я буду пить чай. Дай мне конфетку». — Света: Нет. Конфеты кушать вредно, пей так	
--	--	--

Сим, 4 года 3 мес.

Е.М. 11.05.2010 Я не буду сегодня быстро бегать, потому что вспотею и заболею. Лучше поиграю в песочнице	Е.М. 12.05.2010 Посмотрите, какие чистые руки. Я мылом их помыл. Я не буду болеть	Е.М. 13.05.2010 Зачем ты в воду полез, намочишь ноги. Я намочил, а потом долго болел и не ходил гулять
Е.М. 04.06.2010 Я люблю гулять по лесу, там очень чистый воздух. Я и маму с собой беру дышать свежим воздухом	Е.М. 14.06.2010 Я скоро буду очень сильным, посмотрите, какие я упражнения выполняю, я уже могу поднять одной рукой кубик высоко	
Приведите примеры проявления коммуникативной компетентности.	Приведите примеры проявления информационной компетентности.	Приведите примеры проявления здоровьесберегающей компетентности.

Ксения, 6 лет 6 мес.

Е.В. 12.09.2010 Ксюша дежурная. Вместе с Соней она накрывает столы к обеду: Соня, давай сначала постелим скатерти вместе, а потом ты будешь раскладывать ложки и вилки, а я буду ставить тарелки. — Через некоторое время: Соня, ты проверила, сколько надо ложек? Иди, спроси у Н. А.	Е.В. 14.09.2010 Во время утреннего сбора: Я буду работать в Центре искусства. Я хочу доделать свою вышивку. Мне нужно вышить хвостик у рыбки, а потом я сделаю ей глазик из бисера	И.М. 16.09.2010 На прогулке: И.М., можно я сорву эти три цветочка, мне они нужны, чтобы высушить и сделать из них красивый сухой букет на зиму. Зимой ведь цветов не будет, а мы поставим их в вазочку, и у нас будет красиво
---	---	--

<p>И.М. 24.09.2010 В Центре математики: Я хочу сделать это задание. Вы мне прочитайте, что нужно сделать. Сначала закрасить, а потом решить? Нет, я сначала решу, а потом буду закрашивать. Сначала трудное, а потом легкое</p>	<p>На каком уровне проявляется деятельностьная компетентность?</p>	<p>На каком уровне проявляется коммуникативная компетентность?</p>
--	--	--

Тема: Методы сбора информации о ребенке.

Наблюдения

Цель: формирование навыка ведения целенаправленного систематического наблюдения за детьми в группе для получения информации об актуальном состоянии, особенностях поведения, проявлений, развития ребенка через обучение педагогов методике педагогического наблюдения, способам фиксации полученных данных, интерпретации и описанию результатов. Выявление профессиональных навыков изучения ребенка и систематизация имеющихся средств; уточнение и формулирование проблем и потребностей педагогов.

Общие положения

Должностные обязанности воспитателей (в том числе и старшего воспитателя) включают ведение наблюдения постоянно, непрерывно в течение всего времени нахождения ребенка в группе (прямое наблюдение), оценку ситуации в развитии ребенка на основе анализа продуктов детской деятельности (косвенное наблюдение), в условиях сотрудничества (обмена информацией, совместного обсуждения ситуации и перспектив) с членами семьи.

Во время прямого наблюдения за ребенком взрослые (воспитатель, родители, специалисты) фиксируют факты, ведут записи. Например: «Выбрал самое сложное задание, увлеченно начал работу, подобрал фломастеры в соответствии с цифрами, закрасил хвост у петуха. Интерес пропал. Отвлёкся на работу Маши. Свою работу не закончил». Важно, чтобы такие факты и их записи не содержали оценочных суждений типа «невнимательный, неусидчивый». Для удобства обработки записей целесообразно делать их на отдельных канцелярских листочках — листах для записей, бумаге для записей с клеевым краем. Записи, сделанные на отдельных листах, клеи-

вают на специально подготовленный стенд, складывают в конверт или в портфолио ребенка. Записи наблюдений могут делать родители дома, специалисты во время индивидуальной работы с ребенком. Задача взрослых накапливать факты, а потом, уже на основе фактов, можно будет сделать выводы, обсуждая их вместе с родителями, специалистами.

По итогам педагогического наблюдения, не менее двух раз в год, педагоги делают вывод о динамике продвижения ребенка по ключевым компетентностям или по основным направлениям развития: речь, движение, социально-эмоциональное развитие. Результаты наблюдений учитываются при планировании целей и задач, выборе стратегии работы с ребенком.

Исполнительский стандарт: обеспечить постоянное наблюдение и оценку роста и развития каждого ребенка с целью оказания ему своевременной помощи и поддержки, а также для целенаправленного планирования изменений в условиях, в формах и видах деятельности, которые соответствовали бы индивидуальным потребностям детей.

Материалы: слайды или фотографии с изображением детей, занятых какой-либо деятельностью, среди достаточно большого количества предметов (мебели, игрушек, растений); раздаточные листы с темами для наблюдений.

1-я часть. Пяти участникам семинара предлагается выйти за дверь. Участники приглашаются один за другим для выполнения задания «Опишите то, что изображено на слайде (фотографии)». Преподаватель записывает высказывания (не фиксируя внимания говорящего на ведении записи) на доске по схеме:

Предметы	Действия	Эмоции
----------	----------	--------

Каждая последующая запись ведется по принципу дополнения.

Вопросы для обсуждения: Какие закономерности в записях можно отметить? (Опыт показал, что наибольшее количество высказываний будет записано в первой и второй графах, а также появится достаточно большое количество оценочных суждений и домыслов: детям весело, дети шалят, дети увлечены). С чем это связано? Почему так происходит? Всем ли кажутся дети веселыми, шумными, беспокойными, подвижными? На основании чего высказаны такие суждения? Какие проблемы, затруднения в ведении наблюдений можно выделить на основе этих записей?»

2-я часть. Участникам предлагается вспомнить, как выглядит монетка достоинством в один рубль, и изобразить ее аверс и реверс по памяти. После выполнения задания предлагается достать монетку и проверить точность воспроизведения. Насколько похожей оказалась монетка на рисунке? Несмотря на то что этот предмет абсолютно привычен, не удастся точно воспроизвести его детали и особенности, так как целенаправленного наблюдения (рассматривания в данном случае) никогда не было. Можно ли установить параллели между представлением о виде монетки и представлением о детях своей группы?

3-я часть. Вопросы для обсуждения. Участникам предлагается высказать свои версии: «Что может быть предметом целенаправленного наблюдения? Какими могут быть наблюдения? Что способствует эффективному наблюдению? Какие условия необходимо соблюсти при организации наблюдения? Какие проблемы могут возникнуть при использовании педагогического наблюдения как основного средства диагностики актуального состояния и уровня развития детей дошкольного возраста? Кто должен быть включен в процесс наблюдения и оценки развития ребенка? Всегда ли точны полученные данные? Каким образом родители узнают о результатах развития ребенка? Каким образом члены семьи включены в изучение особенностей личности, развития ребенка? Могут ли быть прецеденты несогласия (неудовольствия) родителей выводами педагогов об особенностях развития их ребенка? Для чего используются полученные данные?»

4-я часть. Участникам предлагается проанализировать то, как может изменяться понимание ситуации в развитии ребенка.

Элита, 5 лет 8 месяцев.

Элита пришла в детский сад неделю назад. До этого посещала несколько детских садов, но нигде «не прижилась». Педагогами высказывается предположение о том, что Элита отстаёт в интеллектуальном развитии.

Наблюдения воспитателей

<p>И.О. 12.09.2010. Элита все утро сидит на стульчике, ни с кем не разговаривает, к играм других детей интереса не проявляет</p>	<p>Н.Д. 12.09.2010. Забралась с ногами в кресло, положила голову на подлокотник, ничем не интересуется</p>	<p>И.О. 14.09.2010. На занятии сидит молча, на вопросы не отвечает. В середине занятия поднялась и, ничего не говоря, пересела в кресло</p>
--	--	---

По фактам, описанным воспитателями, можно предположить, что Элита крайне замкнутый ребенок, нерасположенный к какому бы то ни было сотрудничеству со сверстниками и взрослыми.

Наблюдения психолога

<p>15.09.2010 Элита сидит в кресле. Н.А. (помощник воспитателя) предлагает ей: «Элита, давай я сяду в кресло, а ты садись ко мне на колени». Элита охотно устраивается на коленях. — Тебе удобно? — Да, тепло. — Хочешь, я прочитаю тебе сказку? — Да, хоч</p>	<p>16.09.2010 Предлагаю Элите: — Смотри, какая у меня игра. В нее нужно играть вдвоем — сначала я буду бросать кубик, а потом ты. Будем играть? — Да</p>	<p>18.09.2010 Элита сидит в кресле. — Я принесла тебе книжку про птиц. Смотри, какая она красивая. Листаем вместе страницы. К нам подходит Вероника: «Я тоже хочу посмотреть книжку». Вероника садится на подлокотник кресла. Элита впервые не отодвигается от других детей</p>
--	--	---

Записи, сделанные психологом, позволяют уточнить: девочка идет на контакт со взрослыми, если они сами являются инициаторами общения, не отвергает контакта с детьми, если он происходит «на ее территории» и не требует от нее прямых партнерских действий.

Наблюдения учителя-логопеда

<p>14.09.2010 Элита достает из пакета свою куклу, рассматривает ее. — Элита, как зовут твою куклу? — Никак не зовут, у нее нет имени. — А как бы ты хотела ее назвать? — Наташа</p>	<p>16.09.2010 — Посмотри, какую я принесла картинку. На кого похожа эта кукла? — На мою Наташу. У нее такие же волосы и платье синее</p>	<p>24.09.2010 — Я не хочу играть с детьми. Они говорят, что я плохая. Я лучше буду сидеть здесь и книжку смотреть. — Хочешь порисовать? — Хочу, но туда (в уголок изо) не хочу идти</p>
---	--	---

Понимание того, что и почему происходит с ребенком и в ребенке, усложнено одновременностью его существования сразу в нескольких существенно отличающихся «мирах», среди которых дом и детский сад — главные, но далеко не единственные. Переходя из мира домашнего в мир детского сада и обратно, ребенок ежедневно привносит в каждый из них то, что

узнал, пережил в течение дня. Родители не могут видеть происходящее в детском саду, так же как и воспитатели — происходящее дома, а те и другие вместе взятые не ведают о том, что происходит вне поля их зрения. Между тем в каждый миг своей жизни ребенок приобретает новые знания или использует уже имеющиеся, и внимание к ним дает и родителям, и воспитателям возможность говорить о причастности к жизни ребенка, о своем вкладе в его развитие.

Наблюдения мамы Элиты

<p>13.09.2010 Просит разрешения взять куклу в детский сад: Я возьму куклу и буду с ней разговаривать</p>	<p>16.09.2010 Вечером рассказывает о том, как играла «с тетенькой» в Красную шапочку с кубиком: Там надо было кидать кубик и считать</p>	<p>25.09.2010 Вечером складывает в свой рюкзачок вещи и говорит: Я возьму фломастеры и буду сама рисовать. Мама, мне нужно много фломастеров. Если другие дети придут, то у меня не хватит</p>
---	---	---

Если добавить к общей картинке наблюдения мамы, то можно сделать следующие предположения: Элите нелегко дается ее отдаленность от детей, она хочет общения, готова к общению, но «на своей территории». События, происходящие в детском саду, не пугают ее, не отталкивают. Просто нужно приложить больше усилий для того, чтобы девочка почувствовала себя свободно и уверенно. До этого времени не стоит насильно втягивать ее в общие занятия, правильнее больше заниматься индивидуально, постепенно включая других детей в игры и занятия Элиты. В целом из наблюдений, сделанных разными людьми, постепенно формулируется предположение о том, что Элита избегает прямых контактов с детьми (группа средне-старшая, большинство детей в группе четырех лет, шумные, активные, подвижные), предпочитает неспешное общение со взрослыми.

Тема: Педагогические стратегии, обеспечивающие индивидуализацию дошкольного образования.

Уровни и методы индивидуализации

Цель: учиться устанавливать взаимосвязи между индивидуальными особенностями воспитанников и процессами учения и обучения.

Общие положения

Основная цель индивидуализации обучения — содействовать наиболее полной реализации имеющегося у ребенка потенциала развития. В этом случае развитие и саморазвитие выступают в качестве источников устойчивого существования человека во времени и пространстве, что соответствует целостному пониманию человека как открытой саморазвивающейся системы, способной породить основания собственной устойчивости.

Индивидуализация обучения связана не столько с усвоением, сколько с познанием, исследованием, пробой, проверкой, выбором. Индивидуализация обучения основана на том, что позиция ребенка, входящего в мир и осваивающего его как новое для себя пространство, изначально творческая. Ребенок наблюдает за взрослым, подражает ему, учится у него, но при этом выбирает то, чему ему хочется подражать. Этот «выбор-отбор» не всегда совпадает с тем, что в качестве образцов ему намеренно демонстрируют взрослые. Ситуация усугубляется тем, что рядом с ребенком, как правило, оказывается несколько взрослых и проблема «выбора-отбора» образцов многократно и невероятно комбинативно увеличивается, что вновь создает предпосылки, почву для индивидуализации и учения и обучения. Таким образом, ребенок не является «прямым наследником» (то есть продолжателем чьей-то деятельности, преемником образцов, которые нужно сохранять и целостно воспроизводить), а творцом, то есть тем, кто может сам что-то создать. Освобождаясь от подражания, творец не свободен от познания, созидания, самовыражения, самодеятельности. Это и составляет основу индивидуализации обучения.

Материалы: слайд-а, слайд-б; слайд-в; слайд-г; большая коробка конструктора «Лего» из расчета на подгруппу из 6 человек; описание «Ролевая игра “Лего”»; ролевые карточки; два-три набора материалов для различных занятий и / или набор тематических карточек.

1-я часть. Уровни индивидуализации. Индивидуализация на уровне группы и подгруппы, на персональном уровне.

2-я часть. Предоставив участникам 10–15 минут, предложить вспомнить себя в детстве и привести пример эффективного обучения (обучения) чему-либо и пример обучения, имеющего для них отрицательный эффект. Используйте для организации работы слайд. После выполнения этого задания попросите нескольких желающих привести их варианты примеров (5–7

примеров) и запишите их примеры в таблицу, представленную на слайде. Предложите прочитать, проанализировать и обсудить полученные примеры. Вместе сделайте выводы о взаимосвязи способа обучения и особенностей личности.

Слайд-а

1. Приведите практический пример обучения, которое было бы интересно и значимо для вас и удовлетворяло бы ваши потребности.

2. Приведите практический пример обучения, которое было бы неинтересно и незначимо для вас и вступало бы в противоречие с вашими потребностями.

Слайд-б

Положительные примеры	Темы
Отрицательные примеры	Темы

3-я часть. Методы индивидуализации. Спонтанное реагирование на стиль обучения. Участникам предлагается разделить на подгруппы по 6 человек. Каждой подгруппе выдается набор с конструктором «Лего»; члену подгруппы выдается 1 карточка с описанием действий так, чтобы другие не видели ее содержания. На работу отводится 15 минут. После окончания работы всей группе предлагается обсудить то, как действовали «дети» (индивидуальные особенности, индивидуальный стиль деятельности) и «педагоги» (способы реагирования, учет индивидуальных особенностей в процессе обучения). После обсуждения можно провести игру еще раз. В этом случае карточки участникам подгруппы вновь выдаются так, чтобы они не знали, какие роли достались партнерам. В конце работы предлагается обсудить то, как изменились действия «педагога», когда он был готов к тому, что «у детей его группы есть индивидуальные особенности». Вопросы для обсуждения:

Какие методы использовались для реагирования на особенности поведения детей (в первой ролевой игре)?

Что изменилось, когда вы получили дополнительную информацию о «стилях деятельности» ее участников (во второй игре)?

Как, на ваш взгляд, могут складываться отношения между взрослым и ребенком, если они «не совпадают» по индивидуальным стилям деятельности?

4-я часть. Индивидуализация обучения на основе отбора материалов. Каждому участнику предлагается самостоятельно выбрать 1–2 карточки из общего набора тематических карточек и выполнить те действия, которые он считает целесообразными. Для выполнения задания дается 8–10 минут, после чего «отработанные» карточки вывешиваются на доске и проводится обсуждение: какие карточки выбраны, какие действия выполнены, чему «учился», что «новое» узнал, какие умения использовал, какая помощь потребовалась и т. д. Важно, чтобы участники отметили для себя: все «дети» выбрали разные по содержанию карточки, выполняли разные действия, получили или тренировали разные навыки, но все вместе они работали в одной теме.

5-я часть. Обучение по принципу реагирования. Участникам предлагается разделить на подгруппы по 6 человек и, выбрав 1 общую тему, заполнить таблицу «Модель трех вопросов».

Что знаем	Что хотим узнать	Что можно сделать, чтобы узнать

После ее заполнения обсудить в подгруппе: что «взрослые» узнали об «имеющихся у детей представлениях», о «реальных потребностях» и о способах, которыми «дети предполагают достичь своих целей». Для организации этой части работы могут быть использованы «Модели трех вопросов», заполненные реальными детьми.

6-я часть. «Метод строительных лесов». Может быть использован тот же набор конструктора «Лего».

Описание «Ролевая игра “Лего”»

В ролевой игре участвуют шесть игроков. Игра предполагает разыгрывание в течение 15 минут ситуации, когда группа детей младшего возраста решила поиграть в настольный конструктор. Участники каждой подгруппы исполняют свои роли, не поясняя остальным, почему они действуют таким образом.

Через 15 минут игры членов различных подгрупп следует поменять местами и вновь раздать всем карточки.

Завершив игру, следует предложить для анализа и обсуждения вопросы: «В одной игре принимали участие дети с очень разными стилями деятельности. Было ли это про-

блемой для взрослого? Для детей? Как реагировали друг на друга дети? Есть ли основание говорить, что дети учились друг у друга? Чему они учились? Как изменились действия педагога при повторе игры? Чем обусловлена большая уверенность действий педагога?»

Ролевые карточки

(ксерокопировать по количеству подгрупп и разрезать на части)

Педагог	Очень активный ребенок, испытывающий большую потребность в сдерживании
Ребенок, который перед началом игры долгое время внимательно наблюдает	Неуверенный ребенок
Упрямый ребенок	Ребенок, любящий экспериментировать, обладающий творческими способностями

Слайд-в. Реагирование на стили обучения

Стиль обучения	Методы реагирования
Очень активный ребенок, испытывающий большую потребность в сдерживании	
Ребенок, который перед началом игры долгое время внимательно наблюдает	
Ребенок испытывающий потребность в частых прикосновениях	
Ребенок, любящий экспериментировать, обладающий творческими способностями	
Упрямый ребенок	

Слайд-г. Рекомендации по эффективному взаимодействию

	Активный ребенок	Робкий ребенок	Гибкий ребенок
Активный взрослый			
Робкий взрослый			
Гибкий взрослый			

**Тема: Педагогические стратегии,
обеспечивающие индивидуализацию дошкольного
образования. Метод проектов**

Цель: уточнить и расширить представления об уровнях и методах индивидуализации образования; сформировать целостное представление о методе проектов.

Общие положения

Проект (открытый тематический образовательный) — форма реализации целей, задач и содержания, которая обеспечивает субъектную позицию всех участников, предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и в самостоятельной деятельности детей. В основе тематического проекта — совместный выбор детьми и взрослыми (воспитателями, специалистами, родителями, представителями социальных институтов детства) содержания, форм, последовательности, длительности работы. Основной формой работы и ведущим видом деятельности является игра. Основным критерием для отбора содержания, форм и, соответственно, результатов проекта являются: состояние здоровья, интересы и потребности детей, предложения родителей воспитанников, сложившиеся климатические и социокультурные условия, учет возрастных возможностей. Данный подход призван обеспечить дифференциацию и индивидуализацию физкультурно-оздоровительной и образовательной работы. В течение учебного года (01.09–31.05) осуществляются общие, групповые, подгрупповые, индивидуальные комплексные тематические проекты, проекты реализуемые внутренними силами дошкольной организации и проекты, осуществляемые с привлечением социокультурного окружения (акции). Периоды проведения тематических проектов не имеют временной закреплённости. В ходе проектов педагоги организуют опрос, призванный уточнить то, что дети уже знают и что хотят узнать; учитывают предложения и пожелания детей и их родителей о содержании и способах работы по проекту. Составленный взрослыми и детьми план совместных действий по проекту является документом, регулирующим их деятельность в течение всего проекта. Детям предоставляется право и возможность выбора видов деятельности, в том числе и тех, которые не включены в план проекта. В течение всего проекта дети получают возможность практиковаться по своему усмотрению (самостоятельно определяя вид, длительность,

партнерство, способ и место действия) в выполнении различных видов деятельности, раскрывающих сущность проекта (исключая массовые мероприятия). Педагоги самостоятельно распределяют содержание проекта на учебную, совместную и самостоятельную деятельности.

Длительность проекта зависит от интереса и возможности педагогического коллектива поддерживать его различными способами.

**Тема: Подходы к планированию
воспитательно-образовательной работы с детьми**

1 часть. Общие принципы

Планирование рамочное, открытое, динамичное обеспечивает соучастие детей в определении содержания и форм образования; предусматривает интеграцию содержания образовательных областей, целенаправленное изменение предметно-развивающей среды, вовлечение членов семей.

Последовательность планирования образовательной работы в рамках тематического проекта и в логике индивидуализации образования:

1. Выбор вместе с детьми темы проекта (инициатива может исходить как от детей, так и от взрослых).
2. Заполнение «модели трех вопросов», знакомство родителей с выбором и идеями детей.
3. Совместное с детьми планирование содержания и форм работы в рамках проекта (на основе «модели трех вопросов», диалога, предложений родителей и специалистов детского сада).
4. Текущее (ежедневное) планирование на основе 1) презентации взрослыми возможностей дня; 2) свободного самостоятельного выбора детьми вида, содержания, форм и места деятельности, партнерства; 3) предложений взрослых (воспитателей, специалистов, родителей) о совместной работе.
5. Ежедневная рефлексия «плана и результата» детьми и взрослыми, коррекция (изменение, дополнение) плана.

Форма плана

Искусство	Литература/грамота	Движение
Математика	Тема Начало Окончание	Кулинария

Наука

Песок-вода

Игра

Эта форма — всего лишь одна из возможных. Форма плана, виды образовательной, совместной и самостоятельной деятельности, центры активности могут быть другими.

2-я часть. Участникам предлагается 1) составить план тематического проекта на основе материалов, полученных в ходе изучения темы «Индивидуальные особенности. Интересы»; 2) проанализировать план тематического проекта, разработанный совместно детьми и педагогами.

3-я часть. Анализ эффективности использования метода проектов для ведения образовательной работы, для обеспечения индивидуального подхода к детям и в целом индивидуализации образования.

4-я часть. Обсудить отличие тематического планирования, проектного планирования и планирования, ориентированного на инициативу и интересы ребенка.

В основе тематического планирования — интеграция образовательных областей по усмотрению взрослых. Воспитатели и специалисты детского сада распределяют содержание на отдельные виды деятельности, в освоение содержания образовательных областей предполагается включить каждого ребенка. Например: тема «Осень» может быть раскрыта через занятия рисованием «Осенние листья», изготовление коллажа «Грибы», счет «Овощи и фрукты», подвижные игры «У медведя во бору», разучивание песен и постановку танцевальных композиций «Осенний день» и т. п.

Проектное планирование — разработка более узкого раздела темы, основанная на необходимости изучения определенной области знаний. Например: исследовательский проект «Почему улетают птицы» предполагает сбор и анализ информации, направленный на решение данной познавательной задачи.

Планирование, ориентированное на инициативу и интересы ребенка, обеспечивает баланс инициатив и свободный выбор видов деятельности как в рамках темы проекта, так и вне темы.

Задания по теме

Сформулируйте свою точку зрения о месте и роли самостоятельной и направляемой взрослыми исследовательской деятельности для развития учебных умений и в целом личности ребенка-дошкольника.

Впишите в таблицу те материалы, которые, на ваш взгляд, могут быть исследованы в ходе проектной деятельности:

Тема проекта

Птицы	Транспорт	Здоровье
Перышки, прутики, пинцеты, яйца (куриное, гусиное, перепелиное); изображения птичьих следов, картинки с изображением птиц (фламинго, пеликан, страус, сова, колибри и т. п.); картинки с изображением перелетных стай, птиц на отдыхе, видов гнезд и пр.	Разноцветные машинки; колеса; типы «двигателей» (инерционные, на батарейке, на веревочке, радиоуправляемые); виды транспорта; диалектические виды – запряженная лошадь, коляска, ездовые собаки и пр.	Разные сорта мыла, зубной пасты (порошок, гель); фотографии (иллюстрации) здоровых активных жизнерадостных людей, животных; книги «Мой организм», «Человек» и пр.
Люди	Животные	Дома

Тема: Предметно-развивающая среда как средство индивидуализации образования

Общие положения

Развитие детей обеспечивается не только внимательным, доброжелательным, содержательным взаимодействием со взрослыми и сверстниками, но и в большей степени окружающей предметно-развивающей средой. В детском саду правильно организованная среда способствует самообучению и саморазвитию ребенка, стимулирует становление его как субъекта разных видов деятельности, стимулирует приобретение способности делать выбор, принимать решение, нести ответственность за выбор и результаты своих действий и поступков. Предметно-практическая среда должна стимулировать развитие познавательной инициативы, исследовательской активности, креативности в тех образовательных областях, которые выделены в ФГОТ, а также выходящих за их пределы, представляющих личные интересы ребенка, отражающих особенности социокультурного окружения (региональный компонент, увлечения взрослых).

Предметно-развивающая среда формируется в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями по основным направлениям детской деятельности (игра, занятия искусством, движение, строительство, сенсорика, речь/

театрализация/художественная литература/книгоиздательство и др.). Включает игровые и учебные материалы, достаточные для самостоятельных, подгрупповых и групповых занятий. В свободном доступе детей должны быть неоформленные открытые материалы, стимулирующие приобретение навыков предчтения, письма, сотрудничества (кооперации), проявление фантазии, воображения, способствующие созданию атмосферы приключения, открытий.

Основой для ежедневного стимулирования инициативы и активности детей служат создаваемые взрослыми модели (преднамеренно выложенные, расставленные, скомпонованные), предметы, игрушки, пособия. Содержательный компонент предметно-развивающей среды изменяется в процессе и вследствие реализации тематического образовательного проекта.

Характерные черты групп, центральными фигурами в которых являются дети.

В таких группах дети:

- принимают осознанные решения;
- принимают активное участие в играх и занятиях;
- работают с материалами, которые предусматривают многовариантное, незапрограммированное использование;
- учатся через познание окружающего мира, собственные открытия, инициативу, творчество;
- работают вместе и заботятся друг о друге;
- берут на себя ответственность.

Анализ благоприятности обстановки в детском саду для детей 3–5 лет

Территория разделена на несколько зон (центров активности): художественного творчества, ролевых игр, чтения, математики и дидактических игр, строительства, игры с песком и водой, занятий музыкой, науки и т. д. ДА, НЕТ.

Большинство центров предполагают наличие таких материалов, которые стимулируют детей к исследованиям, занятиям математикой, действиям с буквами, словами. ДА, НЕТ.

Материалы логически сгруппированы, удобно размещены. ДА, НЕТ.

Границы центров деятельности четко обозначены. Для этого могут использоваться различные виды покрытия на полу, полки, шкафы, столы. ДА, НЕТ.

Места хранения материалов и центры деятельности обозначены соответствующими знаками. ДА, НЕТ.

Мебель и оборудование размещены таким образом, чтобы обеспечить детям свободное перемещение и безопасность (например, нет длинных прямых дорожек, поощряющих малышей к бегу). ДА, НЕТ.

Планировка помещения удобна как для индивидуальных игр, так и для занятий в малых и больших группах. ДА, НЕТ.

Участки для шумных и спокойных игр разделены так, чтобы дети не мешали друг другу. ДА, НЕТ.

В местах для чтения, отдыха и слушания музыки есть подушки, мягкие кресла и т. п. ДА, НЕТ.

В центре художественного творчества, игр с песком и водой пол имеет дополнительное покрытие, на котором дети могут рисовать, играть, самостоятельно поддерживать порядок. ДА, НЕТ.

Столы и стулья для кормления детей размещаются в разных частях комнаты. ДА, НЕТ.

Группа устроена таким образом, чтобы воспитатели имели возможность видеть большинство центров активности и наблюдать за детьми. ДА, НЕТ.

У детей имеются личные шкафчики или уголки для хранения личных вещей. ДА, НЕТ.

Создание благоприятной обстановки для детей с ограниченными возможностями здоровья Карточки с заданиями для групп

Сценарий № 1

Пятилетний Женя практически слеп от рождения. Он может различать свет и темноту, но не может при помощи зрения определять свое положение в пространстве. Мальчик передвигается, дотрагиваясь рукой до стен или мебели. Какие изменения необходимо произвести в группе для удовлетворения его особых потребностей:

- Как Женя будет передвигаться по группе?
- Какие меры безопасности необходимо предпринять?
- Как мальчик будет находить свой шкафчик? Туалет? Водопроводный кран?
- Как он сможет определять, в каком учебном центре он находится?

Сценарий № 2

У четырехлетней Валентины церебральный паралич. Она передвигается самостоятельно, но неуверенно. У нее отлич-

ное интеллектуальное и социальное развитие. Девочка может сидеть на полу, но ей необходима помощь, когда нужно принять определенное положение. Определите, какие изменения следует произвести в группе для удовлетворения особых потребностей Валентины:

- Как Валентина будет передвигаться по группе?
- Какие меры безопасности необходимо предпринять?
- Что необходимо сделать, чтобы облегчить ей прием пищи и пользование туалетом?
- Как девочка будет участвовать в организованных групповых занятиях и играх?

Сценарий № 3

У четырехлетнего Ивана синдром нарушения внимания, сопровождающийся гиперактивностью. Мальчик очень импульсивен, активен (не может даже спокойно поесть) и не способен ни на чем сконцентрировать свое внимание больше чем на одну-две минуты. Работая в группе, определите, какие изменения необходимо произвести в классе для удовлетворения особых потребностей Ивана:

- Есть ли в группе места, где физическое окружение содействует концентрации внимания мальчика?
- Есть ли места, где Иван мог бы побегать и подвигаться без угрозы навредить себе или другим детям?
- Какие меры безопасности необходимо предпринять?
- Позволяет ли размещение уголков (центров активности) посадить Ивана так, чтобы во время работы, требующей сосредоточенности, его не отвлекали посторонние факторы?

Задания для практической работы

1. Проведите наблюдение за двумя детьми, дополните наблюдения информацией из других источников, отметьте особенности семейной культуры, возраста, пола, индивидуального стиля деятельности, характера, сильных сторон и сделайте выводы об уровне развития у детей основ ключевых компетентностей.

2. Перечислите основные мероприятия, в наибольшей степени повлиявшие на становление у детей группы основ ключевых компетентностей.

3. Разработайте план работы с этими детьми для обеспечения развития сильных сторон и коррекционно-развивающего воздействия на проблемные стороны развития.

	Имя ребенка	Имя ребенка
Возраст		
Уровень проявления ключевых компетентностей		
Семейная культура		
Пол		
Стиль деятельности		
Способности, потребности / сильные стороны		
Характер и темперамент		
Интересы ребенка		

Рекомендации для оценки достижений участников семинаров

В каждой теме есть *задания для практической работы*. Выполнение этих заданий может служить одним из критериев оценки работы участников. Оценить работу можно, основываясь на выполненном задании (объеме работы), а также качественном уровне мыслительного процесса и усердия, проявленного при выполнении данной работы. Очень важно четко разъяснить критерий оценки качества работы до начала ее выполнения.

Другой формой оценки является *опросный лист*. Вопросы опросного листа можно изменять в соответствии с особенностями группы и поставленными задачами. При выполнении этого задания также оценивается качественный уровень мыслительного процесса и проявленное усердие.

Еще одним критерием оценки является активность работы в ходе семинаров.

При оценке достижений важно, прежде всего, обращать внимание на понимание, а не на механическое запоминание информации, глубину мышления, творческие способности и усердие участников.

Библиография

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.
2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. — М.: Смысл, 2001. — 416 с.
3. Ахвердова И. А. Профессиональная подготовка будущих педагогов к личностно-ориентированному обучению в дошкольных образовательных учреждениях.: дисс. канд. п. н. — Москва, 2003. — 167 с.
4. Богатырев А. И. Педагогическая травелогия: жизнь как образовательное путешествие. <http://www.madipi.ru>
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности. Хрестоматия. Т. 2. — Самара: Бахрах, 1999. — 128 с. — С. 95.
6. Бueva Л. П. Социальная среда и сознание личности. — М.: МГУ, 1968.
7. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. — М.: Педагогика, 1984.
8. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Детский сад. Управление. 2001. № 1–3. С. 2–3.
9. Горлова Н. Современные дошкольники: какие они? // Об-руч. 2009. № 1. С. 3–6.
10. Загвоздкин В. К. Ключевые проблемы образования на этапе раннего и дошкольного детства. — М.: ФИРО, 2011.
11. Загвоздкин, В. К. Качество образования: тенденции развития и инструменты реализации [Текст] / В.К. Загвоздкин // Директор школы. — М., 2003. № 8. С. 18 — 24.
12. Запорожец А. В. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
13. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. — М.: Тривола, 1995. — 64 с.
14. Гришаева Н. П. Социальные проблемы дошкольного воспитания // Актуальные проблемы образования: Сборник трудов / Науч. ред. Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко. М.: Реглант, 2003.
15. Жукова О. И. Самость, ее типология и место в самоопределении человека. Автореф. дисс. д. фил. наук. — Томск, 2010.
16. Карпенко О. М., Бершадская М. Д., Вознесенская Ю. А. Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики // Социология образования. 2008. № 6. С. 4–20.

17. Кравцов Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // <http://www.hr-portal.ru>.

18. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Глава VIII «Образовательный процесс как выражение внутренней самостоятельности человеческого организма» // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982. С. 351–355.

19. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. 5-е изд. — М.: Генезис, 2008.

20. Леонтьев А. Н. Собрание сочинений. Т.6. С. 12.

21. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. Учебно-метод. пособие. М.:МИРОС, 2001. — 206 с.

22. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.

23. Никитина С. В. и др. Оценка результативности и качества дошкольного образования. Научно-методические рекомендации и информационные материалы. — М.: Линка-Пресс, 2008. — 234 с.

24. Дошкольное образование как ступень системы общего образования. Научная концепция /под ред. В. И. Слободчикова // Детский сад. Управление. 2006. № 10.

25. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие дошкольников. — СПб.: Агентство образовательного сотрудничества. Образовательные проекты. Речь; М.: Сфера. 2010. — 144 с.

26. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательского поведения у детей: Автореф. дисс. канд. п. н. — М., 2002.

27. Пчелинцева Е. В. Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования проблемно-поисковых ситуаций: монография. — Великий Новгород: НовГУ, 2005. — 132 с.

28. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. 1999. № 1. С. 152–178; № 2. С. 178–206.

29. Рекомендации парламентских слушаний на тему: «О состоянии и мерах по развитию системы дополнительного образования детей». От 22.05.2008 // Обруч. 2008. № 3. С. 7.

30. Рубинштейн М.М. О некоторых психологических особенностях детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. Под ред. Е. А. Флериной. — М.: Учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1946. С. 54.

31. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

32. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Индивидуальность как встреча с собой — Другим // <http://www.psychology-online.net>.

33. Смирнова Е. О. Тезисы III Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья», 23–26 мая 2006 года, Казань.

34. Тупичкина Елена Александровна. Проектирование технологии преемственного интеллектуального развития детей 5-7 лет на основе информационного подхода: Дис. ... д-ра пед. наук: Армавир, 2005 — 430 с. РГБ ОД, 71:06-13/54.

35. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

36. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Том 2 / Под общ. ред. Л. И. Семиной. — М.: Бонфи, 2002. — 408 с.

37. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Т. 1. — СПб., 1881. С. 461.

38. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. — 16 с.

39. Федина Н. В. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в Российской Федерации // Образование старших дошкольников в преемственности с начальной школой как стратегическое направление развития образования России: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 4–5 июня 2008 года, Москва / Сост. Н. А. Песняева. — М.: АПКИ-ПРО, 2008. С. 25–28.

40. Юдина Е. Г. Этические проблемы психолого-педагогической диагностики в образовании // Вопросы психического здоровья детей и подростков. № 1. 2001.

Внимание!

Журнал «Обруч» представляет новые серии проекта «Обруч»: «CD и читай»

В 2011 году в серии вышли два учебно-методических комплекта (книги и CD-диски) «Воздух вокруг нас» и «Вода вокруг нас». Авторы — Н.А. Рыжова и С.И. Мусиенко.

Каждая книга (200–250 страниц с иллюстрациями) состоит из двух частей. Первая содержит рекомендации по организации игр, наблюдений, опытов, бесед, экскурсий, музыкальной деятельности; сценарии праздников, инсценировки, сказки. Материалы второй части помогут читателям создать вместе с детьми поделки и картины из разнообразных материалов по теме комплекта.

На дисках представлены компьютерные презентации с фотографиями природных явлений, животных, растений, детских работ, оборудования для проведения опытов, мини-музеев, коллекций, игр, которые могут быть использованы в качестве иллюстративного материала и заданий для детей.

Стоимость комплекта (книга и диск) — 320 рублей.



Внимание! **Новый проект журнала «Обруч» –** **«Карточки для проектной деятельности»**

Уважаемые коллеги! Предлагаем вам приобрести комплект тематических карточек (три картонные папки по 48 карточек формата А4) для проектной деятельности дошкольников.

Цель нового проекта – помочь педагогам дошкольных учреждений:

– **в формировании у дошкольников целостного образа**

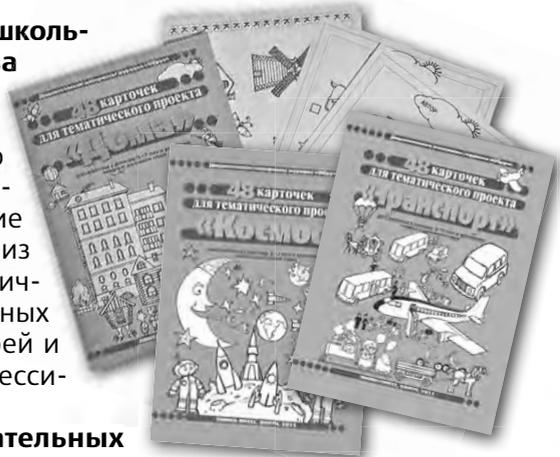
предмета, явления или события. Например, если тема образовательного проекта – «Дома», то карточки дают представление о домах разных видов, из разных материалов, различного назначения, сказочных и реальных, «домах» зверей и птиц, строительных профессиях и т. п.;

– **в решении образовательных задач в совместной со взрослыми и в самостоятельной деятельности детей.** Дети могут работать с карточками самостоятельно, в паре, в партнерстве со взрослыми. Часть карточек предполагает обязательное сотрудничество, распределение пространства, согласованность действий;

– **в интегрированном решении задач по большинству образовательных направлений.** Каждая карточка позволяет уточнять или расширять представления детей о предмете или явлении, формировать элементарные математические понятия, развивать навыки предчтения, письма (копирования), мелкой моторики и изобразительных умений;

– **в обеспечении индивидуализации образования за счет использования разноуровневых заданий.** Каждая карточка дает возможность детям выполнять как простые, так и сложные задания;

– **в предоставлении дошкольникам выбора содержания.** Дети могут выбрать то, с чем им наиболее интересно работать. Например, карточки с изображением домов, в которых



живут люди, или жилище животных; дома на деревенской улице или столичный Кремль и т. д.

— **в реализации права детей на самостоятельный выбор учебных действий.** Работая с карточками, дети самостоятельно принимают решение о том, что именно они будут делать, в каком объеме и в какой последовательности: рассматривать, раскрашивать, дорисовывать, штриховать, считать, копировать слова, распутывать лабиринт;

— **в наглядной демонстрации родителям ежедневных достижений детей.** Работая с карточками, каждый ребенок выполняет часть общей работы, но получает индивидуальный образовательный результат, который можно предъявить родителям, положить в портфолио.

Стоимость комплекта (три папки) — 500 рублей.



Издательство «Линка-Пресс» предлагает вниманию учителей начальных классов и родителей тетради по математике с печатной основой **Н.Б. Истоминой, З.Б. Редько** «Учимся решать задачи» (для 1, 2, 3 и 4 классов).

Основное назначение тетрадей — помочь учителю организовать самостоятельную деятельность учащихся на уроке и дома. Также в помощь учителям 1–6 классов, преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей выпущены видеофильмы на DVD:

Н. Б. Истомина, З. Б. Редько. «Учимся решать задачи. 1 класс»

Н. Б. Истомина, З. Б. Редько. «Учимся решать задачи. 2 класс»

Н. Б. Истомина, З. Б. Редько. «Учимся решать задачи. 3 класс»

Н. Б. Истомина, З. Б. Редько. «Учимся решать задачи. 4 класс»

Цель фильмов — показать, как с помощью различных методических приемов организовать деятельность учащихся в процессе обучения решению задач, используя для этой цели тетради «Учимся решать задачи».

Информацию о приобретении данных учебных пособий и других книг издательства можно получить:

— в офисе издательства по телефонам:

(495) 392 83 18, 969 38 27, тел./факс 392 75 63

— по электронной почте: linka-office@mail.ru

— на сайте издательства: www.linka-press.ru

Журнал «Обруч» представляет проект «ВИДЕОФИЛЬМЫ НА DVD» И «ФОТОСЕССИИ НА DVD»

Внимание! Все пособия издательства «Обруч»
теперь можно приобрести в интернет-магазине
<http://linka.alltrades.ru/>

Что такое видеофильм на DVD-диске

Это профессионально снятый с помощью режиссера и оператора научно-методический фильм. Каждый фильм сопровождается комментарием и посвящен одной из современных проблем дошкольного образования, которая заинтересует коллектив любого детского сада. Мы надеемся, что фильмы будут интересны также родителям, студентам и преподавателям вузов, педколледжей, педагогам дополнительных образовательных учреждений. Помимо собственно фильма, на диске представлены методические рекомендации по организации работы по конкретной теме.

Что такое фотосессия на DVD-диске

Это 150–200 фотографий, оформленных в виде слайд-шоу и в форме компьютерной презентации, которые сопровождаются текстом и музыкальным фоном. Кроме того, диск содержит методические рекомендации и план учебно-методического семинара для педагогов.



Подробности на сайте журнала: www.obuch.ru

Лидия Васильевна Свирская

Учебно-методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений

Индивидуализация образования: правильный старт

На первой странице обложки — воспитанники ГОУ ЦРР — детского сада № 752 «Золотая рыбка», г. Москва

Редактор Е. Аратова
Корректор Е. Аратова
Оригинал-макет Г. Капустин

ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ОБРУЧ»

Подписано к печати
Формат 60х90 1/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 15,0.
Тираж 9 500 экз.
Заказ №

ООО «Обруч»

115551, г. Москва, а/я 69, Обруч
Тел. (495) 392-83-18, факс (495) 392-75-63

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного электронного оригинал-макета в ОАО «Дом печати — ВЯТКА».
610033, Россия, г. Киров, ул. Московская, 122.
<http://www.gipp.kirov.ru>, e-mail: pto@gipp.kirov.ru