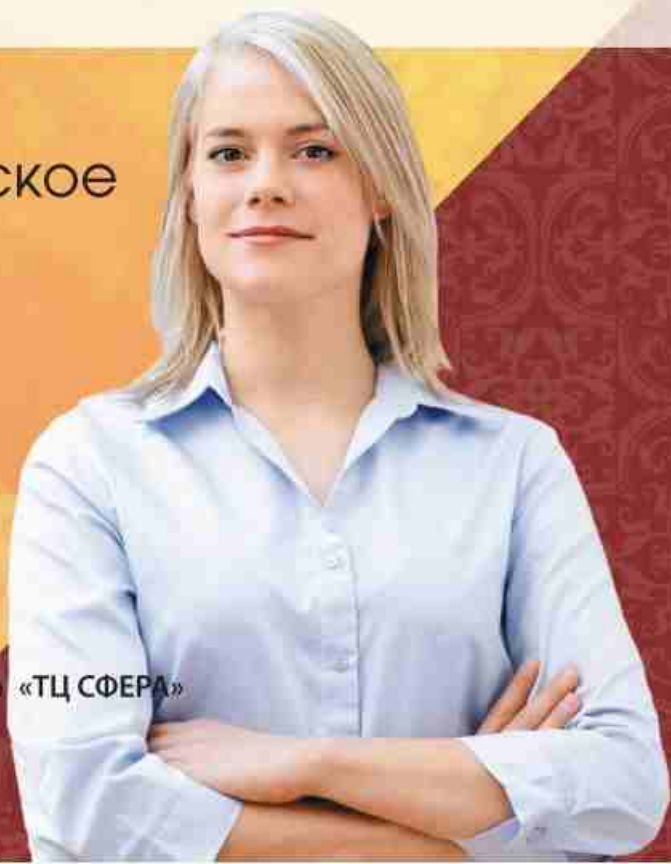


Соответствует
ФГОС ДО

УПРАВЛЕНИЕ
**ДЕТСКИМ
САДОМ**

Стандартизация и вариативность дошкольного образования

Учебно-
методическое
пособие



Издательство «ТЦ СФЕРА»



Н.А. Каратаева, О.В. Крежевских, В.Г. Барабаш

Стандартизация и вариативность дошкольного образования

Учебно-методическое
пособие

На книги этой серии можно подписаться
на почте по каталогам:

«Роспечать» — 82687 (с журналом),
36804 (в комплекте),

«Пресса России» — 39757 (в комплекте),

«Почта России» — 10399 (в комплекте).



Издательство «ТЦ СФЕРА»

УДК 373.2
ББК 74.10
К21

Каратаева Н.А., Крежевских О.В., Барабаш В.Г.

К21 Стандартизация и вариативность дошкольного образования: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2017. — 128 с. (Управление детским садом). (10)

ISBN 978-5-9949-1711-4

Учебно-методическое пособие разработано в помощь заведующим и старшим воспитателям для эффективного решения управленческих задач и методической поддержки в условиях реализации ФГОС ДО. В нем освещаются основные тенденции развития системы дошкольного образования в России: нормативно-правовое обеспечение, реализация индивидуального подхода к детям, мониторинг образовательного процесса в ДОО, проблемы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Пособие адресовано руководителям, заместителям руководителей ДОО, педагогическим работникам дошкольного образования, а также преподавателям, студентам и слушателям курсов повышения квалификации по проблемам управления в системе дошкольного образования.

УДК 373.2
ББК 74.10

ISBN 978-5-9949-1711-4

© ООО «ТЦ Сфера», оформление, 2016
© Каратаева Н.А., Крежевских О.В., Барабаш В.Г.,
текст, 2016

Введение

Глобализация, включенность российского общества в общемировые процессы повлияли на политическую, экономическую и социокультурную сферы. Присущие современному периоду социальная, ментальная и экономическая дифференциация общества, а также появление различных форм собственности стали предпосылками для одновременного сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования, повлекли за собой неизбежную стремительную трансформацию системы образования в стране.

Сегодня перед Россией стоит задача достижения приоритетности образования и превращения его в ценность. Только при условии ее успешного решения образование может выступить главным ресурсом повышения конкурентоспособности государства. Перспективы экономического и социокультурного прогресса российского общества во многом зависят от раскрытия творческого потенциала и индивидуальности каждого человека.

Современный ребенок и образ детства изменились. Это повлияло на нормативно-правовое поле, регулирующее деятельность дошкольных образовательных организаций (ДОО): были приняты Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО; 2013) и др. Эти документы ведут к переосмыслению многих вопросов, связанных с развитием, воспитанием и обучением дошкольников. Учебно-методические издания, посвященные рассматриваемой проблеме, не всегда отражают данные изменения и удовлетворяют растущие образовательные интересы и потребности специалистов сферы образования, в том числе заведующих и старших воспитателей ДОО, заместителей заведующих по учебно-воспитательной работе.

Высокая скорость изменений социальных и образовательных процессов, требования ФГОС ДО определяют необходимость поиска инновационных подходов и технологий к планированию, организации и контролю образовательного процесса.

Данное пособие предназначено для руководителей ДОО, стремящихся разобраться в современной педагогической инноватике, смысле и особенностях образовательных новшеств, проблемах стандартизации и вариативности дошкольного образования.

Эволюционный смысл стандартизации образования заключается в обеспечении устойчивости образцов познания, присущих конкретному уровню развития цивилизации. Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выделить следующие аспекты стандартизации:

- как необходимое условие адаптации подрастающего поколения к решению широкого спектра типовых жизненных задач;
- инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия социальных систем;
- условие обеспечения единства образовательного пространства.

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающего поколения. Вариативность образования — необходимое условие расширения возможностей саморазвития личности в ходе решения жизненных задач в ситуации увеличения разнообразия. Сегодня перед образованием стоит задача стать основой для самореализации личности на основе персонализации образовательного процесса, учитывающего индивидуальные особенности, потребности, склонности и интересы воспитанников.

Надеемся, что пособие поможет снизить степень неопределенности в ходе прогнозирования, планирования, организации и оценке качества образовательного процесса.

ФГОС ДО КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие системы дошкольного образования на современном этапе

В большинстве стран мира образование начинается до достижения ребенком 5 лет. Очень многие родители стремятся устроить своих детей в ДОО до достижения ими трехлетнего возраста, что связано не только с финансовыми и материальными причинами. При этом спрос на дошкольное образование до 3 лет значительно превышает предложение. Современные родители понимают значение раннего развития, воспитания и обучения в становлении личности ребенка, раскрытии его творческого потенциала в дальнейшем.

Лауреат Нобелевской премии Д. Хекман подсчитал, что окупаемость инвестиций от реализации программ дошкольного образования очень высока и приводит к более долгосрочным результатам (см. рисунок).

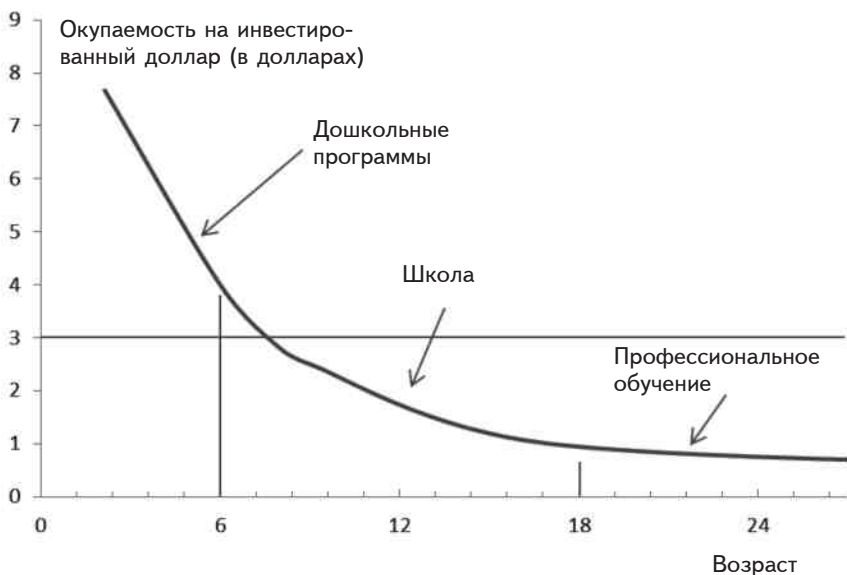


Рис. Окупаемость инвестиций в человеческий капитал
в зависимости от возраста

Вложения в социальную сферу, в том числе науку, образование, культуру и здоровье населения, с точки зрения сиюминутного выигрыша, конечно, потеря, убыток. В стратегическом плане вложения в человеческий капитал самый эффективный вид вложения. В конечном счете любые (как самые простые, так и самые сложные) производственные процессы не могут протекать без человека. И именно образование играет ведущую роль в создании человеческого капитала.

По данным современных исследований, от качества дошкольного образования во многом зависят перспективы развития личности. Многочисленные лонгитюдные проекты, реализованные в США (середина 1990-х гг.), Великобритании (1997—2014), свидетельствуют о том, что влияние дошкольного образования начинает снижаться лишь в 14—16 лет, тогда как на предыдущих возрастных этапах оно служит определяющим фактором академической успешности ребенка. Чем выше качество дошкольного образования, тем более высоких академических показателей достигали дети. При низком его качестве даже посещение хорошей начальной школы не смогло устранить пробелы в воспитании и образовании. Статистическая обработка результатов исследования также показала, что качественное дошкольное образование способно даже нивелировать низкий уровень «домашней образовательной среды» [3].

В ходе упомянутых выше исследований были получены интересные результаты вследствие математического моделирования экономической выгоды от посещения ДОО для самого человека и государства. Модель показала, что у тех, кто посещал ДОО, доход больше примерно на одну среднегодовую заработную плату по сравнению с теми, кто не посещал детский сад. Они принесут в казну дополнительную сумму, равную примерно 0,7 их среднегодовой заработной платы. Ключевым понятием здесь, конечно, выступает «качество образования», которому сегодня уделяется внимание во многих странах мира [3].

Так, среди стран, входящих в состав Организации экономического сотрудничества и развития (ранее — Организация европейского экономического сотрудничества), созданной в 1948 г., лидерами в области дошкольного образования выступают Финляндия, Швеция, Норвегия. В табл. 1 приведены особенности дошкольного образования в этих странах.

Лидеры в области дошкольного образования среди стран Организации экономического сотрудничества и развития

Страна	Особенности дошкольного образования
Финляндия	Обязательными в Финляндии считаются лишь подготовительные к школе группы. Единой образовательной программы не существует: она определяется самостоятельно каждым учреждением. В группе может быть от 12 до 21 ребенка, в зависимости от возраста, при этом воспитанник младше 3 лет «занимает» два места (считается, что он требует двойного внимания)
Швеция	В Швеции утвержден учебный план, гарантирующий качество дошкольного образования. Он не навязывает методы работы, воспитатели в сотрудничестве с родителями и детьми сами занимаются их разработкой [37]
Норвегия	В Норвегии есть как государственные, так и частные детские сады. С 2009 г. в стране законодательно закреплено право всех детей 1—5 лет на посещение детских садов. При этом если ребенок не посещает детский сад, государство обязано оплатить семье пребывание ребенка дома
Великобритания	В Великобритании в соответствии с Законом «Об образовании» установлены не только образовательные стандарты, но и базовая оценка уровня психического развития детей при приеме в школу. Сроки начала обучения в этой стране самые ранние в Европе: в Англии, Шотландии и Уэльсе обязательное обучение начинается с 5 лет, в Северной Ирландии — с 4 лет [17]
Бельгия	Бельгийцы считают свое образование лучшим в Европе, благодаря широкому финансированию (6,3% ВВП страны выделяется на нужды образования, в России эта цифра вдвое меньше). Официальное и профессиональное дошкольное образование бесплатно
Дания	В Дании, согласно местному законодательству, каждый ребенок, если того хотят родители, должен иметь возможность посещать детский сад. Существенную часть работников детских садов представляют мужчины
Франция	Во Франции дошкольное образование представлено материнскими школами, в которых дети обучаются, получают полноценные навыки общения, что впоследствии помогает им легко приспособиться к требованиям средних школ. В этой стране профессия воспитателя одна из самых престижных

Сотрудничество отечественных ученых с зарубежными коллегами в рамках международных научно-практических конференций «Воспитание и обучение детей младшего возраста», семинаров, круглых столов позволяет выявить основные подходы к формированию об-

разовательной политики стран-лидеров в области дошкольного образования. К ним прежде всего относятся:

- высокие квалификационные требования к педагогам, работающим с дошкольниками;
- прямая зависимость заработной платы от уровня квалификации педагога;
- низкое соотношение числа детей в группе и педагогов, т.е. небольшая наполняемость групп, хотя последнее время она возрастает;
- четко прописанный образовательный план наряду с жесткими стандартами безопасности и здоровья;
- сотрудничество детского сада и семьи;
- комфортная социокультурная среда, обеспечивающая полноценное развитие каждого ребенка;
- забота о здоровье детей до поступления в детский сад.

Какова образовательная политика нашего государства в области развития, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста?

В планах долгосрочного экономического и социального развития России — переход к демократическому и правовому государству, рыночной экономике, преодоление опасности отставания от мировых тенденций экономического и общественного развития. Успешность реализации этих планов во многом зависит от того, насколько сегодня система образования сумеет создать условия для воспитания инициативной личности, способной творчески мыслить и принимать ответственные решения.

Политика государства в области образования строится на идеях гуманизации и демократизации, которые нашли отражение в Конституции РФ, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО и др.

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных

потребностей и интересов. Право на получение образования является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан России [97].

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, предпосылок к учебной деятельности, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, сохранение и укрепление здоровья дошкольников (ст. 64 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [97].

Согласно ст. 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», *система образования* в нашей стране включает в себя:

- федеральные государственные образовательные стандарты, образовательные программы различных видов и уровней направленности;
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и их родителей (законных представителей);
- федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования;
- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества;
- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования [97].

Дошкольный уровень образования выступает первым образовательным уровнем в России. Российская Федерация гарантирует право на образование каждому ребенку с самого раннего возраста. Согласно Конвенции о правах ребенка, дошкольное образование включает ряд аспектов:

- возможность посещать образовательное учреждение;
- создание условий для образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста;
- обеспечение подготовки ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, толерантности, равноправия полов, дружбы между людьми разных национальностей через соответствующее возрасту содержание образования;
- отношения между участниками образовательного процесса основаны на уважении человеческого достоинства ребенка.

Система дошкольного образования постоянно претерпевает изменения, совершенствуется и обновляется. Она призвана выполнять важнейший социальный заказ и служит одним из мощнейших факторов развития государства в будущем. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается преимущественное право родителей на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами (ст. 44) [97].

Родители обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Статистические данные свидетельствуют о том, что в услугах ДОО нуждается подавляющее число родителей. Поэтому сохранение и развитие их сети считается главной стратегической задачей системы дошкольного образования.

Российские ДОО руководствуются в своей деятельности ФГОС ДО, Приказом Минобрнауки России № 1014 от 30.08.2013 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования», которые регулируют деятельность государственных, муниципальных образовательных учреждений [79].

ФГОС ДО включает обязательные требования:

- к структуре основной образовательной программы дошкольного образования и ее объему;
- условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО);
- результатам освоения ООП ДО [78].

Во ФГОС ДО указаны принципы дошкольного образования:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- сотрудничество детей и взрослых;
- поддержка инициативы детей;
- сотрудничество ДОО с семьей;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи;
- формирование познавательных интересов и др. [78].

Во ФГОС ДО отмечается, что образовательная программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития лично-

сти детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

ФГОС ДО указывает на необходимость *индивидуализации образования дошкольников*, которая предполагает построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка. При этом подчеркивается, что именно ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, выступает в роли его субъекта. Индивидуализация предполагает такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпов обучения учитывает индивидуальные различия детей, уровень развития их способностей к учению.

ФГОС ДО предполагает:

- учет индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющих особые условия получения им образования;
- возможности освоения ребенком программы на разных этапах ее реализации [78].

Содержание образовательной программы дошкольного образования должно быть направлено на развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах детской деятельности. Содержание образования охватывает определенные структурные единицы, представляющие линии развития и образования детей, определяемые во ФГОС ДО как образовательные области:

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

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Они дополняют друг друга и необходимы с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Реализация обязательной части Программы должна строиться на основе комплексного подхода, что позволяет обеспечить развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (п. 2.5 ФГОС ДО). ООП ДО содержит федеральный компонент стандарта, который выступает как инвариантная часть. Она не подлежит изменению на уровне ДОО, что позволяет сохранить лучшие тради-

ции отечественной системы дошкольного образования. Федеральный компонент образовательной программы создает единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, регулирует качество образования, выступает основой аттестации ДОО, объективной оценки уровня образования.

Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений, строится на основе парциальных программ, а также программ, разработанных педагогами ДОО самостоятельно. Парциальные программы, используемые при проектировании части, которая формируется участниками образовательных отношений, направлены на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и / или культурных практиках. Часть образовательной программы, формируемая участниками образовательных отношений, может отражать социально-экономические, национально-этнические, природно-климатические, культурно-исторические особенности области (региона) [78]. Данный компонент дополняет обязательный минимум содержания образовательной программы, реализуемой ДОО. Дополнение должно органично и естественно вписываться в основную образовательную программу.

Примером реализации национально-регионального содержания образования может служить региональная образовательная программа для дошкольников «Наш дом — Южный Урал» Е.С. Бабуновой, построенная на идеях народной педагогики, гуманистических по содержанию и универсальных по использованию.

В «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» (2013) отмечается, что основной структурной единицей образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, служит группа [79].

Группы могут быть разной направленности: общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной или комбинированной.

В *группах общеразвивающей направленности* реализуется образовательная программа дошкольного образования.

Педагоги *группы компенсирующей направленности* осуществляют реализацию адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В процессе образовательной деятельности в этой группе

учитываются особенности психофизического развития детей, их индивидуальные возможности, обеспечивается коррекция нарушений развития и социальная адаптация воспитанников с ОВЗ.

Для часто болеющих детей, детей с туберкулезной интоксикацией и других категорий, нуждающихся в длительном лечении и проведении необходимого комплекса специальных лечебно-оздоровительных мероприятий, организуются *группы оздоровительной направленности*. При формировании содержания образовательной программы дошкольного образования для групп оздоровительной направленности нужно учитывать необходимость включения в нее комплекса санитарно-гигиенических, лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий.

В *группах комбинированной направленности* осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ. Образовательная деятельность в таких группах организуется в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей. Образовательная программа должна обеспечивать коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ОВЗ [79].

«Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» (2013) предусматривает создание в образовательной организации:

— группы детей раннего возраста без реализации образовательной программы дошкольного образования, где обеспечиваются развитие, присмотр, уход и оздоровление воспитанников в возрасте от 2 мес. до 3 лет;

— группы по присмотру и уходу без реализации образовательной программы дошкольного образования для воспитанников в возрасте от 2 мес. до 7 лет. В этих группах по присмотру и уходу осуществляется комплекс мер по организации питания, хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими правил личной гигиены и режима дня. С одной стороны, функционирование групп присмотра и ухода без реализации основной образовательной программы не обеспечивает равных возможностей в получении качественного дошкольного образования; с другой — родители воспитанников имеют право выбирать ту ДОО, которая больше подходит образовательным потребностям их ребенка;

— семейные дошкольные группы, призванные удовлетворить потребности общества в услугах дошкольного образования в условиях семьи. Данные группы могут быть общеразвивающей направленности, а также осуществлять присмотр и уход за детьми, не реализуя образовательную программу дошкольного образования.

Группа может быть разновозрастной, а также включать воспитанников разных возрастов (разновозрастные группы).

Для современных ДОО характерны многофункциональность, разнообразие видов, свобода в выборе приоритетного направления образовательного процесса, педагогических программ. Все это повышает вариативность, самостоятельность деятельности ДОО, возможности адаптивности к региональным условиям.

Общее руководство ДОО осуществляет Совет педагогов, а порядок его избрания и компетенция определяются Уставом ДОО. Непосредственно руководит деятельностью ДОО заведующий.

Таким образом, система дошкольного образования базируется на принципах государственной политики в области образования, имеет соответствующую нормативно-правовую основу. Данная система реализует потребность общества в воспитании и развитии детей начиная с раннего возраста. Педагоги ДОО, выполняя разнообразные функции, несут ответственность за качество своей профессиональной деятельности.

Обновление содержания и форм дошкольного образования требует глубокого анализа сложившейся образовательной практики, критического осмысления негативных тенденций, нового профессионального мировоззрения.

Содержание дошкольного образования выстраивается по определенным принципам и должно иметь:

- развивающий характер, направленный на раскрытие интеллектуального, нравственного потенциала ребенка, его возможностей;
- системный характер, обеспечивающий взаимосвязи объектов и явлений, познаваемых ребенком и выступающих в системе;
- интегративный характер, направленный на развитие детей на основе чувственного и рационального познания в соответствии с возрастными особенностями детей;
- мультикультурный характер, заключающийся в приобщении дошкольников к культуре и традициям своего народа, а также к культуре народов мира. Содержание дошкольного образования

призвано воспитывать чувство толерантности, терпимости к мнению других людей, умение культурно выражать свое мнение, несогласие, недовольство или обиду;

- деятельностный характер, обеспечивающий становление различных видов детской деятельности, ее основных компонентов (цель, выбор средства, нахождение способов, контроль и др.);
- здоровьесберегающий характер, направленный на формирование культуры здоровья, культурно-гигиенических навыков, потребности в систематических занятиях физической культурой, обеспечение здоровьесберегающей среды [63].

Обновление содержания и форм дошкольного образования, переход к демократическим позициям в общении с детьми, создание условий для становления субъектной позиции ребенка требуют совершенствования подготовки профессиональных кадров, реализации творческой активности педагогов ДОО, формирования личностных качеств педагогов на основе идей гуманистической педагогики и психологии.

В результате введения в действие ФГОС ДО педагогические коллективы ДОО столкнулись с рядом серьезных проблем организационного и содержательного характера. Возникли определенные сложности с выбором программ дошкольного образования. Чем больше разнообразие программ, тем сложнее педагогам осуществить правильный, взвешенный выбор.

Все программы условно можно разделить на комплексные и парциальные. Комплексные направлены на формирование у ребенка универсальных способностей и развитие их до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества. Парциальные, как правило, охватывают одну-две образовательные области или какое-либо направление.

В списке программ, опубликованных в «Навигаторе образовательных программ дошкольного образования» (Минобрнауки России ФГАУ «Федеральный институт развития образования — www.firo.ru), дан перечень проектов программ, которые сегодня могут применяться в практике дошкольного образования.

Не менее важна для системы дошкольного образования в целом и каждой ДОО в частности проблема задействования воспитательного потенциала семьи, создания условий для формирования активной позиции родителей. Воспитатели ДОО должны знакомить их с программами и технологиями, которые они применяют в своей педаго-

гической деятельности. Родители могут включаться в работу кружков и студий, проводить мастер-классы для детей по изготовлению игрушек, поделок. В процессе такого взаимодействия взрослые лучше начинают понимать потребности детей, интересоваться проблемами ДОО и высказывать свои предложения при разработке и реализации образовательных программ. Родителей также необходимо в доступной форме знакомить с образовательной программой ДОО.

Несмотря на все усилия государства, сегодня не удается полностью удовлетворить запрос населения на услуги дошкольного образования. Повышение рождаемости повлекло за собой дефицит мест в ДОО. Идет активное строительство новых детских садов. Решение данной проблемы государство видит не только в строительстве новых детских садов, но и в создании новых организационных форм дошкольного образования. Государство принимает меры по поддержке частного дошкольного образования. Одна из таких мер — закладывание в региональный бюджет средств на компенсацию негосударственным ДОО затрат по заработной плате. Наиболее эффективная форма поддержки — выделение частным детским садам или отдельным проектам грантов на развитие.

Анализ образовательных практик в ДОО позволяет обозначить кадровую проблему. Профессиональные кадры — условие, без которого невозможно достичь высокого качества дошкольного образования. Средний возраст воспитателей в России составляет 45—50 лет. Если ситуация не изменится, то через ближайшие 10 лет может возникнуть острый дефицит педагогов дошкольного образования.

Ряд сложностей возник при введении инклюзии в систему дошкольного образования. Современное педагогическое сообщество ориентировано на создание инклюзивной культуры, но многие педагоги совершенно не представляют себе специфики работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Развитие психики детей с ОВЗ подчиняется тем же основным закономерностям, которые обнаруживаются и у ребенка с нормальным развитием, но есть и общие закономерности отклоняющегося развития. Например, сниженная способность к приему, хранению и переработке информации у детей с ОВЗ может быть причиной возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности и др. Педагогов, окончивших 10—15 лет назад учреждения профессионального образования, никто не учил оказывать педагогическую поддержку таким воспитанникам. Поэтому необходимо повышать

профессиональную компетентность воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ.

В настоящее время очень актуальна проблема проектирования ООП ДО. Ранее в системе дошкольного образования задачи разработки, апробации и внедрения программ различных уровней были делегированы ученым. Сегодня сами педагоги ДОО должны стать инициаторами и непосредственными разработчиками программ, авторских методик и технологий. Деятельность по проектированию — преобразовательная, творческая и достаточно сложная. Необходимо повышать уровень компетентности педагогов, формировать у них прогностические и технологические умения.

Из-за недостаточного финансирования во многих ДОО отсутствует современная развивающая предметно-пространственная среда. ФГОС ДО ориентирует педагогов на ее организацию в соответствии с образовательной программой, по которой работает ДОО (п. 3.3). Это означает, что ДОО предоставляется свобода выбора содержания образовательных пространств, игровых зон, центров активности, степени их зонирования. Администрация и педагоги оказались в ситуации неопределенности, они по-прежнему ждут универсальных «списков необходимого оборудования», игрушек, дидактических пособий от органов управления дошкольным образованием региона или институтов развития образования. ДОО, конечно, могут ориентироваться на существующие списки, но главным при проектировании образовательной среды, и развивающей предметно-пространственной в частности, на наш взгляд, безусловно, будет выступать образовательная программа, выстроенная с учетом возрастных возможностей, «зоны ближайшего развития» детей, их индивидуальных интересов и потребностей.

Слабое развитие сетевого и межведомственного взаимодействия — еще одна из характерных проблем отечественной системы дошкольного образования, снижающая качество воспитания, развития и обучения дошкольников. В практике ДОО не отлажены в полной мере механизмы взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, институтами культуры, спорта. Музыкальные и художественные школы, школы искусств, музеи, библиотеки, бассейны и т.д. имеют огромный воспитательный потенциал, который, к сожалению, сегодня не всегда используется при реализации образовательных программ дошкольного образования.

Список проблем, стоящих перед системой дошкольного образования, сегодня можно продолжить. В современных условиях ее развитие

в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляются инновационные процессы в ДОО. Первостепенное значение приобретает повышение качества проводимых инноваций в системе дошкольного образования на разных уровнях: федеральном, региональном, муниципальном. Продуманные, взвешенные решения тех, кто несет ответственность за социальную политику в области детства, изменение профессионального мировоззрения педагогов ДОО, обновление содержания, методик и технологий дошкольного образования будут способствовать разрешению сложившихся противоречий.

Нормативно-правовое обеспечение дошкольного образования

В последнее время наблюдается стремительное развитие законодательства, регулирующего отношения в сфере образования, в том числе дошкольного. Впервые дошкольное образование приобрело такую правовую рамку, которая позволяет ему быть в определенной степени единообразным в отношении некоторого минимума условий организации, но в то же время дает возможность для вариативности выбора форм, содержания, технологий обучения и воспитания дошкольников.

В основе функционирования ДОО лежит система нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального и муниципального уровней. Деятельность ДОО может регламентироваться локальными нормативно-правовыми актами (принимающимися непосредственно в данной организации), не противоречащими по содержанию документам более высокого порядка. В данном подразделе мы охарактеризуем лишь федеральные нормативно-правовые документы и подзаконные нормативные акты, регулирующие отношения в области дошкольного образования.

Обновление нормативно-правового обеспечения в системе дошкольного образования началось с принятия наиболее значимого, комплексного базового документа, в котором сформулированы как общие положения, так и нормы, регулирующие отношения в отдельных подсистемах образования, — Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В ч. 4 ст. 10 этого Закона дошкольное образование впервые рассматривается как уровень общего образования, к которому предъявляется ряд требований в отношении разработки и реализации

образовательных программ дошкольного образования. В ч. 6 ст. 12 Закона указано, что образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с ФГОС ДО и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования (ПООП ДО) [97]. Таким образом, ДОО предоставляется право на разработку своей образовательной программы с учетом направленности, национально-региональных, природно-географических особенностей, контингента воспитанников, запросов субъектов образовательных отношений, условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, традиций и др.

Под образовательной программой в Законе «Об образовании в Российской Федерации» понимается комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных Законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (п. 9 ст. 2).

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» не дано определения образовательной программы дошкольного образования, что вызывает многочисленные споры в отношении правомерности распространения определения этого понятия, а значит, и обозначенных в нем характеристик, на соответствующий образовательный уровень.

Во ФГОС ДО об учебном плане, календарном учебном графике и рабочих программах курсов, дисциплин (модулей) нет ни малейшего упоминания. Дискуссии об основной документации, сопровождающей образовательную программу дошкольного образования, представлены в том числе на страницах журнала «Детский сад: теория и практика» в тематическом номере «Рабочая программа: нормативно-правовой статус, содержание, разработка» (Детский сад: теория и практика. 2015. № 4). Причина разногласия связана с уникальностью периода дошкольного детства, его непреходящим значением, что, безусловно, находит отражение в нормативных документах различных уровней и основной цели ДОО.

Дошкольная образовательная организация определяется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» как образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели

ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми (п. 1., ч. 2, ст. 23). В ч. 1 ст. 65 указано, что ДОО осуществляет деятельность по присмотру и уходу за детьми, при этом иные организации, осуществляющие образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования, также вправе осуществлять данную деятельность. Таким образом, организации на сегодняшний день вправе осуществлять присмотр и уход за детьми без реализации образовательной программы.

В то же время, как неоднократно подчеркивает в своих публикациях А.Б. Вифлеемский, присмотр и уход за детьми, включающий организацию питания, хозяйственно-бытовое обслуживание, меры по соблюдению личной гигиены и режима дня, достаточно сложно по формальным признакам отделить от образовательной деятельности [20]. Например, формирование культурно-гигиенических навыков (есть ложкой, одеваться и т.д.) может осуществляться в рамках образовательной деятельности по реализации программ дошкольного образования, в то же время ребенок получает питание, но уже в процессе деятельности по присмотру. При этом государство гарантирует бесплатное дошкольное образование, а присмотр и уход в ДОО не является государственной услугой, а значит, данная функция осуществляется за счет отдельной родительской платы, устанавливаемой органами государственной власти субъектов РФ. Такая ситуация сегодня вызывает обоснованные опасения со стороны общественности относительно повышения родительской платы, взимаемой за присмотр и уход за дошкольниками.

Важное положение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» — закрепление права образовательных организаций осуществлять образовательную деятельность по следующим образовательным программам, реализация которых не служит основной целью их деятельности:

- дошкольные образовательные организации — дополнительные общеразвивающие программы (п. 1, ч. 4, ст. 23);
- общеобразовательные организации — образовательные программы дошкольного образования (п. 2, ч. 4, ст. 23);
- организации дополнительного образования — образовательные программы дошкольного образования (п. 5, ч. 4, ст. 23).

Сегодня дошкольные образовательные организации стремятся расширить перечень предоставляемых образовательных услуг путем раз-

работки и реализации дополнительных общеразвивающих программ. Важным стратегическим документом, на который следует опираться, разрабатывая данные программы, служит Распоряжение Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. № 1726-р, утвердившее «Концепцию дополнительного образования детей».

В Концепции персонализация дополнительного образования рассматривается как ведущий тренд развития образования в XXI в. Именно дополнительные общеразвивающие программы на уровне дошкольного образования способны обеспечить раннее развитие склонностей и способностей детей, учет их индивидуальных особенностей, предоставить альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей с ОВЗ и находящихся в трудной жизненной ситуации. Для последних двух категорий воспитанников особенно важны программы, направленные на выявление и развитие склонностей, интеллектуальных и творческих способностей, коммуникации и навыков взаимодействия со сверстниками.

Авторы Концепции считают, что перспективной линией развития образования служит переход от обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к проектированию пространства персонального образования для самореализации личности. Однако следует иметь в виду, что для детей с ОВЗ и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, задачи по реализации доступности дошкольного образования на практике все еще не решены.

Новеллой Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» стала возможность выбора формы получения дошкольного образования родителями (законными представителями). При этом они имеют право дать ребенку дошкольное образование в семье. Однако по решению родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе домашнего обучения он вправе продолжить образование в ДОО (п. 2, ч. 3, ст. 44). Предоставление такой возможности вызвано, с одной стороны, объективной необходимостью наибольшего охвата детей дошкольным образованием, а с другой — недостаточной обеспеченностью этой необходимостью на практике в силу отсутствия мест в ДОО. Родитель в этом случае имеет право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы в консультационных центрах, функционирующих при ДОО или специально созданных для этой цели. Названные виды помощи входят в круг профессиональных обязанностей педагогов, если ребенок

проживает в соответствующем районе. Перспективным данное положение Закона выглядит в связи с обучением и воспитанием детей с ОВЗ, родители (законные представители) которых не хотят, чтобы их ребенок получал образование в массовом порядке.

В ст. 64 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», посвященной дошкольному образованию, сказано, что его содержание нацелено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок к учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе на достижение ими уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения образовательных программ начального общего образования на основе индивидуального подхода и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности. В данном положении Закона закрепляется развивающий характер дошкольного образования.

Освоение образовательных программ дошкольного образования не должно сопровождаться проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников. Однако это положение не распространяется на осуществление специальной психологической и педагогической диагностики. Последний вид диагностики проводится педагогическим работником с целью индивидуализации дошкольного образования или оптимизации работы с группой детей. Данные, полученные в ее результате, не должны предоставляться органам контроля и надзора в процессе проверки.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» особое внимание обращено на создание в процессе образования специальных условий для детей с ОВЗ. В ч. 1 ст. 79 говорится, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов — также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. При этом Законом определено право таких обучающихся на их совместное обучение с другими детьми, как и в отдельных группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются для

глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих дошкольников, детей с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ОВЗ (ч. 4 ст. 79).

Положения и статьи Закона конкретизируются в Федеральных подзаконных нормативных правовых актах: указах Президента РФ, постановлениях Правительства РФ, письмах Министерства образования и науки РФ и др.

Важнейшим документом, на основе которого выстраивается стратегия и тактика дошкольного образования, служит Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013—2020 гг., в которой определен прогноз развития сферы образования на период до 2020 г.

Цель данной программы состоит в обеспечении высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики; повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны.

В структурной части Программы «Прогноз развития сферы образования до 2020 года» указано, что особенностью сети организаций дошкольного образования станет то, что в нее будут включены организации разных форм собственности, реализована государственная поддержка вариативных форм дошкольного образования, что позволит охватить детскими садами всех дошкольников.

В части Программы «Цели, задачи и инструменты программы» она ориентируется на развитие инфраструктуры и организацию экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность услуг дошкольного образования.

В Подпрограмме «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» субъектам Российской Федерации рекомендуется разрабатывать и реализовывать программы обеспечения качественного дошкольного образования для детей-инвалидов и лиц с ОВЗ, включающие меры по созданию безбарьерной среды обучения, моделей инклюзивного образования, психолого-медико-социального сопровождения профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ.

Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761 утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 гг.

Главная цель Национальной стратегии — определить основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации, базирующиеся на общепризнанных принципах и нормах международного права. Инструментом практического решения многих вопросов в сфере детства стала реализация приоритетных национальных проектов «Здоровье» и «Образование», федеральных целевых программ.

В документе декларируется доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей. Особое внимание уделено обеспечению государственной поддержки строительства новых ДОО, а также развитию всех форм дошкольного образования, таких как семейный детский сад, служба ранней помощи, лекотека, центры игровой поддержки ребенка и другие, включая негосударственный сектор.

Выполнение данного положения Национальной стратегии сталкивается с трудностями и противоречиями. В настоящий момент среди всех вариативных форм дошкольного образования наиболее интенсивно развиваются лишь группы кратковременного пребывания. Их востребованность объясняется недостаточностью мест в учреждениях для детей раннего возраста и относительной легкостью организации.

Некоторые частные детские сады функционируют нелегально, т.е. не имеют лицензии и регистрации, что связано со сложностью получения лицензии и низким уровнем окупаемости. В случае реализации образовательной программы — услуги, востребованной со стороны родителей, на такие ДОО распространяются обязательные требования к дошкольному образованию, закрепленные во ФГОС ДО. Понимание частными предпринимателями основных положений данного документа довольно затруднительно.

Во исполнение Национальной стратегии действий в интересах детей Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, которая в качестве ключевых выделяет следующие направления развития воспитания:

- поддержка семейного воспитания;
- расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов;
- поддержка общественных объединений; гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание детей;

- популяризация научных знаний среди детей;
- физическое воспитание и формирование культуры здоровья;
- трудовое воспитание и профессиональное самоопределение;
- экологическое воспитание.

Документ обращает внимание на потенциальные возможности музейной и театральной педагогики, семейного чтения, информационных ресурсов (прежде всего информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»), кинематографического искусства, труда (но среди разнообразных видов труда более всех выделено самообслуживание). Принятие данного документа фокусирует внимание общественности на воспитании, как важной части образования, о чем стали забывать после того, как образование было признано услугой.

Центральным нормативным документом в области дошкольного образования выступает ФГОС ДО. Руководитель проекта по его разработке А.Г. Асмолов подчеркивает, что данный документ представляет собой уникальное соглашение, нацеленное на поддержку детства, между семьей и государством [3]. Стандарт — комплекс норм, правил, требований, которые устанавливаются на основе достижений науки, техники и передового опыта.

ФГОС ДО преследует следующие цели:

- повышение социального статуса дошкольного образования;
- обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;
- сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования [78].

Особенность ФГОС ДО — формулировка требований относительно условий реализации программ дошкольного образования и фактическое отсутствие четко очерченных требований к конкретным образовательным достижениям ребенка. В нем описаны лишь целевые ориентиры на этапах младенческого, раннего и завершения дошкольного возраста, которые не подлежат непосредственной оценке в том числе в рамках педагогической диагностики (мониторинга).

Во ФГОС ДО подчеркивается и закрепляется необходимость поддержки разнообразия детства, учета индивидуальных особенностей

детей, в том числе детей с ОВЗ. Идея индивидуализации дошкольного образования, по сути, является сквозной в этом документе, что должно найти отражение в образовательной программе дошкольного образования.

Принятие такого важного документа, как ФГОС ДО, — явление уникальное и новое для данной ступени образования. Поэтому его критиковали и научное сообщество, и практики, и органы управления образованием, и др. Большинство критических замечаний к ФГОС ДО можно свести к следующим положениям:

- обтекаемость формулировок, фрагментарность требований к структуре образовательной программы, ее условиям реализации и результату;
- большое количество концептуальных положений, недиагностичных по своему содержанию;
- несоответствие общепринятому пониманию значения понятия «стандарт» как обязательного минимума содержания образования и соответственно неспособность ФГОС ДО обеспечить преемственность дошкольного и начального общего образования;
- излишняя вариативность основных положений, закрепляемых ФГОС ДО, не позволяющая достигнуть единства на уровне структуры образовательной программы, условий ее реализации и результатов;
- недостаточная ясность отдельных формулировок, противоречивость их трактовки и понимания (например: «принцип разнообразия детства», «полноценное проживание ребенком всех этапов детства», «культурные практики» и др.).

Большое количество недостаточно четких и однозначных положений связано с попыткой разработчиков «не сделать из Стандарта смирительную рубашку», сдерживающую инициативу, творчество и самостоятельность педагогических коллективов, разрушающую сложившиеся традиции и вариативность образования, создающую предпосылки для образовательной монополии.

Идейно-концептуальное наполнение ФГОС ДО служит источником для развития и самодвижения дошкольного образования, способствует выработке мировоззренческих установок воспитателей, в отличие от бездумного исполнения конкретных алгоритмизированных действий. Готовые решения и формы, конкретика в действиях во многом упростит педагогическую задачу, но не позволит выстраивать

образовательные траектории, соответствующие меняющимся интересам, склонностям, способностям детей; учитывать одаренность и особые образовательные потребности конкретного контингента дошкольников.

Как отмечает доктор психологических наук В.Т. Кудрявцев, хороший закон должен вытягивать регламентируемую им сферу в направлении отметки «должное», и тем самым — инициировать ее развитие [60].

Для разъяснения многих положений, касающихся внедрения ФГОС ДО и в соответствии с Планом действий Минобрнауки России по введению ФГОС ДО, Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России направил на места Письмо от 28.02.2014 № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования» [69].

«Комментарии...» разработаны ФГАУ «Федеральный институт развития образования» на основе вопросов, возникающих у руководителей и специалистов органов государственной власти субъектов Российской Федерации. В них достаточно доступно и однозначно изложены и растолкованы основные положения ФГОС ДО.

В соответствии с положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО 20.05.2015 г. утверждена Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (ПООП ДО). По мнению ее авторов-разработчиков, Стандарт определяет инвариантные цели и ориентиры разработки ООП ДО, а Программа предоставляет примеры вариативных способов и средств их достижения. Она рассматривается как документ, с учетом которого организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования, самостоятельно разрабатывают и утверждают основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Особенность Программы — ее модульная структура и рамочный характер, который раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в ДОО, возрастных нормативов развития, определение структуры и наполнения содержания образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях. Образовательные области, содержание образовательной деятельности, равно как и организация образовательной среды, в том числе предметно-пространственной и развивающей, выступают в качестве модулей, из которых создается основная общеоб-

разовательная программа ДОО. Модульный характер представления содержания Программы позволяет конструировать основную образовательную программу ДОО на материалах широкого спектра имеющихся образовательных программ дошкольного образования [81].

ПООП ДО обладает большей степенью конкретности по отношению к ФГОС ДО. После принятия ПООП ДО стали понятными многие термины, о которых шла речь в Стандарте. Так, например, овладение культурными практиками рассмотрено как процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и пр.), приобретение культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде [81, с. 42].

Разнообразие детства определяется в Программе как выстраивание образовательной деятельности с учетом региональной специфики, социокультурной ситуации развития каждого ребенка, его возрастных и индивидуальных особенностей, ценностей, мнений и способов их выражения.

В отношении организации развивающей предметно-пространственной среды вслед за ФГОС ДО подчеркиваются ее привязанность к программе, самостоятельность образовательной организации при ее проектировании (п. 3.2). Это означает, что навязывание конкретных перечней оборудования и материалов на уровне региона или субъекта РФ неправомерно.

В то же время Программа не до конца решает многие спорные вопросы, которые в последнее время были предметом широкого научно-практического дискурса. Например, долгое время общественность возмущал вопрос о неопределенном статусе специалистов (логопедов, дефектологов), работающих с детьми с ОВЗ. В результате они были подвергнуты массовому сокращению. В ПООП ДО достаточно четко прописана необходимость специалистов при работе в группах для детей с ОВЗ: «При работе в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья в Организации должны быть дополнительно предусмотрены должности педагогов, имеющих соответствующую квалификацию для работы в соответствии со спецификой ограничения здоровья детей, из расчета не менее одной должности на группу детей» (п. 3.3.3).

В то же время указано, что для детей, имеющих специальные образовательные потребности, получающих инклюзивное образование, «может быть предусмотрено дополнительное кадровое обеспечение». При этом категории таких дошкольников и особенности их кадрово-

го сопровождения устанавливаются органами власти субъектов РФ (п. 3.3.3). Получается, что одни и те же категории детей обладают неодинаковыми правами на квалифицированную коррекционно-развивающую поддержку в зависимости от понимания данной проблемы органами власти субъектов РФ.

В отношении основной документации, сопровождающей образовательную программу, ПООП ДО рекомендует составление гибких учебных планов, жестко не привязанных к годовому или другому типу планирования. Вскользь оговаривается рабочая программа по реализации содержательных компонентов программы, указывается, что она не должна быть привязана к календарю. Это объясняется тем, что планирование деятельности педагогов должно опираться прежде всего на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и быть направлено на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка. Таким образом, в данном случае ситуация вариативности переходит в ситуацию неопределенности, когда имеются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», четко дающий определение образовательной программы, ПООП ДО, их основные характеристики, и подчиненная этому закону документация, выдвигающая свободные перспективы. Ориентируясь на определение ПООП ДО, данное в Законе, хотелось бы найти более содержательное описание учебно-методической документации с учетом ее вариативности и гибкости, непротиворечащей по содержанию современным требованиям, способствующей усовершенствованию образовательного процесса.

Дополнительные сведения об организации дошкольного образования по основным программам дошкольного образования даны в Приказе Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» [79]. Документ, в частности, указывает, что образовательная деятельность осуществляется в группах, которые могут иметь общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную направленность. Кроме того, могут быть организованы (без реализации образовательной программы дошкольного образования) группы детей раннего возраста (обеспечивающие развитие, присмотр, уход и оздоровление воспитанников в возрасте от 2 мес. до 3 лет), а также по присмотру и уходу для детей от 2 мес. до 7 лет. Также могут быть созданы семейные

дошкольные группы с целью удовлетворения потребности населения в услугах дошкольного образования в семьях.

Организация самостоятельно определяет режим ее работы по 5- или 6-дневной рабочей неделе. Группы могут функционировать в режиме: полного (12 ч), сокращенного (8—10,5 ч), продленного (13—14 ч) дня, кратковременного (от 3 до 5 ч в день) и круглосуточного пребывания. По запросам законных представителей можно организовать работу групп в выходные и праздничные дни. В документе приведены особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ [79].

Важный документ, регламентирующий деятельность ДОО, — Постановление от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций”». Этот документ ориентирован на охрану здоровья детей при осуществлении деятельности по воспитанию, обучению, развитию и оздоровлению, уходу и присмотру в ДОО, а также при осуществлении услуг по развитию детей (развивающие центры) в дошкольных организациях независимо от вида, организационно-правовых форм и форм собственности. Однако они не распространяются на семейные группы, размещенные в жилых квартирах (жилых домах). Санитарные правила устанавливают санитарно-эпидемиологические требования:

- к условиям размещения ДОО;
- оборудованию и содержанию территории;
- помещениям, их оборудованию и содержанию;
- естественному и искусственному освещению помещений;
- отоплению и вентиляции;
- водоснабжению и канализации;
- организации питания;
- приему детей в ДОО;
- организации режима дня;
- организации физического воспитания;
- личной гигиене персонала [76].

Следует отметить, что СанПиН не дает рекомендаций и не выдвигает требований относительно форм организации образовательной деятельности с детьми. Он указывает максимально допустимый объем образовательной нагрузки, временную длительность самостоятельной деятельности детей, а также непрерывной непосредственно образовательной деятельности, организации прогулок и др.

Неправильное понимание требований и назначения СанПиН сразу после вступления их в силу привело к механической, формальной замене термина «занятие» на «непосредственную образовательную деятельность». После появления соответствующих поправок в тексте документа стало понятно, что регламентируется длительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности, а не название формы организации образовательной деятельности, тем более внутренне, содержательно и структурно ничем не наполненное.

Помимо названных, дошкольное образование регулируется еще целым комплексом писем и распоряжений Минобрнауки России. Так, например, в 2014 г. вышел Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность (06.02.2014 № 09-148) [67]. На основе рекомендаций, определенных данным Кодексом, организации могут разрабатывать и принимать свой собственный кодекс профессиональной этики.

Модельный кодекс представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и правил поведения, которыми рекомендуется руководствоваться педагогическим работникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность, независимо от занимаемой должности.

В Кодексе провозглашается формирование взаимоотношений в системе образования, основанных на принципах морали, уважительном отношении к педагогической деятельности в общественном сознании, самоконтроле педагогических работников; обращается внимание на культуру речи педагогических работников, их внешний вид. В целом подчеркивается необходимость безупречной репутации педагогического работника, включающей недопущение коррупционно опасного поведения, недобросовестного исполнения трудовых обязанностей, а также важность проявления открытости, внимательности, доброжелательности, выдержки, такта и др.

В настоящее время процесс законотворчества в области обучения и воспитания дошкольников не завершен. Некоторые документы, вступившие в законную силу, пока еще не реализованы в правоприменительной образовательной практике. К их числу относится, например, Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Профессиональный стандарт “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В нем определены следующие трудовые функции применительно к персоналу дошкольного воспитания и образования:

- общепедагогическая функция, обучение;
- воспитательная деятельность;
- развивающая деятельность;
- педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования [77].

Применительно к каждой функции конкретизируются трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания и другие характеристики.

Документ предназначен прежде всего для работодателей, которые смогут его применять при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда. Профессиональный стандарт способен повысить мотивацию педагогических кадров к труду, достижению качества образования за счет единых требований к профессиональной педагогической деятельности.

В соответствии с Профессиональным стандартом новыми применительно к деятельности воспитателя выступают:

- умения в области разработки (освоения) и применения современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;
- использование и апробация специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ОВЗ.

Высокие требования Профессиональный стандарт выдвигает в отношении ИК-компетентности, нормативно-правовой грамотности, учета индивидуальных особенностей и образовательных потребностей воспитанников в процессе образования.

Однако сегодня недостаточно ясны перспективы применения положений настоящего документа на уровне ДОО. Не все педагоги, работающие в детских садах, соответствуют высоким требованиям, выдвигаемым Профессиональным стандартом. Да и можно ли требовать от них этого, если стандарты высшего профессионального образования, по которым они учились, преследовали совершенно иные цели и задачи. Более того, современные образовательные стандарты

высшего образования не согласованы с профессиональным стандартом «Педагог» ни на уровне подходов (профстандарт — деятельностный, ФГОС ВО — компетентностный), ни на уровне содержания (компетенции не всегда отражают какую-либо трудовую функцию).

Как отметил в одном из интервью член рабочей группы по разработке профессионального стандарта педагога Ю.М. Забродин, внедрение стандарта требует масштабной работы, которая приведет к изменениям на всех уровнях образовательной системы, в том числе в области получения квалификации, необходимой для выполнения этих функций [33].

Другие члены рабочей группы по разработке профессионального стандарта (В.В. Рубцов и А.А. Марголис) подчеркнули, что роль стандартов профессиональной деятельности — не только расширение и детализация квалификационных характеристик, не только процессуальная регламентация целей государственной политики (что надо делать и как для достижения поставленных образовательных целей). Они также выступают механизмом включения самих педагогов, профессиональных сообществ в процесс развития своей профессиональной сферы [83].

На сегодня нет однозначного отношения к проблеме проектирования рабочей программы воспитателя, в связи с чем у педагогов-практиков возникает ряд вопросов, на которые искали ответы Н.А. Каратаева и О.В. Крежевских [44]. Попробуем ответить на них.

В каких документах прописана обязанность педагога по составлению рабочей программы?

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) сказано, что «педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в соответствии с утвержденной рабочей программой» (ст. 48, ч. 1, п. 1).

Рабочая программа имеет свое предназначение, она не дублирует образовательную программу, а служит внутренним стандартом образования и определяет особенности организации образовательного процесса каждым педагогом с учетом специфики, потребностей, интересов и особенностей субъектов образовательных отношений.

При разработке рабочей программы педагоги должны отталкиваться от требований ФГОС ДО, образовательной Программы, Программы развития ДОО. Более того, рабочие программы педагогов являются частью основной образовательной программы (ООП) ДОО.

Таким образом, при конструировании рабочей программы воспитатель создает свою индивидуальную педагогическую модель образования, отражающую особенности контингента детей и родителей, их образовательные потребности. Рабочая программа — тактика педагогической деятельности, построенная на личном опыте воспитателя, близком, почти интимном характере отношений педагога с детьми.

Рабочая программа, на наш взгляд, не может полностью совпадать с образовательной программой ДОО, поскольку последняя создается на основе примерной или даже полностью совпадает с ней. Именно рабочая программа будет инструментом индивидуализации содержания, форм, методов, способов взаимодействия педагога с детьми. Она позволяет детально отразить содержание «части, формируемой участниками образовательных отношений», в том случае, если Примерная и Образовательная программы совпадают.

Таким образом, рабочая программа выполняет ряд важнейших функций:

- целеполагания — определяет и конкретизирует цели и задачи образования детей конкретной возрастной группы;
- прогностико-планирующая — позволяет сделать прогноз относительно развития субъектов образования, наметить пути их развития;
- содержательная — фиксирует состав смысловых блоков, тем, культурных практик, подлежащих усвоению воспитанниками на уровне зоны ближайшего развития;
- нормативно-оценочная — позволяет оценить эффективность педагогических действий, осуществить контроль за полнотой усвоения культурных способов деятельности, отношений, ценностных ориентаций и др.;
- саморазвития — конструирование программы способствует формированию педагогической рефлексии, оценки, развивает профессиональное самосознание педагога;
- индивидуализации педагогического процесса — позволяет ориентироваться на интересы, возможности и склонности ребенка, даже если он появился в группе детского сада в середине или в конце освоения образовательной программы.

Существует ли порядок или положение о разработке рабочей программы воспитателя?

Уполномоченные органы государственной власти субъектов РФ могут разрабатывать примерные положения о порядке разработки,

утверждения и структуре рабочих программ в ДОО того или иного региона, реализующих ООП ДО, в целях содействия педагогам ДОО в нормативно-правовом обеспечении разработки и утверждении рабочих программ. ДОО может составить свое Положение о порядке разработки, структуре и утверждении рабочих программ, реализующих ООП ДО.

Какими нормативно-правовыми документами нужно руководствоваться при конструировании рабочей программы?

Прежде всего при конструировании рабочей программы необходимо учитывать положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС ДО; Комментарии к ФГОС ДО (Письмо Минобрнауки России от 28.02.2014 № 08-249; Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)»); Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования». Кроме того, необходимо учесть положения о порядке разработки, утверждения и структуре рабочих программ определенного субъекта РФ, например Курганской области, а также локальные акты, принятые в ДОО.

На сколько часов рассчитана рабочая программа при условии функционирования дошкольных групп в различном режиме?

Рабочая программа может быть рассчитана на различное количество часов. Например, при круглосуточном пребывании детей в группе реализация программы составляет не более 14 ч с учетом режима дня и возрастных категорий детей. Если в ДОО функционирует группа кратковременного пребывания, то рабочая программа может быть реализована в течение 3—5 ч. Объем рабочей программы зависит от направленности группы. Группы могут функционировать в режиме полного, сокращенного и продленного дня (п. 2.14 Приказа Минобрнауки России от 30.08.2013 №1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования»).

На какой период необходимо конструировать рабочую программу?

Чаще всего рабочая программа составляется на один год, утверждается в начале года. Ее не следует рассматривать как однажды напи-

санный и не подлежащий коррекции документ. Структура и содержание рабочей программы при необходимости изменяется педагогами в соответствии с реальными изменяющимися условиями ежегодно.

Обязательно ли в рабочей программе должно быть две части?

Наличие двух частей (обязательной и формируемой участниками образовательных отношений) предписано п. 2.9 ФГОС ДО.

Обязательная часть включает пять образовательных областей. В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и / или разработанные ими Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и / или культурных практиках (далее — парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы.

Каким должно быть соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений?

Соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, носит рекомендательный характер. Объем обязательной части Программы должен составлять не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, — не более 40%.

Сегодня нет жестко регламентированной структуры рабочей программы педагога. В практике ДОО чаще всего встречается следующая последовательность ее структурных компонентов: титульный лист, включающий полное название учреждения, дата утверждения программы, номер протокола, название рабочей программы с указанием возраста детей, направленности группы, учебный год, автор.

В содержании перечисляются все структурные компоненты программы с точным указанием страниц. В пояснительной записке прописываются ее цель, образовательные задачи на год, квартал или на каждый месяц, дается характеристика детей, указываются их возрастные и индивидуальные особенности.

В рабочей программе дается расписание образовательной деятельности детей в группе (с учетом допустимой нагрузки, согласно СанПиН 2.4.1.3049-13).

Содержание образовательной деятельности в рабочей программе описывается согласно образовательным областям, но ее конкретное наполнение во многом зависит от индивидуальных склонностей и

интересов детей, конкретной ситуации в группе, образовательных потребностей субъектов образовательных отношений. Поскольку содержание образовательных и рабочих программ выполняет роль средства развития ребенка, оно не всегда может быть задано заранее и четко расписано по областям. Поэтому в условиях проектного планирования содержание образовательной деятельности может одновременно реализовываться в нескольких образовательных областях и предполагать сетевое взаимодействие и социальное партнерство.

Обязательный компонент рабочей программы — описание образовательной среды, в том числе развивающей предметно-пространственной среды, включающей:

- игры, пособия по различным образовательным областям;
- наполнение образовательных пространств (мини-лаборатория, «уголок занимательной математики», логоуголок, физкультурный уголок, технические средства).

В рабочей программе нужно указать методическое обеспечение программы: демонстрационный материал, список психолого-педагогической и методической литературы, необходимой воспитателю для подготовки образовательного процесса в группе.

Важная составляющая рабочей программы — система взаимодействия воспитателя с родителями в интересах развития ребенка. В программе отражаются задачи, содержание, традиционные и интерактивные формы работы с родителями воспитанников, позволяющие оптимизировать отношения в системе «педагог — ребенок — родитель».

В рабочей программе прописывается конкретный результат освоения программы или целевые ориентиры?

Планируемые результаты освоения воспитанниками образовательной программы должны быть конкретизированы в рабочей программе педагога применительно к детям конкретной возрастной группы с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей и интересов всех субъектов образовательных отношений.

Ориентируясь на положение ФГОС ДО (п. 4.3) о том, что целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей, некоторые педагоги-практики считают проведение педагогической диагностики необязательным. Однако в п. 3.2.3 ФГОС ДО отмечается, что при реализации Программы может проводиться

оценка индивидуального развития детей. Она осуществляется педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Поэтому в содержание рабочей программы необходимо включить критериально-диагностический аппарат, позволяющий отследить эффективность педагогических воздействий педагога, оптимизировать работу с группой детей или наметить индивидуальную образовательную траекторию.

На каких аспектах программы лучше сосредоточить внимание родителей?

Согласно п. 2.13 ФГОС ДО, дополнительным разделом образовательной программы служит текст ее краткой презентации. Она должна быть ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления. Так как рабочая программа воспитателя выступает частью образовательной программы ДОО, конкретизирующей ее содержание, возникает необходимость ознакомления родителей с ее основными положениями.

Мы считаем, что в краткой презентации рабочей программы целесообразно отразить целевые характеристики программы, содержательные аспекты, а также используемые педагогические технологии, раскрыть необходимость взаимодействия с семьями воспитанников в интересах развития ребенка в рамках определенных форм.

Какие программы лучше выбрать для наполнения регионального компонента?

Для наполнения регионального компонента программы используются парциальные программы или программы, созданные педагогами самостоятельно. Выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми зависит от их потребностей и интересов, а также возможностей педагогического коллектива, сложившихся традиций ДОО или группы (в соответствии с ФГОС ДО).

Обязательно ли прописывать региональные особенности при разработке рабочей программы?

В рабочей программе должны учитываться образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов. Программа может быть ориентирована на специфику национальных,

социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. Несомненно, что особенности (культурно-исторические, природные, социальные) могут быть отражены при разработке части образовательной программы, которая формируется участниками образовательных отношений (ФГОС ДО п. 2.11.2).

Итак, рабочая программа воспитателя — новый системный документ, позволяющий планировать и организовывать образовательный процесс в конкретной возрастной группе. Служа руководством к действию, она представляет собой индивидуальную модель построения образовательного процесса воспитателем в группе в соответствии с потребностями и интересами детей, родителей и самого педагога. Грамотно составленная рабочая программа позволяет объединить усилия всех субъектов образовательных отношений, способствуя получению положительного синергетического эффекта.

Большая часть перечисленных нормативно-правовых актов рассогласована, не лишена юридических коллизий, в результате чего их применение вызывает много противоречий, проблем и требует значительных пояснений и толкований. Однако особое внимание и новая правовая рамка дошкольного образования дают основания для оптимистичных прогнозов и ожиданий относительно развития его экономической, организационно-управленческой и научно-методической базы и инфраструктуры.

Подходы к оценке индивидуального развития ребенка и мониторингу образовательного процесса ДОО

Понятие «мониторинг» получило широкое распространение в разных сферах научно-практической деятельности, прочно устоявшись в экономике, медицине, социологии, экологии, психологии и др. В последнее время этот термин актуален в области управления качеством дошкольного образования.

В справочно-энциклопедической литературе суть мониторинга определяется по-разному. В Педагогическом словаре (под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой) мониторинг рассматривается как исследовательский сбор, обработка, хранение и распространение информации об изучаемом объекте с целью выявления в нем количественных и качественных изменений [72, с. 44].

Мониторинг также определяется как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположению [66, с. 325].

На соотношение понятий «мониторинг» и «диагностика» существуют по крайней мере три основные точки зрения, которые не противоречат друг другу, а лишь позволяют проследить полифункциональность процедуры мониторинга.

Согласно первой точке зрения, эти термины рассматриваются как фактически синонимичные, тождественные или описывающие сущность одного и того же явления. Диагностика позволяет оценить индивидуальное развитие ребенка на конкретный момент исследования, а мониторинг — динамику развития образовательных достижений.

Согласно второй точке зрения, данные понятия рассматриваются как находящиеся в родовидовых отношениях. Например, в Современном словаре по педагогике Е.С. Рапацевич мониторинг рассматривается как широкий процесс, включающий диагностику, прогнозирование и коррекцию развития личности [66, с. 325]. Отличительными особенностями мониторинга служат длительность, непрерывность, динамичность, многократность замеров на основе адекватных педагогических средств, полифункциональность и полипроцессуальность [72].

Преимущества мониторинга перед диагностикой в этом случае заключаются в более широком спектре возможностей. Он позволяет не просто проводить оценку индивидуального развития ребенка, но и контролировать течение процесса развития, систематически и регулярно осуществлять сбор информации, проводить ее экспертизу, строить прогнозы и предупреждать отклонения в развитии ребенка, разрабатывать гибкие индивидуальные образовательные траектории и др.

Согласно третьей точке зрения, педагогическая диагностика — основное средство мониторинга (А.Г. Гогоберидзе).

В учебнике по дошкольной педагогике под ред. А.Г. Гогоберидзе подчеркивается значение мониторинга как инструмента обнаружения эффективности реализуемой деятельности, позволяющего на основе непрерывного слежения за состоянием педагогической системы прогнозировать ее развитие, выявлять динамику изменений, определять причинно-следственную взаимосвязь между психолого-педагогическими воздействиями и наличествующими результатами [35].

На практике очень часто проводится оценка индивидуального развития ребенка в начале (входная) и в конце (итоговая) учебного

года. В этой ситуации достаточно сложно проследить динамику индивидуального развития дошкольника, служащую основой планирования комплекса коррекционно-развивающих действий. Данные, полученные в ходе такой оценки, полезны лишь для составления отчета (аналитической справки), но не служат основанием для индивидуализации образования или оптимизации работы с группой детей. В данном случае целесообразно провести аналогию с мониторингом состояния развития плода у беременной. Будет ли лечение подобрано адекватно, если полноценная диагностика проводится только на начальных сроках и перед самыми родами? В этом случае были бы упущены сензитивные периоды, невозможна оценка динамики развития, а последующее медицинское вмешательство оказалось бы малоэффективным. Поэтому чем чаще проводится мониторинг, тем он более иллюстративен, а значит, эффективен. При этом современные подходы к данной процедуре не подразумевают заполнения громоздкой специальной документации и бланков.

Следует отметить, что понятие «мониторинг» междисциплинарное, широкое и многофункциональное, что прослеживается при анализе типологии мониторинга исходя из следующих оснований:

- в зависимости от области применения: экологический, медицинский, социологический, психологический, педагогический;
- на основании целевой установки: информационный, базовый, проблемный, управленческий;
- по уровням управления: федеральный, региональный, муниципальный, институциональный [72].

В зависимости от объекта мониторинга применительно к управлению качеством дошкольного образования выделяют мониторинг качества результатов деятельности ДОО, качества образовательных процессов и созданных в дошкольной образовательной организации условий [28, с. 386].

ФГОС ДО устанавливает два вида диагностики — педагогическую и психологическую. Их отличают цель, задачи, субъекты реализации, методы и диагностические методики, объекты диагностического исследования.

Объектом педагогической диагностики в основном служат образовательные результаты (результаты освоения образовательной программы) либо условия ее реализации. Объект психологической диагностики — особенности развития психики ребенка, психологическое здоровье детей, способности к разным видам деятельности и др.

Специфика объектов диагностики определяет систему используемых диагностических методик. Педагогическая диагностика, определяющая динамику развития образовательных достижений детей, основана на методе наблюдения (ПООП ДО), психологическая же использует специальный диагностический инструментарий, в том числе авторские психологические тесты, адекватные объекту диагностики.

Психологическую диагностику индивидуального развития ребенка проводят квалифицированные специалисты — психологи и / или педагоги-психологи. Ее результаты используются для квалифицированной коррекции развития детей или для решения задач психологического сопровождения развития ребенка (группы детей). Для участия ребенка в психологической диагностике в обязательном порядке требуется информированное согласие его родителей (законных представителей).

Функции диагностики и мониторинга позволяют оценить его направленность и возможности. В работах К.Ю. Белой, Н.В. Микляевой, М.Н. Поляковой и других выделены следующие основные функции:

- информационная, заключающаяся в возможности получения полной и разносторонней информации о педагогическом процессе в результате реализации диагностических (мониторинговых) процедур;
- контрольно-диагностическая, в рамках которой диагностика (мониторинг) определяется как механизм контроля и оценки в целях управления качеством образования;
- рефлексивная, реализация которой предполагает получение «обратной связи» как инструмента для анализа эффективности психолого-педагогических воздействий педагогом, непосредственно работающим с детьми;
- интегративная, предполагающая возможность обобщения и анализа результатов диагностики (мониторинга), что ложится в основу планирования дальнейшей образовательной деятельности.

Современный подход к процедуре мониторинга в условиях ДОО предполагает:

- исключение использования оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы дошкольной образовательной организации;
- постоянство сбора информации об объектах контроля, что позволяет реализовать функцию слежения за состоянием и динамикой их развития;

- максимальную структурированность оценки индивидуального развития ребенка, позволяющую увидеть малейшие изменения в поведении, деятельности, представлениях ребенка;
- компактность, минимальность измерительных процедур и их «незаметность» для самого ребенка через их максимальную включенность в педагогический процесс;
- широту охвата объектов контроля: мониторинг может включать оценку не только психолого-педагогических, но и кадровых, финансовых, материально-технических условий реализации образовательной программы дошкольного образования.

ФГОС ДО при реализации образовательной программы дошкольного образования предусматривает оценку индивидуального развития детей, которая производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Обязательность проведения педагогической диагностики определяется образовательной программой, по которой работает данная ДОО.

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно:

- для индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- оптимизации работы с группой детей (п. 3.2.3 ФГОС ДО).

Данное положение, закрепленное ФГОС ДО, делает неправомерным требования высоких результатов диагностики со стороны контролирующих и надзорных органов. Известна ситуация, когда педагоги решили показать реальные результаты, полученные в ходе диагностики, но оказалось, что такой честностью обладают далеко не все их коллеги. В результате воспитатели, показавшие подлинные результаты, получили выговор за плохую работу. Больше истинных результатов эти педагоги не показывали, искусственно завышая данные по направлениям развития детей. «Хорошие» результаты диагностики не служат основанием для оптимизации работы с группой детей, не требуют рефлексивного анализа собственных педагогических действий и составления образовательных траекторий. Данный пример показывает бессмысленность любой оценки индивидуального развития ребенка, если она отражает данные, не соответствующие реальности.

Как подчеркивается в современной нормативно-правовой документации (ФГОС ДО, ПООП ДО и др.), оценка индивидуального развития детей служит исключительно профессиональным инструментом педагога, которым он может воспользоваться при необходимости получения им информации об уровне актуального развития ребенка или о динамике такого развития по мере реализации образовательной программы. Данные, полученные в результате такой оценки, рассматриваются как профессиональные материалы самого педагога, не подлежащие проверке в процессе контроля и надзора.

Педагог имеет право по собственному выбору или на основе консультаций со специалистами использовать имеющиеся рекомендации по проведению такой оценки в рамках педагогической диагностики в группе ДОО или проводить ее самостоятельно. Искусственное навязывание диагностических процедур, не понятных и чуждых воспитателю, делает диагностику сложным процессом с неясными, малоприменимыми результатами. Смысл и содержание диагностики или мониторинга должны быть понятны прежде всего самому педагогу для построения образовательных маршрутов, а также родителям как полноправным участникам образовательного процесса.

В современных образовательных программах дошкольного образования выделяются различные подходы к содержанию, объектам и особенностям проведения мониторинга.

Инновационный подход содержится в образовательной программе дошкольного образования «Истоки» (под ред. Л.А. Парамоновой), в которой рассматриваются три взаимосвязанные ступени проведения оценки развития ребенка: экспресс-оценка развития, педагогическая и психологическая диагностика. При этом экспресс-оценка развития детей, по мнению авторов, может проводиться без заполнения специальных бланков и опирается на интегральные показатели развития ребенка, а также комплексную характеристику личностного развития ребенка на конец каждого психологического возраста.

Проводя экспресс-оценку, педагог соотносит реальные проявления ребенка в его поведении и деятельности с «идеальной» картиной, что дает ему представление о том, насколько успешен воспитанник в освоении программы. Интегральные показатели развития, выступающие ориентиром при проведении экспресс-оценки, представлены в программе «Истоки» в конце каждого психологического возраста (младенческого, раннего, младшего и старшего дошкольного) [41].

Авторы программы «Истоки» рекомендуют проводить педагогическую диагностику, только если воспитатель отмечает несоответствие уровня развития ребенка интегральным показателям развития.

Психологическая диагностика развития детей проводится только в том случае, если, несмотря на педагогическую поддержку ребенка и выстраивание его образовательной траектории, педагогу не удастся достичь оптимальных результатов, или когда у воспитанника наблюдаются определенные поведенческие отклонения, которые не удастся скорректировать в ходе повседневной педагогической работы с группой. Психологическая диагностика проводится специалистом (психологом или педагогом-психологом) с использованием определенной «батарей методик». Ее состав определяется с учетом конкретных задач обследования [41].

В программе «Детство» (под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой) предлагается оценка качества результатов деятельности ДОО, предполагающая изучение:

- степени освоения ребенком образовательной программы, его образовательных достижений с целью индивидуализации образования, развития способностей и склонностей, интересов воспитанников;
- степени готовности ребенка к школьному обучению;
- удовлетворенности различных групп потребителей (родителей, учителей, воспитателей) деятельностью детского сада [28].

Качество педагогического процесса в соответствии с программой «Детство» понимается как качество:

- образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструктивной, музыкальной, чтения художественной литературы) и в ходе режимных моментов;
- организации самостоятельной деятельности детей;
- взаимодействия с семьями детей по реализации ООП ДО для детей дошкольного возраста [28].

Оценка качества условий деятельности предполагает мониторинг по двум параметрам: особенности профессиональной компетентности педагогов и развивающая предметно-пространственная среда детского сада.

Подход, обозначенный в программе «Детство», интересен с позиций оценки не только результатов деятельности ДОО, но и возможности предположения причин, приведших к этим результатам,

которые касаются обеспечения разнообразных условий для реализации образовательной программы. Например, причиной негативной динамики развития ребенка в рамках реализации образовательной области «Познавательное развитие» может быть бедная, не соответствующая образовательной программе и актуальным интересам детей развивающая предметно-пространственная среда. В качестве предположения о причинах негативной динамики при освоении ребенком образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» может рассматриваться отсутствие целенаправленного взаимодействия с семьями детей в данном направлении и др.

При проведении мониторинга необходимо учитывать этапы, включающие:

- определение объекта и цели мониторинга, формулирование эталона, определение критериев и показателей, диагностических методов;
- практический сбор информации об объекте мониторинга;
- обработку и анализ полученной, а также уже имеющейся информации из существующих источников;
- интерпретацию и комплексную оценку объекта на основе полученной информации, прогноз развития объекта;
- принятие управленческого решения об изменении деятельности [29, с. 389].

Объектом мониторинга в рамках педагогической диагностики чаще всего выступают образовательные достижения ребенка в пяти образовательных областях в рамках освоения образовательной программы. В связи с этим у практиков очень часто возникает вопрос: должен ли воспитатель проводить диагностику образовательных достижений в той области, где его профессиональная деятельность пересекается с деятельностью других специалистов (логопеда, музыкального работника, инструктора по физической культуре и др.).

Безусловно, на уровне каждой организации данный вопрос может быть решен по-разному. Однако оценка достижений ребенка должна вестись в рамках соответствующей квалификации тем работником, который непосредственно работает с ребенком с целью индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей. Основным методом выступает педагогическое наблюдение либо педагогическая диагностика, проводимая в процессе выполнения детьми игровых заданий, упражнений, определенных действий. Таким образом, если, например, воспитатель реализует образовательную программу в

части развития речи, то он должен иметь данные о результативности своих педагогических действий, о тех сторонах, которые требуют корректировки, а значит, он и должен проводить соответствующую оценку. С другой стороны, логопед может проводить полноценное комплексное обследование детей с речевыми нарушениями в той части, где воспитателю не хватает квалификации, например: оценка физического, психологического и логопедического статуса детей, исследование психических функций, составляющих психологическую базу речи и другие, — и в той области развития речи, в отношении которой реализуется коррекционная программа.

В то же время воспитателю, не имеющему соответствующей квалификации, трудно провести грамотную оценку мелодического слуха или уровня заболеваемости, а оценить музыкальную среду группы или исследовать отношение ребенка к здоровью он может, но для этого необходим измерительный инструментарий, т.е. критерии, показатели и методы проведения диагностических процедур в рамках диагностики (мониторинга).

Определение критериев и показателей проведения мониторинга проводится, как правило, на основе авторских методических рекомендаций. Эти критерии и показатели служат базой для отнесения ребенка к определенному уровню развития умений, способностей, навыков, представлений и другое через определение нормы развития. При этом следует понимать, что педагогическое значение понятия «норма развития» — не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможность высших достижений для данного возраста. Норма — не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях [40]. Это означает, что у каждого ребенка своя норма развития. Если на определенных этапах во время диагностики он демонстрировал незаурядные способности, а на последующих они не были выявлены, то это нельзя рассматривать как норму для данного ребенка. Можно предположить, что для воспитанника не были созданы специальные психолого-педагогические условия, способствующие развитию его способностей. Иными словами, сравнение образовательных достижений ребенка с образовательными достижениями других детей может затормозить его возможное развитие. Сравнение целесообразно лишь в аспекте образовательных достижений данного конкретного ребенка (каким он был и каким он стал).

К критериям тоже выдвигается ряд важных требований. Критерий должен быть адекватным объекту мониторинга, объективно проверяемым и позволять производить измерение как определение степени выраженности исследуемого признака, сопоставление со шкалой, нормой или другим измерением.

Сегодня выбор методических рекомендаций для проведения диагностики (мониторинга) — право воспитателя. Идя по пути наименьшего сопротивления, педагоги могут ориентироваться на простоту диагностических процедур, подбирать рекомендации и методики, предполагающие минимальную шкалу, например, имеющую три уровня. В этой ситуации важно не забывать, что разделение образовательных достижений детей соответственно трем уровням не позволит увидеть небольшие сдвиги в их развитии. Чем больше уровневых делений у шкалы в рамках той или иной диагностической методики, тем большие качественные изменения она фиксирует и иллюстрирует.

Очень часто на практике применяется уровневая оценка развития ребенка без соответствующей балловой. К примеру, уровень развития речи оценивается как средний, если получен средний уровень по большинству отдельных показателей (звуковая сторона речи, грамматический строй, словарь, связная речь и др.), или получен то высокий, то низкий уровень по этим показателям. Если же количество средних и низких уровней по отдельным показателям распределилось равномерно, то прописывается уровень «ниже среднего». Такой вариант тоже не способен дать объективной оценки развития ребенка. Наиболее оптимальным будет вариант, когда применяется балловая, на основе ее — уровневая и цветовая (разными цветами для наглядности обозначаются различные уровни) оценка.

При проведении оценки индивидуального развития ребенка используется комплекс методов, составляющих две группы: формализованные и малоформализованные.

Для формализованных методов характерны определенная регламентация, объективизация процедуры обследования или испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов), надежность и валидность. К формализованным методам в науке относятся тесты, опросники, методы проективной техники и психофизиологические методы [64]. Надеж-

ность методики определяется относительным постоянством, устойчивостью, согласованностью результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых. Надежность методики позволяет судить о точности произведенных измерений.

«Валидность теста» — понятие, указывающее, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает (А. Анастаси). Валидность, по своей сути, — это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой — какова ее действенность, эффективность, практическая полезность.

Формализованные методы служат профессиональным инструментом психологов или педагогов-психологов, психотерапевтов, поскольку их применение требует специальных компетенций.

В современном дошкольном образовании при оценке индивидуального развития детей практически не используется тестирование. Основным недостатком тестового подхода служит то, что искусственные задания часто весьма далеки от повседневной жизни детей, поэтому они не могут в полной мере отразить реальные возможности дошкольников. Тестовый подход не учитывает особенностей социального окружения детей, и прогнозы, которые строятся на его результатах, весьма условны [64].

Широкое применение в практике оценки индивидуального развития детей получили малоформализованные методы, к которым относятся наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности. Они позволяют оценить устойчивость познавательных интересов, увидеть особенности поведения детей, проследить малейшие изменения в их отношениях, представлениях, навыках и т.д. Малоформализованные методы предполагают наличие опыта анализа их результатов, требуют внимательности, наблюдательности со стороны педагога. Например, уровень нравственного развития детей может быть оценен только при учете мотивов их конкретных поступков и поведения. В этом случае поступок ребенка без учета его мотивации не информативен.

К сожалению, довольно часто встречается ситуация, когда экологическую культуру дошкольника оценивают в процессе беседы, а не путем прямого наблюдения за его деятельностью в группе, на участке, в комнате природы. Другая ситуация: уровень развития речи диагностируется путем прямого наблюдения, что противоречит не только классическим рекомендациям А.И. Максакова, О.С. Ушако-

вой и других, но и здравому смыслу, ведь в группе могут быть дети, которые практически не говорят в течение дня. Поэтому выбор методов должен быть четко сопоставим с критериями, показателями и объектами диагностики.

Важно понимать, что в некоторых случаях прямое наблюдение не способно дать полной картины развития ребенка, его образовательных достижений в рамках освоения той или иной образовательной области. Например, достаточно сложно оценить уровень звуковой культуры речи. В этом случае необходим специальный наглядный материал, позволяющий отследить произношение звука в разных позициях: в начале слова, в середине и в конце. Таким образом, прямое наблюдение не заменяет полноценной педагогической диагностики, лежащей в основе планирования образовательной деятельности.

В отношении интерпретации, объяснения причин результатов оценки индивидуального развития сложилась довольно печальная практика. Объяснением низких уровней в образовательных достижениях ребенка служат частые пропуски, заболеваемость или неблагоприятные отношения в семье. Это, безусловно, подтверждается документально. Нахождение объективных причин низких уровней по результатам диагностики (мониторинга) — защита от обвинения в профессиональной некомпетентности. Однако рефлексирующий педагог должен сосредоточить свое внимание на субъективных факторах образовательного процесса, которые можно скорректировать либо нивелировать, ведь от того, насколько точно выявлены эти факторы, будет зависеть эффективность предложенных индивидуальных образовательных траекторий, которые в обязательном порядке должны быть составлены на таких детей. Крайне важно провести полноценный анализ соответствия образовательного процесса, развивающей предметно-пространственной среды, выбранных методов, технологий, приемов, содержания образования конкретному ребенку, его индивидуально-типологическим характеристикам, предпочитаемым видам деятельности, интересам, склонностям, чертам когнитивного стиля и др.

Приведем пример фрагмента такого анализа.

Наблюдение за ребенком в процессе выполнения игровых заданий выявило, что И.С. испытывает трудности при определении пространственного расположения, особенно относительно своего месторасположения. Кроме того, зафиксированы сложности в определении структурных элементов фигур и тел. Резко выраженные затруднения наблюдались у И.С. в процессе группировки предметов по нескольким свойствам или

отсутствию какого-либо свойства, что связано с недостаточным развитием классификации как мыслительной операции. С заданиями, связанными с группировкой по одному признаку, ребенок справился с минимальной помощью взрослого.

Не вызвал затруднений счет в пределах пяти. Однако при определении равенства и неравенства множеств И.С. редко пользовался приемами наложения и приложения.

Проведенное диагностическое обследование позволило установить, какие группы математических представлений сформированы хуже, на что необходимо сделать упор в процессе построения индивидуальной образовательной траектории.

Проведем анализ отдельных факторов образовательной среды по следующим параметрам.

- *Учет интересов и потребностей в процессе выбора содержания образования.* И.С. проявляет интерес к различным видам транспорта, что зафиксировано в процессе наблюдений на прогулке, проявляется в вопросах и рисунках ребенка. Учет интересов и потребностей осуществлен в процессе закрепления отдельных математических представлений, в частности навыков счета на прогулке, группировки видов транспорта по цвету, однако недостаточно принят во внимание в процессе подбора дидактических игр на пространственное расположение, картинок для группировки по величине, форме. Необходимо также обогатить развивающую предметно-пространственную среду, дополнить ее игрушками, картинками, раздаточным или демонстрационным материалом, отражающим разные виды транспорта. На этом же материале целесообразно обучать И.С. сравнению множеств с помощью использования *приемов наложения и приложения.*

- *Ориентация на предпочитаемые виды деятельности.* Предпочитаемый вид деятельности И.С. — изобразительная — недостаточно использована для формирования математических представлений. Возможно, следует применять ее для закрепления пространственных представлений, но очень фрагментарно, осторожно, ориентируясь на реакцию, чтобы у ребенка не пропал интерес к собственно изобразительной деятельности.

- *Отношение к творчеству.* У И.С. оно выражено достаточно ярко. Возможно, следует предложить ему самому придумать варианты игр с картинками для группировки, на определение структурных элементов фигур и тел.

- *Учет свойств нервной системы ребенка, обусловленных его нейродинамическими характеристиками.* У И.С. по результатам психологической диагностики, подтвержденным собственными наблюдениями,

холерический темперамент, сильная нервная система, наблюдается импульсивность, которая включает и впечатлительность, и эмоциональную возбудимость (по С.Л. Рубинштейну). Поэтому содержание, усваиваемое ребенком, целесообразно дробить, чтобы он мог освоить его за короткое время, на которое он может сосредоточиться. Можно попробовать «режим возврата», когда видеоизменяется внешняя форма заданий, и данное задание воспринимается как новое. Целесообразно использовать прием озвучивания деятельности (произношение каждого шага, выполняемого ребенком), с целью удержания ее цели. Чаще следует применять ситуационный подход, позволяющий реализовывать образовательное содержание на материале периодически возникающих ситуаций, вызывающих живой и естественный интерес у И.С.

- *Черты когнитивного стиля.* Импульсивность выражена в стремлении к быстрому успеху, отсутствию обдумывания задания. В добавление к названным приемам можно попробовать детализированную оценку качества деятельности, а не скорости выполнения заданий.

- *Предпочитаемые партнеры (в общении, игровой деятельности)* — воспитатель, дети (А.И., С.С.). На первых этапах возможна организация дидактических игр на закрепление и систематизацию математических представлений с педагогом, поскольку в случае проигрыша в игре со сверстниками интерес у И.С. пропадает.

- *Учет социальных запросов родителей (законных представителей).* Социальные запросы родителей четко не обозначены. Целесообразно познакомить их с некоторыми описанными приемами, используя прежде всего их наблюдение за образовательной деятельностью с последующими пояснениями.

На практике педагоги стремятся больше внимания уделять детям, продемонстрировавшим низкие образовательные достижения. Особого внимания также требуют дошкольники, подходящие под категорию «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации». Сегодня уделяется недостаточно внимания одаренным детям, показавшим более высокий уровень развития и незаурядные способности, чем их сверстники. Образовательные маршруты для них должны соответствовать современным научным и методическим рекомендациям относительно развития конкретного вида способностей. Параметры индивидуализации могут включать: интересы, потребности; предпочитаемые виды деятельности; отношение к творчеству; свойства и черты личности, обусловленные нейродинамическими характеристиками ребенка; наличие проблем в развитии; уровень развития творчества; предпо-

читаемые партнеры и формы работы; социальный заказ родителей (законных представителей) и другие особенности [43].

Проблемы вариативности и стандартизации дошкольного образования

Включенность российского общества в общемировые процессы, а также социально-экономические и политические изменения, происходящие внутри страны, привели к трансформации системы образования и воспитания детей.

В образовании, как и во многих других государственных институтах, разворачиваются два противоположных и вместе с тем существующих параллельно процесса: стандартизации и вариативности. Процесс стандартизации образования связан со стремлением государства задать какие-то общие для всех образовательных учреждений требования к содержанию образования, к структуре и объему образовательной программы, условиям ее реализации и результатам освоения программы детьми. Государство заинтересовано в доступности и качестве образования, обеспечении всем гражданам равных стартовых возможностей для раскрытия нравственного, интеллектуального, творческого потенциала личности.

В качестве формальной причины стандартизации дошкольного образования можно назвать наличие на всех уровнях общего образования стандартов. Поскольку дошкольное образование является первым образовательным уровнем, необходим стандарт и на этом образовательном уровне. Безусловно, эта причина не главная.

Н.П. Сазонова выделяет следующие причины стандартизации дошкольного образования:

- необходимость ясных и устойчивых ориентиров в системе дошкольного образования;
- важность создания единого образовательного пространства в связи с активными миграционными процессами;
- необходимость гарантии того, что ребенок получит самые значимые для его возраста знания, умения, навыки, качества, опыт отношений и творческой деятельности, что связано с появлением альтернативных комплексных и парциальных программ дошкольного образования;
- значимость централизованного регулирования деятельности разных типов ДОО;

— необходимость обеспечения образования, соответствующего прогрессивным мировым тенденциям [87].

Международное сообщество заинтересовано в стандартах в области образования, касающихся усиления гуманистических тенденций в отношении детства. Во второй половине XX в. принят целый ряд документов, закладывающих нормативы отношения государства к детям. В них провозглашается приоритетность прав детей в обществе, обосновываются основные линии образовательной политики. Таким документом служит «Декларация прав ребенка» (1959). Основной тезис Декларации: «Человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет». Она призывает правительства стран, родительскую общественность, неправительственные организации, местные власти стремиться создать для детей условия, позволяющие им развиваться здоровыми людьми, свободными от любых форм насилия, имеющими чувство собственного достоинства.

Несмотря на достоинства «Декларации прав ребенка», возникла необходимость в создании нового документа, в котором не просто декларировались бы права детей, а на основе юридических норм предлагались конкретные меры для защиты этих прав. Документом, задающим ориентиры странам мира в отношении образования детей, стала «Конвенция о правах ребенка». Данный документ не только развивает, но и углубляет, конкретизирует положения Декларации. Государства, присоединяющиеся к Конвенции, должны придерживаться определенных норм и нести юридическую ответственность перед международным сообществом за свои действия в отношении детей.

Обязательное обеспечение интересов и прав детей, создание необходимых мер для выживания, развития, защиты и активного участия подрастающего поколения в жизни общества — основная идея Конвенции. Ее важнейшим правовым принципом выступает признание ребенка полноценной и полноправной личностью, самостоятельным субъектом общества во всем комплексе гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав.

По материалам ЮНЕСКО, полученным при изучении проблем детства во многих странах мира, был сделан вывод о том, что все государства оказались вовлеченными в процесс осмысления качества национальных систем образования. Международное сообщество признало, что образование должно быть созвучно современным экономическим и социокультурным условиям.

Первые вариативные программы появились в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в. Среди них: «Радуга» (Т.Н. Доронова и др.); «Детство» (Т.И. Бабаева и др.); «Истоки» (Л.А. Парамонова и др.); «Развитие» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко) и другие программы.

Данные образовательные программы были разработаны научными коллективами, которые в течение многих лет апробировали экспериментальные программы на практике. Многие из них до настоящего времени используются в практике работы ДОО. Довольно часто коллективы детских садов в содружестве с квалифицированными методистами создавали авторские программы.

Переход на новые образовательные программы дошкольного образования связан с преодолением целого ряда трудностей и требует определенной перестройки педагогического сознания, его обновления. Обновление педагогического сознания — процесс длительный, сложный и порой болезненный. Важно, чтобы воспитатели осознавали всю масштабность своей социальной миссии и направляли свои усилия на полноценное воспитание и образование детей, раскрытие их творческого потенциала, психологическую поддержку.

Понимание педагогами смысла происходящих процессов в немалой степени связано с принятием ими идеи вариативности образования, стремлением к обновлению его содержания и технологий, осознанием тех позиций и моментов, которые препятствуют выполнению социальной миссии педагога.

Возможность выбора дает новый импульс для развития инициативы и творчества педагогов, в том числе и по разработке вариативных программ. Стремление к новому в содержании и технологиях объяснялось желанием уйти от устаревших форм работы с детьми, обрести собственное лицо, выделиться из общей массы, «завоевать» положительный имидж среди родителей, так как в 90-е гг. XX в. не существовало очередей в детские сады. Однако довольно быстро практические работники ощутили сложность работы по новым программам, высокую ответственность за качество их реализации.

Оказавшись в ситуации выбора, администрация и работники дошкольного учреждения нередко были дезориентированы в методологии разнообразных программ, методик и технологий дошкольного образования. Выбор той или иной образовательной программы не всегда являлся достаточно осознанным, зачастую проводился случайно или «сверху», без учета особенностей детского контингента,

возможностей и специфики педагогического коллектива. Это оказывало отрицательное влияние на отношение педагогов к введению инновационных технологий в свою педагогическую деятельность.

Историко-логический анализ нормативно-программного обеспечения деятельности дошкольных учреждений позволяет сделать вывод о том, что практически до начала 90-х гг. XX в. вариативность в дошкольном образовании практически отсутствовала на уровне содержания образования, частично проявлялась на уровне педагогических технологий и индивидуального педагогического стиля воспитателя.

Сегодня государственная политика в области образования, отраженная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3), содействует обеспечению вариативности современного дошкольного образования.

Эволюционный смысл вариативности образования состоит в раскрытии и наращивании творческого потенциала подрастающих поколений. Вариативность образования — необходимое условие расширения возможностей для саморазвития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия [36].

Обеспечение условий для саморазвития личности ребенка осуществляется через включение его в социальные, творческие, интеллектуальные практики, что предполагает свободный выбор деятельности и партнеров по взаимодействию, а значит, подразумевает вариативность образовательных предложений.

Принципы, на которых основывается образование:

- гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, воспитания взаимопонимания, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и к окружающей среде, рационального природопользования;
- единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека;

— демократический характер управления образованием.

Реализация данных принципов способствует вариативности программного обеспечения дошкольного образования, позволяет учесть различные образовательные потребности и интересы детей и их родителей.

Одной из первых образовательных программ в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в. появилась программа «Радуга» под ред. Т.Н. Дороновой. Теоретической основой программы служила концепция, предложенная А.Н. Леонтьевым, где в качестве основных категорий анализа психики рассматриваются деятельность, сознание и личность. Для каждого возрастного периода определены конкретные задачи развития деятельности, сознания и личности дошкольника. Например, к задачам развития деятельности относятся *формирование мотивации у детей к разным видам деятельности (игровой, учебной, трудовой)*, произвольности и опосредованности психических процессов, становление способности адекватно оценивать результаты своей деятельности и т.д. Задачи развития сознания — расширение знаний о мире, ознакомление со знаковыми системами, развитие воображения и логического мышления ребенка. Задачи развития личности предполагают воспитание уверенности в собственных силах, самостоятельности, установление доверительных отношений и личных контактов со взрослыми, формирование отношений взаимопомощи и сотрудничества между сверстниками, воспитание эмоциональной отзывчивости.

Программа построена по возрастному принципу и обеспечивает целостное поступательное развитие детей. В основу программы положена идея о том, что каждый год жизни ребенка является решающим для становления определенных психических новообразований.

Качество образовательного процесса во многом определяется тем, насколько конкретная педагогическая работа ориентирована на формирование психических новообразований. Важнейшим психическим новообразованием в младшем дошкольном возрасте служат целеполагание, целенаправленность детской деятельности. В среднем дошкольном возрасте ребенок оказывается способным выйти за пределы действительности, у него возникает интерес к знаковой системе. В старшем дошкольном возрасте психические процессы приобретают черты произвольности, ребенок учится владеть своим поведением.

Авторы программы «Радуга» в качестве существенного момента в педагогической работе выделяют создание игровой мотивации.

Она побуждает детей овладеть тем, что взрослый хотел бы у них сформировать. Задача педагога состоит в поиске необходимых приемов, обеспечивающих возникновение нужной мотивации у большинства детей. Возникновение замысла, успех в его достижении, реакция собственная и взрослых, сверстников на успех формируют у ребенка самооценку. Он начинает чувствовать себя значимым, компетентным и самостоятельным. Потребность быть полезным и компетентным удовлетворяется, если ребенок совершает что-то нужное, важное или приятное для других или себя и получает от этого удовлетворение.

На этой основе предлагаются три типа мотивации, которые можно использовать и с их помощью побуждать детей охотно усваивать то новое, что им будут передавать взрослые: мотивация игровая, общения и личной заинтересованности.

В процессе становления личности особое значение приобретает воспитание созидательного и позитивного отношения ребенка к окружающему предметному миру, другим людям и самому себе. В дошкольном возрасте закладываются основы созидательного отношения к предметному миру и впервые возникает подлинное познавательное отношение к окружающему миру, бескорыстная потребность в знаниях. Чрезвычайно важно максимально уважительное отношение к умственным поискам ребенка и их результатам.

Авторский коллектив программы «Радуга» подчеркивает необходимость на протяжении дошкольного детства формирования таких качеств личности, как воспитанность, самостоятельность, целеустремленность.

ДОО проектируют свою образовательную программу дошкольного образования на основе не только комплексной программы, но и при поддержке парциальных программ. Последние включают одно или несколько направлений развития ребенка. На сегодня разработаны парциальные программы, посвященные различным направлениям развития, воспитания и обучения детей дошкольного и раннего возраста. К ним относятся: «Семицветик» (В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова); «Наш дом — природа» (Н.А. Рыжова); «Юный эколог» (С.Н. Николаева); «Паутинка» (Ж.Л. Васякина-Новикова); «Приобщение к истокам русской народной культуры» (О.Л. Князева, М.Д. Маханева); «Развиваем речь» (О.С. Ушакова); «Развитие у детей представлений об истории и культуре» (Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова); «Музыкальные шедевры» (О.П. Радынова);

«Красота — радость — творчество» (Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина); «Театр — творчество — дети» (Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович); «Природа и художник» (Т.А. Копцева); «Я — человек» (С.А. Козлова); «Я, ты, мы» (О.М. Князева, Р.Б. Стеркина); «Дружные ребята» (под ред. Р.С. Буре); «Наследие» (М.М. Новицкая, Е.В. Соловьева); «Мальчики и девочки» (Н.Е. Татаринцева); «Математические ступеньки» (Е.В. Колесникова); «Дорогою добра» (Л.В. Коломийченко и др.) и др.

Модернизация современных образовательных программ дошкольного образования началась в 2010 г. в связи с появлением Федеральных государственных требований к структуре ООП ДО (с 1 января 2014 г. документ утратил силу). В этот период были изданы новые и переработаны ранее существующие образовательные программы. До настоящего времени используются в работе детских садов программы: «Истоки» (Л.А. Парамонова и др.); «Детский сад — Дом радости» (Н.М. Крылова), «Открытия» (под ред. Е.Г. Юдиной), «Диалог» (под ред. О.Л. Соболевой, О.Г. Приходько), «Успех» (под ред. Н.В. Фединой), «Первоцветы» (под ред. Н.В. Микляевой) и др.

Программу «Детство» (научные редакторы: канд. пед. наук, профессор Т.И. Бабаева, д-р пед. наук А.Г. Гогоберидзе, канд. пед. наук З.А. Михайлова) впервые в истории отечественного дошкольного образования разработал коллектив кафедры учебного университета. Автор идеи — В.И. Логинова. Девиз программы: «Чувствовать — познавать — творить». Программа «Детство» предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности педагога и детей, самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования, в процессе взаимодействия с семьями детей.

В программе «Детство» впервые реализован подход к организации целостного развития и воспитания ребенка дошкольного возраста как субъекта детской деятельности и поведения. Органичное вхождение ребенка в современный мир обеспечивается в программе широким взаимодействием с миром культуры: изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, экологией, математикой, игрой и трудом.

Содержательные связи между разными разделами программы позволяют педагогу интегрировать образовательное содержание

при решении воспитательно-образовательных задач. Так, например, расширяя представления детей о природе, педагог воспитывает у них гуманное отношение к живому, побуждает к эстетическим переживаниям, решает задачи развития речи, овладения соответствующими практическими и познавательными умениями, учит отражать впечатления о природе в разнообразной изобразительной и игровой деятельности, а знания о потребностях животных и растений становятся основой для овладения способами ухода за ними.

Программа «Детство» имеет региональный компонент. Ориентация регионального компонента программы на феномен современного дошкольного детства проявляется в особенностях отбора содержания и технологий, ориентированных на познание и понимание ребенка как маленького горожанина. Он выступает как основа для проектирования детскими садами вариативной части своих программ.

Вариативность дошкольного образования предусматривает не только возможность выбора ДОО любой комплексной и парциальных программ, которые могут послужить основой для проектирования образовательной программы ДОО, разумеется, с учетом ПООП ДО, но и применение разных педагогических технологий, методик, способствующих позитивной социализации воспитанников и содействующих становлению их индивидуальности.

Вариативность дошкольного образования проявляется на разных уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, районном, на уровне дошкольного образовательного учреждения.

Дошкольное образование в России, Китае, Германии, Дании, Вьетнаме и других странах имеет существенные отличия. Особенности дошкольного образования любой страны во многом определяются отношением государства к детям, сложившимися историческими, культурными и педагогическими традициями.

На основании ст. 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» во многих регионах Российской Федерации в ДОО реализуются региональные образовательные программы, отражающие специфику природных, экологических, демографических и этнокультурных особенностей края. Каждый регион России обладает природно-климатическими особенностями, самобытной культурой, уникальными достопримечательностями, поэтому необходимы региональные программы, позволяющие привить детям

любовь к малой родине, своему краю, а на этой основе — любовь к Отечеству, России. Часть ООП ДО, формируемая участниками образовательных отношений, во многих субъектах Российской Федерации выстраивается на основе региональных программ. Например, в Челябинской области для педагогов ДОО и детей разработана программа «Наш дом — южный Урал» (авторский коллектив под руководством Е.С. Бабуновой), которая направлена на воспитание у дошкольников интереса к культуре и природе Южного Урала, любви к малой родине. В основе методологии программы лежат идеи народной педагогики.

В образовательной практике ДОО Свердловской области используется регионально ориентированная образовательная программа «Грани Урала» (автор Е.В. Коротаева), раскрывающая информацию об Урале как самобытной области, способствующей формированию чувства сопричастности к малой родине, включенности в событийность Уральского региона.

Присутствие вариативности в образовательной практике раскрывается и в системе дополнительного образования детей. Оно предоставляет ребенку возможность выбора направлений и видов деятельности, которые являются для него приоритетными и представляют собой психологическую основу саморазвития личности.

Пространство дополнительного образования служит естественным и благоприятным для саморазвития ребенка, позволяет быть успешным, почувствовать себя значимым, поверить в свои возможности. В дополнительном образовании воплощение принципа вариативности выражено в следующем:

- наличие добровольного, свободного выбора направления, вида деятельности, содержания образования, объема и темпа его освоения, формы освоения образовательной программы, результатов, что приучает ребенка к осознанию ответственности за принятые решения, развивает самостоятельность, формирует привычки созидательного труда;
- отсутствие единых для всех стандартов содержания образования, жесткой регламентации образовательного процесса при наличии подчиненности природе ребенка, его нормальному развитию (по В.И. Слободчикову) [90];
- учет индивидуальных, частных потребностей ребенка, его семьи как основного источника заказа на образовательную деятельность;

— высокая мотивированность воспитанников дает возможность реального творческого самовыражения и саморазвития личности в выбранных видах деятельности, поддержке саморазвития и самоопределения.

Возникновение новых видов учреждений воспитательно-образовательного характера для детей, разнообразие образовательных услуг, которые предлагаются детям и их родителям служат характерными чертами современной образовательной системы. Наряду с государственными ДОО существуют частные детские сады. Большинство современных ДОО решают задачи общего психического и физического развития детей. Также есть организации, ставящие своей целью раннее развитие специальных способностей дошкольников. К ним относятся эстетические центры, дошкольные группы и детские сады при лицеях, гимназиях и др. Сегодня происходит интеграция воспитания здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями, проблемами развития, создаются дошкольные группы, работающие в условиях двуязычия. Есть все основания считать, что в будущем тенденции к разнообразию дошкольных образовательных учреждений будут усиливаться.

Таким образом, с одной стороны, стандартизация выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования с целью обеспечения равенства возможностей детей в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия»; с другой — вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая способность образования соответствовать мотивам, интересам и возможностям различных групп детей и индивидуальным особенностям каждого ребенка.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО

Развитие дошкольника как субъекта отношений и детских видов деятельности

Современные науки о человеке рассматривают субъектность как основу формирования индивида. Субъектность выступает интегративным свойством личности, которое позволяет осуществлять свободное целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией, диалектически оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях, инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, инновационно рефлексировать, прогнозировать результаты деятельности и отношений [16].

Субъект — индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом как другом. Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо (В.А. Петровский).

Субъект — индивид или социальная группа, выступающие носителем предметно-практической деятельности и познания. Субъект является источником активности, направленной на объект.

В современных психолого-педагогических исследованиях традиционно ребенок дошкольного возраста рассматривается с позиций субъекта — носителя активности как потребности в деятельности.

В научных психолого-педагогических исследованиях у ученых нет противоречий относительно объяснения детских проявлений с точки зрения субъектности. На практике зачастую происходит декларативное применение этого подхода, что приводит к «вымыванию» потенциальных возможностей реализации идей развития ребенка как

субъекта общения и деятельности. Поэтому возникает необходимость более глубокого анализа сущности и смысла субъектного подхода в дошкольной педагогике.

Известный представитель гуманистической психологии А. Маслоу подчеркивал, что индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности [53]. Из этого следует, что субъектность не может складываться сиюминутно. Позиция субъекта формируется на протяжении всей жизни человека.

Модель развития ребенка как субъекта поведения, по Л.С. Выготскому, осуществляется от субъекта неосознанного к осознанному. Ведущими психическими процессами, механизмами развития ребенка как субъекта поведения являются следующие:

- в раннем возрасте — восприятие;
- в дошкольном возрасте — память;
- к концу дошкольного детства (7 лет) — мышление.

Ребенок стремится познать окружающую действительность и овладеть ею. Отечественные психологи (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович), ученики Л.С. Выготского, в качестве движущей силы развития дошкольника как субъекта называют именно стремление ребенка к познанию. По мнению Д.Б. Эльконина, развитие ребенка как субъекта деятельности осуществляется в определенной логике: от освоения мотивационной стороны действительности он переходит к операционно-технической, от совместной деятельности — к самостоятельной. Большую роль в становлении субъектности имеет индивидуальный опыт. Именно от индивидуального опыта ребенка зависит конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности ребенка как субъекта практической деятельности.

Исходя из концепции Д.Б. Эльконина, можно выделить основные направления развития ребенка как субъекта.

- 1-й год жизни: субъект эмоционального общения;
- 2-й год жизни: субъект предметной деятельности;
- 3-й год жизни: субъект самостоятельной деятельности;
- 3—5 лет: субъект социальных отношений и игровой деятельности (предмет деятельности — взрослый); субъект понимания и освоения смыслов человеческих действий;
- 5 лет: субъект общественной деятельности;

— 6—7 лет: субъект переживания внутренней жизни и обучения (познания) [29].

Субъектное начало заявляет о себе уже на первом году жизни в период младенчества в форме довербальных инициатив общения со взрослым (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Ф.Т. Михайлов). Например, формируя у ребенка интенцию на предмет, взрослый испытывает встречное сопротивление детского поиско-пробующего действия. Это действие представляет собой опробование вещи в качестве орудия, при помощи которого взрослый может вовлекаться в общение. Таким образом, разрывается заранее намеченная «воспитательная» линия взрослого в отношении ребенка. В непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми младенец занимает специфическую «авторскую» позицию, привнося в деятельность особый смысл, скрытый от взрослого.

В дошкольном детстве важно обеспечить становление ребенка в качестве субъекта доступных ему видов деятельности: игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной, двигательной, самообслуживания, элементарного бытового труда, изобразительной и музыкальной.

Отечественные ученые В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Л.М. Кларина разработали теорию развития субъектности в онтогенезе. В рамках данной теории субъектность рассматривается как специфическая способность, развитие которой дает индивиду возможность проектировать жизненный путь, быть автором, хозяином, организатором своей судьбы. Совместное бытие взрослых и детей (не рядом, а именно вместе), для которого характерны содействие, сотворчество, сопереживание, учет и принятие интересов и склонностей, особенностей каждого, его желаний, прав и обязанностей, представляет собой детско-взрослую событийную общность.

Согласно результатам исследования развития субъектности в онтогенезе (В.И. Слободчиков), старший дошкольник может действовать не только как исполнитель, но и как субъект.

Субъект и субъектность возникают, проявляются и развиваются в деятельности, активности. В работах А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова субъектность рассматривается в качестве системных характеристик деятельности. Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн в деятельности видел условие формирования и развития субъекта. Отсюда следует, что категории «субъектность» и «деятельность» взаимосвязаны: деятельность человека — условие формирования и развития

субъектности. Субъектность — одно из условий включения человека в самостоятельную, развивающую деятельность.

Одна из задач современной дошкольной педагогики — поиск путей и средств стимулирования и поддержки активности ребенка в образовательном процессе, а задача педагога — их использование для организации деятельности детей, создания условий, обеспечивающих реализацию личности как субъекта деятельности.

Субъектность человека проявляется прежде всего в демонстрации собственного личностного отношения к объекту, предмету или явлению действительности. Человек дает личную оценку предмету, ситуации и т.п., проявляет интерес к предмету. Далее на основании личностного отношения формируются инициативы, возникает желание проявить активность к избранному объекту. Затем инициативность трансформируется в собственно деятельность субъекта. Деятельность в этом случае осуществляется автономно и самостоятельно, на основании индивидуального выбора [35].

Каковы признаки субъекта? Опираясь на обобщения В.В. Горшковой, можно назвать следующие его признаки: активность, сознательность, свобода, сочетающаяся с личной и социальной ответственностью, уникальность, способность к творчеству, способность действовать по собственному убеждению.

Активность — самый главный признак, который отличает субъекта от объекта. Однако человек не всегда может выступать в качестве субъекта. Он может играть и роль объекта, испытывающего на себе определенные воздействия. По своей природе человек — субъект, он всегда внутренне активен, инициативен и вместе с тем готов к целесообразному подчинению другому субъекту.

Активность — интегративное свойство личности, которое позволяет осуществить целеполагание в деятельности, обусловленное самоуправляемой мотивацией. Активность позволяет мобильно оперировать способами деятельности и совершать их конструктивную правку в зависимости от изменения условий, инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

Сознательный характер активности отличает субъекта от объекта. *Сознательность* выражается в обсуждении с самим собой своих целей, мотивов, способов действий [31].

Необходимым признаком субъекта выступает *свобода*, сочетающаяся с *личной и социальной ответственностью* [25].

В современной философии свобода рассматривается в качестве незаменимого атрибута человеческой сущности, целеполагающей, избирательной активности субъекта (М.С. Каган, А.Л. Никифоров, В. Франкл).

Уникальность субъекта выступает результирующим признаком субъекта. Она выражается в способности отличать себя от других, от выполняемой деятельности и ее результатов. Уникальны каждый ребенок, его родители, семья, образовательная организация.

Субъекта характеризует *способность к творчеству*, способность не только выбирать то, что предлагается извне, но и созидать новое для удовлетворения потребности личности в самовыражении, а также *способность действовать по собственному убеждению*, аргументированно противодействовать неблагоприятным обстоятельствам, улавливать новые общественные тенденции.

Исследования второй половины XX в. утвердительно отвечают на вопрос «Можно ли рассматривать ребенка-дошкольника в качестве субъекта деятельности и поведения?».

Результаты исследований ученых Петербургской научной школы (О.В. Акулова, Т.И. Бабаева, Е.Н. Герасимова, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, А.М. Леушина, В.И. Логинова, О.В. Солнцева, М.Н. Полякова и др.) убедительно доказывают, что ребенок в дошкольном возрасте при определенных педагогических условиях становится субъектом детских видов деятельности. Ученые отмечают, что проявления ребенка как субъекта игровой, трудовой, художественной деятельности выражаются:

- в самостоятельности и творчестве при выборе содержания деятельности и средств ее реализации;
- эмоционально-положительной направленности в общении и стремлении к сотрудничеству в детском сообществе [29].

Принципиально важным для становления субъектности ребенка служит формирующийся в дошкольном возрасте *тип отношения к миру*, или *мотивационно-потребностная сфера ребенка* (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). В дошкольном возрасте оформляется *образ Я*, происходит самоидентификация, сравнение «Я» и «другого Я». Ребенок дошкольного возраста способен на выражение отношения, интереса, избирательную направленность в свойственных для него видах деятельности и общения.

Уникальная природа дошкольника может быть охарактеризована как деятельностная. Его смело можно назвать практиком, познание им мира идет исключительно чувственно-практическим путем. Сущность ребенка субъектна изначально по своей природе. Дошкольник — прежде всего деятель, искатель, стремящийся познать и преобразовать окружающий мир по своему усмотрению [29]. Сочетание возможности выбора с потребностью все попробовать самому и предопределяет ход развития ребенка как субъекта доступных ему видов деятельности.

Как может проявлять себя ребенок как субъект детской деятельности?

А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцева выделяют две группы субъектных проявлений ребенка:

- эмоционально-субъектные;
- деятельностно-субъектные.

Эмоционально-субъектные проявления обычно выражаются в интересе и предпочтениях ребенка к какому-либо виду деятельности или объекту культуры. Например, одни дети любят подвижные игры, другие — слушать музыку, третьи — постоянно экспериментировать.

Важным проявлением субъектности становится избирательность. Избирательное отношение к миру выражается в предпочтении ребенком той или иной формы взаимодействия с ним. Так, дошкольник может выбрать общение со сверстниками, рисование в одиночестве или занятия со взрослым.

Активность и инициатива ребенка в выборе вида деятельности — яркое деятельностно-субъектное проявление. Субъектность определяется самостоятельностью и творчеством в выборе вида и содержания деятельности, ребенок стремится самостоятельно предлагать свои варианты решения той или иной задачи, предпринимает первые попытки анализа и самоанализа результатов, «продуктов» самостоятельной деятельности.

А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцева считают, что субъектность ребенка проявляется в интересе к миру и культуре, дошкольник демонстрирует избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности, проявляет инициативность и желание заниматься конкретной деятельностью. Как субъекту деятельности ребенку свойственны самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности, творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности.

Многие исследователи отмечают, что субъектность дошкольника как социально-целостное качество личности необходимо специально формировать в процессе педагогического взаимодействия ребенка со взрослым, другими детьми. Он социализируется путем подражания и заимствования, сопоставления себя с другими. Однако поскольку его жизненный опыт невелик, для успешной социализации он нуждается во внимании, педагогической поддержке.

В младшем дошкольном возрасте задача педагога — создавать условия, благоприятно влияющие на своевременное становление базисных характеристик личности: компетентности, эмоциональности, креативности (творчества), самостоятельности, активности, инициативности, свободы поведения, произвольности (волевого регулирования).

Педагогическая позиция взрослого предполагает активное обучение, сотрудничество, педагогическую поддержку. В качестве педагогических условий развития субъектности ребенка младшего дошкольного возраста Т.М. Бабунова называет следующие:

- формирование уверенности ребенка в своих возможностях, способностях;
- развитие положительного самоизучения (фиксация успеха, создание ситуации успеха, преодоления трудностей);
- создание положительно-заинтересованного отношения к играм и занятиям сверстников;
- корректировку неблагоприятных форм развития (застенчивости, агрессивности, замкнутости, тревожности и т.п.);
- организацию предметно-развивающей среды для самостоятельных игр, разных видов продуктивной деятельности;
- создание доверия к взрослым, стремление совершать независимые поступки, например выбирать интересную и привлекательную деятельность, ее средства, партнеров, защищать свою позицию [5].

В процессе становления субъектности старшего дошкольника возникают способности занимать и проявлять активную позицию в различных видах деятельности. Ребенок начинает ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их. Являясь субъектом, он уже не только требует соблюдения правил поведения от других, но осознанно следует им сам.

Возрастает уровень самосознания ребенка. Роль взрослого меняется: из партнера, участника, координатора он превращается в наблюдателя, помощника консультанта, к которому дети обращаются как к авторитетному советнику. Изменение позиции в общении со взрослым связано со становлением и дальнейшим совершенствованием базисных черт личности дошкольника.

Ученые отмечают, что не всякая деятельность служит условием развития личности [96]. Определяющее значение имеет то, как она осуществляется, сохранена ли ребенком в организуемой или поддерживаемой взрослым детской деятельности позиция субъекта. От этого во многом зависит интерес ребенка к деятельности, ее развивающий эффект.

Необходимый и важный атрибут субъекта деятельности — наличие определенной цели. Любая совместная деятельность взрослого с ребенком предполагает наличие единой или взаимосвязанных целей участников взаимодействия. Именно отношение к цели деятельности и мотивам дошкольника — основание для различения моделей педагогического взаимодействия. Конечно, в жестких рамках авторитарной модели взаимодействия с детьми господствуют цели, привносимые взрослым. Чаще всего они связаны с освоением и воспроизведением определенной информации. Концептуальной основой данной модели выступает идеология формирования личности с заданными свойствами.

Субъектность, поддержка и развитие индивидуальности не рассматриваются как результат образовательного процесса и соответственно отсутствуют на уровне методов и приемов организации взаимодействия.

Ограничение познавательной и личностной активности дошкольников в рамках авторитарной модели построения педагогического взаимодействия, постоянное давление со стороны взрослого приводят к развитию инфантилизма, препятствуют формированию способности делать самостоятельный, ответственный выбор и, конечно, не способствуют становлению субъектности.

Идеи педагогики свободного воспитания связаны с попыткой уйти от жесткого регламентирования педагогического процесса. Технологии манипулятивной педагогики позволяют избежать прямого, одинакового для всех детей результата. Цель не задается в явном виде, она возникает благодаря свободному выбору ребенком в образовательной среде объектов, отвечающих его интересам, потребностям, желаниям и возможностям.

Особая роль при этом отводится развивающей предметно-пространственной среде, способной пробуждать и направлять в определенное русло познавательную, двигательную, творческую активность ребенка.

Разнообразие и доступность развивающей предметно-пространственной среды позволяет каждому погруженному в нее воспитаннику интуитивно или осознанно выбирать то, что соответствует зоне его ближайшего развития.

Манипулятивная педагогика предлагает очень эффективные, но не универсальные технологии. Манипулированием можно считать любые традиционно используемые в ДОО попытки направить активность ребенка в определенное русло [96].

Можно ли избежать в условиях общественного дошкольного воспитания прямого давления на детей и манипулирования ими без ущерба для их развития? Современная психолого-педагогическая литература изобилует выражениями: «отношения между педагогом и детьми приобретают субъект-субъектный характер», «воспитатель и воспитанник становятся равноправными партнерами» и т.д.

Подобные декларации резко контрастируют с реальной практикой воспитания, поскольку даже прогрессивно настроенному педагогу крайне трудно найти ответы на вопросы о механизмах обеспечения поддержки и развития субъектности в образовании.

Исследуя проблемы субъектной активности, А.К. Осницкий отмечает, что «собственно субъектную активность, означенную как проявление субъектности, можно определить в тех видах жизнедеятельности, в которых человек волен (и обнаруживает волеизъявление) определять для себя и меру субъектной включенности, и меру собственного творчества при достижении формируемых для себя целей. Определяются волеизъявления благодаря накопленному опыту субъектного поведения, богатству лично значимых целей, ценностей и сконструированной человеком картины мира, в котором он живет» [62].

Эффективным условием для становления субъектности служат погружение ребенка в необычные условия, создание обучающих проблемных ситуаций, в которых человек выходит «за его собственные пределы», легко возникают и развиваются субъектные проявления. В одной из своих работ В.В. Сериков пишет: «Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих

целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития» [88].

Важнейшим условием поддержки становления субъектности ребенка выступает диалогизация взаимодействия субъектов педагогического процесса. Человек может быть понят только в диалоге и через диалог (М.М. Бахтин). Только понимая ребенка, воспитатель сможет «не воспитывать, не преподавать, но актуализировать, стимулировать тенденцию ребенка к росту...» [61].

Еще одним важным условием, обеспечивающим развитие субъектности, служит построение субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. Необходимо формирование у педагога позиции принятия активной роли ребенка. Взрослому нужно научиться определять, является ли дошкольник субъектом организованной взрослым деятельности, взаимодействия.

Яркими признаками субъектности выступают осознание структуры своей деятельности, проявление инициативы, самостоятельного целеполагания, планирования этапов работы, предвосхищения, интенсивной включенности в деятельность, стремление к самоэффективности, самокоррекции, произвольной саморегуляции [52].

Педагогические условия развития дошкольника старшего возраста:

- поддержка детских замыслов, инициативы детей;
- построение взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания, взаимопомощи, согласованности действий;
- понимание, признание и принятие ребенка как полноправного партнера;
- признание ребенка саморазвивающейся личностью;
- построение субъект-объектных отношений в различных видах деятельности (в качестве объектов могут выступать природа, другие люди, рукотворный мир);
- обучение проектированию как активно-поисковой деятельности в условиях выбора;
- использование идей педагогики ненасилия, конструктивный подход к вопросам взаимоотношений мира взрослых и мира детей;
- право на отказ от вида деятельности, если он не интересен ребенку;
- создание центров активности, лабораторий познания и творчества для развития самоопределения, самореализации, саморазвития.

Организация развивающей предметно-пространственной среды как условие становления субъектности ребенка

Понятие «развивающая предметно-пространственная среда ДОО» приобрело сегодня особенную актуальность, что нашло непосредственное отражение в нормативно-правовых документах в области дошкольного образования, в частности: ФГОС ДО, ПООП ДО, Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольной образовательной организации и др.

Актуальность проблемы построения развивающей предметно-пространственной среды определяется ее особенным значением в период дошкольного детства, когда ни одна из сторон психики не носит завершенного характера, а действия ребенка начинаются не с постановки цели, а с найденной игрушки или предмета, что затем обуславливает содержание деятельности, игровые действия, распределение ролей и соответствующий идеальный результат. Кроме того, как показывают экспериментальные исследования, проведенные под руководством В.В. Абраменковой, Е.О. Смирновой и др., современные игрушки далеко не всегда отвечают требованиям в области безопасности, могут крайне негативно влиять на здоровье и психику ребенка, а их развивающие свойства во многом декларируются рекламодателями.

Анализ литературы и исследований по проблемам подбора оборудования и материалов для разных возрастных групп ДОО показывает, что на данный момент с достаточной полнотой представлены практические работы советского периода, имеются перечни оборудования и материалов, соответствующие определенным вариативным образовательным программам дошкольного образования. В то же время п. 3.3.4 ФГОС ДО предписывает организацию содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной развивающей предметно-пространственной среды, построенной в соответствии со спецификой образовательной программы, которую, как известно, каждая ДОО разрабатывает самостоятельно на основе ПООП ДО. Образовательная программа ДОО, помимо федеральной части, включает часть, формируемую участниками образовательных отношений, ориентированную на национальные, социокультурные и иные условия, в которых осуществляется

образовательная деятельность. Это означает, что универсальных перечней оборудования и материалов быть не может. К тому же интересы ребенка очень динамичны, а соответственно им периодически обновляется рыночное предложение. Поэтому современному педагогу очень важно уметь самостоятельно подбирать и размещать материалы и оборудование в условиях постоянных изменений на рынке представленной продукции.

Прежде чем говорить о принципах и нормах подбора оборудования и материалов, целесообразно определиться с терминологией.

Во ФГОС ДО используется термин «развивающая предметно-пространственная среда», что подчеркивает необходимость реализации развивающей функции среды и важность ее пространственной организации.

В научных работах современного периода понятие «среда» рассматривается как система разнообразных взаимодействующих природных, социокультурных, экономических и других сред. Значимая среда развития человека — образование, поэтому прочную позицию, исследовательскую перспективу и разработку получило понятие «образовательная среда» (Ю.В. Громыко, Г.А. Ковалев, В.С. Кукушин, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.).

В ПООП ДО под мотивирующей образовательной средой понимается система условий развития детей, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость пространства и его предметного наполнения, гибкость планирования), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательных отношений, включая педагогов, детей, родителей (законных представителей), администрацию), условия детской активности (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастно-психологическим особенностям дошкольников, задачам развития каждого ребенка), материально-технические и другие условия образовательной деятельности [81]. В концепции В.А. Ясвина образовательная среда имеет трехкомпонентную структуру, включающую предметный, психодидактический и технологический компоненты [100].

Таким образом, предметный компонент среды может быть определен как видовое понятие по отношению к понятию «образовательная среда». Предметная среда современной ДОО представлена играми, предметами и игровыми материалами, атрибутикой, учебно-методическими пособиями, моделями, которые используются взрослыми

для обучения детей, оборудованием для осуществления детьми разнообразных деятельностей (материалы для экспериментирования, измерений), природным материалом, экологическими объектами, техническими средствами обучения и др.

Идея развивающей функции предметной среды не нова: известные педагоги прошлого века (Е.А. Аркин, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, Ф. Фрёбель и др.) в разное время высказывали мысли о том, что предметное пространство детства во многом является определяющим для развития ребенка.

В Концепции дошкольного воспитания (1989) отмечалось, что организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка, подчеркивалась необходимость создания интерьера помещений, детской мебели, игр и игрушек, физкультурного оборудования и спортивного инвентаря на основе соблюдения научных принципов — своеобразной «эргономики детства» [47].

В работах С.Л. Новоселовой на основе обобщения и анализа данных психологических исследований А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина о единстве развития деятельности и психики ребенка с научных позиций рассматривалась развивающая функция предметной среды, обеспечение которой связывалось прежде всего с преемственным развитием деятельности ребенка от простых ее форм к более сложным.

В работах Ю.М. Горвиц и С.Л. Новоселовой указывалось на значение эргономики детской деятельности как научного направления, на основе которого должна проектироваться развивающая предметно-пространственная среда детского сада [24, с. 8]. При этом подчеркивалась прежде всего необходимость обеспечения ребенка адекватными средствами различных видов его деятельности, и в первую очередь игровой.

Эргономика комплексно изучает человека (ребенка) в конкретных условиях его жизнедеятельности с целью ее оптимизации. Она рассматривается как естественно-научная основа дизайна, представляющего собой проектную деятельность по формированию гармоничной предметной среды, обслуживающей материальные и духовные потребности человека (ребенка). Трехединой целью эргономики применительно к ребенку-дошкольнику является: повышение эффективности осуществляемой им деятельности, развитие личности малыша и сохранение его здоровья [23].

В аспекте названных исследований предметно-развивающая среда определялась как система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика (С.Л. Новоселова).

Теоретические исследования в области организации развивающего пространства детства были проведены межпредметным коллективом специалистов — представителей разных профессий, разработавших «Концепцию развивающей среды дошкольного учреждения» [30, с. 57—90]. Авторы Концепции Л.М. Кларина, В.А. Петровский, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова предложили принципы построения предметно-развивающей среды, служащие теоретической основой организации жизненного пространства, обеспечивающего социально-культурное становление дошкольника, его способностей, удовлетворение потребностей его актуального и ближайшего творческого развития. Среда, окружающая детей в детском саду, по мнению авторов, должна обеспечивать безопасность их жизни, способствовать укреплению здоровья и закаливанию организма. Можно сказать, что теоретической основой самой Концепции стала личностно ориентированная модель взаимодействия между участниками воспитательно-образовательного процесса. Концепция внесла весомый вклад в разработку проблемы организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО, позволяющей подойти к ее разрешению с позиций гуманной, личностно ориентированной педагогики, с учетом междисциплинарного подхода.

В работах современных авторов в основном рассмотрены прикладные аспекты проблемы построения развивающей предметно-пространственной среды ДОО, даны полные и детальные рекомендации по применению современных игрушек, пособий и оборудования с учетом конкретных образовательных задач.

Обширные исследования образовательного значения современных игрушек, их влияния на развитие игровой деятельности и личности ребенка сегодня ведутся в Центре игры и игрушки Московского городского психолого-педагогического университета под руководством д-ра психол. наук Е.О. Смирновой.

Познавательное развитие средствами специально-оборудованной среды изучается А.М. Вербенец, Л.А. Парамоновой. В результате проведенных ими исследований практика получила ценные рекомендации по отбору игрушек и пособий для интеллектуального развития дошкольника, формирования умственных операций.

В работах М.Н. Поляковой представлены рекомендации для дошкольных работников по созданию моделей предметно-развивающей среды детского сада [80]. Созданное автором пособие раскрывает общие подходы к созданию развивающей предметно-пространственной среды, приводит ее концептуальную модель, а также методические рекомендации по созданию оптимальных моделей развивающей предметно-пространственной среды для разных возрастных групп детского сада. Под развивающей предметно-пространственной средой автор понимает естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами, ту среду, в которой возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

Широкое поле для исследований сегодня представляет проблема применения информационно-коммуникационных технологий в образовании дошкольников. В научном и методическом аспектах она освещена в работах Ю.М. Горвиц, С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку, Н.В. Чайновой, А.В. Вербенец и др.

Во ФГОС ДО развивающей предметно-пространственной среде ДОО уделяется особое внимание, описываются ее основные функции, охарактеризованы принципы построения. В документе указано, что развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать развитие дошкольников, охрану и укрепление их здоровья, учет особенностей и коррекцию недостатков их развития. Одна из целей создания развивающей предметно-пространственной среды — обеспечение возможности общения и совместной деятельности детей и взрослых (в том числе детей разного возраста), во всей группе и в малых группах, двигательной активности детей, а также уединения [78].

Кроме того, развивающая предметно-пространственная среда ДОО (дошкольной группы, участка) должна обеспечивать:

- реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе ДОО;
- в случае организации инклюзивного образования необходимые для него условия;
- учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс (п. 3.3.3).

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда должна максимально содействовать раскрытию образовательного потенциала ДОО, создавать условия для познавательно-творческой

деятельности каждого ребенка, служить целям его психического и физического развития, обеспечивая зону ближайшего развития. Сами по себе объекты предметной среды, как бы правильно они ни были организованы в пространстве и времени, даже если они полностью соответствуют содержанию развития ребенка, с научной точки зрения не могут являться развивающими. Развивающей может рассматриваться лишь содержательно-насыщенная деятельность с этими предметами. Даже автодидактические пособия и игрушки (свойства игрушки подсказывают действия с ней) требуют демонстрации действий с ними, показа разнообразных вариантов применения.

В одной из статей журнала «Дошкольное воспитание» описывается деятельность воспитателя по формированию познавательного интереса к окружающему, когда педагог ждет детских вопросов и не начинает знакомство со свойствами магнита, пока дети сами об этом не попросят, увидев магнит, который прикреплен на доске. Видна основополагающая роль педагога в организации познавательной деятельности детей, однако заинтересовывает воспитатель не навязчиво, а, наоборот, старается стимулировать самостоятельную детскую любознательность и инициативу, как бы говоря «ты всегда можешь спросить у меня — и я тебе отвечу». Именно такой подход способен обеспечить развивающую функцию предметно-пространственной среды.

Таким образом, основным условием реализации развивающей функции предметно-пространственной среды служит личностно ориентированное взаимодействие ребенка и педагога, в процессе которого осваивается социокультурный опыт, накопленный человечеством (Е.В. Бондаревская, Е.Д. Висангириева). Среда может быть насыщена развивающим «предметным миром», хорошо структурирована с позиции «эргономики детства», но в этой среде отношения ребенка и взрослого носят директивный, авторитарный характер, присутствует негативизм по отношению к ребенку или чрезмерная опека последнего со стороны взрослых, наблюдается несоответствие педагогических воздействий особенностям ребенка, а также непоследовательность требований к нему. У дошкольника формируется устойчивый стереотип «делать, как сказал или показал взрослый», появляются тревожность и страх оценки взрослого, не формируется позитивная самооценка — среду трудно определить как развивающую. В любой среде ребенок должен испытывать естественную потребность в безопасности и комфорте, в уважении к его индивидуальным особенностям и интересам, в общественном признании его успехов и достижений (Е.А. Царегородцева, Ю.В. Шумилова).

Таким образом, развивающей предметно-пространственной средой становится, только когда она соответствует определенным принципам как исходным теоретическим положениям, лежащим в основе отбора и размещения оборудования и материалов для ДОО. Современный подход к проблеме принципов организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО обозначен во ФГОС ДО. Однако более полную картину может дать анализ психолого-педагогических исследований, научных разработок по данной проблеме, в которых предложены и научно обоснованы принципы организации развивающей предметно-пространственной среды, не противоречащие по содержанию ФГОС ДО.

В табл. 2 представлены основные принципы организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО, а также условия их реализации. Характерно то, что один принцип может включать в себя, «перекрывать» другой.

Таблица 2

Психолого-педагогические принципы организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО

Принцип	Условие реализации	Источник
1	2	3
Дистанции, позиции при взаимодействии	Установление разновысокой мебели, возможность изменения высоты мебели в зависимости от желаний и занятий детей, наличие в группе мест, удобных для занятий и комфортных с точки зрения эмоционального состояния детей (достаточно удаленных или приближенных к другим детям и взрослым)	«Концепция развивающей среды дошкольного учреждения» В.А. Петровский, Л.М. Клари́на и др. [36, с. 57—90]
Активности	Наличие возможности видоизменять среду в зависимости от собственных интересов; создание условий для воссоздания ребенком «взрослых» форм деятельности	— // —
Стабильности — динамичности развивающей среды	Выделение в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера определенных многофункциональных, легко трансформируемых элементов при сохранении общей смысловой целостности; наличие раздвижных и раскручивающихся рулонных перегородок	— // —

1	2	3
Комплекси- рования и гибкого зонирования	Построение непересекающихся сфер активности, что позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу	«Концепция развивающей среды дошкольного учреждения» В.А. Петровский, Л.М. Кларина и др. [36, с. 57—90]
Эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого	Обеспечение возможности проявлять двигательную активность или «гасить» ее, когда это необходимо; организация пространства группы соответственно индивидуальной комфортности каждого ребенка	— // —
Сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды	Наличие в интерьере детского сада не громоздких классических произведений живописи, а простых, но талантливых этюдов, абстрактных или полуабстрактных скульптур, дающих ребенку представление об основах графического языка и о различных культурах — восточной, европейской, американской. Целесообразно в разных стилях представить детям одно и то же содержание сказки, эпизодов из жизни детей, взрослых: реалистическом, абстрактном, комическом и т.д. Тогда дети смогут осваивать начала специфики жанров. Произведения искусства могут быть помещены как в группах, так и оформлены в виде выставок в других помещениях детского сада	— // —
Открытости — закрытости	Проект среды должен иметь характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию	— // —
Учета половых и возрастных различий детей	Построение среды с учетом половых различий предполагает представление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности. Развивающие пособия для девочек по своей	— // —

1	2	3
	<p>форме должны быть привлекательны для них по содержанию (головоломки, конструкторы, мозаики, движущиеся игрушки и т.п.). Они должны быть равноценны пособиям для мальчиков. Требования к построению развивающей среды для мальчиков аналогичны</p>	<p>«Концепция развивающей среды дошкольного учреждения» В.А. Петровский, Л.М. Кларина и др. [36, с. 57—90]</p>
<p>Насыщенности среды</p>	<p>Образовательное пространство ДОО (группы, участка) должно быть оснащено средствами обучения (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходными, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой образовательной программы)</p>	<p>ФГОС ДО</p>
<p>Полифункциональности материалов</p>	<p>Возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например: детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д. Наличие в ДОО (группе) полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре</p>	<p>— // —</p>
<p>Трансформируемости среды</p>	<p>Возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей</p>	<p>— // —</p>
<p>Вариативности</p>	<p>Наличие в ДОО (группе) различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей. Периодическая сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей</p>	<p>— // —</p>
<p>Доступности среды</p>	<p>Доступность для воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов,</p>	<p>— // —</p>

1	2	3
Доступности среды	всех помещений Организации, где осуществляется образовательный процесс. Свободный доступ воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, посещающих Организацию (группу), к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности	ФГОС ДО
Безопасности	Соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования	— // —
Биоэкосоциальной адаптации ребенка к новым условиям среды	Оптимизация жизненного пространства ребенка (культура общения, звуковой, световой, воздушно-тепловой и двигательный режим, экологизированное пространство), субъект-субъектные отношения ребенка и взрослого, повышение резервов физического и психического здоровья	З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина
Обеспечения всех специфических видов деятельности	Обеспечение развивающей и разносторонней деятельности с предметами, игрушками и пособиями	С.Л. Новоселова
Гетерогенности (разнообразия) элементов среды	Постоянное изменение и обновление материалов и оборудования в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями детей	Е.В. Бондаревская, Е.Д. Висангириева
Стимульности свободы и творчества как со стороны взрослого, так и со стороны ребенка	Оборудование и материалы подбираются таким образом, чтобы была возможность проявления детьми и взрослыми творческих способностей и активности	— // —
Приоритета игровых интересов ребенка в субкультуре детства	Большая часть оборудования и материала должна быть ориентирована на развитие прежде всего игровой деятельности ребенка	Р.И. Чумичева, О.А. Чимченко
Опережающего характера содержания образования	В обстановку включаются примерно 15% материалов, ориентированных на детей более старшего возраста	М.Н. Полякова

Рассмотрение вышеуказанных принципов создает научную основу организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО. В научной и учебно-методической литературе встречаются и другие принципы, но они, скорее, имеют больше общего с вышеперечисленными, чем различного.

Изучая практику построения развивающей предметно-пространственной среды, можно выделить несколько проблем и противоречий как объективного, так и субъективного характера.

Первая проблема — проблема «пустой терминологии». Часто педагоги, планируя пополнение развивающей предметно-пространственной среды своей группы, хотят, чтобы их практические разработки выглядели инновационно, в связи с чем традиционный термин «уголок» (который, кстати, неоднократно встречается в ПООП ДО) формально заменяется на термин «центр». Получается, что в группе организованы центры творчества, здоровья, физической культуры, сюжетно-ролевой игры, театральный и др.

Если придавать содержательное наполнение этим терминам, то центр представляет собой организацию оборудования и материалов в пространстве и времени в соответствии с определенным видом деятельности и отражает многообразие ее возможных вариантов. Нельзя назвать центром творчества специально отведенное в группе место, где просто имеются карандаши, фломастеры, бумага и материалы для раскрашивания. Это изобразительный уголок. В центр творчества могут быть помещены также универсальные конструкторы, материалы для нетрадиционных изобразительных техник, технологические карты, образцы поделок из бумаги и природного материала, народные игрушки, все необходимое для создания детьми самостоятельных творческих произведений и др.

Аналогично театральный центр должен создавать условия для организации разных видов театра и самостоятельных детских постановок: материалы для теневого, кукольного, пальчикового театра, костюмы для ряженья и др.

Вторая проблема — создание «мертвых», «витринных» зон в группе. Иногда она связана с поставленной образовательной задачей. К примеру, реализуя задачи по формированию эстетического отношения к архитектурным особенностям своего края, педагог делает выставку из цветных распечаток изображений зданий. Однако не совсем понятно, какую конкретно деятельность обеспечивает данная зона, ведь, как говорилось ранее, развивающей может являться только

деятельность. Вообще «выставка» или «мини-музей», к экспонатам которого нельзя прикасаться, не соответствует психологическим особенностям детей младшего дошкольного возраста, обладающих сенсомоторным интеллектом. На последующих возрастных этапах развития «витринный» музей препятствует задействию механизмов саморазвития ребенка.

«Витринные» зоны создаются также для заведующих и проверяющих. К сожалению, такая ситуация все еще не редкость для детских садов. Например, в одной из ДОО были закуплены оборудование, игрушки и материалы, тщательно пронумерованные и убранные подальше от детей.

Еще одним недочетом можно назвать отсутствие «интриги» в среде, т.е. среда не вызывает, не провоцирует ребенка на деятельность, не делает ее более содержательной. Под «интригой» средствами среды понимается своеобразный образовательный контекст, появление чего-то нового, необычного. Например, среди раскрытых папок вдруг появляется одна, необычно красивая, яркая, но с завязками. И чтобы увидеть, что там находится, ребенку необходимо ее развязать.

Еще один пример. В уголке творчества появляются заготовки для изготовления бумажных кукол и шаблоны для производства одежды. Это также наталкивает ребенка на разнообразную деятельность: сначала творческую изобразительную, затем дизайнерскую, далее организуются вырезание из бумаги и, наконец, сюжетно-ролевая игра. Такой подход с точки зрения развития ребенка наиболее целесообразен.

Среда должна давать ребенку в некоторых случаях определенный алгоритм действий. Например, для игры в «Поезд» рядом с самим поездом организуется журнал, в котором намечены графы «Остановки», «Пассажиры», «Время пути» и др. (М.Н. Полякова). Или в уголке для экспериментирования присутствуют схемы проведения опытов, подсказывающие ребенку, что и в какой последовательности необходимо делать, какой орган чувств использовать для определения свойств и качеств объектов (Н.А. Рыжова). Такая среда, помимо дидактических функций, способствует саморазвитию ребенка.

Типичным недостатком развивающей предметно-пространственной среды групп служит отсутствие ориентировки на актуальные интересы детей и современное окружение ребенка. Например, в ДОО созданы условия для игры в «Парикмахерскую», хотя дети чаще видят и слышат другое название «Салон красоты», где работают дизайнеры, стилисты. Или организуется игра в «Мастерскую», «Завод», хотя ре-

ального процесса деятельности рабочих в мастерской или на заводе дети никогда не наблюдали.

В классических работах С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Л.А. Парамоновой подчеркивается, что изменение игровой среды должно способствовать закреплению в памяти ребенка недавних впечатлений, полученных при ознакомлении с окружающим [43, с. 9]. При этом предметно-игровая среда должна изменяться с учетом практического и игрового опыта детей.

Еще одна проблема заключается в реализации принципа доступности среды. Вокруг данного принципа существуют несколько мифов: «все материалы должны быть доступными для детей», «все игры должны храниться в прозрачных пластиковых контейнерах, чтобы дети могли видеть, что находится в контейнере» и др.

Понятие «доступность среды» достаточно четко определено во ФГОС ДО (см. табл. 2). Однако следует отметить, что доступность абсолютно всех материалов иногда может препятствовать безопасности детей. Некоторые предметы следует разместить вне досягаемости детей, чтобы они были доступны только взрослым.

Анализ существующих методических рекомендаций показывает, что лучше хранить дидактические игры в коробке фирмы-производителя или в красивых коробках разной формы, цвета, с разными способами открывания. Это могут быть коробки из-под чая, конфет, эстетически оформленные и безопасные для использования. Сама коробка может иметь развивающий эффект для ребенка: нужно догадаться, как она открывается, попробовать открыть, а поиграв, убрать материалы обратно в коробку. Это воспитывает целенаправленность действий, умение доводить начатое дело до конца, развивает мелкую моторику, формирует аккуратность и др.

Актуальной проблемой можно также рассматривать неадекватное применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Еще в конце 80-х гг. XX в. многие известные ученые предсказывали, что компьютерные технологии заменят традиционные дидактические средства. Однако сегодня и за рубежом, и в России этого не произошло в силу разнообразных причин, прежде всего гигиенического, материального и социального характера. Однако в практике дошкольного образования устоялось мнение об обязательном применении в образовательном процессе ИКТ как символе профессионального мастерства и передового сознания. При этом часто не учитываются эргономические и психолого-педагогические требования к этим тех-

нологиям. Содержание компьютерных программ не должно дублировать уже имеющиеся дидактические средства. Эффективность таких программ должна быть значительно выше, чем при использовании традиционных средств воспитания, обучения и развития ребенка. Только в этом случае использование компьютера и интерактивной доски оправдано, поскольку это может быть связано с риском для психического и физического здоровья ребенка дошкольного возраста. Игровые программы с длительными, затягивающимися сюжетами не позволяют прекратить работу на компьютере через короткое время. Приобщать ребенка к работе на компьютере желательно посредством игровых интерактивных программ, исключая затягивающий эффект и многосерийность.

В условиях модернизации и вариативности современного дошкольного образования педагоги ДОО оказались в ситуации некоторой неопределенности. Трудности педагогов выглядят понятными и закономерными. Универсальный, даже самый «волшебный» список оборудования и игровых материалов не способен обеспечить полноценную социализацию ребенка и индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Более того, интересы ребенка очень динамичны, разноплановы. Поэтому современному педагогу очень важно уметь самостоятельно осуществлять грамотный выбор игрового оборудования с учетом принципов эргономики детской деятельности.

Индивидуализация в дошкольном образовании

Образование выступает в качестве ведущей социальной деятельности, обеспечивающей построение гражданского общества, развитие индивидуальности человека в изменяющемся мире, рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

Сегодня в системе дошкольного образования возникают и формируются новые тенденции: открытость и вариативность образовательных моделей, индивидуализация образования детей. В связи с реформированием системы отечественного образования в педагогической практике все актуальнее звучит идея реализации дидактического принципа индивидуализации, который отличается от известного в европейской педагогике классического индивидуального подхода.

Принцип индивидуального подхода известен в педагогике с давних времен. На необходимость учета возрастных и иных особенностей учащихся указывал еще Я.А. Коменский. Формулируя цель всеобщего обучения: «Научить всех — всему», — он уже в то время понимал, что реализовать данную цель можно только за счет особых педагогических средств, форм и методов обучения, которые должны подбираться соответственно к каждому воспитаннику.

Сегодня мы живем в постоянно меняющемся, обновляющемся мире. Для ученых и практиков стало очевидным, что «научить всему» ребенка невозможно, но цель научить, развить и воспитать всех остается.

Результаты современных психолого-педагогических исследований убедительно доказывают необходимость реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании детей. Исследования в области физиологии, психологии свидетельствуют о необходимости учета в процессе обучения нейродинамических характеристик ребенка, типов восприятия информации, начинающий только складываться у дошкольника когнитивный стиль и др.

Проблема индивидуального подхода к детям не может быть успешно решена без знания педагогом психологии. Отечественные психологи А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, А.Г. Ковалев, Я.И. Ковальчук, В.Н. Мясищев и другие исследовали рассматривали проблему индивидуального подхода в связи с решением задач формирования личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет наметить следующие линии реализации индивидуального подхода в дошкольном образовании:

- учет нейродинамических характеристик (сила — слабость, инертность — подвижность нервной системы);
- полоролевых различий;
- когнитивного стиля или типа учебной деятельности;
- особых образовательных потребностей (задержка психического развития, умственная отсталость, общее недоразвитие речи, детский церебральный паралич, ранний детский аутизм, синдром дефицита внимания с гиперактивностью и др.);
- наличие одаренности.

В исследованиях психологов отмечается, что в зависимости от силы или слабости нервной системы ребенка в процессе обучения по-разному будет происходить запоминание детьми материала. Дети с сильной нервной системой запоминают информацию эффективнее,

а с более слабой — способны удерживать внимание менее продолжительное время.

В образовательном процессе детского сада возникают противоречия и трудности при обучении и воспитании детей, поскольку нет конкретных рекомендаций по реализации индивидуального подхода в реальной практике педагога. Рекомендации ученых, методистов и дидактов ориентированы на некий «средний образ ребенка». А.В. Белошистая отмечает, что часто тип обучающей деятельности педагога может не совпадать с типами учебной деятельности детей. Так, вербально-ориентированный тип обучающей деятельности педагога порой не совпадает с ведущим визуальным и тем более кинетическим типом восприятия ребенка (взаимодействие «в одно ухо влетает, в другое вылетает») [9].

Одна из линий индивидуализации обучения — темп обучения. Обучение в индивидуальном темпе служит наиболее эффективной его формой, но реализация этого типа индивидуализации сегодня затруднительна. Ограничение времени выполнения заданий создает неравные условия для детей с разными типологическими особенностями.

Дошкольники со слабой нервной системой часто не успевают справиться с заданием. Но такие дети имеют свои преимущества. Результаты психолого-педагогических исследований показывают, что слабые типы успешны в интеллектуально-сенсомоторной монотонной деятельности. При решении простых задач дети со слабой нервной системой показывают более высокие результаты. Они любят работать обстоятельно, шаг за шагом выполняя задания. Дети со слабым типом нервной системы эффективно и с удовольствием работают по алгоритму, шаблону, конкретной схеме, правилу.

Отдельную группу составляют инертные дети. Они находятся в более сложном положении в ситуации группового занятия. Эти дети долго встраиваются, для них характерно медленное нарастание активности, но и долгое ее сохранение. Инертные дети, как и слабые, склонны к однообразной работе. Они предпочитают иметь дело с уже освоенным материалом. В процессе образовательной деятельности такие дети терпеливо выслушивают объяснения педагогов. У детей с инертной нервной системой лучше развита долговременная память.

Процессуальные динамические характеристики учебной деятельности слабых и инертных детей: медленный темп умственной работы,

необходимость работать в своем темпе, организуя режим переключений, необходимость четкого планирования объема работы («от начала и до конца»).

В дошкольном возрасте только начинает формироваться учебная деятельность, ее еще нельзя назвать полноценной. Но уже в этот период постепенно начинает складываться когнитивный стиль: ведущий тип восприятия (кинестетическое, аудиальное, визуальное); преимущественный тип мыслительной деятельности (аналитический, синтетический). Для повышения результативности педагогической деятельности воспитателю необходимо учитывать особенности складывающегося когнитивного стиля детей.

Половые и гендерные их особенности также требуют особого подхода при воспитании и обучении мальчиков и девочек. Е.П. Ильин отмечает, что «бесполое» отношение вызывает беспокойство по поводу искаженного воспитания мальчиков и девочек и неадекватности способов их обучения, а в итоге — развития их личности [39].

В исследовании В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман отмечается, что характер общения педагогов с детьми в зависимости от их пола имеет специфику: воспитатели девочек чаще хвалят, с ними рассуждают, в общении же с мальчиками чаще ограничиваются прямыми указаниями («сходи», «отнеси», «перестань» и др.) [32].

При обучении и воспитании девочек необходимо учитывать следующие их особенности. Девочки эмоциональнее мальчиков. У них ярче выражена склонность к страху. В центре внимания девочки начиная с раннего возраста — человек и его сфера непосредственного бытия. Они располагают более полными знаниями о себе. Девочки больше уделяют внимание своей внешности.

Интересы мальчиков направлены на относительно отдаленные предметы. Они имеют преимущества в познании чего-то особенного, но уступают девочкам в знании более простых вещей. Мальчики больше играют в компьютерные игры, чаще смотрят телевизор. Смелость и решительность у мальчиков развиты сильнее, у них более выраженная склонность к риску.

У девочек и мальчиков есть различия в интересах к деятельности. Большинству девочек нравится выполнять то, что хорошо известно, знакомо, т.е. стереотипную деятельность. У них есть интерес к хозяйственно-бытовым занятиям. Мальчики предпочитают деятельность исследовательского характера, конструктивную. У них ярко выражен интерес к технике и технической деятельности.

Психологи указывают на различия в вербальных способностях мальчиков и девочек. Морфологическое созревание мозга у девочек происходит быстрее, поэтому они опережают мальчиков в речевом развитии. Девочки в раннем возрасте начинают говорить на 2—4 мес. раньше, чем мальчики. В 18 мес. девочки знают приблизительно 50 слов, мальчики же приобретают такой запас слов лишь к 22 мес. [32; 39].

Американские ученые установили, что есть половые различия в успешности выполнения задач на пространственное мышление. Например, мальчики 6 лет лучше справляются с заданием сконструировать трехмерную модель комнаты.

Объяснения этим различиям можно найти в исследованиях физиологов, которые показали, что у мальчиков специализация правого полушария мозга в отношении пространственных функций имеется уже в 6 лет, тогда как у девочек ее нет даже к 13 годам.

Самоуважение и самооценка у мальчиков и девочек также различаются. Высокая самооценка у девочек 6—7 лет встречается чаще, чем у мальчиков. Мальчики более критично оценивают результаты своей деятельности.

Исследования В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман (2001) показывают, что негативные характеристики приписываются педагогами чаще мальчикам, чем девочкам. Мальчики в глазах педагогов чаще неряшливые, молчаливые, возбудимые, нетерпеливые. Девочки более старательные, застенчивые, владеющие собой, ловкие, боязливые, нерешительные [32].

Педагогическая проблема заключается в том, что на интуитивном уровне у педагогов существует разный подход к мальчикам и девочкам, во многом ведущий к неадекватному отношению к детям разного пола. На сознательном уровне, несмотря на понимание различий между лицами мужского и женского пола в способностях, интересах и склонностях, особенностях поведения, педагогика до сих пор остается бесполой.

По данным Т.В. Фоминой и А.И. Ходор, подготовленных к школе среди девочек было 57,4%, а среди мальчиков — 42,6%. В дошкольных группах воспитатели — женщины, поэтому девочкам легче себя идентифицировать с ними. Е.П. Ильин не исключает, что методы преподавания воспитательниц больше соответствуют потребностям девочек, чем мальчиков. Таким образом, качество дошкольного образования во многом зависит от учета в образовательном процессе: нейродинамических характеристик нервной системы, полоролевых

различий, когнитивного стиля или типа учебной деятельности, особых образовательных потребностей детей и других особенностей.

Общеизвестно, что индивидуальный подход к дошкольникам положительно влияет на формирование каждого ребенка, если он осуществляется в определенной системе: изучение появлений ребенка, установление причины формирования особенностей его характера и поведения, определение соответствующих средств и методов, организационных форм индивидуального подхода к каждому ребенку.

Во ФГОС ДО говорится о том, что индивидуализация образования — построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка. При этом подчеркивается, что сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Индивидуализация предполагает такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпов обучения учитывает индивидуальные различия детей, уровень развития их способностей к учению [78].

Индивидуализация образования способствует не просто передаче социального опыта деятельности и отношений, но и формированию субъектных свойств, активности, уникальности, способности к творчеству и действиям по собственному убеждению.

Благоприятные условия, обеспечивающие индивидуализацию образования и личностный рост каждого воспитанника, создаются в проектной деятельности. В исследовании И.В. Лыковой показано, что проектная деятельность позволяет интегрировать различные виды детской деятельности, в ней присутствует постоянная их смена. Каждый ребенок на основе содержания образовательного проекта может подготовить конкретный продукт (игрушка, открытка и др.) [51].

Средством индивидуализации содержания дошкольного образования выступает детское коллекционирование, которое определяется как целенаправленное собирательство, как правило, однородных предметов, обычно имеющих научную, историческую или художественную ценность. Для ребенка коллекционирование — вариант свободного проявления собственных желаний, интересов, замыслов.

Индивидуализация образования в ДОО обеспечивается посредством проектирования индивидуального образовательного маршрута. Это персональный путь реализации личностного потенциала обуча-

ющегося в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного.

Индивидуальные маршруты развития выстраиваются с учетом интересов, потребностей, желаний, способностей, темпов развития ребенка, индивидуального стиля обучения, характера социального запроса родителей и степени их взаимодействия с педагогом.

Важнейшим показателем развития индивидуализированного образования служит способность ребенка генерировать новые информационные и культурные тексты, проявлять творчество. По мнению А.И. Савенкова, креативность развивается не столько благодаря включению ребенка в какую-либо деятельность, сколько благодаря наличию в ближайшем окружении ребенка образца творческой деятельности [85]. В данном случае речь идет о живых эталонах, носителях креативных моделей поведения. Принцип индивидуализации тесно связан с процессом саморазвития дошкольника, он позволяет ориентироваться на индивидуальные цели, образовательные приоритеты и интересы ребенка. Каждый человек проходит свой собственный путь развития к освоению того необходимого для него знания, которое в конкретный период для ребенка приоритетно.

Реализация принципа индивидуализации образования на уровне каждого воспитанника возможна при наличии у него культуры выбора. Только в этом случае пространство разнообразных образовательных услуг может выступить для ребенка конкретным ресурсом его самообразования. Безусловно, в дошкольном возрасте можно говорить только о начальном этапе формирования культуры выбора различных образовательных предложений. Спектр и качество образовательных предложений, сфер и видов деятельности детей зависят от профессионализма воспитателя и педагогической культуры родителей.

Профессиональный стандарт педагога побуждает воспитателей к индивидуализации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Так, в Профессиональном стандарте педагога из 13 трудовых действий 5 связано с необходимостью реализовывать индивидуальный подход в развитии, воспитании и обучении детей дошкольного возраста [77]. Назовем некоторые трудовые действия из Профессионального стандарта педагога: воспитатель должен участвовать в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологами и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей каждого ре-

бенка. Важным трудовым действием воспитателя служит реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями. Профессиональный стандарт педагога требует развития у воспитателей профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей их развития.

Проследим, насколько требования Профессионального стандарта педагога соответствуют педагогическим реалиям.

Анализ результатов бесед с педагогами, наблюдения за образовательным процессом в дошкольных группах показал, что в современных условиях деятельности ДОО воплощение идеи индивидуализации образования в практику является весьма затруднительным. Результаты нашего исследования показывают, что 53% воспитателей основные трудности в реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании детей видят в большой наполняемости групп. 48% педагогов связывают сложности в обеспечении индивидуального подхода с обилием педагогической документации. Около 20% воспитателей полагают, что низкая родительская компетентность в воспитании, отказ от сотрудничества с педагогом, потребительское отношение родителей к дошкольному образовательному учреждению, невнимание к собственному ребенку не способствуют раскрытию заложенных в ребенке задатков.

Затрудняет процесс индивидуализации образования дошкольников, по мнению педагогов (10%), увеличение в группе количества детей с особыми образовательными потребностями. Часто от воспитателей приходится слышать: «Дети с особыми образовательными потребностями требуют большого внимания, и обычным детям внимания достается меньше».

В своей педагогической практике 63% воспитателей чаще всего индивидуальный подход осуществляют по отношению к гиперактивным детям, количество которых год от года растет. Многие педагоги испытывают сложности в воспитании таких дошкольников. Усугубляет ситуацию сокращение в дошкольных образовательных организациях ставки психолога. В данных условиях воспитанники не получают необходимой психолого-педагогической поддержки, а воспитатели не имеют профессионально значимых компетенций, свя-

занных с проведением диагностики, интерпретации ее результатов, выборе подходящих средств и методов коррекции.

Обобщая результаты современных исследований в области индивидуализации образования, можно выделить следующие психолого-педагогические условия ее успешности:

- наличие содержательно-насыщенной, вариативной и доступной развивающей предметно-пространственной среды, удовлетворяющей потребности ребенка в сенсорных, эмоциональных, интеллектуальных и других впечатлениях;
- содействие становлению субъектности ребенка в различных видах детской деятельности (игровой, исследовательской, проектной и др.), поддержка активности, инициативы и творчества детей взрослыми;
- проектирование индивидуальных программ и образовательных маршрутов развития с учетом гендерных различий детей, их интересов и способностей, формирующегося когнитивного стиля и т.д.;
- подбор методов и форм взаимодействия, адекватных индивидуальным особенностям ребенка;
- обеспечение эмоционально комфортной и социально защищенной атмосферы в группе воспитанников;
- повышение педагогической культуры родителей, влияние дошкольной образовательной организации на формирование социального запроса родителей, адекватного интересам и потребностям ребенка;
- проведение мониторинга образовательных потребностей детей;
- наличие в педагогическом процессе психологического сопровождения деятельности всех субъектов образовательных отношений (детей, родителей, педагогов).

Часто в общеобразовательные учреждения попадают дети с неярко выраженными отклонениями в развитии, отставание которых не всегда заметно сразу. Однако существующие особенности мешают детям усваивать программный материал, следовать за общим темпом обучения.

Каким образом осуществлять учебно-воспитательный процесс на современном этапе развития общества в образовательных и других учреждениях, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ, не нарушая их права на качественное образование, максимально учитывая индивидуальные особенности развития их личности?

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) разрабатывается для детей разных категорий:

- с отклонениями в развитии;
- одаренных;
- с дисгармоничным развитием;
- с девиантным поведением;
- соматически ослабленных и часто болеющих.

ИОМ определяется как целенаправленно дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая воспитаннику позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами педагогической поддержки его самоопределения и самореализации.

ИОМ — персональный путь реализации личностного потенциала человека в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного. Это персональный путь компенсации трудностей в обучении, а затем и реализации личностного потенциала ребенка: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного.

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртулаева, И.С. Якиманская и другие выделяют понятие «индивидуальная образовательная траектория», обладающее более широким значением.

Построение ИОМ должно начинаться с комплексной психолого-педагогической диагностики, которую призваны осуществлять психолог и педагог. Данные о состоянии здоровья детей, имеющих отклонения в развитии, предоставляемые врачом-педиатром, должны сопровождаться медицинскими рекомендациями педагогу, учителю, воспитателю.

Способ построения ИОМ ребенка должен характеризовать его особенности обучения и развития на протяжении определенного времени. Невозможно определить маршрут сразу на несколько лет, поскольку сущность его построения состоит именно в том, что он отражает процесс изменения в развитии и обучении ребенка.

Алгоритм проектирования индивидуального образовательного маршрута предполагает:

- выявление параметров индивидуализации: особые образовательные потребности, пол, тип темперамента, задатки и способности, интересы, предпочтения, социальный заказ родителей;

- прогнозирование зоны ближайшего развития (выработка образовательной стратегии);
- формулировку образовательных задач;
- подбор содержания, методов и приемов воспитания, адекватных социальной ситуации развития ребенка.

Для выявления параметров индивидуализации осуществляется диагностика субъективного опыта ребенка (табл. 3).

Таблица 3

Диагностика субъективного опыта ребенка

Параметры	Методы исследования
Интересы, потребности	Наблюдение, беседы с ребенком
Предпочитаемые виды деятельности	Наблюдение и беседы с ребенком, анкетирование родителей
Отношение к творчеству	Наблюдение
Свойства и черты личности, обусловленные нейродинамическими характеристиками ребенка	Методы психодиагностики, включая наблюдение за детьми
Черты когнитивного стиля	Наблюдение
Наличие проблем в психическом развитии (ЗПР, умственная отсталость, общее недоразвитие речи, синдром дефицита внимания с гиперактивностью и др.)	Психодиагностические методы или на основании ПМПК
Наличие одаренности	Комплексная психолого-педагогическая диагностика
Уровень развития творчества	Методика оценки уровня развития творческого мышления Е. Торренса в модификации Е.Е. Туник; наблюдение за детьми в процессе выполнения творческих заданий; анализ способов действия и продуктов детского творчества
Предпочитаемые партнеры (в общении, игровой деятельности и др.)	Наблюдение, социометрические методы, проективные методики
Предпочитаемые формы работы	Наблюдение

На основании результатов диагностики субъективного опыта дошкольника складывается социальный портрет конкретного ребенка, который представлен в табл. 4.

**Примерный социальный портрет
конкретного ребенка-дошкольника (Сереза И., 5 лет)**

Параметры	Результаты диагностики (мониторинга)
Интересы, потребности	Конструирование, просмотр мультфильмов
Предпочитаемые виды деятельности	Двигательная деятельность (бег, прыжки)
Отношение к творчеству	Выражено не ярко
Свойства и черты личности, обусловленные нейродинамическими характеристиками ребенка	Импульсивность, сильная нервная система
Черты когнитивного стиля	Полезнезависимый, склонный к анализу
Наличие проблем в психическом развитии (ЗПР, умственная отсталость, общее недоразвитие речи, синдром дефицита внимания с гиперактивностью и др.)	Синдром дефицита внимания с гиперактивностью
Наличие одаренности	Возможно скрытая одаренность
Уровень развития творчества	Репродуктивный уровень
Предпочитаемые партнеры (в общении, игровой деятельности и др.)	Саша К., Юра О.
Предпочитаемые формы работы	Индивидуальные и в малой группе
Другие особенности	Расторможенность, невнимательность, повышенная отвлекаемость
Социальный заказ родителей	Подготовка к обучению грамоте, начальные формы учебной деятельности

Интерпретация результатов психолого-педагогической диагностики позволяет выделить проблемные зоны в развитии ребенка, наметить задачи интеллектуального и личностного его развития и разработать конкретные индивидуально-методические рекомендации для каждого ребенка.

В данном случае анализ социального портрета ребенка дает возможность определить задачи индивидуального развития.

Задачи индивидуального развития

Образовательные:

- формировать познавательную мотивацию;
- самоконтроль.

Коррекционно-развивающие:

- развивать познавательные психические процессы (сосредоточение внимания);
- содействовать развитию оптимального уровня двигательной активности.

Воспитательная: воспитывать доброжелательное отношение к сверстникам.

В нашем случае для примера мы выбрали ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, и поэтому содержание образовательной деятельности будем выстраивать на основе использования методики И.П. Брызгуновой, Е.В. Касатиковой. Акцент в содержании образовательной деятельности первоначально будет ставиться, например, на развитие общей и мелкой моторики в процессе конструирования. Особого внимания при воспитании такого ребенка требует выработка оптимального уровня двигательной активности.

Взаимодействие педагога с ребенком в образовательном процессе будет иметь свои особенности:

- необходимо дробить содержание образования на мелкие порции, чтобы ребенок мог освоить его за то небольшое время, на которое он в состоянии сосредоточиться. Ему полезен «режим возвратов», но при этом педагог должен видоизменять внешнюю форму задания, чтобы ребенок воспринимал его как новое;
- такому ребенку полезно активное «озвучивание» процесса деятельности: их следует просить повторять вслух инструкцию педагога, можно просить комментировать процесс деятельности, поясняя каждый его шаг и цель каждого шага, что организует внимание такого ребенка и не позволяет ему отвлекаться;
- необходимо комплексное применение методов (организация действий с предметами, создание ситуации успеха, игровые упражнения, поощрение, познавательные игры и др.);
- форма взаимодействия с ребенком — индивидуальная «глаза в глаза» и подгрупповая.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Здоровьесберегающие технологии в практике работы современной ДОО

Задача сохранения и укрепления здоровья детей — первостепенная в образовательном процессе на всех уровнях образования. Решение проблемы детского здоровья нуждается в новых подходах, прежде всего в реализации здоровьесберегающего образовательного процесса. Решить обозначенную проблему должны помочь здоровьесберегающие технологии.

Сегодня термин «здоровьесберегающие технологии» получил широкое распространение как в педагогической литературе, так и в повседневной жизни.

В.В. Сериков определяет технологию как деятельность, которая в максимальной мере отражает объективные законы данной предметной сферы, построена в соответствии с логикой развития этой сферы и потому обеспечивает наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям [90].

Обратимся также к трактовке данного понятия, предложенного В.А. Деркунской. Технология — инструмент профессиональной деятельности педагога, соответственно характеризующаяся качественным прилагательным «педагогическая». Она имеет определенную этапность, включает в себя определенные профессиональные действия, что позволяет педагогу еще на этапе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты своей профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая технология отличается конкретностью и четкостью целей и задач; наличием определенных этапов (первичная диагностика; отбор содержания, форм, способов и приемов ее реализации; использование совокупности средств в определенной логике с организацией промежуточной диагностики достижения цели, оценки результатов) [27].

Технологию применительно к заявленной теме можно обозначить как педагогическую деятельность, которая по-новому строит свои отношения с образованием и воспитанием, переводя воспитание в рамки здоровьесбережения, направленного на сохранение и укрепление здоровья ребенка.

Если философия образования отвечает на вопрос: «Зачем учить?», а содержание образования — «Чему учить?», то педагогические технологии отвечают на вопрос: «Как учить?» С точки зрения здоровьесбережения учить необходимо так, чтобы не наносить вреда здоровью субъектов образовательного процесса — детям и педагогам. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей. Обратимся к существующим в методической литературе определениям этого понятия.

По мнению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие технологии — технологии, направленные на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представлений о здоровье как ценности, формирование мотивации на здоровый образ жизни [91].

По утверждению В.Д. Сонькина, здоровьесберегающая технология — это:

- определенные условия воспитания и обучения ребенка в образовательном учреждении;
- оптимальная организация воспитательно-образовательного процесса (учет возрастных, половых, индивидуальных особенностей детей и строгое выполнение гигиенических требований);
- соответствие нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- достаточный, максимально рациональный двигательный режим [34].

Иной подход к пониманию термина «здоровьесберегающая технология» дает Ю.В. Науменко. Здоровьесберегающая технология в образовании — система различных целенаправленных воздействий на целостный учебно-воспитательный процесс, организуемых образовательным учреждением для медико-психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний ребенка в рамках традиционной системы образования. По мнению автора, здоровьесберегающее образование — комплексная системная деятельность образовательного учреждения по применению в практике образования различных здоровьесберегающих технологий с целью минимизации

воздействия на детей и подростков основных факторов риска нарушения здоровья [58].

Таким образом, здоровьесберегающие образовательные технологии можно определить и как качественную характеристику любой образовательной технологии, которая направлена на сохранение и укрепление здоровья, и как совокупность определенных принципов, приемов и методов педагогической деятельности, наделенных признаком здоровьесбережения.

Характерный признак здоровьесберегающих технологий — использование психолого-педагогических методов, приемов, подходов в решении проблем сохранения, поддержания и обогащения здоровья всех субъектов педагогического процесса в дошкольном учреждении.

Целью здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании служит достижение оптимального уровня здоровья воспитанников детского сада, формирование знаний о здоровье и умений сохранять и укреплять его; обеспечение валеологической компетентности, которая позволяет дошкольнику эффективно и самостоятельно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

В современной литературе представлены **основные компоненты** здоровьесберегающих технологий. Обратимся к их характеристике.

- *Аксиологический компонент* характеризуется осознанием того, что здоровье служит высшей ценностью, а также убежденностью в необходимости вести здоровый образ жизни, позволяющий осуществлять поставленные цели, использовать свои физические возможности. Реализация этого компонента осуществляется в процессе формирования ценностно-ориентированных установок на здоровье, здоровьесбережение. У человека развивается осознанное отношение к здоровью, основанное на положительных интересах и потребностях.

- *Гносеологический компонент* включает необходимые для процесса здоровьесбережения знания и умения, познание себя, своих возможностей, интересов к вопросам собственного здоровья. Этот процесс направлен на формирование системы знаний и практических умений и навыков поведения в повседневной деятельности, обеспечивающих ценностное отношение к личному здоровью и здоровью окружающих людей.

- *Здоровьесберегающий компонент* включает определенную систему ценностей и установок, формирующую гигиенические умения и навыки, которые необходимы для нормального функционирования

организма, а также систему упражнений, направленных на развитие двигательных функций. Большое значение в данном компоненте отводится режиму дня, рациональному питанию, двигательной активности, чередованию нагрузки и отдыха, психогигиене, использованию эколого-природных факторов и нетрадиционных способов оздоровления организма.

- *Эмоционально-волевой компонент* включает в себя проявление психологических механизмов. Положительные эмоции — необходимое условие сохранения здоровья, они поддерживают стремление быть здоровым, вести здоровый образ жизни. Воля — психический процесс, способствующий сознательному управлению деятельностью, проявляется в преодолении препятствий и трудностей на пути к обозначенной цели. Воля чрезвычайно важный компонент, особенно в начале оздоровительной деятельности, когда здоровый образ жизни еще не стал внутренней потребностью личности.

- *Экологический компонент* проявляется осознанием бытия человеческой личности в единстве с биосферой, раскрывающий зависимость физического и психического здоровья человека от эколого-природных факторов. Он характеризуется тем, что человек, как биологический вид, существует в определенной окружающей среде, из которой он черпает необходимые для его жизнедеятельности средства. Общение с природой предоставляет широкие возможности для оздоровления человека, способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде, микро- и макросоциуме.

- *Физкультурно-оздоровительный компонент* включает овладение разными способами двигательной деятельности, которые направлены на увеличение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Также он способствует оздоровлению организма, обеспечивает высокие адаптивные возможности. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение жизненно важных психофизических качеств, которые повышают общую работоспособность организма, а также на формирование навыков личной и общественной гигиены.

А теперь рассмотрим **функции** здоровьесберегающих технологий.

- *Диагностическая функция* определяется мониторингом развития ребенка на основе прогностического контроля, позволяющего соизмерять усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка. Обеспечивает инструментально выверенный анализ факторов и предпосылок для перспективного

развития воспитательно-образовательного процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым ребенком.

- *Формирующая функция* учитывает биологические и социальные закономерности становления личности, в основе которой лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Формирующее воздействие на личность дополняют и социальные факторы, условия жизни в семье, детском коллективе, установки на здоровьесбережение и укрепление здоровья.

- *Информативно-коммуникативная функция* способствует трансляции опыта ведения здорового образа жизни, преемственности традиций, ценностных ориентаций, которые формируют бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценность каждой человеческой жизни.

- *Адаптивная функция* направлена на формирование у ребенка потребности в здоровом образе жизни, оптимизацию состояния собственного организма и повышение устойчивости к стрессогенным факторам природной и социальной среды.

- *Интегративная функция* предполагает объединение народного опыта, различных научных концепций и систем воспитания, направляя их по пути сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

Принципы внедрения и реализации здоровьесберегающих технологий в деятельность ДОО:

- комплексность использования оздоровительных технологий с учетом состояния здоровья детей, структуры воспитательно-образовательного процесса, условий воспитания и обучения;
- непрерывность проведения оздоровительных мероприятий в течение года;
- максимальный охват оздоровительными мероприятиями всех участников образовательного процесса;
- интеграция оздоровительных технологий в воспитательно-образовательный процесс;
- преимущественное применение немедикаментозных средств оздоровления, широкое использование средств, стимулирующих защитные силы организма;
- использование простых и доступных технологий;
- формирование положительной мотивации у детей, педагогов, медицинского персонала к проведению оздоровительных мероприятий;

- реализация в условиях образовательного учреждения на индивидуальном и групповом уровне мероприятий по повышению двигательной активности, закаливанию, охране психического здоровья;
- повышение эффективности системы оздоровительных мероприятий за счет соблюдения в образовательных учреждениях санитарно-гигиенических норм и правил.

Условно здоровьесберегающие технологии подразделяются на два вида: реализуемые в деятельности ДОО и реализуемые в деятельности педагога. Здоровьесберегающие технологии, которые педагог использует непосредственно при организации воспитательно-образовательного процесса, разделяются на три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии, определяющие структуру воспитательно-образовательного процесса, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;
- психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой педагога с детьми (сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса);
- учебно-воспитательные технологии, включающие программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья у детей.

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании классифицируются по разным основаниям. Рассмотрим классификацию, предложенную В.А. Деркунской. Автор выделяет следующие **виды** здоровьесберегающих технологий: медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, здоровьесберегающие, технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования, валеологического просвещения родителей. Коротко охарактеризуем их.

- *Медико-профилактические технологии в дошкольном образовании* — технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под пристальным руководством медиков в соответствии с медицинскими требованиями и нормативами, с использованием медикаментозных средств. К ним относятся:

- мониторинг здоровья дошкольников и разработка на его основе рекомендаций по оптимизации детского здоровья;

- организация рационального питания детей раннего и дошкольного возраста и контроль за ним;
- организация физического воспитания и развития дошкольников;
- закаливание;
- проведение профилактических мероприятий в детском саду;
- контроль и помощь в соблюдении требований СанПиНов;
- организация здоровьесберегающей среды в ДОО.

• *Физкультурно-оздоровительные технологии в дошкольном образовании* — технологии, направленные на обеспечение физического развития и укрепления здоровья ребенка: развитие психофизических качеств, двигательной активности, становления физической культуры дошкольников, закаливание. К ним также относятся: дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия, формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажерах, воспитание привычки к повседневной двигательной активности и заботе о своем здоровье и др. В реализации этих технологий участвуют специалисты по физическому воспитанию, а также педагоги ДОО, которые осуществляют эту работу на физкультурных занятиях, прогулках, в режимные моменты, свободной деятельности детей, ходе педагогического взаимодействия взрослого с ребенком и др.

• *Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка* — технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка. Основная задача данных технологий — обеспечить эмоционально-комфортное и позитивное психологическое самочувствие ребенка в процессе его общения со сверстниками и взрослыми как в детском саду, так и в семье. В их реализации принимают участие психолог (посредством специально организованных встреч с детьми), а также воспитатель и специалисты ДОО в текущем педагогическом процессе ДОО. К технологиям обеспечения социально-психологического благополучия ребенка можно отнести технологии психологического и психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДОО.

• *Технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования* — технологии, направленные на формирование культуры здоровья педагогов ДОО, в том числе культуры профессионального здоровья, а также формирование у них потребности в здоровом образе жизни.

- *Технологии валеологического просвещения родителей*: папки-передвижки, памятки, беседы, личный пример педагога, нетрадиционные формы работы с родителями, круглые столы, семинары-практикумы, вечера вопросов и ответов и др.

- *Здоровьесберегающие образовательные технологии в ДОО* прежде всего технологии, направленные на воспитание валеологической культуры, или культуры здоровья дошкольников. Цель данных технологий — формирование у детей осознанного отношения к здоровью и жизни человека; формирование знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его; обретение валеологической компетентности. Последняя позволит дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, а также задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской помощи и самопомощи.

Классификация здоровьесберегающих технологий может строиться и на других основаниях. Например, по характеру действия выделяют четыре их вида:

- 1) защитно-профилактические технологии, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий;

- 2) компенсаторно-нейтрализующие технологии, направленные на восполнение недостатка в том, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности, или нейтрализацию негативных воздействий в тех случаях, когда полностью защитить человека от них не представляется возможным. К ним относят физкультминутки и физкультурные паузы, в какой-то мере смягчающие неблагоприятное воздействие статичности занятия, недостаточности физической нагрузки; эмоциональные разрядки или «минуты покоя», снижающие стрессогенные воздействия, психоэмоциональное напряжение;

- 3) стимулирующие технологии, позволяющие активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния;

- 4) информационно-обучающие технологии, обеспечивающие необходимый для эффективной заботы о здоровье уровень знаний, помогающие в воспитании культуры здоровья. К ним относят образовательные, просветительские и воспитательные программы, адресованные всем субъектам образовательного процесса [91].

Особый интерес представляют здоровьесформирующие технологии, которые понимаются как система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направлен-

ных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Основная форма здоровьесформирующего воспитания детей раннего и дошкольного возраста — разные виды интегрированной непосредственной деятельности детей. Педагоги ДОО должны подходить к обучению комплексно, использовать разные методы: музыкальные, изобразительные, физкультурные, литературные и др.

Таким образом, сегодня в ДОО большое внимание должно уделяться здоровьесберегающим образовательным технологиям, направленным на решение главной задачи дошкольного образования — сохранение, поддержание и укрепление здоровья детей. Кроме того, серьезной задачей служит и обеспечение максимально высокого уровня реального здоровья дошкольников, воспитание валеологической культуры для формирования осознанного отношения ребенка к здоровью своему и окружающих людей.

Проблемы воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях ДОО

Проблема обеспечения качественного и доступного образования, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, — сложная и многоаспектная. Она включает вопросы финансирования, организации специальных условий, создания безбарьерной среды, отношения субъектов образовательного процесса к особым детям.

Российская Федерация взяла на себя обязательство по обеспечению права каждого человека на образование, закрепив законодательно данный принцип в ст. 43 Конституции РФ, положениях Конвенции о правах инвалидов, ратифицированной 03.05.2012. В ст. 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» провозглашена недопустимость дискриминации в сфере образования.

Объектом внимания Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» выступают две категории обучающихся с особыми образовательными потребностями: дети-инвалиды, статус которых установлен учреждениями медико-социальной экспертизы, и лица с ОВЗ. Категория детей с ОВЗ определена не с точки зрения собственно ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий для получения образования, на основании решения коллегиального органа — ПМПК.

В соответствии с ч. 3 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания образовательных учреждений и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

Статья 42 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует детям с ОВЗ психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь в виде:

- психолого-педагогического консультирования обучающихся, их родителей, (законных представителей) и педагогических работников;
- коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимися, логопедической помощи;
- комплекса реабилитационных и других медицинских мероприятий.

В соответствии с Федеральным законом от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон № 181-ФЗ) специальные условия должны быть внесены в индивидуальную программу реабилитации инвалида (далее — ИПР). ИПР обязательна для исполнения всеми без исключения органами и организациями. Порядок разработки ИПР инвалида утвержден Приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 04.08.2008 № 379н.

Объем и содержание услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, определяются ИПР инвалида. В ней должен быть представлен перечень реабилитационных мероприятий, направленных на восстановление способностей инвалида к бытовой, общественной, профессиональной деятельности в соответствии со структурой его потребностей, кругом интересов и уровнем притязаний (Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 14.12.1996 № 14).

ИПР разрабатывает Бюро медико-социальной экспертизы (в соответствии со ст. 7 Федерального закона № 181-ФЗ). Должны быть созданы условия в соответствии с Рекомендациями ПМПК (Приказ Минтруда России от 31.07.2015 № 528н (ред. от 27.01.2016) «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм»).

В соответствии с Положением о психолого-медико-педагогической комиссии, утвержденным Приказом Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082, ребенку с ОВЗ необходимо пройти обследование на заседании (ПМПК) и получить рекомендации.

Вопросы зачисления детей с ОВЗ в ДОО решаются на заседаниях ПМПК. У детей с ОВЗ, поступающих в ДОО, должно быть заключение этой комиссии. Если такого заключения нет, дополнительное финансирование на таких детей не выделяется. Заключение ПМПК для родителей носит рекомендательный характер, а для образовательных организаций — обязательный. Оно действительно в течение года, поэтому ежегодный приход детей на комиссию обязателен.

Инклюзивное образование предполагает включение детей с ОВЗ в ДОО или школу с учетом их особых потребностей, способствует раскрытию и развитию их потенциальных возможностей. В ходе инклюзивного образования постепенно меняется отношение общества к людям с ОВЗ и инвалидам, у здоровых детей воспитываются гуманные чувства, отзывчивость, толерантность по отношению к особым детям. У детей с ОВЗ появляется возможность адаптироваться к сообществу здоровых детей.

Специалисты ПМПК проводят обследования детей от 0 до 18 лет в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей. По результатам обследования осуществляется подготовка рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций.

В задачи ПМПК входит оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, работникам образовательных организаций. ПМПК оказывает содействие федеральным учрежде-

ниям медико-социальной экспертизы в разработке индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида.

Специалисты ПМПК осуществляют постоянный учет данных о детях с ОВЗ и (или) девиантным (общественно опасным) поведением, проживающих на территории деятельности комиссии, также принимают участие в организации информационно-просветительской работы с населением в области предупреждения и коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей.

В Постановлении Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении Сан-ПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»» даются определенные рекомендации наполняемости детьми групп компенсирующей и комбинированной направленности [76]. Например, в группах компенсирующей направленности должно быть не более:

- для детей с тяжелыми нарушениями речи — 6 (до 3 лет) и 10 (старше 3 лет) детей;
- для детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи старше 3 лет — 12;
- для глухих — 6;
- для слабослышащих детей — 6 (до 3 лет) и 8 (старше 3 лет) детей.

Количество детей в группе компенсирующей направленности зависит от степени сложности проблемы развития. Чем сложнее структура дефекта в развитии детей, тем меньше должна быть наполняемость групп [76].

В соответствии с ч. 1 ст. 79 Закона «...содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида». В связи с этим для получения общего образования детьми с ОВЗ в образовательных организациях должны разрабатываться соответствующие адаптированные основные общеобразовательные программы (отдельными документами) с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей.

В статье 79 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится о необходимости образования по адаптирован-

ным основным образовательным программам следующих категорий детей: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и сложными дефектами. У педагогов и родителей часто возникает вопрос: «Ребенка с пороком сердца можно отнести к лицам с ОВЗ?» Понятно, что любой хронически больной ребенок, казалось бы, попадает под эту категорию, но Закон прописывает только вышеуказанные категории. Если у ребенка с пороком сердца есть еще, например, нарушения зрения, слуха или речи, тогда формально он попадает в категорию «дети с ОВЗ». Если таких нарушений нет, он не будет считаться ребенком с ОВЗ, но, безусловно, ему будет нужно особое внимание со стороны педагога.

В пункте 3.2.2 ФГОС ДО отмечается, что для получения без дискриминации качественного образования детьми с ОВЗ создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для таких воспитанников языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию, в том числе посредством организации инклюзивного образования.

Реализация адаптированных основных общеобразовательных программ, комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей и родителей должны осуществляться квалифицированными специалистами, владеющими специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Для проведения своевременной диагностики и коррекции развития детей с ОВЗ дополнительно привлекаются педагогические работники. В группах для воспитанников с ОВЗ и в общеразвивающих группах, в которых обучаются дети с ОВЗ (п. 3.4.3 ФГОС ДО), такими работниками выступают учителя-дефектологи, учителя-логопеды, а также в случае необходимости — социальные педагоги. Число соответствующих педагогов в расчете на одну группу (для обоих случаев) должно составлять одну ставку на группу.

Педагогам, работающим в ДОО на должностях логопеда или дефектолога, необходимо высшее образование по соответствующей специальности.

Анализ нормативно-правовых документов показывает, что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» достаточно подробно отражаются права детей с ОВЗ, но проблема заключается в новой ситуации финансирования образовательных организаций. Право устанавливать определенные нормативы финансирования образовательных учреждений, согласно п. 3 ст. 8 Закона, передается органам власти субъектов Российской Федерации [1]. Основанием для определения нормативов бюджетного финансирования служит уровень предоставляемого образования, вид и направленность образовательных программ, применяемые образовательные технологии, необходимость создания специальных условий получения образования детьми с ОВЗ. В практике ДОО нередко случается, что надбавки к нормативам бюджетного финансирования для проведения коррекционной работы распространяются на крайне малую часть дошкольников. Недофинансирование коррекционного дошкольного образования выступает в будущем фактором ограничения человеческого потенциала, снижающим экономическую мобильность людей.

Проблема финансирования образования детей с ОВЗ является важной, но не единственной. Как известно, в ДОО могут быть зачислены дети с различными нарушениями в развитии на условиях инклюзивного образования. Они имеют особые образовательные потребности, а обычные методы и приемы обучения могут не давать положительных результатов. Суть инклюзивного образования — не в простом перемещении ребенка с особыми образовательными потребностями из специального образовательного учреждения в массовое. Инклюзивное образование имеет много преимуществ, к которым относятся: облегчение процесса интеграции детей с ОВЗ и детей-инвалидов в социум, их стимулирование к обретению самостоятельности, повышение мотивации к получению образования и др. Однако необходимо понимать, что оно применимо не ко всем видам нарушений развития. Анализируя результаты практики инклюзивного образования, ЮНЕСКО называет учебную программу одним из ограничений при развитии этого вида образования. Целевой аудиторией инклюзивного образования в России выступают дети с минимальными умственными нарушениями, а детям со средней и глубокой степенью умственной отсталости необходимы условия специального учреждения.

Воспитатели, помощники воспитателя, специалисты (музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) испытывают определенные сложности в воспитании и обучении детей с ОВЗ,

связанные с отсутствием компетентности, знаний и опыта общения с ними. В связи с этим приобретает особое значение психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и детей-инвалидов в ДОО.

На основе научного обобщения, выполненного О.В. Акуловой, Т.А. Ивченко, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как:

— система профессиональной деятельности различных специалистов, которая направлена на создание условий для полноценного развития каждого ребенка, оказания ему адресной помощи и поддержки (Р.М. Битянова, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина);

— самостоятельный педагогический феномен, обладающий особыми признаками, отличающими его от исходных понятий «педагогическая помощь» и «поддержка» (Н.О. Яковлева);

— особый вид взаимосвязи педагога и ребенка (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Е.С. Лунева, Е.И. Рогов и др.);

— целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка и создание на этой основе условий для развития активности и самовыражения в разных видах детской деятельности (Л.Н. Бережнова, Е.В. Бондаревская, Ю.И. Васекин, М.И. Губанова, А.Г. Гогоберидзе, М.С. Коданева, Т.Л. Копылова, С.Г. Косарецкий, О.Е. Люблинская, А.В. Мудрик, Л.К. Ничипоренко, Л.Ю. Субботина, Н.Н. Суртаева);

— стратегия взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в целях оптимизации развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей. Стратегия рассматривается в контексте построения системы педагогического взаимодействия на основе изучения особенностей развивающейся личности и с ориентацией на конечную цель, а именно: успешную социализацию и индивидуализацию ребенка (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Солнцева и др.) [2].

Под стратегией понимается не выстраивание жесткого долгосрочного плана, обязательного для реализации, а определение оптимального направления развития конкретного ребенка и построения на этой основе образовательного маршрута. Последний должен быть гибким, меняющимся в условиях постоянного изучения особенностей ребенка и динамики его развития [2].

Наибольшая эффективность психолого-педагогического сопровождения и коррекционного воздействия при любых отклонениях детей достигается при раннем выявлении нарушений развития и своевременном психолого-педагогическом воздействии. Под ран-

ним выявлением нарушений подразумевается обследование детей в младенческий период, поскольку уже в этом возрасте необходимо проводить диагностическое скрининговое (предварительное, профилактическое) обследование. Такое обследование, проводимое специалистами Службы ранней помощи, Центра раннего развития, Центра игровой поддержки ребенка, Центра медико-психолого-педагогического сопровождения, поможет выявить отставание ребенка от онтогенеза и осуществить работу по предупреждению дальнейших отклонений.

Согласно ФГОС ДО, дошкольное образование выступает как институт социализации и индивидуализации для всех детей, в том числе и для детей с ОВЗ. В связи с введением в ДОО инклюзивного образования необходимо проводить активную работу с семьей. Родители часто испытывают затруднения при взаимодействии с ребенком с особыми образовательными потребностями, их необходимо научить приемам взаимодействия с ним, оказать психолого-педагогическую поддержку. Часть родителей здоровых детей негативно воспринимают их совместное обучение с «особыми» детьми, высказывают опасения, связанные с тем, что воспитатели больше внимания будут уделять «сложным» детям, а «обычные» будут предоставлены сами себе. Все это говорит о необходимости просветительской работы, сотрудничества воспитателей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов с семьями воспитанников.

Включение в ДОО детей с ОВЗ обязывает педагогов применять различные направления здоровьесберегающей деятельности, в том числе: медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, здоровьесберегающие образовательные технологии, технологии обеспечения социально-психологического благополучия детей.

В практике ДОО хорошо зарекомендовали себя такие здоровьесберегающие образовательные технологии, как артикуляционная, пальчиковая, дыхательная, зрительная гимнастики, логоритмика, психогимнастика, водный и сухой бассейны, самомассаж, песочная терапия, музыка-, игро-, сказкотерапия и др.

Группа детей с ОВЗ очень разнообразна. Неоднородность структуры дефекта, различные типы реагирования личности на проблему развития, индивидуальные особенности, сложившаяся социальная ситуация развития не позволяют использовать одни и те же подходы и технологии даже для детей с одинаковыми диагнозами. Подбор средств и технологий воспитания — тонкая, «ювелирная» работа. Со-

держание, методы и приемы взаимодействия воспитателя с ребенком должны быть согласованы с медицинским работником, дефектологом, учителем-логопедом, олигофренопедагогом, сурдо-тифлопедагогом и др.

На основе анализа и обобщения специальной психолого-педагогической литературы мы разработали рекомендации для работы с детьми с ОВЗ, которые могут быть конкретизированы с учетом проблемы развития и конкретных условий воспитания и развития особенного ребенка (табл. 5).

Таблица 5

Рекомендации по организации взаимодействия воспитателя с детьми с ОВЗ

Категория ОВЗ	Подходы и технологии	Развивающая среда
1	2	3
Нарушения речи	Артикуляционная, дыхательная, пальчиковая гимнастика; самомассаж кистей рук, лица; су-джок-терапия; логоритмика; биоэнергопластика; создание ситуации успеха; кукло-; сказко-; музыка-; библио-; песочная, танцевальная терапия; коммуникативные игры; игры на развитие тактильно-кинестетической чувствительности; игры с водой, крупами и пуговицами, бумагой (оригами, квиллинг); релаксационные упражнения; психогимнастика	Центр речевого развития: зеркало с лампой для дополнительного освещения; игры и пособия для развития всех компонентов речевой системы; «колючие» мячики разного цвета для массажа; логопедические тетради и альбомы; сухой пальчиковый бассейн; контейнеры с крупой; игрушки для показа упражнений для артикуляционной гимнастики и т.д.; для релаксации: коврики, валики, маски и др.; страничка для родителей на сайте ДОО
Задержка психического развития	Учет зоны ближайшего развития конкретного ребенка; предметно-практическая деятельность (игры с предметами, матрешками, вкладышами, пирамидками, игры с песком и водой и др.); продуктивные виды деятельности (лепка, конструирование, рисование, аппликация); игровые формы обучения; повторяемость материала; психогимнастика; психокоррекционные игры; ниткография	Лего-центр; центр творчества (пластилин, шариковая глина, материалы для песочной терапии, изобразительные материалы, технологические карты для изготовления поделок); игровой центр (для сюжетно-ролевой игры, дидактических игр с вкладышами, Монтессори-материалы); «доски Сегена»; страничка для родителей на сайте ДОО

1	2	3
Умственная отсталость	«Заражение эмоциями» (Э. Сен-Жен, А. Валлон), использование эмоционально-ориентированных ситуаций (С.Н. Каштанова, Ю.В. Полежаева); прием совместного действия; жестовая инструкция; обучение по образцу («дай такую же» и задание по готовому образцу); ограниченное использование слов и картинок (в первый период обучения); опора на подражание (не задерживать ребенка на подражании, если он может действовать по образцу), на образец (при наличии самостоятельных действий); создание условий для трудового воспитания (самообслуживание)	Монтессори-материалы; игрушки по типу вкладышей; строительные наборы (мягкие модули, крупный деревянный строительный материал, мозаика, сборно-разборные игрушки, ЛЕГО и др.); использование природных материалов для изготовления поделок; материалы для проведения психокоррекционных игр; материалы для музыкотерапии; тактильные и сенсорные дорожки; страничка для родителей на сайте ДОО
ДЦП	Технология согласования слова и движения; формирование предметной деятельности и движений пальцев рук; массаж по согласованию с врачом; упражнения для развития двигательных навыков; упражнения в лечебно-нагрузочных костюмах; занятия в сенсорной комнате; релаксация; имаготерапия (лечебное воздействие через образ, театрализацию) для моделирования положительного психоэмоционального состояния; упражнения на специальных тренажерах; развитие навыков самообслуживания	Сенсорная комната; безбарьерная среда (пандусы, специальные поручни, отсутствие порогов, доступность игрушек и пособий); самодельная игрушка с подвижным язычком для показа правильных артикуляционных укладов; пособия для развития речевого дыхания; рукодельное пособие мини-стол с прикрепленными к нему выключателями, шпингалетами, замками с ключами, крючками и др.; двигательные тренажеры; лечебно-нагрузочные костюмы; страничка для родителей на сайте организации. Оборудование — по согласованию с врачом
ОВЗ по слуху	Дидактические игры для развития с опорой на сохранные анализаторы; применение приема «лицом к лицу»; артикуляционная, дыхательная; пальчиковая гимнастика; самомассаж кистей рук, лица; су-джок-терапия; логоритмика;	Специальное оборудование для детей с нарушениями слуха; наглядность (эккурсии, рассматривание иллюстраций); компьютерные программы и игры для детей с нарушениями слуха; Центр речевого развития: игры

1	2	3
	<p>биоэнергопластика; создание ситуации успеха</p>	<p>и оборудование для развития остаточного слуха и формирования произносительных навыков; логопедические тетради и альбомы; игрушки для показа упражнений для артикуляционной гимнастики; страничка для родителей на сайте ДОО</p>
<p>ОВЗ по зрению</p>	<p>Специальные методы и приемы, направленные на коррекцию зрительного восприятия; зрительная гимнастика; дидактические игры с опорой на сохранные анализаторы; упражнения на развитие навыков осязания, мелкой моторики, координации рук; чередование работы зрительного анализатора с работой других анализаторов; метод поэтапного, пооперационного выполнения заданий в ручном труде, конструировании, аппликации; задания и игры на развитие зрительного восприятия (узнай по контуру, воссоздание из частей целого, тактильное обследование и др.); подвижные игры на развитие зрительной и слуховой ориентировки; массаж для улучшения функционирования периферической и центральной нервной системы</p>	<p>Выполнение гигиенических требований к наглядности (цветовой контраст, уменьшать количество второстепенных деталей, многоплановые картинки с четким передним, средним и задним планом и др.); подвесные мобили; игры и пособия для сенсорного обследования и развития сенсорных эталонов (типа «Чудесный мешочек»); настольные игры для формирования следящих движений глаз (бильярд, футбол, хоккей, игры по типу «Поймай рыбку»); муляжи (фруктов, овощей и др.); издания различных форматов, выполненные по системе Брайля, аудио- и видеоматериалы, рельефно-графические, рукодельные тактильные книги; зрительно-тактильные игрушки-самоделки; материалы для музыкотерапии; Монтессори-материалы (цилиндры-вкладыши, геометрический комод, шершавые таблички и др.); мячи для суджок-терапии; страничка для родителей на сайте ДОО</p>
<p>Аутические расстройства</p>	<p>Регулярность режимных моментов; создание определенного стереотипа привычек; проговаривание всех деталей, объяснение ребенку эмоционального смысла события или действия;</p>	<p>Сенсорная организация пространства; коврики с рисунками, лабиринтами; пирамидки; доски с углублениями и вкладышами; юла; изобразительный уголок: пазлы; книжки-</p>

1	2	3
	<p>эмоциональное комментирование воспитателем действий ребенка, например, во время сбора пирамидки («Как ловко у тебя получилось! Как красиво!»); подключение к аутостимуляции ребенка (протянуть нужную деталь конструктора, вложить кусочек пазла, изобразить тарахтение проехавшей машины...); использование приемов провокации речевой активности (повторение вслед за ребенком его звуков, если попытка не вызывает у него неудовольствия, можно изменить интонацию, тембр; внесение звуков, произносимых ребенком в смысловой контекст, например: «Би — как гудит машина? Би-би-би!» Стимуляция речевой активности на фоне эмоционального подъема, например выдуваем пузыри: буль, буль, буль!); использование ритмических узоров для активизации внимания (например, при чтении книг); ритмические движения (качели, лошадки-кочалки) для сосредоточения; игры с водой, светом, с мыльными пузырями, красками [93, с. 233—243]; игры с ритмами по методике О.С. Никольской (хлопки в ладоши, топание ножками, прыжки в определенном ритме)</p>	<p>раскраски; краски; кубики с рисунками; материалы игр с водой, светом, с мыльными пузырями, красками, крупами; пластилиновые материалы (пластилин, тесто, глина); детские музыкальные инструменты: металлофон, барабан, бубен, дудочка, гармошка; страничка для родителей на сайте ДОО</p>

Итак, результаты психолого-педагогических исследований в области воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями, а также существующая образовательная практика свидетельствуют о том, что запросы населения на получение качественного и доступного дошкольного образования не удовлетворены в полной мере. Инклюзивная практика в России находится в стадии становления, ее развитие обеспечит хорошую альтернативу для детей с ОВЗ, но при этом необходимо сохранить систему специального дошкольного образования.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Абраменкова В.* Во что играют наши дети? // Воспитание школьников. 1998. № 4.
2. *Акулова О.В., Ивченко Т.А.* Образовательный маршрут как форма педагогического сопровождения развития ребенка в условиях ДОУ // Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации : Сб. науч. ст. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 10—11 декабря 2015 г.). СПб., 2015.
3. *Асмолов А.Г.* В дошкольном образовании экзамены исключены: интервью // <http://asmolovpsy.ru/ru/interview/208>
4. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
5. *Бабева Т.И.* и др. Мониторинг в детском саду: Науч.-метод. пособие. СПб., 2011.
6. *Бабунова Т.М.* Дошкольная педагогика: Учеб. пособие. М., 2007.
7. *Балина Л.Н.* Виртуальный ясли-сад // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 2.
8. *Баркер В.* Влияние дошкольного образования на детское развитие: результаты лонгитюдного исследования «Условия эффективного дошкольного, начального и среднего образования» (Effective Pre-School, Primary & Secondary, EPPSE) // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7.
9. *Белошистая А.В.* Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. М., 2004.
10. *Белошистая А.В.* Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. М., 2003.
11. *Бережнова О.В.* Проектируем основную образовательную программу дошкольного образования: содержательный раздел // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2015. № 4.
12. *Бережнова О.В.* Что должен знать воспитатель об образовательной программе дошкольного образования // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2015. № 3.
13. *Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П.* Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 2005.
14. *Браткова М.В., Караневская О.В., Титова О.В.* Индивидуальный образовательный маршрут — как инновация в реализации

- лично ориентированного подхода в современном образовании // *Инновации в образовании*. 2013. № 10.
15. *Бурлакова И.* Психологические основы программы «Успех» // *Дошкольное воспитание*. 2011. № 3.
16. *Веденяпина В.А.* Субъект Я как педагогическая проблема: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
17. *Веракса А.Н.* Английская система дошкольного образования // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2008. № 1.
18. *Вербенец А.М.* Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии старших дошкольников: проблемы, направления, условия // *Инновационные процессы в дошкольном образовании: Сб. науч.ст. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 3—5 октября 2012 г.)*. СПб., 2012.
19. *Верещагина Н.В.* Рабочая программа педагога ДОУ // *Дошкольная педагогика*. 2014. № 7.
20. *Вифлеемский А.Б.* Что влечет законопроект «Об образовании в Российской Федерации» для ДОУ // *Управление ДОУ*. 2012. № 2.
21. *Волошина Л.Н., Серых Л.В.* Развитие вариативных форм дошкольного образования как условие повышения его качества и доступности // *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2014. № 2.
22. *Гилева А.В.* Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.
23. *Горвиц Ю.М.* Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? // *Информатика и образование*. 1994. № 3.
24. *Горвиц Ю.М.* Эргономическое проектирование компьютерно-игрового комплекса для дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
25. *Горшкова В.В.* Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1991.
26. *Деркунская В.А.* Концепция воспитания ребенка дошкольного возраста как субъекта детской деятельности и поведения: основные понятия // *Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации: Сб. науч. ст. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 10—11 декабря 2015 г.)*. СПб., 2015.
27. *Деркунская В.А.* Образовательная область «Здоровье». Как работать по программе «Детство». СПб., 2012.
28. *Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева и др.* СПб., 2014.

29. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учеб. для вузов / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2015.
30. Дошкольное образование в России: Сб. действующих нормативно-правовых документов и науч.-метод. материалов. М., 1997.
31. Емельянова Э.Л., Веракса А.Н. Детский сад в Швеции // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 3.
32. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Девочки и мальчики — два разных мира. СПб., 2001.
33. Забродин Ю. Нестандартный педагог в стандартной ситуации // http://www.portal-slovo.ru/topic/46772.php?sphrase_id=75684
34. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. М., 2002.
35. Золотавина М. Три кита адекватного развития дошкольника — основа здоровьесберегающих образовательных технологий // Здоровье дошкольника. 2011. № 6.
36. Иванова И.В. Стандартизация и вариативность как ведущие тенденции развития современного образования в России // Воспитание школьников. 2015. № 9.
37. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М., 1989.
38. Ильин Е.П. Пол и гендер. М., 2010.
39. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб., 2012.
40. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах: Учеб. пособие. М., 2013.
41. Истоки: примерная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Л.А. Парамоновой. 5-е изд. М., 2014.
42. Каратаева Н.А. Индивидуальный подход в обучении дошкольников: проблема и перспективы // Детский сад: теория и практика. 2015. № 2.
43. Каратаева Н.А., Крежевских О.В. Индивидуальный образовательный маршрут // Дошкольное воспитание. 2014. № 10.
44. Каратаева Н.А., Крежевских О.В. Конструирование рабочей программы воспитателя: научно-практический дискурс // Детский сад: теория и практика. 2015. № 4.
45. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. 2013. № 5.

46. *Козлова С.А., Куликова Т.А.* Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2013.
47. Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 № 7/1).
48. *Коротаева Е.В.* Научно-методическое сопровождение педагогов в реализации программы «Грани Урала» // Детский сад: теория и практика. 2014. № 11.
49. *Коротаева Е.В.* О готовности к воспитанию патриотизма на дошкольной ступени образования // Мир детства и образование: Сб. мат-лов очно-заочной Всерос. науч.-практ. конф. Магнитогорск, 2014.
50. *Крежневских О.В.* Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации: Учеб. пособие для бакалавров педагогики. Берлин, 2016.
51. *Лыкова И.А.* Индивидуальный маршрут развития ребенка в проектной деятельности // Детский сад: теория и практика. 2012. № 9.
52. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М., 1990.
53. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М., 1982.
54. Материалы и оборудование для детского сада: Пособие для воспитателей и заведующих / Под ред. Т.Н. Дороновой и Н.А. Коротковой. М., 2003.
55. Министерство России информирует: Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 7.
56. *Митяева А.М.* Здоровьесберегающие педагогические технологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
57. *Михеева Е.В.* Обзор примерных образовательных программ, разработанных в соответствии с ФГОС ДО // Современное дошкольное образование. 2015. № 3.
58. *Науменко Ю.В., Науменко О.В.* Современное содержание здоровьесберегающих технологий в подготовке педагога // Вестник Московского ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2014. № 1.
59. *Новицкая В.А., Новиков М.С.* Организация образовательного мониторинга в детском саду: вопросы и ответы // Детский сад: теория и практика. 2013. № 4.
60. О стандартах дошкольного образования: ответы доктора психологических наук, профессора В.Т. Кудрявцева на вопросы участников

вебинара «Как и кому развивать дошкольное образование в России?» (февраль, 2013 г.) // <http://d-knigi.ru/standart>.

61. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1.

62. Осницкий А.К. Проблема исследования субъектной активности: Целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении // Вопросы психологии. 1996. № 1.

63. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М., 2002.

64. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность. М., 2001.

65. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2005.

66. Педагогический словарь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М., 2008.

67. Письмо Минобрнауки России от 06.02.2014 № 09-148 «О направлении материалов» (вместе с «Рекомендациями по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом»).

68. Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 № ВК—268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

69. Письмо Минобрнауки России от 28.02.2014 № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования».

70. Письмо Минобрнауки России от 31.08.2015 № ВК—2101/07 «О порядке организации получения образования обучающимися, нуждающимися в длительном лечении».

71. Письмо Минобрнауки России от 04.06.2015 № ВК—1444/07 «О родительской плате за присмотр и уход за детьми с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях» // Администратор образования. 2015. № 14.

72. Полякова М.Н. Особенности организации предметно-пространственной среды // Дошкольное воспитание. 2006. № 11.

73. Полякова М.Н. Педагогический мониторинг в детском саду: зачем, как и кому проводить // Детский сад: теория и практика. 2013. № 4.

74. Полякова М.Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ: Метод. рекомендации. М., 2008.

75. Пономарева Л.И. и др. Медико-педагогическое сопровождение здоровьесбережения в дошкольных образовательных учреждениях: Метод. пособие. Тюмень, 2009.

76. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 (ред. от 27.08.2015) «Об утверждении Сан-ПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций”».

77. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».

78. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

79. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования».

80. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования // http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf

81. Принцип поддержки разнообразия детства: Межрегиональный семинар-совещание по обсуждению проектов примерных основных образовательных программ дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6.

82. Рубцов В., Марголис А. Для хорошего учителя нужен не только хороший, но и умный профессиональный стандарт // Учительская газета. 2012. 27.11. (№ 48).

83. Савенков А.И. Образ ребенка в современной педагогической и психологической науке // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2014. № 4.

84. Савенков А.И. Психодидактика. М., 2012.

85. Сажина С.Д. Составление рабочих программ для ДООУ: Метод. рекомендации. М., 2007.

86. Сазонова Н.П. Дошкольная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. фак-тов. СПб., 2010.

87. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.

88. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
89. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М., 1995.
90. *Смирнов Н.К.* Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М., 2008.
91. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Ерофеевой. М., 2000.
92. *Солнцева О.В.* Образовательная программа «Детство»: опыт проектирования краеведческого образования дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2014. № 1.
93. Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2002.
94. *Степанский В.И.* Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5.
95. *Тимофеева Л.Л.* Формирование субъектности на этапе дошкольного образования // Педагогика. 2015. № 7.
96. *Тимофеева Л.Л., Майер А.А.* Проблемы стандартизации дошкольного образования [Текст] / Л.Л. Тимофеева // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2014. № 3.
97. Федеральный закон от 29.11.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
98. *Фролова А.Н.* Дошкольная педагогика: конспект лекций. Ростов н /Д., 2009.
99. *Шилкина М.А.* Современное негосударственное дошкольное образование: возможности и результаты // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2014. № 2.
100. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Содержание

Введение	3
ФГОС ДО как основа модернизации системы дошкольного образования	5
Развитие системы дошкольного образования на современном этапе	5
Нормативно-правовое обеспечение дошкольного образования	18
Подходы к оценке индивидуального развития ребенка и мониторингу образовательного процесса ДОО	39
Проблемы вариативности и стандартизации дошкольного образования	53
Становление субъектности дошкольника в процессе образовательной деятельности ДОО	63
Развитие дошкольника как субъекта отношений и детских видов деятельности	63
Организация развивающей предметно-пространственной среды как условие становления субъектности ребенка	73
Индивидуализация в дошкольном образовании	86
Применение здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании	99
Здоровьесберегающие технологии в практике работы современной ДОО	99
Проблемы воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях ДОО	107
Список использованной и рекомендуемой литературы	119

Издательство «ТЦ Сфера» представляет новинки серии «Управление детским садом»



ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ:

Управленческие и педагогические аспекты

Авторы — Баранова В.Н., Белоусова Р.Ю., Дурнова И.Н.

В пособии раскрыты актуальные вопросы информатизации ДОО в управленческом и содержательном поле деятельности, представлен алгоритм разработки программы информатизации ДОО на основе требований законодательства и ФГОС ДО. Даются методические рекомендации по автоматизации управления, информатизации деятельности методической службы и образовательного процесса в ДОО, разработке стратегического плана реализации программы информатизации ДОО.



УПРАВЛЕНИЕ ДОО В УСЛОВИЯХ НОВОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Авторы — Белоусова Р.Ю., Новоселова А.Н., Подоплелова Н.М.

В пособии обобщены различные теории управления, рассмотрены основные подходы и концепции, принципы, характеризующие специфику управленческой деятельности в ДОО. Определены современные содержательные и организационные основы управления ДОО и дошкольным образованием. Проблемные аспекты управления проанализированы с точки зрения новой законодательной базы и компетенций руководителя на пересечении ФГОС ДО и проекта стандарта профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Предложены инновационные модели управления ДОО.



ПОЛОЖЕНИЯ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОО. Книга 2

Авторы — Богославец Л.Г., Давыдова О.И.

Пособие продолжает книгу 1. В нем даны основные положения, регламентирующие деятельность ДОО с учетом требований ФГОС ДО для обеспечения эффективной управленческой деятельности и организации делопроизводства. Во вторую книгу включены положения об организации методической работы, об управлении структурными подразделениями, по организации взаимодействия с родителями воспитанников и организационной структуре деятельности ДОО.



ПРОЕКТ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОО

Рекомендации и нормативные документы

Авторы — Лаврова Л.Н., Чеботарева И.В.

В данном пособии представлен проект основной образовательной программы ДОО в соответствии с ФГОС ДО, а также нормативные правовые документы федерального уровня, регламентирующие деятельность образовательных организаций, в том числе и дошкольных.

Учебное издание

**Каратаева Наталья Александровна,
Крежевских Ольга Витальевна,
Барабаш Венера Габдуфаритовна**

**СТАНДАРТИЗАЦИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Главный редактор *Т.В. Цветкова*

Шеф-редактор *А.В. Никитинская*

Редактор *И.В. Пучкова*

Серийное оформление *М.А. Владимирская*

Корректоры *Н.В. Козлова, Л.Б. Успенская*

Компьютерная верстка *Г.В. Калининой*

По вопросам **оптовой закупки книг**
издательства «ТЦ Сфера» обращаться:
тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05.

Книги в розницу можно приобрести
в Центре образовательной книги по адресу:
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

Книги издательства «ТЦ Сфера»
можно **заказать** по адресу:
E-mail: sfera@tc-sfera.ru

Ознакомиться с ассортиментом книг, наглядных пособий
и заказать их можно на сайтах:
www.tc-sfera.ru, www.sfera-book.ru, www.sfera-podpiska.ru

Издательский отдел:
(495) 656-70-33, 656-73-00, (499) 181-09-23

Рекламный отдел:
(495) 656-75-05, 656-72-05

ISBN 978-5-9949-1711-4

Сертификат соответствия
№ РОСС RU.МН08.Н25252

с 02.02.2015 по 01.02.2018 № 1604122

Подписано в печать 20.11.16. Формат 60×90^{1/16}.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 8. Тираж 4000 экз.
Заказ №

Издательство «Творческий Центр Сфера»,
ООО «ИД Сфера образования»
129226, Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.