

Н.М. Крылова

ЛЕСЕНКА УСПЕХА

ИЛИ

**Три грани
Научно-методической
системы
детского сада**

Логотип моей Системы – рисунок домика

Редактор Андрей Русаков

ББК 74.100

К-85

Крылова Н.М.

«Лесенка успеха», или Три грани научно-методической системы детского сада. - СПб.: Образовательные проекты, Агентство образовательного сотрудничества, 2011. - 224 с. (сейчас 155 с.)

Редактор Андрей Русаков
Рисунки Натальи Ильницкой

ISBN 978-5-98368-078-4

Научно-методическую систему «Детский сад - Дом радости» реализуют сотни детских садов в самых разных уголках России. Книга её создателя, выдающегося отечественного «дошкольного» ученого Н. М. Крыловой, впервые раскрывает взаимосвязь трёх сторон (*«инноватики»*, *«технологии»*, *«программы»*) в организации успешной педагогической практики. Смысловым фоном авторского рассказа служит широкий обзор актуальных научных достижений и обсуждение современного состояния дел в детских садах.

Сочетание научной чёткости, богатейшего практического опыта и неожиданных, порой выглядящих парадоксальными, утверждений делает книгу увлекательной для чтения и наукоёмкой, открывающей новую страницу в обсуждении проблем и перспектив дошкольного воспитания.

ISBN 978-5-98368-078-4

© Н. М. Крылова, 2011

© ООО «Образовательные проекты, 2011

© АНО «Агентство образовательного сотрудничества», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие от автора	5
-----------------------------	---

Узел противоречий в профессии воспитателя: опыт системного подхода

С чем должен справиться воспитатель и чем ему можно помочь?	8
Три блока научно-методического проекта	14

Об инноватике. логическое и метафорическое

Метафоры инновационной работы	17
Четыре ступеньки профессионализма	31
Главное богатство любой программы - люди, её исполняющие	36
О подготовке специалистов к исполнению авторского проектирования	44
Организация пространства группы и предметная среда	50

Исторический опыт инновационного проектирования в дошкольном образовании

Что сохраняет российский детский сад из зарубежного наследия и отечественных открытий?	56
Первый проект. Сады Фрёбеля	57
Три грани проекта Монтессори	62
Оазисы домашнего уюта в проекте Рудольфа Штайнера	67

Программа, или Необычное в привычном

Золотой фонд детства и проект НИИ Дошкольного воспитания А. В. Запорожца	80
Сколько дошкольных программ в России? А что если все-таки одна?	87
Занятия с дошкольниками: проект А. П. Усовой	95
Идеи В. С. Мерлина об интегральной индивидуальности и фундамент НМС «Детский сад - Дом радости»	106

Наследие В. И. Логиновой: теория освоения детьми системных знаний о труде как деятельности - фундамент НМС «Детский сад - Дом радости»	111
Как реализуются научные открытия Н. Н. Поддьякова в НМС «Детский сад - Дом радости»	118
Основные акценты Программы «Детский сад - Дом радости»	127

ТЕХНОЛОГИЯ, или ДРАМАТУРГИЯ НА КАЖДЫЙ ДЕНЬ

Между конспектом занятия и сценарием дня, или Лесенка над пропастью.....	138
Партитура для воспитателя: опыт симфонического подхода.....	142
Технология как предпосылка творчества воспитателя	148

ПРЕДИСЛОВИЕ ОТ АВТОРА

ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДВА ДЕСЯТИЛЕТИЯ В РОССИИ СОЗДАНО МНОГО ДОШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ. И ВОЗНИКАЕТ ВОПРОС: НАЛИЧИЕ МНОГИХ ПРОГРАММ - ЭТО ХОРОШО ИЛИ ПЛОХО, КАКОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПО ТОЙ ИЛИ ИНОЙ ПРОГРАММЕ? МОИ ПОЕЗДКИ ПО СТРАНЕ ПОКАЗЫВАЮТ, ЧТО С КАЖДЫМ ГОДОМ ВОСПИТАТЕЛИ ВСЁ БОЛЬШЕ РАЗОЧАРОВЫВАЮТСЯ В ПРОГРАММАХ, НА КОТОРЫЕ ОНИ ОРИЕНТИРОВАЛИСЬ КАК НА НЕЧТО НОВОЕ. ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ НЕ УЛУЧШАЮТСЯ, А ЗАЧАСТУЮ УХУДШАЮТСЯ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРЕЖНИХ.

А ведь программы создавались коллективами серьёзных учёных разных научных школ России. В чем же проблема? Я сформулировала своё представление о ней. Видимо, Программы - это вершина горы, «верхи» достижений союза науки и практики. Но ведь большинство людей живёт не на вершинах.

Как создаются современные российские Программы? По принципу собирания вместе авторов и объединения результатов их исследований. Каждое такое исследование, как правило, проведено в хорошем саду, у хорошего воспитателя (с которым сами ученые тесно сотрудничают). И затем эти максимальные достижения по разным направлениям занятий складываются. Они зачастую не взаимосвязаны, а уж их взаимозависимость почти никогда не показывается.

Глядя на содержание таких программ, нам, исследователям, всем интересно: вот, каких высот можно достичь. Но что с этим делать воспитателю?

Ему эти высоты предлагаются как нормы практической работы, а он видит, что они нереальны: там-то дюжина ученых работали с дюжиной лучших воспитателей по отдельным направлениям - а он один должен собрать всё это вместе.

И вот я взяла в помощники замечательного петербургского воспитателя Валентину Тарасовну Иванову (одну из тех выдающихся воспитательниц, с помощью которых петербургские ученые и разрабатывали свои методики), и мы вышли на такое средство освоения Программы как Технология.

Технология представлена в виде ежедневного сценария рабочего плана воспитателя с семи утра до семи вечера на весь учебный год. Мы стремимся сценариями помочь специалисту через обобщение, через демонстрацию взаимосвязанности явлений преодолеть сложившуюся межпредметную разобщённость. Мы старались освещать там всё то, что обычно оставалось «за кадром».

И очень многое из того, что доказывалось в исследованиях, заносилось в программы, а потом оказывалось в массовой практике не выполнимо - теперь с помощью технологии вновь превращается в выполнимое и доступное.

Так с 1985 года мною (с участием педагогов-соратников) ведётся разработка и внедрение научно-методической системы «Детский сад - Дом радости», которая показала себя эффективным средством преодоления разрыва между высоким уровнем науки и низким уровнем практики в дошкольном образовании.

Ещё лет двенадцать назад в слове «технология» слышалось оскорбление дошкольного воспитания. Да и сегодня оно воспринимается обычно как нечто, заковычивающее воспитателя в железные рамки. В 1985-1989 годах я еще пользовалась словом «драматургия», «сценарии дня» - и лишь с 1990-го года решилась ввести слово «технология» в дошкольную педагогику.

Мой интерес к технологии был связан с тем, что я прошла хорошую школу от воспитателя до методиста района, города, преподавателя вуза. Меня мучило то, что дети - заложники неумелого воспитателя. А таковы ведь почти все выпускники педучилищ и педвузов.

Когда молодые воспитательницы приходят работать, то оказываются в ситуации, что кроме отдельных частных освоенных линий обучения им надо либо брать опыт старого воспитателя (он хоть как-то умеет детей организовывать) - или пытаться делать своё. Но сделать своё с нуля мало у кого получается. Сначала человек начинает экспериментировать, а потом потухает и слепо подражает окружающим, стихийно подстраивается под общий уровень работы, каким бы он ни был.

Характерно, что у нас отличники педучилищ в детских садах практически не остаются (про выпускников институтов и говорить не приходится). Конечно, в первую очередь играет роль мизерная зарплата. Но есть и другая причина: юные воспитательницы уходят, не справляясь с организацией. Они тонут в лавине книг, в калейдоскопе предлагаемых - частных - их энтузиазм перегорает, и они чувствуют, что с детьми ничего всерьёз достичь у них не получается.

И чем успешнее девочки в жизни, тем болезненней они эту свою неуспешность в работе ощущают.

Панорама научных достижений в дошкольной педагогике за последние сорок лет поражает изобилием автономных разработок педагогических проблем, рекомендуемых воспитателям подходов ко множеству видов детской деятельности.

В локальности этих разработок есть определённые достоинства: автономность исследования той или иной педагогической проблемы способствуют высвечиванию внутренней логики внутри каждой из них. Вместе с

тем, состояние дел в детских садах свидетельствует и о негативной стороне этого явления.

Неравномерная разработанность тем, информационная фрагментарность и противоречивость, дублирование и т. п. привели к пониманию, что невозможно дошкольному специалисту-практику свести воедино данные, получаемые в разных исследованиях, представленные в многочисленных сценарных разработках.

С этой проблемой я столкнулась ещё в семидесятые годы (сначала в роли воспитателя детского сада, потом методиста районного и городского отделов образования, далее преподавателя педучилища, колледжа, вузов Ленинграда и Перми).

Развитие отечественной педагогической науки (включая психологию, физиологию и др.) о детях дошкольного возраста, создание комплексных и парциальных программ, приумножение средств, методов, форм, условий воспитания, открытие всё большего числа факторов, влияющих на развитие и ребёнка, и его наставников (включая семью), сделало педагогическую деятельность воспитателя детского сада избыточно сложной.

Воспитателю стало всё труднее овладевать необходимыми знаниями и умениями, всё труднее ими пользоваться.

Инновационный подход, Программа, Технологический проект за эти годы стал основой профессиональной работы педагогов в сотнях детских садов и более чем в 60 регионах России. Многие наши воспитатели-последователи за пятнадцать-двадцать лет выпустили пять-шесть коллективов воспитанников, которых вели с младшей до подготовительной группы. (Причем, уже в первый год дети младшей группы в наших садах повсеместно отличаются от своих сверстников, воспитывающих «как принято» на основе разрозненных парциальных технологий).

Конечно, я представляю свою версию; верю в то, что разрабатываются и другие подходы. Но очевидна величина дистанции между современным пониманием законов дошкольного детства в науке и практическим состоянием дел в дошкольных учреждениях, и я твёрдо убеждена, что именно в преодолении этого разрыва скрыт ключ к счастливой жизни новых поколений российских детей.

Я отдаю себе отчет в том, что не может быть универсальной образовательной модели, идеального алгоритма профессионально-педагогической деятельности, совершенной педагогической системы даже в рамках одного и того же исторического времени и социокультурного контекста.

Но опыт «Детского сада - Дома радости» - это уже один успешно найденный путь преодоления наиболее острых проблем организации детских садов не в отдельных экспериментальных учреждениях, а в массовой практике в самых разных условиях.

Надеемся, что рассказ о замысле моего проекта и основных чертах его воплощения на практике будет интересен и полезен читателю этой книги.

С ЧЕМ ДОЛЖЕН СПРАВИТЬСЯ ВОСПИТАТЕЛЬ и чем ему можно помочь?

«Системой» принято в науке признавать лишь то, в чём можно предвидеть изменение результата. По этому признаку легко отличить педагогическую систему от произвольного «набора составных частей». Я называю «детский сад - дом радости» научно-методической системой именно в силу надёжности результатов, обеспечиваемых тремя её сторонами: программой, технологией (подробно разработанной последовательностью «сценариев дня») и «инноватикой» - условиями освоения технологии воспитателем.

И ЭТО ВСЁ ОДИН ЧЕЛОВЕК?

Профессиональные обязанности дошкольного педагога характеризуются многообразием особенностей, отличающих эту профессию от всех других в системе образования .

- *Первое от личие:* воспитатель одновременно содействует становлению, развитию и саморазвитию у дошкольника **разных видов детской деятельности**. В общей сложности в поле внимания воспитателя ежедневно находится более 20 видов деятельности ребенка (7 видов игр, 4 вида труда, 4 вида речи, 4 вида продуктивной деятельности и т.д.), в которых тот развивается под его непосредственным или опосредованным руководством.

- *Второе от личие:* значительный объём всего его рабочего дня занимает организация **всей жизни детей**, причём преимущественно бытовой её стороны, в ходе которой воспитатель обязан также обеспечить охрану жизни и здоровья маленьких подопечных,

- *Третье от личие:* его внимание поглощается также необходимостью организации и проведения непосредственного многовариантного **общения с каждым из детей и всей группой воспитанников** во время организации их жизни и деятельности.

При всём том главные задачи воспитателя связаны с освоением детьми развернутой программы дошкольного образования, которая:

.. во-первых, отражает разнообразие возможностей для полноценного проживания ребенком дошкольных лет жизни, предполагает развитие всех тех процессов, которые станут базой для становления человеческой личности;

.. во-вторых, характеризует готовность выпускника детского сада к обучению в школе;

.. в-третьих, её реализация будет значима для всей последующей жизни человека.

Итак, воспитатель детского сада одновременно является и энциклопедистом-учителем, и няней, отвечающей за здоровье дошколят, обслуживающей и заботящейся, и организатором детской жизни и разнообразных видов деятельности.

Теперь попробуем оценить, какого же масштаба задачи он должен воплощать в жизнь.

ЧТО ЖЕ ДЕЛАТЬ С ЭТИМИ ПРОГРАММАМИ?

В последние 30 лет дошкольное образование обогащалось выдающимися научными продуктами - программами целостного подхода к воспитанию дошкольника: «Типовой программой воспитания и обучения дошкольников (под ред. Н. Н. Поддьякова, Р. А. Курбатовой, НИИ дошкольного воспитания СССР), программой «Истоки» (Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца), программой «Детство» (Петербургский педагогический университет им. А. И. Герцена) и другими. Эти программы представляют систематизацию накопленной информации о возможностях развития дошкольника в условиях целенаправленного обучения.

В них отражены величайшие открытия отечественной науки и передового опыта воспитания дошкольников (например, концепция Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии человека, теория амплификации развития ребёнка А. В. Запорожца и его концепция о воспитании как содействии, теоретические открытия Н. Н. Поддьякова о перестройке умственного воспитания дошкольников и т.д.).

Вместе с тем, многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что представленные в современных отечественных дошкольных программах достижения педагогической мысли внедряются крайне медленно, чаще всего отрывочно - «флюсообразно», «клочкообразно».

Многие годы сохраняется критическая ситуация: «верхи» (наука, кафедры ИУУ, методическая служба) недовольны «низам» (воспитателями) - мол, те не хотят внедрять новое, а «низы» - «верха», которые не хотят помогать воспитателям реализовывать свои программы.

В последние годы предпринимаются попытки разработать «парциальные» проекты внедрения научных достижений.

Действительно, создано достаточное количество результативных парциальных технологий воспитания и обучения детей. Но они имеют общий недостаток. По аналогии с другими областями деятельности специалисты отыскивали множество способов «расчленения» целостного образа ребенка и последующего взаимодействия с его «отдельными частями». Большинство педагогических парциальных технологий и методик, которыми до сих пор пользуются воспитатели, как правило, имеют дело со свойствами, качествами, характеристиками, искусственно выделенными из структуры личности.*

Желаемые на уровне цели качества, вынесенные «за скобки» человеческой целостности и сформированные вне её (в условиях эксперимента или так называемой углубленной работы в течение года в детском саду), при попытке внести их обратно, увы, остаются отчуждённой от ребенка личиной, которая спадает в первый же удобный момент.

Широко представленная продукция «частных методик» очень востребована практическими работниками, но качество её на «книжном базаре» весьма низкое.

Другой ход. Многие исследования в последние годы посвящены тому, как можно обучать воспитателей проектированию собственной профессиональной деятельности.

Такой путь в каком-то случае возможен и полезен для повышения мастерства педагога, развития его индивидуальности. Но, увы, овладение деятельностью проектирования отдельными воспитателями не снимает главную

*Методолог В. В. Краевский объяснял, что при усилении внимания к автономной разработке педагогических проблем «объективно обусловливается проявление гипертрофированного функционализма, приводящего к неравномерной разработанности тем, информационной фрагментарности и противоречивости, дублированию и т.д., что в конечном итоге приводит к несводимости получаемых в разных исследованиях данных».

проблему: как обеспечить специалисту детского сада комплексный, целостный, интегративный подход к воспитанию дошкольника в соответствии с Программой, на основе которой он работает?

Может ли каждая воспитательница, отработав с детьми семь-восемь часов, в домашних условиях в роли жены и матери (или бабушки) между делом превращаться ещё и в проектировщика внедрения высоконаучного продукта - программы, созданной научной элитой?

ПРОТИВОРЕЧИЯ, ЗНАКОМЫЕ ПОВСЕМЕСТНО

Многих воспитателей изобилие частных научно-методических предложений и призывы к творческому их воплощению не столько поддерживают, сколько деморализуют. На фоне фейерверка предлагаемых методик и

рекомендаций, общетеоретических положений и конспектов занятий, у многих воспитателей опускаются руки: ведь они не могут справиться с наиболее острыми противоречиями.

Перечислим некоторые из них:

∴ Противоречие между необходимостью *индивидуального подхода* к каждому малышу и *массовостью обучения* дошкольников в условиях группы детского сада.

∴ Противоречие между зависимостью развития и саморазвития дошкольника от его *индивидуального обучения* взрослым и *отсутствием обязанности воспитателя в течение дня осуществлять такое обучение*. Ведь до сих пор предметом контроля в обучении дошкольников определяется (по аналогии со школой!) *занятие* как фронтальная форма организации обучения. Только оно и оценивается проверяющими, аттестующими, любопытствующими ...

∴ Дополняющие противоречия: *между декларируемым акцентом на обучении и развитии каждого малыша - и невозможностью реального обучения всех дошкольников группы непосредственно на занятиях*; между невозможностью достижения основных эффектов нравственно-воспитательной работы с детьми на занятиях - и отсутствии опыта систематической воспитательной работы вне их рамок.

∴ Противоречие между *формально-логическим, преимущественно «книжным» предъявлением научных нововведений - и исключительно неформальной, интуитивно передающейся из поколения в поколение профессиональной культурой педагогов-дошкольников*. (И в этом одна важнейшая сторона профессиональной жизни не стыкуется с другой, выхолащиваются же в результате обе).

∴ Из этих противоречий вытекает суммирующее: между *реальным состоянием* человеческой и педагогической *компетентности* педагога и *неадекватной* (то завышенной, то заниженной) *самооценкой* воспитателем *уровня своего профессионального мастерства, своих сил и возможностей*.

Согласимся, что неразрешимость каждого из перечисленных противоречий оборачивается не только трудностями для воспитателя, но неизбежно сказывается на самочувствии и развитии его воспитанников.

ПРЕДЛАГАЕМЫЙ ПУТЬ К РЕШЕНИЮ

Чтобы разрешить или хотя бы существенно смягчить перечисленные противоречия в массовой практике нужен подход, отличающийся простотой в своём ключевом решении. (Т. е. простотой для использования – при всей сложности его подготовки). Для меня таким решением стало авторское проектирование, при внедрении которого педагогу предлагается роль творческого исполнителя - «артиста». Такое проектирование я долго называла «драматургия», но после встречи с И. С. Ладенко в 1990 году ввела в дошкольную педагогику понятия «технология» и инноватика.

Научно обоснованная драматургия - технология высвобождает время практика от трудоёмкой и весьма ответственной работы по сбору, обобщению, интеграции, установлению межпредметных связей и т. п., в общем, от всего того, чем был занят автор технологического проекта более тридцати лет.

Дополнительное время позволяет воспитателю, во-первых, освободившуюся физическую и духовную энергию, интеллект практика направить на творческую реализацию предложенной научной продукции. А во-вторых, больше внимания уделить собственной семье и саморазвитию общей культуры, повышению образованности.

Путь воплощения моего проекта, взаимопонимания с воспитателями, методистами, заведующими, преподавателями колледжей и вузов во многом был и остаётся непростым.

Одна сторона психологических трудностей естественна: всякое ответственное дело требует усилий, всякое новое непривычное дело требует решимости, готовности рискнуть. Но есть и другая сторона трудностей: это сами устоявшиеся представления о характере педагогического творчества.

ЗА ЧТО ЦЕНЯТ ВОСПИТАТЕЛЯ?

Парадокс, но поддержку негативной позиции к научным технологическим проектам воспитатели находят у представителей методических служб, которые считают творчеством лишь разработку каждым педагогом собственного проекта решения какой-то узкой методической проблемы.

Так, например, показателем роста мастерства воспитателей определяется не столько уровень овладения воспитанником программой образования, сколько количество авторских разработок.

Ситуация кажется абсурдной. Всем понятно, что мастерство артиста определяется не тем, сколько он новых придумал песен или пьес для собственного исполнения. Но почему по таким критериям оценивают воспитателя? Почему до сих пор профессионализм дошкольного специалиста не оценивается с точки зрения творческого исполнения им той «драматургии», которая должна быть ответственно разработана для него учёными и методистами-технологами? И главное, с точки зрения того, как живут и развиваются его воспитанники?

Так, при аттестации кадров главным показателем роста мастерства определяется (по многочисленным отзывам практических работников из разных регионов страны) не столько уровень овладения программой образования каждым из воспитанников, сколько новаторские изобретения специалиста в форме многостраничного труда (сравнимого порой по объёму и оформлению с диссертацией научного сотрудника - но, увы, куда менее ценного).

Такие приоритеты методической службы привели, по определению В. И. Слободчикова, к своеобразной ловушке: с одной стороны, заявлена свобода изобретательства и всяческих реформ в образовании, с другой - мы наблюдаем их варварское разрушительное действие по отношению к реальным значимым изобретениям.

Хаос повсеместного изобретательства стал сводить на нет результаты научных достижений дошкольного образования. Так же, как и в школе, научная продукция оказалась в этой стихии свободного и малоответственного творчества просто невостребованной или извращённой.

«Поиск разрешения этого противоречия привел к пониманию необходимости нормирования, окультуривания самой стихии инновационных преобразований, к необходимости развития проектирования как культурной формы осуществления инновационных процессов в сфере образования», - пишет В. И. Слободчиков, И я полностью разделяю его позицию.

ТРИ БЛОКА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

ПЕРВЫЙ ПРОЕКТ: ПРОГРАММА целостного, комплексного, Интегративного подхода к воспитанию дошкольника как неповторимой индивидуальности. Она теоретически обосновывает и представляет содержание дошкольного образования. В главном она соответствует тем фундаментальным идеям и представлениям, которые развёрнуты и в «Типовой программе» под редакцией Р. А. Курбатовой и Н. Н. Поддьякова, и в Программе «Истоки» и в Программе «Детство», и в белорусской Программе «Пралеска». О некоторых же её особенностях мы укажем в соответствующем разделе нашей книги.

ВТОРОЙ ПРОЕКТ: «ТЕХНОЛОГИЯ» (соавтор её сценариев В. Т. Иванова).

ТЕХНОЛОГИЯ - НАУЧНЫЙ ПРОЕКТ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ В ПРАКТИКУ С ЗАРАНЕЕ ЗАДАНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ЭФФЕКТИВНОСТИ - или «драматургия» целостного педагогического процесса содействия развитию и саморазвитию каждого ребёнка как неповторимой индивидуальности.

Сценарии представляют собой ежедневные разработки с подробным описанием и научным объяснением деятельности педагога и детей в каждой возрастной группе. Подробные сценарии пошаговой работы воспитателя содействуют всестороннему развитию и саморазвитию ребенка в его специфически дошкольных видах деятельности (игра, труд, учение). Варианты Технологии рассчитаны на группы и полного, и кратковременного

пребывания детей в детском саду, а также на работу домашнего воспитателя одного ребёнка.

Особенность Технологии заключается в том, что создана такая цепочка действий педагога в течение каждого дня работы детского сада (или воспитателя-гувернера в семье), которая обязательно «срабатывает» при точном соблюдении «правил игры», независимо от особенностей применяющих её педагогов.

ТРЕТИЙ ПРОЕКТ: «ИННОВАТИКА» - НАУЧНОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ, РАСКРЫВАЮЩЕЕ ВОСПИТАТЕЛЮ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКУ СВОЕЙ РАБОТЫ. Она представлена как курсовой цикл обучения сотрудников (заведующей, методиста, воспитателей, помощников воспитателя, музвоспитателя и других для каждой возрастной группы).

Инноватика направлена на раскрытие педагогом трёх закономерностей профессиональной деятельности. Каждому специалисту важно осознать, что успешность в его деятельности зависит:

- во-первых, от осознания структуры её в каждый режимный момент;
- во-вторых, от овладения умением организовывать не только деятельность детей, но и собственную деятельность;
- в-третьих, от создания предметно-развивающей среды.

Соответственно, успех развития каждого вида деятельности у ребёнка во многом определяется:

- во-первых, тем, как воспитатель исполнил свою роль в общении с дошкольником (роль *артиста, собеседника, дирижёра, зрителя*)*;
- во-вторых, организаторским умением создавать необходимые в данный момент условия для своей деятельности и для всех действующих детей;
- в-третьих, от обеспечения дошкольников предметно-развивающей средой, необходимыми видами материалов, пособий и т.д.

Выстраивая свою деятельность в соответствии с этими закономерностями, педагог открывает сущность творчества в условиях внедрения Технологии. Таким образом, речь идёт о курсе выращивания педагогического мастерства.

Ответы на вопрос воспитателя - что делать - записаны в сценариях, а вот ответы на вопрос КАК делать требуют обсуждения, личного общения, рассмотрения образов и образцов работы.

Три блока неразрывны между собой, взаимодополняют друг друга, ни один из них сам по себе не может решить главную современную проблему: преодолеть разрыв между высоким уровнем развития теории и несоответствующим её уровню состоянием практики дошкольного воспитания.

Итак, кроме общетеоретических положений (излагаемых в программах дошкольного образования) и частных парциальных методик, нужен комплексный путь содействия развитию и саморазвитию профессионального творчества - овладения индивидуальным педагогическим стилем - это внедрение Программы через Технологию (*авторское проектирование* или *драматургию*), при освоении которой педагог берёт на себя роль артиста-исполнителя, овладевшего законами Инноватики.

В педагогической профессии (как и во многих других) сосуществуют два вида творчества: драматургическое и исполнительское. Известно, что

* В этом и раскрывается понимание воспитателем структуры своей деятельности как системы.

драматургическим творчеством заняты единицы (как в театре, так и в любой другой профессии). Подавляющее большинство специалистов любой отрасли - исполнители чьего-то замысла (проекта, технологии).

Но для воспитания каждого ребёнка - это о неизвестных планетах а и к каждому нужно найти свой подход, чтобы ему захотелось научиться у взрослого разным видам деятельности. И вот такой поиск специфики индивидуального подхода к каждому воспитаннику для исполнения Технологии я и называю творчеством.

Такой исполнительской деятельности нельзя научить, а можно лишь вырастить специалиста, способного к овладению творческим стилем профессиональной деятельности. Условием восхождения к творческому стилю деятельности является овладение специалистом интеллектуальной культурой и мыслительностью*.

Я убеждена, что сущность настоящих инновационных проектов в образовании и скрыта во взаимодействии трёх проектов - Программы, Технологии, Инноватики.

* В том смысле, в котором обсуждает эти понятия в своих работах Г.П. Щедровицкий.

2. ОБ ИННОВАТИКЕ. **Логическое и метафорическое**

МЕТАФОРЫ ИННОВАЦИОННОЙ РАБОТЫ

ИННОВАТИКА РАСКРЫВАЕТСЯ МНОЮ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ОСОБЫМ ЯЗЫКОМ - ЯЗЫКОМ МЕТАФОРЫ. ПОЧЕМУ? ПОТОМУ ЧТО МЕТАФОРА СВЯЗАНА С ГЛАВНЫМ МЕХАНИЗМОМ ПОНИМАНИЯ - С РЕФЛЕКСИЕЙ, ТО ЕСТЬ ВКЛЮЧЕНИЕМ В ПРОЦЕСС ПОЗНАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ. МОЁ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДТВЕРЖДАЕТ ПОЛОЖЕНИЕ О ТОМ, ЧТО УМЕНИЕ ВОСПРИНИМАТЬ НОВОЕ ТРЕБУЕТ ПОДГОТОВКИ ВОСПРИЯТИЯ СФОРМИРОВАННЫМ РАНЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ, КОТОРОЕ И ОПОСРЕДУЕТ ПРОЦЕСС. МЕТАФОРА ДАЁТ САМЫЙ КОРОТКИЙ, НО ЭМОЦИОНАЛЬНО НАСЫЩЕННЫЙ И ПОТОМУ ЁМКИЙ СПОСОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ, АДАПТАЦИИ, СОДЕЙСТВИЯ ПОНИМАНИЮ ПРАКТИКАМИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.

*Радост ь, дост авляемая нами другому, пленяет
т ем, чт о она не т олько не бледнеет , как всякий
от блеск, но возвращает ся к нам ещё более яркой.*

ВИКТОР ГЮГО

МЕТАФОРА «ЛЕСЕНКИ УСПЕХА»

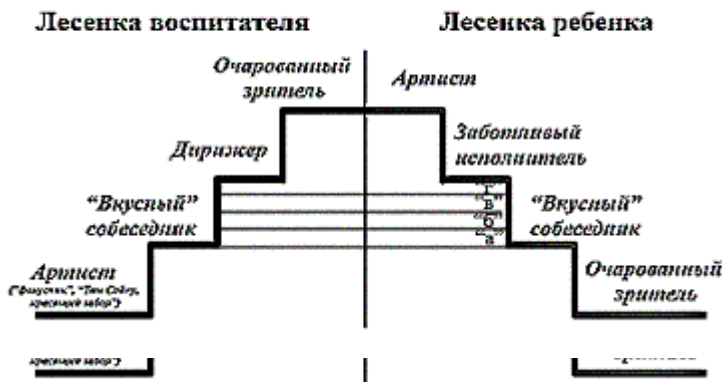
Первая метафора уже знакома читателю: мы, авторы технологии - «драматурги». Технология - это «сценарий спектакля». Значит, вся жизнь в детском саду - это «театр», в котором воспитатель должен освоить законы этого искусства.

Каким же образом Инноватика определяет актёрскую палитру воспитателя?! Здесь нам поможет *мет афора «Лесенка успеха»*.

*Мет афорой «Лесенка успеха» я обозначаю любой вид
деят ельность и, кот орую будет осваиват ь при содейст вии
воспит ат еля дошкольник, с одной ст ороны, и сам воспи-
т ат ель, осваивающий искуст во акт ера при исполнении
роли на каж дой из её ст упенек.*

Об этом писали А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман и др.

“ЛЕСЕНКА УСПЕХА”



Почему ступенек «Лесенки успеха» четыре? Потому что психологи установили четыре уровня овладения деятельностью человеком любого возраста (узнавание, воспроизведение под руководством, самостоятельность, творчество). Каждая ступенька получила своё метафорическое звучание, которое позволяет, на мой взгляд, наглядно представить воспитателю, какой результат от него требуется Технологией.

Рассмотрим то, как обсуждается с воспитателями специфика профессионального мастерства на «Лесенке успеха».

«Лесенка успеха» - это научно-методическое средство, которое вбирает в себя и методы, и формы, и условия, и результаты деятельности педагога и ребенка. Она состоит, образно говоря, из четырех «ступенек», которые «поднимаются снизу вверх». Каждая «ступенька» надстраивается над нижней, обозначая следующий этап работы воспитателя с одним и тем же ребенком или всей группой воспитанников.

Первая, нижняя ступенька обозначает знакомство с новой деятельностью. Это форма общегруппового или индивидуального показа, «театр» взрослого, в котором воспитатель - «артист», «фокусник» («Том Сойер, который красит забор» и т. п.), а ребёнок оказывается в роли «очарованного зрителя». Цель воспитателя - разбудить у ребёнка любопытство

к демонстрируемой деятельности и вызвать желание научиться выполнению её.

Если ребёнок оказался в роли «очарованного зрителя» и заявляет: «Научи меня, я тоже так хочу делать», - то, значит, педагогу удалась его роль. Известно высказывание философов о том, что «никого и ничему научить нельзя, пока сам человек не захочет научиться!» Л. С. Выготский эту же мысль сформулировал так: «программа воспитателя только тогда будет усваиваться ребёнком, когда она станет программой самого ребёнка».

Эту форму «спектакля» воспитатель применяет в разных вариантах до тех пор, пока ребёнок действительно не будет «очарован и не проявит инициативу учиться, сказав: «Научи меня. Я тоже хочу так делать». (На этом этапе работы воспитательница должна помнить совет Т. П. Хризман о том, что мальчик проявляет интерес только к тому, в чём видит смысл для себя).

Сообщение взрослому ребёнком своего желания научить себя - это и есть факт, подверждающий, что ребёнок принял программу воспитания, открыл смысл обучения для себя. Его замысел действительности и теперь совпадает с замыслом воспитания.

В исследованиях известного украинского психолога В. К. Котырло была раскрыта динамика развития познавательной потребности*.

Первая форма выражения этой потребности является «*любопытство*». Показателем любопытства является вопрос «Что такое?»

То есть для ребёнка ситуация вхождения в первый уровень познания должна быть непреднамеренной.

Содействие в возникновении этой эмоции будет заключаться в том, насколько умело специалист возбудит у ребёнка любопытство в условиях, когда педагог с ним играет и общается. Восприятие ребёнком нового познавательного материала должно произойти так, чтобы дошкольник испытал эмоцию радости.

Вторая форма познавательной потребности - «*любопытство*». Она проявляется в детских вопросах «Почему? Зачем? Для чего? и т.д.».

Третья форма познавательной потребности - «*самостоятельное познание*». Она протекает в разных видах самостоятельности и дошкольника: наблюдение, рассматривание картинки, слушание книги, эксперимент, опробование и др.

См. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев, Радянська школа, 1971.

ВТОРАЯ СТУПЕНЬКА ОБОЗНАЧАЕТ СОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ В ОСВОЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАЖДЫМ РЕБЁНКОМ. Условием и формой такого восхождения становится диалог. Такой диалог я обозначила метафорой «*вкусные собеседники*».

Содействие комфортному пребыванию ребёнка на этом уровне должно заключаться в особой атмосфере общения, которую создает воспитатель. Ребёнок, поднимаясь на «вторую ступеньку», выражает желание учиться у взрослого, однако участвует в общении со взрослым до тех пор, пока подаваемая взрослым «пища для его ума и сердца» ему нравится. Для малыша 3-4 лет время общения может ограничиваться двумя минутками, а может продлеваться и до 10-12 минут (в условиях выполнения им продуктивных видов деятельности). У старших детей обнаружены другие временные возможности, более того, от возраста к возрасту потребность в индивидуальном общении ради обучения чему-то новому у дошкольников (особенно мальчиков) возрастает.

Вторая ступенька не простая, ведь «старт» у всех ребятишек разный, да ещё и специфика решения задач мальчиками и девочками, к тому же и темпераменты, и характеры разные ...

В общем, у каждого ребёнка скорость восхождения по этой второй ступеньке к третьей, конечно, разная. Значит, и актёрская палитра воспитателя - тоже с каждым воспитанником, на каждом виде деятельности, более того, на каждом уровне освоения её каждым из детей - разная, для каждого - своя!

Задача вкусного собеседника» будет заключат ься в особом поведении наст авника как т ерпеливого опт имист а, гот ового каж дый раз с радост ью поддерж ат ь очередную попыт ку дошкольника учит ься у взрослого.

Рассмотрим, как меняется поведение воспитателя в зависимости от того, на каком уровне познания находится каждый из воспитанников.

УРОВЕНЬ – «А», Для поведения малыша характерно то, что он приходит с желанием выполнить то, что показал взрослый всей группе детей, но повторить программный материал он не может. Поэтому воспитатель должен ему ещё раз показать «театр». Необходимо быть готовым к тому, что для кого-то из детей потребуется не один, а несколько раз просмотреть одно и то же, хотя в разное время и в разных ситуациях. Но чтобы не угасло у воспитанника инициативное отношение ко встречам со взрослым, мастерство старшего собеседника должно проявляться в умении вызвать у младшего партнера по общению эмоцию радости.

ПЕРЕХОД РЕБЁНКА НА УРОВЕНЬ «Б» отражает выполнение им деятельности под непосредственным руководством взрослого в соответствии с образцом. Этот уровень также отражает дифференцированное или многостороннее познание человеком изучаемого предмета (явления, дея-

тельности). На этом этапе обучения педагог берёт на себя роль «вкусного собеседника» и терпеливо работает с воспитанником индивидуально: сначала опять демонстрирует образец деятельности (уровень «а») потом воспитанник под его руководством многократно повторяет его в соответствии с образцом (уровень «б»). И, наконец, наступает момент, когда он говорит: «Я сам сделаю», то есть он достигает уровня самостоятельности.

Поскольку все дети разные, то трудно предусмотреть в качестве показателей этого уровня развития темп, количество попыток, которые необходимы каждому ребёнку для того, чтобы уверенно выполнить программный материал под непосредственным наблюдением и участием наставника. Второй этап познания отражает потребность ребёнка многократно под непосредственным руководством передающего опыт (взрослый, ровесник, книга и т.д.) воспроизводить познаваемый материал.

В это время педагог может использовать и сопряжённое действие, то есть взрослый вместе с ребёнком (действуя, например, его рукой) воспроизводит познаваемый материал. Таких попыток-упражнений тоже может быть несколько, но главное, чтобы инициатива повторения опять-таки шла от ребёнка, который будет устремлён к достижению результата соответствующего образцу.

Завершается общение всегда поддержкой, похвалой малейшего движения ребёнка к успеху. Он должен уходить от взрослого с ощущением «крыльев за спиной». И заявлять педагогу: «Я к тебе ещё приду». И хотя трехлетний ребёнок уже знает, что надо обращаться к воспитателю на «Вы», переход на обращение «Ты» показывает, что взрослый нашёл правильную форму общения, малыш ему доверяет как родному человеку. При этом, конечно, это не одномоментная встреча, этап может длиться и день, и два, и неделю, пока малыш не освоит материала до уровня «в», то есть выполнит его самостоятельно.

Поскольку воспитатель работает на основе технологического проекта, он может и должен заранее спланировать работу с детьми по освоению материала и начать её выполнять за несколько недель. Завершение подготовки определяется днём, когда спланирована общегрупповая форма, которая может быть занятием (трудом, игрой) как формой диагностики освоенного программного материала.

Наличие сценарной разработки проекта на весь год позволяет воспитателю за 2-3 месяца начать своевременно этот долгий и трудный процесс обучения, чтобы успеть вовлечь в него всех подопечных.

УРОВЕНЬ «В» ВТОРОЙ СТУПЕНЬКИ отражает «обобщённое» восприятие предмета или явления, когда изучающий открывает для себя его закономерности и переходит от воспроизведения под руководством наставника к самостоятельному выполнению действий. Восхождение на уровень самостоятельности позволяет ребёнку, во-первых, открывать неизвестное в хоро-

шо известно, а во-вторых, начать экспериментально - познавательную деятельность по своей инициативе .

Самостоятельное исполнение ребёнком деятельности- показатель при-своения им опыта предшествующих поколений, но пока лишь в условиях совместной деятельности со взрослым. Чтобы убедиться в истинном уровне освоения деятельности необходимы новые условия, когда освоенную деятельность ребёнок выполняет в отрыве от взрослого - приём, названный Е.Н. Кабановой-Меллер переносом освоенного знания в новые условия.

Каждый ребёнок в своём темпе будет овладевать программой педагога по нашему проекту. И только тогда, когда все воспитанники способны выполнять данную деятельность самостоятельно, а некоторые из них уже и творчески, педагог определяет их готовность к фронтальной форме обучения дошкольников –к занятию. (Этот этап мы рассмотрим ниже, характеризуя третью ступеньку »Лесенки успеха).

Этап работы воспитателя на «второй ступеньке» «Лесенки успеха» в роли «вкусного собеседник - истинно творческий для каждого педагога-исполнителя. От его интуиции, такта, терпения, актерской палитры зависит скорость овладения программным содержанием каждым их воспитанников, проявляющих себя неповторимо.

Результатом (промежуточным) является восхождение (большинством воспитанников) в освоении деятельности до уровня самостоятельности для которого характерны инициатива, автономность от взрослого и адекватная самооценка продукта деятельности. Но и после общегруппового занятия «вкусным собеседникам» так не расстаться, ведь цель нашего общения - содействовать овладению каждым ребёнком этой деятельностью на творческом уровне .

НА ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНЬКЕ «ЛЕСЕНКИ УСПЕХА» ВСЕ ВОСПИТАННИКИ ГРУППЫ ОДНОМОМЕНТНО УЧАСТВУЮТ В ОРГАНИЗОВАННОЙ ВОСПИТАТЕЛЕМ ФОРМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: В ЗАНЯТИИ, ИГРЕ, ТРУДЕ. Воспитатель выступает в роли «дирижера» или «режиссера», а дети - «оркестра заботливых исполнителей».

Эта форма коллективного взаимодействия открывает для каждого ребёнка возможность выбора, прогнозирования успеха, применения волевого усилия, переживания радости от сотрудничества. А для взрослого - она выступает и в качестве своеобразной формы диагностики восхождения каждым из детей к уровню самостоятельности*.

Цель воспитателя: содействовать самоутверждению ребёнка в своих возможностях, в переносе им освоенных умений в коллективную, публичную форму выражения.

В определении «заботливые» подчёркивается нравственная направленность деятельности дошкольника. А для взрослого фронтальная форма ста-

новится и формой диагностики овладения программным материалом каждым участником.

Общение на занятиях, как правило, строится с помощью игрового персонажа: в младшей и средней группах с «Мишкой», а в старших - с «Незнайкой или «Недотёпой». Эти персонажи (как объяснил В. В. Столин), выполняют роль внешней формы проявления самосознания дошкольника: ребёнок искренне разговаривает с персонажем, который ошибается, отвечает на вопросы воспитателя точно так же, как взрослый разговаривает сам с собой, когда рефлексирова, анализируя событие, строит диалог с предполагаемым собеседником.

Воспитатель играет одновременно две роли: свою роль наставника и роль персонажа. Это требует актёрских умений, богатой интонационной палитры. Каждый участник занятия (не только дети, но и воспитатель вместе с ними) сначала весело смеётся над глупым недотёпой, а потом ребята азартно спорят с ним, указывают на ошибки в его ответах. Поэтому ежедневные встречи с персонажем - это форма оптимистичного отношения к жизни, которая благотворно влияет на здоровье воспитанников.

Персонаж выполняет три функции на занятии:

1) меняет позицию воспитанника, превращает его из ученика в учителя недотёпы. Обучая другого, ребёнок самоутверждается в своих знаниях и умениях, у него развивается адекватная самооценка получаемых результатов;

2) ставит ребёнка в проблемную ситуацию, признаки которой были разработаны психологами и дидактами А. Н. Матюшкиным, М. И. Махмутовым и др .

3) требует от ребенка контекстного речевого высказывания в форме системы высказываний.

Известен афоризм Шопенгауэра: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Благодаря индивидуальному обучению, дошкольники подготавливаются к

*Такое понимание занятия как формы диагностики овладения материалом, достигнутой в индивидуальном обучении, предложила А. П. Усова.

сложным формам речи. С.Л. Рубинштейн сформулировал ещё одно важное суждение: «Формулируя мысль, мы её формируем». Это подчёркивает позитивное влияние речевого общения с персонажем на ход умственного развития ребенка.

Игра с куклой-недотёпой - форма и средство обогащения развития самосознания ребёнка, самоутверждения его как индивидуальности.

Занятия всегда имеют трёхчастную структуру:

1 часть занятия - мотивация деятельности (формулировка замысла её) начинается в каждой возрастной группе *до завтрака*. Дети стоят вокруг ковра, общаются с педагогом. Во время умывания и после завтрака воспитатель стремится проверить и уточнить, стала ли его программа программой каждого воспитанника. Мотивация третьего занятия (в старших груп-

пах) проводится перед уходом на прогулку с тем, чтобы содержание продуктивной деятельности можно было бы обсудить с каждым ребёнком, а после прогулки, перед обедом, проводится вторая часть занятия.

II часть занятия - исполнение задуманного длится 10-15 минут после завтрака, после прогулки. Поэтому общая длительность статической позы дошкольника на любом занятии не превышает (в любой возрастной группе) 15 минут.

III часть занятия - формулировка самооценки ребёнком полученного продукта, который и определяется мною как результат обучения. Сначала самооценка звучит эмоционально. Но впоследствии воспитатель находит время для индивидуального общения, с каждым малышом рассуждает и подводит его к формулировке адекватной самооценки успешности участия в занятии. Требуется время (может, неделя), чтобы педагог успел терпеливо и качественно провести индивидуальную кропотливую работу, направленную на развитие самосознания (рефлексии и самооценки) воспитанника.

Ярким фактом, свидетельствующим об уровне самостоятельности, рассматриваем смех детей над теми проблемными ситуациями, в которые попадают никогда не унывающие, добродушные персонажи Мишка, Незнайка, Недотёпа. Ведь способность видеть смешное отражает радость понимания.

ЧЕТВЁРТАЯ СТУПЕНЬКА «ЛЕСЕНКИ УСПЕХА» - ФОРМА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА. Воспитатель – «очарованный зритель» а ребёнок теперь «артист», архитектор, художник, исследователь и т.д. Теперь перед нами «театр ребёнка», его творческая мастерская.

По выражению В.С. Мерлина, ребёнок создаёт и сохраняет свою индивидуальность своими действиями. На этом этапе развития деятельность из предмета познания превращается для ребёнка в *форму бытия*, в форму творческого самовыражения своей индивидуальности, самосовершенствования себя как неповторимой индивидуальности.

И уже воспитатель оказывается в роли *«очарованного зрителя»*.

Теперь цель воспитателя - содействовать тому, чтобы каждый воспитанник группы выполнял программную деятельность творчески, обретал собственный неповторимый стиль её выполнения, проявлял свои особые таланты. Творческий уровень самостоятельности детей становится для педагога средством содействия их разностороннему воспитанию и самовоспитанию .

*

Овладение «Лесенкой успеха» означает для воспитателя и овладение профессиональной мыследеятельностью. Это позволяет ему овладевать диагностикой уровня развития каждого воспитанника в каждом виде деятельности, и на этой основе самому определять свою роль, которую он должен сыграть для одного ребёнка или для детей в данную минуту высту-

пать ли ему сейчас «артистом» или «вкусным собеседником» или «дирижёром» или «очарованным зрителем». **Поэтому структура (система) его деятельности будет строиться на смене ролевого поведения, а исполнение технологического проекта проявится как импровизационное, творческое.**

Каждый этап восхождения ребёнком по ступенькам «Лесенки успеха», а особенно четвёртый уровень овладения деятельностью каждым из воспитанников отражает для воспитателя успешность результата, эффективность его профессиональной деятельности, показатель *сотворчества* и с ребёнком, и с его семьей.

«ЛЕСЕНКА УСПЕХА», СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГА

Итак, осознание педагогом структуры собственной деятельности позволит ему в течение дня творчески исполнять технологический проект. Он сможет, *во-первых*, быстро диагностировать уровень развития деятельности воспитанника (или группы детей); *во-вторых*, на этой основе сыграть нужную для данной ситуации роль: или «артиста», или «вкусного собеседника», или «дирижёра», или «очарованного зрителя».

Такова первая закономерность развития творческого стиля воспитателя: её зависимость от осознания педагогом структуры (системы) собственной деятельности.

Педагогическая деятельность рассматривается мною с позиции системного подхода как системно-структурное образование, состоящее из пяти взаимосвязанных функционирующих компонентов:

1) замысел (цель и мотив) преобразования (созидания) – *что задумал сделать и зачем.*

2) предмет преобразования (материал) – *из чего (на чём) будет создаваться задуманное (например, из бумаги) или что будет преобразовываться (грязная чашка в чистую);*

3) средства преобразования (орудия, инструменты, машины, оборудование и т. п.) – *чем будет производиться преобразование предмета деятельности в задуманный продукт;*

4) система поступков, преобразующих предмет с помощью средств в задуманный продукт – *как по порядку будет осуществляться преобразование предмета с помощью средств деятельности в задуманный продукт (что сначала надо сделать, что потом);*

5) результат – формулировка ребёнком адекватной (не завышенной и не заниженной) самооценки соответствия полученного продукта замыслу деятельности.

Замысел педагога определяется диагностикой того, на каком уровне воспитанник овладел изучаемой деятельностью*

Изменение замысла обязательно приведёт к изменению всех последующих компонентов профессиональной деятельности воспитателя. Таким образом, структура профессиональной деятельности специалиста определяется уровнем развития деятельности ребёнка,

Поскольку воспитатель работает не только с одним, а и с группой детей дошкольного возраста, то педагогическая его деятельность (как система из пяти компонентов) будет строиться в зависимости от уровня овладения изучаемой предметной деятельностью или одного из воспитанников, или подгруппы дошкольников, или всего детского коллектива данной возрастной группы.

Такова вторая сторона развития творческого стиля воспитателя: понимание особенностей организации деятельности и одного ребенка, и группы детей, и своей собственной деятельности в зависимости от уровня продвижения его воспитанников.

*Обратим внимание, что мы рассматриваем целое – *деятельность*, а не отдельные знания и умения, которые нужны для её выполнения.

Выполнение каждой роли требует своей «сценографии». Очень важно, чтобы педагог научился целенаправленно организовывать свою деятельность и деятельность детей, прогнозируя и предвосхищая как позитивные, так негативные явления во взаимоотношениях между детьми.

В этом ему помогают три вида перспективного планирования:

1) **«маршрутные листы»** - перспективное планирование на 2-3 месяца вперёд. В этом виде плана все виды деятельности расписаны в соответствии со временем в режиме дня. Каждый вид деятельности обозначается своим цветом, указываются страницы книги, где размещён текст. Кроме того, воспитатель должен определить, какие пособия ему для проведения этого дня потребуются и тоже указать в плане*.

2) **сценарии**, представленные на каждый день в течение учебного года в технологии авторов;

3) **«шпаргалки»**, которые воспитатель пишет для себя на карточках на каждый режимный момент каждого дня недели. Карточки после прошедшего дня складываются в конверт, обозначающий прошедший день. Карточки - это суфлёр. Надо понимать, что воспитатель содержание дня проводит один раз в четыре года. И, конечно, он не может выучивать текст наизусть. Но заранее (1-2 недели вперёд) сделав карточки, он начинает обговаривать содержание занятий с каждым из воспитанников. И в день заня-

тия текст им практически уже освоен, достаточно взглянуть в «шпаргалку», чтобы, как говорила Е. И. Тихеева, «держать мысль на привязи».

В мастерство организации деятельности педагога включается ещё много умений, потому что успех развития каждого вида деятельности дошкольника во многом определяется организаторскими умениями воспитателя создать условия для исполнения необходимой в данный момент роли. Это содержание умений многосторонне рассматривается в период авторских курсов.

Главный вопрос воспитателя - ЧТО делать - записан в сценариях, а вот ответ на вопрос КАК делать, требует образцов. В качестве одного из вариантов нами созданы **учебные видеофильмы** с записью образцов грамотной организации работы мастеров. Каждый фильм строится как лекция, в которой авторские советы подтверждаются демонстрацией фрагмента работы

* Маршрутные листы на весь год в новых изданиях Технологии я делаю сама, освободив воспитателей и от этой трудоемкой работы. А воспитатель с помощью компьютера сканирует и маркирует маршрутный лист цветовым обозначением на 2-3 месяца.

педагога. Это фильмы по 3,5 часа, которые педагоги смотрят по много-много раз небольшими фрагментами. Соавторы фильмов - воспитатель-новатор В. Т. Иванова и профессиональный оператор В. К. Ужвиев*.

МЕТАФОРА ВДУМЧИВОГО ЧИТАТЕЛЯ

Пётр Андреевич Вяземский когда-то писал, что «существуют читающие и читатели. И различие между ними столь же велико, как между пишущими и писателями». И для нас важно, чтобы воспитатель «Детского сада - Дома радости» - развивался не только как деятель, но и как настоящий, вдумчивый читатель.

С одной стороны, список книг, который бы я посоветовала читать воспитателям, работающим в «Детском саду - Доме радости», безграничен. Думаю, что порекомендую каждую достойную из тех, которая встречается в книжном магазине, в руках коллег или родителей... Если судьба свела нас с хорошей книгой, она не будет ненужной. Чем шире книжное пространство тем шире кругозор воспитателя. Книги нужны по любой области знаний - ведь и воспитанников интересует всё на свете.

С другой стороны, сама наша библиотека технологии из 64 томов (младшая группа - 18, средняя - 10, старшая - 18, подготовительная - 18 томов) требует особого отношения.

* Каждый следующий фильм отражает мастерство воспитателя, содействующего развитию и саморазвитию дошкольника:

- «Малыш - уже индивидуальность» (организация работы в младшей группе двух воспитателей и няни в течение дня);
- «Лесенка успеха» (мастерство воспитателя, исполняющего разные роли с пятью разными детьми младшей группы при обучении их конструированию);
- «Как вырастить архитектора своей жизни» (мастерство содействия обогащению развития самосознания у дошкольника - на материале конструирования);
- «Ребёнок в мире красоты» (мастерство художественно-эстетического воспитания детей);
- «Трудовая деятельность дошкольника не насилие, а удовольствие» (мастерство трудового воспитания);
- «Философия детям?!» (мастерство содействия духовному саморазвитию старшего дошкольника).
- «А что у вас?» (мастерство содействия амплификации развития экспериментально-поисковой деятельности у старших дошкольников в форме «Посиделки»)

Всего издано четырнадцать фильмов, в планах создание следующих. Воспитатели очень активно ими пользуются, переписывают в свои фильмотеки, в компьютеры. В каждом саду по аналогии создаются фильмы, но в них подобную же деятельность выполняют сотрудники этого учреждения. Видеосъёмка позволяет диагностировать рост профессионального мастерства каждого воспитателя в каждом ДООУ.

Чтение книг-сценариев позволяет педагогу наглядно представить себе, охватить взглядом и осмыслить научно-методическую систему воспитания (цель, программу, средства, условия и результаты) как единое целое, проживаемое во времени от сентября до мая и ощущаемое количеством прочитанных страниц, в которых далеко не всё определено, что должен ежедневно осуществлять мастер. Причём через конкретные формы работы ему открывается, как можно действовать, когда имеешь дело со всей группой воспитанников, и какие выбирать пути, когда требуется коррекция освоения программы с тем ребёнком, который имеет отставание в развитии, или наоборот, как содействовать обогащению развития тех воспитанников, которые опережают темп развития основной группы, проявляя одарённость.

Благодаря сценарной разработке, в Технологии определено не только что и как ежедневно и даже по часам делать с детьми, но и *диагност ика успешност и деят ьльност и самого педагога и ею подопечных*. Сценарий каждого дня - форма диагностики работы не только вчерашнего дня, но и в предыдущие периоды жизни воспитанника. В то же время в реализации каждого сценария зарождаются новые возможности развития, которые будут востребованы в последующие дни и годы.

Освоение умения вдумчиво читать, то есть думать во время чтения текстов сценариев и теоретических статей, осуществлять рефлекссию, адекватную самооценку своих реальных возможностей, ведёт к пониманию ценности научных исследований для собственной работы, предупреждает дилетантский подход к профессиональной деятельности и позволяет раскрывать творческий потенциал.

Я советую чаще изучать научные книги и каждый раз анализировать их с позиций как своей профессии, так и личного отношения; как можно чаще бывать на разнообразных курсах у разных авторов; постоянно использовать опыт личного отношения к новым знаниям для саморазвития.

МЕТАФОРА – «ДОМ РАДОСТИ».

Название моего проекта - тоже метафора. «Дом» - место, где каждый ребёнок, и его наставник, и другие сотрудники детского сада, и родители - с учётом возраста, пола, индивидуальности проживают каждый день максимально активно.

Это значит, что каждый из них удовлетворяет свои не только органические (питание, сон, и др.), но и присущие только ему потребности в самореализации, защищенности и саморазвитии.

В «доме» каждого понимают, принимают его самобытность, любят и уважают.

«Радость» - эмоцию, выражающую ощущение удовольствия и большого душевного удовлетворения в момент самоутверждения себя как индивидуальности при исполнении самых разных видов деятельности, но каждый раз в условиях одномоментного функционирования игры, познания и общения.

Само время прожитого дня, организованное и содержательно насыщенное разнообразными, плодотворными и результативными видами индивидуальной, подгрупповой, фронтальной деятельности, дополненное минутками «тишины» и «шалости», воспринимается детьми и их родителями как событийное, свободное, радостное.

А детский смех - одна из лучших диагностик правильного положения дел.

«Дом», дарующий ребёнку и его наставнику «радость», приумножает силы и способствует развитию каждого своего жителя как неповторимой индивидуальности.

*

Перечислю мои основные жизненные позиции, отражённые в Программе «Детский сад - Дом радости»:

1. *Жит ь надо радост но.*
2. *Необходимо понимать ь, чт о Господь привёл нас в эт от мир для т ого, чт обы каж дый прошел своей дорогой и сост оялся.*
3. *Нуж на пост оянная рефлексия, самооценка. Зачем мы пришли в эт от мир? Чт о, как и зачем мы делаем?*
4. *Трудит ься, пост оянно находит ься в деят ельность и - не наказание, а радост ь. Самосохранение и развит ие себя как индивидуальност и реализует ся т олько в условиях деят ельность и при одновремен-*

ном удовлетворении человеческих потребностей ей играть, общаться и познавать.

5. Не забывать позицию Л. С. Выготского: взрослый ведёт за собой ребенка через обучение, но дошкольник может развиваться только по своей программе.

ЧЕТЫРЕ СТУПЕНЬКИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Для меня программа воспитания - это программа самовоспитания и самообразования. Моя задача задействовать саморазвитие, самосознание ребёнка. А это происходит в том случае, если в ребёнке сначала пробуждается искренний интерес к новому делу, потом он его осваивает вместе со взрослым, а достигнув уровня самостоятельности, демонстрируя публично на коллективных занятиях свои умения, он обретает необходимые средства для того, чтобы превратить ту или иную деятельность в форму выражения своей индивидуальности. Принцип такого движения отражён в моей метафоре о «лесенке успеха».

При этом дело воспитателя - предложить как можно больше видов деятельности, чтобы ребёнок пошёл за каким-то вариантом. И тогда обязательно для каждого ребёнка найдётся тот путь, на котором он будет успешен.

Психологами давно уже установлены на анализе разных рабочих профессий четыре уровня восхождения к профессионализму, изучив их, уточнив и доработав, я применила их к профессии специалиста дошкольного воспитания.

Первый - это уровень эклектики, дилетантизма. Сегодня этому уровню профессионализма, как правило, соответствуют все, кто заканчивает вузы и педучилища - что-то слышали, что-то пробовали, но мало кто самостоятельно готов грамотно работать.

Но и большинству более опытных воспитательниц, чтобы совершить новый виток своего саморазвития, нужно начать с первого уровня: осознать, что они во многом не профессионалы, а дилетанты.

Не скрою, для многих слушателей моих курсов такое сравнение сначала было обидным, но потом очень быстро они соглашались и быстро восходили на второй этап.

Печально, что сегодня у нас воспитатель считается творческим человеком, если что-то услышит, увидит у кого-то конспект, прибежит и «внедрит». И вот воспитатели, даже энтузиасты, зачастую ни себя не видят, ни

ребёнка; они всецело поглощены своей (или чужой) новой придумкой и поиском следующей.

Так же порой и целый детский сад, говорят: «В этом году мы работаем по этому автору, на будущий год по следующему». Нет анализа, отслеживания результативности, что же у тебя было раньше, что надо сохранить, чего не хватает ...

Мне кажется, что такой путь заведомо ложный.

Верное же направление явно состоит в том, чтобы повысить исследовательскую роль воспитателя в детском саду, научить его в большей степени осмысливать, анализировать, сравнивать, выстраивать экспериментальную работу, нести и отвести ответственность за творчество.

Но необходимым шагом на пути к этому я считаю *высокий уровень, уровень репродуктивной деятельности: делать так, как написано учёным-технологом, отказать себя* (а на самом деле, отказаться от привычек дилетантской разбросанности), *сосредоточить свои усилия не на придумывании событий, а на внимательности к детским проблемам и инициативам.*

Причём я предлагаю начинать шаг на этот уровень с того, что на авторских курсах всё внимание сосредотачиваю на содействии резкой смене позиции дошкольного специалиста.

Ему надо полюбить себя и ту профессию, которой учился или к которой привели обстоятельства жизни, изменить отношение к обучению из слепого подражателя чужому опыту превратиться в активного исследователя, критичного, рефлексизирующего педагога, адекватно (но позитивно) оценивающего свои умения в профессии.

Для меня важно вызвать у слушателя курсов уважение к тому, что уже сделали многие учёные, отечественная и мировая наука для дошкольного воспитания. Слушатели открывают для себя и разные науки, на основе которых была создана мною Научно-методическая система, имена конкретных исследователей, мастеров-практиков разных видов деятельности дошкольников.

Книги, в которых прописана технология, сами по себе, конечно, не работают. Я не продаю книги большими тиражами на рынке, и никогда не буду продавать. Прежде всего, нужно, чтобы мы с воспитателями почувствовали себя единомышленниками, чтобы они понимали, как интерпретировать предлагаемые сценарии.

То есть с точки зрения личности мы обращаемся как бы к высшему уровню от ношений: к жизни, к делу, к себе. А с точки зрения профессии, наоборот, сначала предлагает ся

уровень репродуктивный, требование четкого следования за сценарием.

В наших сценариях даны примеры из опыта В. Т. Ивановой, Н.В. Любимовой и других мастеров-практиков. Я советую не бояться копировать их, ибо на определённом этапе освоения профессионального мастерства - сознательное подражание - это игра, полезная и потому вполне допустимая форма самосовершенствования.

Следующий шаг - путь продолжения учителя, работа по аналогии, «эвристический» уровень. На материалах некоторых видов деятельности (во время умывания, одевания, организации прогулки и т.д.) воспитателю, работающему на основе Технологии, он доступен уже в первые месяцы работы с детьми младшей группы. Главный показатель этого уровня - поиск воспитателем «своего лица» в заданной роли, индивидуального стиля выполнения роли на «Лесенке успеха».

Опыт учителя постепенно становится понятен, уже придумываешь своё похожее. Маленькие сдвиги в эту сторону предполагаются почти сразу; уже октябрь-ноябрь младшей группы прописываются в технологии менее подробно, чем сентябрь. Да и само чтение наших книг позволяет наглядно представить себе и осмыслить систему воспитания как единое целое, проживаемое во времени от сентября до мая; как можно действовать, когда имеешь дело со всей группой воспитанников, и какие выбирать пути, когда требуется особая работа с конкретным ребёнком.

Но в целом для полного освоения «эвристического уровня», возможно, требуется не менее 12 лет целенаправленного участия в авторских курсах, т. е. после завершения трех циклов работы с детьми (от младшей до подготовительной группы).

В первые четыре года воспитатель на курсах удивляется и как ребёнок находится в стадии «узнавания». На втором витке педагогу на курсах самым интересным оказывается познание технологии индивидуального обучения, т.е. работа на «второй ступеньке» «Лесенки успеха». У многих воспитателей со средним специальным образованием на этом этапе возникает желание учиться в вузе, и они его реализуют.

На третьем круге обучения на моих курсах воспитатель «Дома радости» всё внимание сосредотачивает на анализе в сравнении мастерства своего и других коллег. Педагог на третьем витке четырехлетия хочет осознать, в чём его персональное отличие от других мастеров, он утверждает в самости ценности собственной личности.

Воспитатель с новым отношением изучает записи видеофильмов, переписывает их в свои домашние компьютеры. Важно заметить, что параллельно в эти же годы педагоги слушают других авторов на других курсах, посещают мастеров, работающих по другим программам. Я очень поддерживаю учебу на всех возможных курсах повышения квалификации; у педагога должен быть выбор своего пути (как и у артиста, который смотрит

исполнение одной и той же роли разными актерами, а потом находит свой неповторимый рисунок исполнения).

И только потом происходит *переход на творческий уровень, на котором воспитатель находит себя в профессии, открывает свой неповторимый стиль*. Тут ему уже доступны поиск собственных вариантов, внедрение отдельных методик в общую педагогическую стратегию.

Но в отличие от уровня эклектического, он оценивает новации не сами по себе в силу их яркости - а с точки зрения того, как они совершенствуют общий ход дела и жизни детей. Этого уровня важно достичь каждому воспитателю, и мы видим, что это возможно.

Есть и ещё один шаг, уже для избранных: новый орбитальный уровень отказ от учителя. «Пожалуй, можно сделать совсем по-другому ...»

Почему-то, когда говорят о педагогическом творчестве, рисуют именно такой образ. Но это очень специфический, редкий вид творчества. Разработка целостной системы подобна творчеству композитора или драматурга. Аналогией массовому педагогическому творчеству мне представляется работа артиста, играющего по кем-то написанным (и порой всем слушателям хорошо известным) сценариям - но от его работы все ждут уникального, неповторимого, волнующего исполнения.

*

Существует и ещё один, высший уровень - уровень духовных перемен. Он характеризуется тем, что человек, прежде всего, изменяет своё самосознание, отказывается духовно от того, что было основой его прежнего взгляда на вещи. Этот уровень - готовность совершить шаг в крутой поворот своей судьбы. Его можно определить как отказ от самого себя прежнего и поиск себя в будущем. Как правило, это связано с обретением нового Учителя, новой веры.

Люди, берущиеся за новое дело на таком уровне устремлений, достигают удивительных высот в своей профессии.

*

По прошествии десятилетия мы можем утверждать, что одна и та же технология работы может успешно осуществляться разными воспитателями. Естественно, что результаты работы различны, однако их колебания будут происходить вокруг некоторого среднего значения.

Перевести воспитателя от уровня беспомощных ситуативных придумок на тот уровень, когда его профессия становится для него подлинным средством выражения своей личности - это одна из центральных, если не главная проблема сегодняшней дошкольной педагогики.

В умении справиться с ней, возможно, технология - не единственный путь, но путь проверенный и действенный.

Только на пути овладения молодым специалистом инноватикой для исполнения технологии можно избежать дилетантства в профессии.

Могут ли появляться новаторы, вернее, должны ли появляться новаторы? И в театре некоторые (хотя и очень немногие) артисты вырастают в драматургов и режиссёров. Среди педагогов-практиков тоже проявляются настоящие исследователи, которые вырастают в учёных. Но их не может и не должно быть много,

Возможны ли другие технологии, кроме той, которую разработала я? Думаю, что их может быть много, как произведений композиторов. Но есть композиторы, которые пишут оперы и симфонии, а есть композиторы - песенники. Каждый найдёт свою дорогу. Дошкольное дело находится в развитии.

К чему я отношусь более настороженно, так это к желанию «творчески соединять лучшее», образно говоря, «включить в симфонию Чайковского часть из концерта Рахманинова». Думаю, что в этом отношении надо уважать авторское право и помнить заповедь врача: не навреди. Поэтому разговор о творчестве в педагогической профессии нужно продолжать и продолжать.

Начать надо с того, чтобы поменять установку методической службы: педагогическое творчество - это не изобретение новых программ и методик, а высококачественное исполнение авторских технологий разными воспитателями как артистами.

ГЛАВНОЕ БОГАТСТВО ЛЮБОЙ ПРОГРАММЫ люди, её исполняющие

НА МОЙ ВЗГЛЯД, ЛУЧШИЕ ВОСПИТАТЕЛИ - ЭТО ПРОФЕССИОНАЛЫ, КОТОРЫЕ ПОНИМАЮТ ЗНАЧЕНИЕ СВОЕЙ РАБОТЫ. ИХ ДУХОВНАЯ ОСНОВА, ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ СВЯЗАНЫ С УБЕЖДЕНИЕМ, ЧТО У ДЕТЕЙ НЕТ ДРУГОЙ ЖИЗНИ, И МЫ, ВЗРОСЛЫЕ, ОТВЕТСТВЕННЫ ЗА КАЖДЫЙ ПРОЖИТЫЙ ДЕТЬМИ ДЕНЬ.

ДВА ОБРАЗА ЛУЧШЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ

Какие они, лучшие воспитатели? Это люди широко и многогранно образованные, пришедшие из других профессий, духовно богатые (осознающие смысл и назначение своей жизни и жизни детей), с развитым чувством собственного достоинства, владеющие интеллектуальной культурой (умеющие рефлексировать, владеющие адекватной самооценкой), мажорные, уравновешенные, радостные, ответственные, находящиеся постоянно в поиске и самосовершенствовании. Люди, которые любят, ценят неповторимость каждого ребенка, стремятся строить гармоничный союз друг с другом, с родителями, не допускают никаких форм соревнования между собой, признают в коллеге, прежде всего, его достоинства.

Они понимают, что каждый день жизни дошкольника в саду - это день жизни человека, который радостен только тогда, когда удовлетворяется его ведущая человеческая потребность: самоутверждение*. А это происходит тогда, когда каждую минутку человек любого возраста одновременно и познаёт, и общается, и играет.

Привычное представление об идеальном воспитателе несколько иное. Принято думать, что это такой человек, который настолько любит детей, что готов бросить всё и жить только своей работой. В любом ребёнке он непрерывным творческим подвижничеством способен воспитать любые позитивные качества. Да и родителей может заставить пожертвовать всеми их интересами ради ребёнка.

*См. об этом, в частности, в работах П. В. Симонова (Напр.: *Симонов П. В. Потребностно-информационная теория эмоций* // Вопросы психологии. 1982, N26; *Симонов П. В. Теория эмоций* // Психология эмоций. - М.: МГУ, 1984.)

Но меня эта картина педагогического подвига совсем не умиляет. Детям от её воплощения не очень-то хорошо.

Во-первых, воспитатель не должен «любить детей», он обязан уважать детскую индивидуальность и заботиться о ней. Любить должна семья*. Любовь - чувство, мы не имеем права строить профессию только на чувстве. Мудрое общеморальное требование: «Возлюби ближнего как себя самого», - не может служить главным признаком профессионализма.

Во-вторых, никого нельзя воспитать. Педагог может лишь содействовать через обучение и образование самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию и развитию ребенка.

В-третьих, родители должны жить не только ради детей, но и ради себя, а уж воспитатели тем более.

Как при этом помочь молодым воспитателям не уйти из профессии, а стать лучшими в ней? Часто меня посещал вопрос: почему из года в год из каждых пятнадцати выпускниц-отличниц работать в детском саду оставалась лишь одна? Почему уходят умные, талантливые девушки из профессии? Ответ кроется не только в зарплате. Работа не престижная, необъятная, требует постоянного напряжения, домашнего труда (над конспектами, пособиями, подготовкой материалов и т.д.) в ущерб семье.

Когда я начинала задумываться над будущей научно-педагогической системой, то меня больше всего интересовал педагог. Ведь когда радостен взрослый - то и дети счастливы.

Я думала так: вот девушка, закончила педагогическое училище или педагогический институт (университет), у неё естественная жизненная программа - выйти замуж. А тут в свободное время - вместо общения с молодыми людьми, ей надо готовиться к работе, придумывать план на следующий день. Мысли у неё разбегаются, возникает выбор: профессия или личная жизнь. Этот выбор может затягиваться надолго, превращаться в ежедневное терзание.

У нашей гипотетической воспитательницы «проблема выбора», а страдают дети её группы.

К тому же, молодой специалист не в состоянии охватить глубоко весь спектр работы с дошкольниками, всё равно пойдёт акцент на один из видов занятий; не хватит кругозора, опыта, научной подготовки. Внутренняя неудовлетворённость воспитателя нарастает и от неизбежного неумения грамотно подойти к планированию дня жизни дошкольников в группе.

Думала я и о муже воспитательницы, о её собственных детях, чтобы не

В этом я полностью разделяю позицию В. Т. Ивановой. тратила женщина жизнь на планирование, не переживала за возможные провалы в работе, а могла вволю пообщаться со своими домочадцами. Но если бы под рукой такой воспитательницы был готовый план дня, то она брала бы книжку, читала, действовала в соответствии с ней ... и вот она знает, чем занять ребят, и весь день детей насыщен.

Так я думала, когда тридцать лет назад взялась вместе с Валентиной Тарасовной Ивановой создавать технологию «Детского сада - Дома радости». Но когда стала внедрять наши технологические разработки в Перми, то оказалось, что мои ожидания, связанные с обеспечением воспитателей «сценариями дня» оказались завышенными. Слепое копирование текстов не повышало мастерства. И тогда начался поиск науки, которая бы объясняла воспитателю законы внедрения. В 1990 году такая наука открылась для меня в Новосибирске - в работах И. С. Ладенко. Исааф Семёнович разрабатывал Инноватику для инженеров заводов и фабрик, чтобы те могли помогать рабочим на производстве внедрять разработки технологов. Но изучение идей Ладенко убедило меня в том, что те же самые законы будут работать и для дошкольных специалистов.

Таким образом, для обеспечения внедрения Программы потребовалась Технология. А для внедрения Технологии потребовалась разработка Инноватики для дошкольных специалистов.

Так Научно-Методическая система «Детский сад - Дом радости» включила в себя три проекта (Программа, Технология, Инноватика). Что выигрывают воспитатели, работающие по ней? Научно-методическая система высвобождает время, избавляя практика от трудоёмкой и весьма ответственной работы по сбору, обобщению, комплексированию и интеграции содержания, средств, методов, форм, условий воспитания, установлению межпредметных и междеятельностных связей и т. п. В общем, от всего того, чем была занята я как методолог, технолог, инноватор более двадцати пяти лет. Она позволяет освободившуюся физическую и духовную энергию, интеллект практика направить на внедрение этих разработок в жизнь, довести до каждого воспитанника.

Важен и такой момент. Кто такие воспитатели наших детских садов?

Это обычно женщины «камерные» по своему характеру, со сниженной самооценкой, которые подчас случайно оказались в детском саду. Но как люди нежные, застенчивые, обращённые к детям, они остались в детском саду. А когда в группе появляются проверяющие (разных уровней) - воспитательницы теряются, очень сильно волнуются, забывают придуманное и т.д. Когда же у них есть система работы (и Программа, и Технология, и понимание законов, на основе которых нужно работать с детьми - Инноватика), тогда их невозможно застать врасплох, тогда им не страшна никакая проверка, никакой так называемый «открытый показ работы». Они вырастают в высоко профессиональных людей. Как артисты, они получают признание «заслуженных и народных» не за сочинённые пьесы, а за исполнение авторских пьес в своём индивидуальном педагогическом стиле.

Среди таких наиболее опытных мастеров следует назвать: В.Г. Тиньгаеву, Н.П. Благовестову, О.С. Паршукову, Т.А. Войтенкову в Санкт-Петербурге; Т.П. Полякову, М.Ю. Маметбекову, О.Ю. Безгину. Р.Х. Сабетову в

Москве; В.В. Устинову, И.И. Гуляеву, М. Г. Закирову, Е. Г. Посохину, О.А. Житникову в Перми; Е.А. Пермякову в Ижевске; Е.И. Асафову, Н. Н. Максюту в Кемерово. Работы мастеров сохраняются в видеозаписях, которые изучают во всех садах, которые работают по нашей системе. Осмысление их работы стало одним из компонентов Технологии и материалом для Инноватики.

Обеспеченные материалом по всем направлениям, воспитатели сохраняют время для главного - для ребёнка. Все силы идут на то, чтобы вдуматься и понять, что воспитывать в детях, чему учить, осмыслить сценарий и приложить его к детям и к себе, к своей индивидуальности. После таких размышлений и удач по внедрению НМС возникает и желание учиться в институте (если у тебя сейчас только среднее образование). Меняется позиция в семье, отношение к собственным детям, приходит радость в дом.

Каким нам видится детский сад? В современном мире мы встречаемся с удивительным многообразием дошкольных учреждений. И все-таки для меня идеальный детский сад - тот, который вобрал в себя лучшие советские, российские традиции. Он видится мне пятигрупповым: ясли, младшая группа, средняя, старшая, подготовительная – но без параллельных групп большого дошкольного комбината. В группе обязательно наличие двух воспитателей и двух нянь .

Красивое, эстетично оформленное здание детского сада и его территория дают возможность развитию всех видов детской деятельности. Внешний вид девочек и мальчиков, (отличающий их друг от друга и по прическам и по одежде) педагогов, обслуживающего персонала -современный, элегантный, ухоженный. Вещей мало (никакого зонирования - важно максимально освободить место для многообразной двигательной деятельности дошкольников), но каждая вещь в комнате - это или предмет, раскрывающий дошкольнику разнообразные миры, или произведения искусства и прикладного народного творчества (как это было в дореволюционные годы в домах образованных людей).

Впрочем, большая часть наших разработок оказалась одинаково действенной и в руках педагогов больших детских комбинатов, и в маленьких частных садах , и в губернской работе с одним или несколькими детьми в таком деле не меньше особых проблем.

Однако мы убедились и в том ,что технологический проект обеспечивает системность работы только при адекватном и одновременно творческом исполнении его воспитателем.* Быстро стала понятной необходимость инновационного подхода к образованию педагогов .

Понятие « инновационность» - многозначное .В моем понимании оно, прежде всего, предполагает возможность за-

действовать внутренние силы специалиста, изменить его отношение к себе, своей профессии и своей жизни.

Для этого была разработана ежегодная курсовая подготовка воспитателей к работе по Программе и Технологии »Детский сад -Дом радости«. Курсы проводятся с 1990 года и проходили с тех пор в Перми, в Москве, в Санкт-Петербурге, в Омске, в Ижевске, в Ростове-на-Дону, в Твери, в Таганроге, в Азове, в Кемерово, в Барнауле. (В каждом месте многократно, а во многих городах ежегодно). Обучение на них прошли несколько тысяч педагогов из 60 регионов России, ближнего и дальнего зарубежья .

Курс реализует два взаимосвязанных направления образования :

- 1) рост числа сторонников , разделяющих позицию авторов проекта о трёх идеалах педагогики и стремящихся к реализации её.*
- 2) выращивание специалистов с высоким уровнем интеллектуальной культуры, овладевающих методологией профессионального развития и саморазвития, мышлением, включенным в контекст практической деятельности (такое мышление называется *мыследательностью*).

О ТРЁХ ИДЕАЛАХ ПЕДАГОГИКИ

Представление о трёх идеалах педагогики, на которое я укажу далее, было в таком виде сформулировано философами недавно*, но емко и точно.

_____*Творчество в данном случае понимается мною как индивидуальное исполнение драматургического произведения артистом ,что соответствует поговорке: «Одинаковая мучка, но неодинаковые ручки».

** См., напр., *Б.А. Попков., Б.Д. Жирнов.* Идеалы педагогики и антипедагогическая идеология: Российские парадоксы болонского процесса. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005.

Оно настолько совпало с моим пониманием, что я сочла возможным рассматривать заявленную позицию как обобщение и моего подхода к образованию воспитателей.

Эти три идеала педагогики (на которые должно ориентироваться инновационное образование дошкольного специалиста), формулируются так.

Первый идеал педагогики олицетворяет сам педагог, призванный быть Человеком по сути своей профессии. Педагог должен быть воспитан, как и всякий воспитанный человек, но сверх того, и как профессиональный воспитатель.

Обучение, исключаящее духовно-нравственную сущность человека и ориентированное лишь на передачу максимального объёма знаний и освоение технологий, не обеспечивает профессиональную успешность такого специалиста. Обучение эффективно лишь в той мере, в какой ему удаётся

пробудить в человеке человеческое - его духовность, волю к самостроительству, интерес к самопознанию и самоопределению.

Второй идеал педагогики заключается в установке на содействие развитию в ребёнке (и саморазвитию им в себе) интеллигентности как совокупности лучших черт личности, признанных гуманистическим обществом. Классик философии и вдумчивый педагог Гегель считал, что педагогика - есть искусство делать людей нравственными,

Третий идеал педагогики - высокодуховная культурная среда и становление её в каждом дошкольном учреждении. Этот идеал педагогики превращается и в ведущее средство достижения первых двух идеалов.

Его ценность для общества очень выразительно охарактеризовал в начале XX века философ Павел Флоренский. Он писал, что «ценность высшей школы вообще ... не в технической пользе обучения, а в возможности установить особую духовную культурную среду, которая настолько могуче действовала бы на находившихся в ней как профессоров, так и студентов, что их духовные и культурные силы, получая тысячи невидимых толчков, сами собою развёртывались бы, вырастали и приносили плоды ... Академическая организация должна быть, прежде всего, своеобразной семьей, а ленивый и небрежный студент рано или поздно получит в жизни должное».

О НЕОБХОДИМОСТИ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Одно из важнейших направлений современного образования - работа по развитию Человеческих ресурсов, так называемый путь открытого образования. Многие люди, часто даже в преклонном возрасте, начинают учиться тому, что никак не связано впрямую с их деятельностью, то есть развивают у себя надпредметное, надпрофессиональное мышление. Эти люди хотят жить в более широком пространстве, желают видеть своими собеседниками не только соседей и приятелей, но и философов, ученых, поэтов.

Это направление бесконечно в той мере, в какой бесконечен человек. Здесь мы работаем с теми специалистами дошкольного воспитания, которые встают на путь саморазвития. Данное исследование направлено и рассчитано на тех специалистов, кто видит себя и своих воспитанников развивающимися.

При этом (по формулировке В. Н. Турченко) интеллектуальная культура специалиста характеризуется, прежде всего, способностью к рефлексии и самооценке процесса и результата своей профессиональной деятельности.

Дошкольный специалист, так же как и специалисты других профессий, постоянно сталкивается с такими задачами и заданиями, решение которых выше возможностей каждого отдельного человека и требует участия в работе большого коллектива, составленного из представителей разных профессий, разных научных дисциплин и предметов.

Философ-методолог Г.П. Щедровицкий неоднократно подчёркивал, что сотрудничество сотрудников педагогического коллектива, гармоничность взаимоотношений между ними возможны при условии, если у каждого из них будут активно развиваться *интеллектуальная культура, надпредметное и надпрофессиональное мышление и собственно мыследеятельность*.

Мыследеятельность объединяет в себе прогнозирование, программирование, оргпроектирование и т.п. Такое мышление, включённое в контекст практической деятельности, включается тогда, когда нужно определить соответствие реальной практики с авторским проектом (или с собственным проектом). Оно предполагает овладение рефлексивной деятельностью, направленной на постоянную коррекцию своей практики.

При этом важно осознавать, что такое мышление нельзя передавать как знание или набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать специалистов, включая их в новую для них сферу мыследеятельности и обеспечивая им полную и целостную жизнедеятельность.

НА ПУТЯХ ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СПЕЦИАЛИСТУ НУЖНО НАУЧИТЬСЯ УСПЕШНО РЕШАТЬ СЛЕДУЮЩИЕ ЗАДАЧИ:

∴ проектировать и конструировать педагогический процесс с учётом специфики собственной индивидуальности;

∴ анализировать, адекватно оценивать, обобщать и строго обосновывать каждый компонент, этап педагогического процесса;

∴ объективно диагностировать педагогические результаты, осознавая, что они не конечные, а лишь стартовые для развития индивидуальностью своих возможностей;

∴ изучать и открывать преемственные связи между практикой и наукой, углубить интерес к науке, к повышению образовательного уровня вне интересов, определяемых специальностью, в контексте понятия – «инновационной школы саморазвития человека», которая идёт по пути открытого образования;

∴ содействовать созданию вокруг себя радости, оптимизма, веры, умения извлекать положительные последствия из стрессовых ситуаций.

Так воспитатели овладевают предвосхищающим и гуманистическим стилем своей деятельности*. При этом становление профессионального стиля воспитателя проходит:

- от *эклeкт ичного* уровня (хаотическое присвоение чужого),
- через *репродукт ивный* (следование за учителем),
- к *эврист ическому* (более свободное продолжение- повторение учителя),
- от него к поисковому, *креат ивному* творческому уровню (преодоление учителя),
- и, возможно, к тому уровню творчества, которое характеризуют как *духовный уровень* (преодоление себя посредством механизмов идентификации, приумножения, преобразования).

Для создания соответствующих условий обучения педагога требуются новые средства, новая логика, новые формы организации.

• См. об этом, напр., в работах: *Щедровицкий Г.П.*. Избранные труды. - М.: Школа Культурной Политики. 1995; *Щедровицкий Г.П.*. Философия. Наука. Методология. - М.: Школа Культурной Политики, 1997.

О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ к исполнению авторского проектирования

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ТВОРЧЕСКОМУ ИСПОЛНЕНИЮ АВТОРСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ является и средством, и условием развития инновационных процессов в дошкольном образовании. СВОЕОБРАЗИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ВО МНОГОМ ОПРЕДЕЛЯЕТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЁНКА В ГРУППЕ и УРОВЕНЬ ЕГО РАЗВИТИЯ. ИМЕННО ТВОРЧЕСКИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ, СОДЕЙСТВУЕТ УСПЕШНОМУ РАЗНОСТОРОННЕМУ РАЗВИТИЮ КАЖДОГО ВОСПИТАННИКА КАК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ, ПРОЯВЛЕНИЮ КАЖДЫМ ИЗ НИХ ОДАРЁННОСТИ.

ИННОВАТИКА И ЕЁ ВЫВОДЫ В ПРИМЕНЕНИИ К ДЕТСКОМУ САДУ

Долгое время проектирование как процесс создания прообраза предполагаемого или возможного объекта в форме программы и сценариев, соответствующих ей, определялась как конечная цель всей научной работы в области педагогики.

Но оказалось, что такой вывод являлся преждевременным. Уже в 90-е годы XX века философ И. С. Ладенко обратил внимание на необходимость разработки новой науки - инноватики, которая бы исследовала закономерности внедрения технологического проектирования в практику работы инженеров на заводах и фабриках*.

Закономерности внедренческой деятельности (открытые для инженеров-технологов), позволили мне объяснить в 1990-м году, *во-первых*, причины разрыва между высоким уровнем науки и не соответствующим ему уровнем практики, а *во-вторых*, разработать проект нового содержания, методов и форм обучения воспитателей творческому исполнению авторского технологического проекта в дошкольном образовании.

*

Инноватика - наука о закономерностях внедрения новых технологий в практику работы специалистов. Область её интересов - открытие каждым специалистом закономерностей в своей деятельности для того, чтобы преодолеть сложившийся ранее опыт и суметь соответствовать тем переменам в организации, структуре самой деятельности и преобразованиях

См., напр.: *Ладенко И.С.* Становление и современное развитие идей генетической логики. - Новосибирск, 1991.

развивающей среды, которые необходимы для достижения ожидаемой эффективности.

Категория «инновация (от англ. innovation - нововведение, новация) вошла в педагогическую лексику в 80-х годах прошлого века. В настоящее время специалистами даётся много разных толкований этой категории. Я разделяю взгляд И. П. Подласого, который подчеркивает, что «для обозначения новаций, замены чего-либо новым существует английское слово «novation»*, *Инновация же означает такое изменение, которое осуществляется в системе за счет её собственных (in - внутри) ресурсов (резервов).*

В этой трактовке «инновационное движение» в любой сфере деятельности человека, на которое сегодня возлагает большие надежды наше государство, означает такие *изменения внутри системы, новшества, которые мобилизуют внутренние ресурсы педагогической системы и приводят к повышению результатов.* Подлинно инновационными поэтому являются те идеи, которые основываются на новом знании о процессах человеческого развития и предлагают неиспользовавшиеся ранее теоретические подходы к решению педагогических проблем, конкретные практические технологии получения высоких результатов.

Осуществлённый мною анализ современного процесса нововведений в теории и практике дошкольной педагогики за прошедшее двадцатилетие перестройки отечественной системы дошкольного образования позволяет подтвердить установленную И. П. Подласым в педагогике школы законо-

мерность в определении уровня современного процесса нововведений и в педагогике дошкольного образования:

низкий - включает инновации, предполагающие изменения в виде необычных названий и формулировок.

средний - изменение форм, не затрагивающее сущностей.

высокий - изменяющий систему или её главные компоненты по существу.

Безусловно, что третий уровень отражает научную и практическую ценность проектирования для развития дошкольного образования. Остальные, так же как и в школе, на наш взгляд, дезориентируют педагогическую теорию и практику, приносят дивиденды разве что инициаторам самих инноваций.

В школьной педагогике считается, что процентное соотношение, складывающееся сегодня между выделенными уровнями, составляет, по некоторым оценкам, 80:17:3. В дошкольной педагогике такого математического

*См. Подласый И.П.. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. высших пед. вузов.

В 2 кн. - М., Владос, 2000.

анализа пока не проводилось, но думаю, что эти показатели будут закономерными и для процесса введения инноваций в дошкольном образовании.

*

Если стремиться к тому, чтобы дошкольная педагогика как наука выполняла опережающую функцию для практики, нужно обеспечить понимание воспитателем роли теории в повышении его профессионального мастерства.

Овладение практическим специалистом мыследеятельностью возможно только в том случае, если он раскроет ведущие закономерности собственной деятельности.

Если мы стремимся к существенным изменениям в работе дошкольного педагога, то принципиально важно, чтобы для него (когда он осваивает новое дело под руководством автора программы, методики, технологии), раскрылись три закономерности:

- закономерности структуры профессиональной деятельности;
- закономерности организации педагогической деятельности в связи с деятельностью воспитанника (группы детей);
- закономерности создания предметно-развивающей среды.

ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЭТИХ ЗАДАЧ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ НЕОБХОДИМЫМ:

1. Открытие современному воспитателю, что формой творчества является не только разработка авторского проекта, но и исполнение им научно разработанного технологического проекта.

2. Обучение воспитателя исполнению проекта инновационных процессов в дошкольном образовании требует определенных условий:

во-первых, добровольного обучения каждого специалиста-сотрудника детского сада, начиная от заведующей детского сада, воспитателя и до няни;

во-вторых, ежегодного обучения на авторских курсах по программе работы с одной возрастной группой детей;

в-третьих, заключения Договора между автором как научным консультантом и администрацией учреждения об юридической ответственности обеих сторон за качество внедрения проектирования инновационных процессов в практику работы дошкольного образовательного учреждения.

3. Формирование у воспитателя позитивной позиции к обязательности этапа репродуктивного уровня исполнения технологического проекта, на основе которого происходит становление и развитие интеллектуальной культуры и мыследеятельности специалиста. Только овладение репродуктивным уровнем исполнения создает условия для перехода к творческому уровню профессиональной деятельности.

4. Раскрытие специалистом-воспитателем, изучающим инноватику под руководством автора, трех закономерностей, объясняющих зависимость развития творческого стиля деятельности от сознания педагогом структуры (системы) собственной деятельности, организации деятельности своей и детей, а также создания предметно-развивающей среды.

На основе таких ориентиров мной был разработан авторский курс содействия выращиванию у воспитателей профессионального мастерства, который вот уже более двадцати лет воплощается в жизнь.

ЕДИНСТВО ПОДХОДА В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ

Я согласна с формулировкой В. П. Беспалько, что работа на основе «хорошей научно-обоснованной технологии обучения и воспитания - это и есть педагогическое мастерство»*.

Одна и та же технология работы может более или менее добросовестно и точно осуществляться различными исполнителями: один более дисциплинирован, прилежен, трудолюбив, другой - менее. Естественно, что результаты работы будут различными, однако их колебания будут происходить вокруг некоторого среднего значения, гарантируемого принятой к исполнению технологией, и не будет столь радикальных отличий как при труде, целиком определяемом личностью воспитателя.

Моё исследование подтвердило важную закономерность, установленную философами и социологами в конце восьмидесятых годов при изучении проблем внедрения технологий в производственные процессы заводов и фабрик. Оказывается, что интерес к технологии проявляют, прежде всего, те педагогические коллективы, которые сами в течение многих лет пытались создавать подобное, так как либо их руководители, либо часть вос-

питателей овладели или стремились овладеть интеллектуальной культурой - умением выполнять рефлексивную деятельность, умением осознавать себя как индивидуальность, совершать самоанализ, самопроверку результатов педагогической деятельности. Именно это умение служит непрекращающейся подпиткой потребности профессионала учиться.

Вместе с тем, нельзя не учитывать, что существует значительное число специалистов, которые оказываются не готовыми доступно передавать детям

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М. 1989.

программные знания из разных областей наук, так как развитие их собственного кругозора и интеллекта отстаёт от уровня, предъявляемого обществом к современным специалистам. Поэтому очень многое доступного детям-дошкольникам из различных областей науки (что доказано в исследованиях ученых и потому включено в действующие программы) оказывается на практике не осуществимым. Кроме того, мы знаем множество случаев, когда в дошкольное воспитание приходят эрудированные специалисты из других профессий - инженеры, экономисты и т.д. У такой ситуации есть свои сильные и слабые стороны.

При единой направленности инновационной программы её характер, темп, нюансы её воплощения относительно разных детских садов и разных воспитателей будут разными. А результаты - уровень общего психофизического развития воспитанников - вот уже не одно десятилетие высоко оценивается и врачами, и психологами, и коллегами- педагогами, и учителями школ и, конечно, родителями детей.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Специалиста любой профессии, в том числе и воспитателя, его отношение к делу можно изменить только через деятельность. Она выступает не только предметом анализа, но и средством объяснения.

Главное - в каждом детском саду создать такие условия, поставить в такие отношения участников нового дела, чтобы они были заинтересованы действовать наилучшим образом, чтобы сами условия вынуждали их так действовать.

Нацеленность на использование и конструирование собственной деятельности уже предполагает выбор, принятие решений, которые тем самым оказываются центральным элементом человеческой деятельности, характеризующей уровень мастерства. Выбор, принятие решения определяется

ценностными ориентациями специалиста, принятием им ценностных ориентиров автора научно-методической системы, а также стартовыми возможностями развития.

Предмет моего исследования - педагогические условия, необходимые для содействия восхождению каждого специалиста дошкольного воспитания к уровню педагогического мастерства и обогащению развития творческого стиля деятельности воспитателя, работающего на основе Технологии и Инноватики «Детский сад - Дом радости».

Первое направление - содействие развитию рефлексии, мыследеятельности, необходимой для понимания Научно-методической системы «Детский сад - Дом радости» через обучение на ежегодных авторских курсах для руководителей детских садов, старших воспитателей, музыкальных работников, воспитателей, младших воспитателей (нянь).

Второе направление - изучение мотивационных аспектов выбора данной технологии как средства перестройки собственного уровня профессиональной деятельности.

Форма диагностики - интервьюирование каждого специалиста как участника эксперимента.

Третье направление - изучение формирующихся у участников типов понимания:

.. практическое понимание системы: оно связано с достижением специалистом цели деятельности, заданной технологией, определяется результатом этой деятельности;

.. теоретический уровень понимания: новые знания становятся предметом рефлексивного осмысления и непосредственно связаны с практикой. Мерилом их понятности или непонятности является научная картина мира авторской педагогической системы.

С целью изучения типов понимания может применяться:

.. наблюдение: как в ходе повседневной работы участников эксперимента, так и с помощью открытых демонстрационных форм работы для коллег и родителей; фото, видеоматериалы;

.. прослушивание выступлений с обобщением опыта на педагогических советах, на заседаниях ассоциации, на собраниях для родителей, публикации статей;

.. изучение вопросов, задаваемых автору, председателю ассоциации, методистам, коллегам;

.. изучение библиотеки воспитателя, которую он использует для профессионального самообразования и для развития надпредметного, надпрофессионального мышления.

Четвёртое направление - диагностика овладения специалистом педагогическим мастерством по критериям интереса к своей личности:

.. *начальная стадия* - самоистолкование личности (увидеть себя в другом и другого в себе);

.. *вторая стадия* – «размыкание» индивида, переоценка смысловых позиций, то есть интерпретация, осмысление своего бытия, выявление своей ценности и значимости в результате сопоставления «своих позиций и суждений с «чужими», стремление к самосовершенствованию на основе развития рефлексии;

.. *третья стадия* - оценка качеств своей личности; степень осознанности своего «Я»: умение проявить самоанализ и самооценку, нравственную направленность в общении с детьми, активность в педагогической деятельности; стремление к свободе творчества (предопределяющей индивидуальную ответственность за выбор содержания, способов выполнения задания и собственное продвижение).

Основная форма диагностики - индивидуальные очные и заочные беседы.

Пятое направление - диагностика развития интеллектуальной культуры педагогического труда. Речь идёт о способности анализировать педагогическую задачу, осознавать, принимать её, проектировать и конструировать содержание и формы педагогического воздействия, на основе прогнозирования результатов осуществлять контроль и коррекцию принятых решений, определять стратегию и тактику оптимального взаимодействия между собой и ребёнком, собой и коллективом детей, собой и коллегой и т.д.

Среди возможных форм диагностики – использование методик тестирования, разработанных или применяемых психологами и социальными психологами.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ГРУППЫ и предметная среда

МЫ СТРЕМИМСЯ К ОБРАЗУ ТАКОГО ПРОСТРАНСТВА, ГДЕ МОЖНО РАСПОЛОЖИТЬСЯ «С РАЗМАХОМ», НАЙТИ МЕСТО ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МАСШТАБНОГО ЗАМЫСЛА; К ПРОСТРАНСТВУ, ЛЕГКО ПРЕОБРАЖАЮЩЕМУСЯ, ИСХОДЯ КАК ИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ, ТАК И ПО ЖЕЛАНИЮ ДЕТЕЙ.

ОБЩИЕ ПРАВИЛА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА

1. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ДОЛЖНА ОБЕСПЕЧИТЬ ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАЖДОМУ РЕБЕНКУ.

Ребенок должен иметь возможность задумывать по своей инициативе тот или иной вид деятельности и без помощи взрослого действовать, достигая результата. *«Среда должна обеспечить возможность ребёнку развиваться в деятельности»*, - такое первое требование к среде было сформулировано А. В. Запорожцем.

В соответствии с положением Л. С. Выготского, среда должна быть *предметна*. Что это значит? Это значит, каждый предмет, который ребёнок видит в группе (начиная с занавесок) должен быть на виду и быть *зачем-то*, к чему-то предназначенным. (Как *ружьё на сцене*: если мы видим его в начале фильма, спектакля, значит, из него выстрелят).

2. ПОДБОР ПРЕДМЕТОВ ПОЗВОЛЯЕТ ДЕТЯМ ПОЛУЧАТЬ РАЗЛИЧНУЮ ИНФОРМАЦИЮ, ОБОБЩАТЬ, АНАЛИЗИРОВАТЬ, ВЕСТИ С ПРЕДМЕТАМИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ И ПОИСКОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Эти предметы - прежде всего носители культурно-исторического опыта. Из них в разных местах группы должны образовываться МИРЫ в философском значении этого слова: «Мир науки», «Мир леса», «Мир хохломы» и т. п. Воспитатели могут учиться созданию такой среды из наших учебных фильмов «Малыш - уже вырос», «Ребенок в Мире красоты», «До школы один год» и других.

Но при этом групповое помещение должно быть художественно оформлено (*как во дворце, а не так, как в больнице*). Нужно много зеркал, на стенах, на полках должны быть произведения искусства.

3. КАЖДЫЙ ПРЕДМЕТ И ГРУППЫ, И СПАЛЬНИ, И УМЫВАЛЬНОЙ КОМНАТЫ, И РАЗДЕВАЛКИ, И КОРИДОРА, (НАЧИНАЯ ОТ ЗАНАВЕСОК И ДО ЛЮБОЙ ИГРУШКИ) ПОДБИРАЮТСЯ ТАКИМ ОБРАЗОМ, ЧТОБЫ ОНИ СОЗДАВАЛИ КОМФОРТНОЕ СОСТОЯНИЕ НЕ ТОЛЬКО У РЕБЁНКА, НО И У ВЗРОСЛЫХ.

Подбор предметов создаёт красоту и комфорт в группе. Но, кроме того, он должен содействовать выработке у детей привычки сохранять и поддерживать такой порядок, который осознается ими как необходимый для развития культуры взаимоотношений между людьми, живущими здесь и сейчас.

4. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБЕСПЕЧИВАЕТ СВОБОДНЫЙ ДВИГАТЕЛЬНЫЙ РЕЖИМ.

Например, для этого спальную комнату мы стараемся обустроить так, чтобы большая её часть легко могла освобождаться для детских игр, а некоторые игры и занятия могли бы иногда охватывать и обе комнаты.

Пространство должно легко трансформироваться, согласно замыслу педагога или желанию детей.

5. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ДОЛЖНА СИСТЕМАТИЧЕСКИ ИЗМЕНЯТЬСЯ В СООТВЕТВИИ:

- а) с сезоном;
- б) с расширением и углублением представлений детей об окружающем мире;
- в) с видом деятельности, которой в данный момент заняты;
- г) с количеством участников.

Работа по созданию и обогащению предметной развивающей среды в группах предполагает сотрудничество с родителями воспитанников.

КАКИЕ ИГРУШКИ ДОЛЖНЫ БЫТЬ В ДЕГСКОМ САДУ И ПОЧЕМУ?

По технологии Программы «Детский сад - Дом радости» ежедневно ребёнок получает возможность проиграть семь видов игр: строительно-конструктивные, сюжетно-ролевые, театральные (режиссёрские и драматизационные), дидактические, подвижные, музыкальные и игры - забавы. При этом каждый вид игр предполагает свой особый набор игрушек. Подробнее поговорим о развитии двух видов игр: сюжетно-ролевой (игры с куклами и машинами) и строительно-конструктивной.

Куклы и сюжетно-ролевая игра. Для сюжетно-ролевой игры нужны наборы кукол. До сих пор помню замечательные советы по подбору кукол, услышанные на лекциях доцента кафедры «Дошкольной педагогики» тогда ещё ЛГПИ им Герцена, Полины Григорьевны Саморуковой.

Для сюжетно-ролевой игры подбираются куклы, изображающие детей разных полов и возрастов. Эти куклы должны быть разных размеров, хорошо одетые и с разнообразными лицами: грустными и весёлыми, сердитыми и добродушными, доверчивыми и удивляющимися.

Большая дидактическая кукла с набором разнообразных пособий, придуманная Елизаветой Ивановной Тихеевой, поможет воспитателю (особенно в первой и второй младших группах) познакомить ребенка с предмета-

ми, окружающими человека и удовлетворяющими различные его потребности: посуда, мебель, одежда и др.

Одежда куклы позволит полнее рассказать о жизни людей в разное время года, кухонная и столовая посуда обогатит представления о культуре еды, правилах поведения за столом, мебель (кровать, шкафчики, стульчики), кукольная утварь познакомит с культурой жизни и быта. Такая «многофункциональная» кукла непременно должна быть в группе.

Сегодня мы сталкиваемся с ситуацией, когда на рынке товаров преобладают дорогие зарубежные куклы, такие, как кукла Барби или мягкие игрушки подчас странной окраски, изображающие неизвестно кого. К сожалению, именно эти игрушки стараниями рекламы становятся престижными для детей и родителей. Попытки заменить такими игрушками сюжетную игру ни к чему хорошему не приводят. В этом смысле я была и остаюсь сторонницей идей Александры Платоновны Усовой*.

См. книгу Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. - М., Просвещение, 1976.

Строительно-конструктивные игры. Для развития в детском саду строительно-конструктивной деятельности необходимы разнообразные наборы игрушек.

Во-первых, *наборы различных строительных материалов*. Они должны быть деревянными, так как дерево экологически чистый материал, обладающий многими полезными свойствами.

Мы отдаём предпочтение отечественному материалу М.П. Агаповой, дополненному кусками фанеры и дощечками. Сегодня наборы такого «строителя» выпускает Волгоградская фабрика «Царицыно». Для построек на полу интересен строительный материал Е.А. Флёриной, конструктор В.П. Поликарпова (цилиндрические формы с отверстиями). Конструктор «Лего» хорош, но для детей старшего возраста, а малышам нужно вернуть именно отечественный цветной строительный материал.

Во-вторых, для строительства необходимы *игрушки, «заселяющие» постройки* - это могут быть различные сказочные персонажи, а также домашние и дикие животные разных широт. Хорошо, чтобы все эти разнообразные, небольшие по размеру игрушки, ребенок мог использовать в игре, чтобы создать сказочную ситуацию, парк, зоопарк, ферму или лес.

На сегодняшний день наш рынок наводнен зарубежной продукцией. Можно найти всё - от покемонов всех мастей до динозавров, но вот найти среди всего этого богатства миниатюрную лису или белку трудно. Отечественные образцы просто потерялись.

Увы, пока ничего надежного в этой области нет. Есть художники, дизайнеры, которые создают замечательные деревянные игрушки, но эти иг-

рушки кустарные, хрупкие и предназначены скорее для украшения, чем для повседневной игры.

К сожалению, сегодня многие игрушечные производства закрываются как нерентабельные. И что в этом удивительного? Детский сад зачастую просто не может себе позволить приобрести качественный, но дорогой отечественный «строитель». Возьмём для примера группу, работающую по моей Программе. На каждого ребенка нужна коробка настольного «строителя», а на группу, как минимум, два-три набора напольного. Это относительно дорогое удовольствие; но детский сад чаще всего на это денег от государства не получает, а игрушки приобретаются за счет родителей*.

* Последние годы большую просветительскую работу с родителями и педагогами в разных регионах России по проблеме выбора достойных, умных, качественных, подходящих к конкретной ситуации игрушек ведёт ЗАО «Элти-Кудиц» (руководитель С. А. Аверин, зам. по научно-методической работе И. И. Казунина).

Об игрушке в пространстве группы. У разных педагогов разный подход к тому, как игрушки должны располагаться в помещении группы детского сада.

Если посмотреть группу «Детского сада - Дома радости», то игрушек здесь будет очень мало, помещение будет выглядеть как просторный и пустой дворец. Но если мы откроем шкафы, там будет всё, что нужно для детей и воспитателей.

Отметим, что любая приобретаемая для сада игрушка может быть совершенно бездарно использована. Можно купить какую угодно дорогую игрушку и буквально через месяц от неё ничего не останется. Именно поэтому в наших детских садах мы огромное значение придаём обучению воспитателей работе с игрушкой, становлению и сохранению у ребёнка игровых навыков, самому искусству *внесения* игрушки в группу и «охраны» её в пространстве группы.

Мы никогда не говорим детям: «Вот вам игрушка, играйте», а отводим много времени для ознакомления детей с игрой и игрушкой, обучаем не только играть, но и сохранять игрушку в порядке.

Например, прежде чем положить коробку со строительным конструктором, обучаем каждого малыша складывать детали по порядку. Воспитатель сначала показывает «театр постройки», а потом они убирают детали вместе с ребёнком, обсуждая форму деталей и место хранения в коробке.

В овладении игрой и игрушкой ребенок шагает вверх по «Лесенке успеха», продвигаясь от уровня узнавания и восхищения игрой к индивидуальному обучению, а затем наступает этап общегруппового участия в этой игре.

Постепенно игра становится средством развития коллективных отношений, средством развития честности и правдивости, культуры выполнения правил и обязательств. Когда дети научаются играть, то игра превращается в форму саморазвития каждого ребенка.

В отечественной педагогике (особенно в советский период) всё, что касается игрушек, было тщательно продумано. В стране активно действовали комиссии, разрабатывавшие различные проблемы игрушки: её возрастное и социальное назначение, художественное оформление, ассортимент, материалы, технологию изготовления и гигиенические требования к игрушке и многое другое.

На современном этапе многое утеряно. И я считаю необходимым сохранить и возродить традиции отечественной дошкольной педагогики и в её понимании «игрушечного мира».

3. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ЧТО СОХРАНЯЕТ РОССИЙСКИЙ ДЕТСКИЙ САД из зарубежного наследия и отечественных открытий?

«Люди минувших эпох живы для нас, благодаря особого рода практике - мемориальной. Она обеспечивает постоянное присутствие прошлого в актуальном сознании и препятствует тому, чтобы мы его подменяли или сочиняли. Те, кого уже нет, продолжают общаться с нами через оставленное ими наследие.

Мы находимся во власти их заветов и в каждом новом поколении стоим перед задачей осмысленного отношения к заветам, которое одно может уберечь от слепой покорности авторитету, с одной стороны, и от предательскою беспамятства - с другой».

Э. Ю. Соловьёв

Изучение истории общественного дошкольного воспитания показывает, что детский сад (как место обеспечения дневного ухода за ребёнком) был «открыт» несколько раз и с разными целями, но поводом для этого служила чаще всего не столько педагогическая мысль, сколько более глобальные социальные перемены и идеологические требования.

Среди таковых аналитики отмечают*: предупреждение безработицы путем подготовки квалифицированных кадров; эмансипация женщины путём

её освобождения от постоянной заботы о ребёнке; изоляция детей от взрослых, «являющихся рассадниками порока; раннее обучение бедных, не имеющих в семье доступа к просвещению; сокращение преступности благодаря раннему образованию и т. д.

С этим приходится согласиться. Разумеется, толчками для очередных этапов бурного развития общественного дошкольного воспитания служили различные социальные, экономические, политические тенденции. Но его реальный характер складывался в огромной степени под влиянием научных идей гуманистической направленности, таких, как воспитание нового, более

См, замечательную книгу *Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю.* Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.

совершенного человека, как более глубокое понимание потребностей и возможностей ребенка, постижение значимости эпохи детства в человеческой жизни, перевод новых психологических теорий в практику воспитания и т.д.

Но наряду с социально-политическими целями главной основой для развития общественного дошкольного воспитания все-таки послужили научные идеи гуманистической направленности.

Задача моей работы заключается в том, чтобы обратить внимание на те достижения мировой педагогической мысли, значимость которых в результате открытий современной науки стала еще более яркой и очевидной.

Предлагаю рассмотреть историю «больших шагов» в развитии дошкольного воспитания не просто как обзор теоретических концепций, а как анализ инновационных проектов, задуманных великими педагогами и учеными так, чтобы эти проекты смогли воплотить и развить тысячи последователей уже в новом веке.

На мой взгляд, именно благодаря разработке трёх взаимосвязанных проектов - программы, технологии и инноватики - в системах Фредерика Фрёбеля, Марии Монтессори и Рудольфа Штайнера, в разных странах мира их последователям удастся до сих нор успешно вести педагогов, родителей и детей к реализации заданных авторами этих проектов целей.

Предлагаю свой взгляд на их проекты. Подчеркну, что меня особенно привлекают те достижения, которые широко востребованы, зачастую негласно заимствованы в отечественной педагогике.

Дмитрий Сергеевич Лихачёв как-то высказал очень важное суждение о том, что XXI столетие требует особенно внимательного изучения и точно сформулированных правил научной этики, особенно этики по отношению к предшественникам, нравственного понимания того, что такое «предшественник» в той или иной научной деятельности, в том или ином научном открытии.

Первый проект САДЫ ФРЁБЕЛЯ

ИМЕННО ТРУДЫ ФРЁБЕЛЯ СПОСОБСТВОВАЛИ ВЫДЕЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ОБЛАСТЬ ЗНАНИЙ. ОН ПО СУТИ, СДЕЛАЛ ДОШКОЛЬНУЮ ПЕДАГОГИКУ НАУКОЙ. А РАЗРАБОТАННАЯ ИМ МОДЕЛЬ ДЕТСКОГО САДА СТАЛА ПЕРВЫМ ВАРИАНТОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ПОДЧЕРКНЁМ И ТО, ЧТО ХОТЯ В ЭПОХУ ФРЁБЕЛЯ БЫЛИ РАСПРОСТРАНЕНЫ РАССУЖДЕНИЯ О ТОМ, ЧТО ЗАДАЧА ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ – ИЗОЛЯЦИЯ ДЕТЕЙ ОТ «ИСПОРЧЕННЫХ» ВЗРОСЛЫХ. ФРЁБЕЛЬ ВИДЕЛ ДЕТСКИЙ САД В ЕДИНСТВЕ С СЕМЬЁЙ И СЧИТАЛ, ЧТО ОН НИ В КОЕМ СЛУЧАЕ НЕ ДОЛЖЕН ЗАМЕНИТЬ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ.

МОДЕЛЬ ДЕТСКОГО САДА: ВЫРАЩИВАНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ

Основателем всей современной системы дошкольного воспитания определила Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля (1782-1852г.) Именно он ввёл слова «киндергартен» (детский сад) и «детская садовница» (воспитательница).

Этот термин отражал сущность педагогического стиля, атмосферы, а также разработанных им педагогических целей в соответствующих им средств. «Детский сад», по определению великого педагога, это- «сад», в котором ребёнок как сеянец, маленькое растение, требующее от педагогов тщательного ухода и выращивания.

Метафора «сал», которую Фрёбель ввёл в название системы трактуется как часть окружающего мира, природы, требующая деятельности для создания у детей чувства безопасности, хорошего самочувствия. «Сад» предполагает и ощущение ребенком радости совместной деятельности и игры, отдыха и размышлений.

Главной целью обучения Ф. Фрёбель считал создание условий для того, чтобы индивидуум осознал себя и своё место по отношению к природе и духу: «Цель воспитания - вызвать в человеке божественное начало». И сами методы воспитания, по мысли Фрёбеля, открывает нам Бог.

Фридрих Фрёбель создал первый проект детского сада как формы общественного воспитания, разработав обширную, детальную, почти законченную систему дошкольного воспитания.

Педагогическая система Фрёбеля представляет собой три основных блока:

∴ в ПЕРВОМ - раскрывается механизм умственного развития ребенка, его сознания и мышления;

∴ во ВТОРОМ - дается характеристика этапов, целей и способов умственного развития ребенка;

∴ в ТРЕТЬЕМ - разрабатывается дидактический материал («дары Фрёбеля») и своеобразная методика работы воспитателя с ребенком, который занят игрой с этими «дарами».

Раскрывая механизм умственного развития, ученый выделил четыре компонента:

- *чувства;*
- *познавательную и практическую деятельность с предметами;*
- *язык;*
- *математику.*

Этапы умственного развития Фридрих Фрёбель определил четырьмя периодами:

∴ *первый* (исходный) - связан с первыми месяцами жизни ребёнка, когда он сам не выделяет и не фиксирует предметы, действия, явления;

∴ *второй* - *младенчество* - действие и слово матери способствует научению выделять сначала отдельные предметы и явления ближайшего окружения, а затем самого себя;

∴ *третий* - *детство* - ребенок говорит и играет с предметами. Это время целенаправленного обучения и научения;

∴ *четвертый* - *отрочество* - переход ребенка в школу для изучения учебных предметов.

ДИТЯ - СУЩЕСТВО ДЕЯТЕЛЬНОЕ

Придавая значение уходу и заботе о воспитаннике, Фрёбель все-таки считал главным всестороннее, соответствующее возрастным особенностям воспитание *его* в детском сообществе.

Но сам результат воспитания в детском сообществе предполагал самостоятельное личностное формирование маленького ребенка как чувствующего, действующего и познающего существа.

«Дитя - существо деятельное, творящее, - писал учёный, - которое постоянно требует дела и идёт от дела к познанию. Воспитание должно удовлетворять эту потребность. Дело воспитателя - охранять и побуждать действия ребенка, но не определять их»

Фрёбель впервые ввёл в педагогику принцип деятельности, получивший в настоящее время широкое признание. Большая его заслуга - **В КУЛЬТИВИРОВАНИИ РАЗНООБРАЗИЯ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:**

... на основе строительного материала (конструирование),

... на основе бумаги (рисование, плетение, вырезание, конструирование),

... на основе глины (лепка),

... на основе ткани (вышивание),

... а также разнообразные выкладывания из металлических колец, палочек и т. п.

Кроме того, он очень поддерживал разнообразные подвижные игры воспитанников. Многие из этих занятий, методически адаптированные к условиям отечественных дошкольных учреждений, находят применение в современных детских садах.

**«ИСТОЧНИКИ ВСЕГО ДОБРОГО НАХОДЯТСЯ В ИГРЕ
И ИСХОДЯТ ИЗ НЕЁ ...»**

Ядром педагогики детского сада его основатель считал игру. Он доказывал, что игра для ребёнка - влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живёт, она - его собственная жизнь.

«Игра, - доказывал Фрёбель, - есть высшая ступень человеческого развития, ибо игра есть свободное выражение внутреннего ... Игра есть чистейшее, духовнейшее произведение человека на этой ступени развития и есть в то же время образец и копия всей человеческой жизни ... Источники всего доброго находятся в игре и исходят из неё».

Фрёбель широко использовал игру как одно из средств нравственного воспитания, полагая, что в коллективных и индивидуальных играх, подражая взрослым, ребёнок утверждает в правилах и нормах нравственного поведения, тренирует свою волю.

Утверждая ведущее значение игры в развитии ребёнка, Фрёбель внёс существенные изменения в бытовавшие детские игры и разработал свои. Эти изменения касались как материала для игр, так и самого процесса игр и их систематики. Он облагораживал известные народные игры и делал их более эффективными для развития каждого ребёнка.

Важным требованием в проекте Фрёбеля явилось обязательное участие взрослого в детских играх. Детские «садовницы» должны были, согласно концепции ученого, стать душой детских игр, руководить игрой и поддерживать инициативу воспитанников. А дети, в свою очередь, следуя примеру воспитателя, должны были воспроизводить те же действия и слова со своим дидактическим материалом.

Все авторские игры Фридриха Фрёбеля с игровыми предметами (он называл их «дарами») сопровождались стихами или песенками, автором которых был он сам.

ЕДИНСТВО ДЕЙСТВИЯ И СЛОВА

Важнейшим принципом педагогической концепции Фрёбеля стало требование сочетать практическое действие или чувственное впечатление ребёнка со словом. Он объяснял это тем, что «...*ни то, ни другое в отдельности, не исчерпывает действительности и не способствует развитию духа ребенка*».

В сочинениях Фрёбеля немало внимания посвящено развитию речи детей, песенкам, играм. Он определил последовательность речевых занятий, показал, как сопровождать речь и другие занятия. Им были придуманы песенки, сопровождающие занятия по рисованию и другим продуктивным видам деятельности.

Песни и стихи, исполняемые детьми вместе с воспитателями, оказывали влияние не только на умственное, но и на эстетическое развитие дошкольников, делало его гармоничным в целом.

В современной практике отечественных детских садов эти линии работы с детьми стали традиционными.

ПРОСТЫЕ ИГРУШКИ

КАК ПРОСТОР ДЛЯ ТВОРЧЕСТВА

Разрабатывая игрушки, ученый исходил из того, что материал, из которого они должны быть сделаны, обязан быть простым и недорогим. Фрёбель аргументировал это тем, что чем сложнее и определеннее игрушка, тем меньше простора для собственного творчества даёт она ребёнку. Дорогие, сложные игрушки, на его взгляд, приковывают ребенка к известным стереотипным действиям. Чем проще игрушка, тем больше простор для самостоятельности дошкольника.

Отметим идеи Фрёбеля о значении *строительного материала* для игр-занятий детей. Хотя сам материал претерпел разнообразную модификацию и практически утратил первооснову его замысла, эта идея живёт до сих пор в современном детском саду и исследуется в разных аспектах.

*

Педагогическая система Фридриха Фрёбеля получила широкое распространение в мире. Повсюду стали возникать детские сады, учебные заведения по подготовке воспитателей для детских садов, различные общества и научные учреждения по изучению и использованию его трудов. В 1866 году в России начал издаваться журнал «Детский сад», в центре обсуждения которого была методика Фрёбеля.

В результате усилий последователей Фрёбеля вся вторая половина XIX в. прошла под знаком его учения. В России «фребелички» были заметным общественным явлением. Благодаря им, идеи Фрёбеля растворялись в практике отечественных детских садов и в послереволюционную эпоху, и сохранились до сих пор, хотя об авторстве этих идей вспоминать и не принято.

Идеи Фрёбеля превратились, образно говоря, в «народные песни», автора которых не знают, но с удовольствием исполняют.

ТРИ ГРАНИ ПРОЕКТА МОНТЕССОРИ

КОНЦЕПЦИЯ МОНТЕССОРИ, ТРЕБУЯ ОТ ВОСПИТАТЕЛЬНИЦЫ БОЛЬШОГО ДУШЕВНОГО НАПРЯЖЕНИЯ, НАКЛАДЫВАЕТ ОСОБЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ НА ВЕРБАЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ ВЗРОСЛОГО. СЛОВА ВЗРОСЛОГО ДОЛЖНЫ БЫТЬ ПРЕДЕЛЬНО ЯСНЫМИ И ПРОСТЫМИ ДЛЯ РЕБЁНКА, ЯЗЫК ЕГО ДОЛЖЕН БЫТЬ ЛАКОНИЧНЫМ. ОСОБОЕ ЗНАЧЕНИЕ В РАБОТЕ ВЗРОСЛОГО С ДЕТЬМИ ОНА ПРИДАЁТ НЕВЕРБАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ (АРТИСТИЗМ, МИМИКА, ПАНТОМИМИКА И Т.Д.).

Труды Фридриха Фрёбеля положили начало разным течениям в теории и практике детских садов, К одному из которых относится система итальянского педагога и педиатра Марии Монтессори (1870-1952). Разработанная более 100 лет назад, эта концепция и актуальна, и популярна до сих пор в мировой педагогической практике.

Современные исследователи иногда считают, что Мария Монтессори не была учёным-теоретиком: её идеи не сложились в стройную научную систему. Структурные разработки её идей были сделаны в относительно недавнее время учениками и последователями. Система все время совершенствуется, трансформируется, обогащается новыми материалами и опытом современной жизни.

В настоящее время в мире более 5000 дошкольных учреждений считают себя последователями Монтессори.

На наш взгляд, наследие Марии Монтессори может быть рассмотрено как система трёх взаимосвязанных между собой проектов:

ПЕРВЫЙ - программа воспитания (содержание), его теоретические основы;

ВТОРОЙ - организация работы учреждения (формы и методы);

ТРЕТИЙ - организация среды как развивающего фактора.

О ПРОГРАММЕ ВОСПИТАНИЯ

Остановимся сначала на анализе первого проекта.

Согласно основополагающему принципу педагогической системы Монтессори, индивидуальность ребёнка - главная ценность воспитания, а

потому уважение личности воспитанника характеризует нравственное начало педагога.

Она считала, что взрослый должен относиться с благоговением к развитию жизни в ребенке, уважать его, давать развиваться таинственным силам, заложенным в его природе. Только при наличии полной свободы и самостоятельности, утверждала Монтессори, могут проявиться индивидуальный характер ребенка, его врожденная любознательность и познавательная активность. Самое главное для педагога максимально выявлять в каждой фазе развития ребёнка все его возможности, иначе никогда не удастся наверстать потерянное.

В соответствии с данными принципами, она впервые в дошкольной педагогике разработала проект воспитания, который строится как система самовоспитания и самообучения ребенка. Она считала, что каждое живое существо развивается, благодаря внутреннему самодвижению и деятельности, а взрослый должен помогать ребёнку действовать самостоятельно.

Мария Монтессори так определяет цели воспитания:

- *биологическая цель* воспитания направлена на облегчение естественного психофизического развития личности;
- *социальная цель* - на приспособление индивидуума к среде;
- *воспитание чувств* - на становление наблюдательности у воспитанника и подготовку его к практической жизни; его ценность проявляется в овладении эстетической культурой;
- *умственное воспитание* - на обучение ребёнка письму, чтению и счёту, начиная с 3-4 лет. Начинается оно с овладения тактильно-звуковой ассоциацией, затем письмом, а потом уже чтением.

Разрабатывая данный проект на основе педагогического эксперимента в общественных учреждениях, она считала одной из своих задач изучение психологических особенностей воспитанников. Ощущая потребность в данных, выявляющих особенности маленьких детей, она избрала с этой целью метод наблюдения за ними «в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях».

Монтессори выделила сензитивные периоды для овладения ребенком определёнными способностями и считала, что первые три года жизни являются важнейшими для формирования творческой сути человека. В течение последующих трёх лет в детском саду первоначально приобретенное расширяется и закрепляется.

Развитие индивидуальности связывалось Монтессори с пониманием свободы ребенка не как стихийного процесса, а как возможности выбора им цели своих действий. Развитие же способности к выбору действий обуславливается,

с её точки зрения, развитием воли ребенка, возникновение которой определяется педагогом по способности воспитанника к продолжительной «концентрации».

Монтессори выделила три стадии в развитии детской воли

∴ первая стадия (часто наблюдается у малыша раннего возраста) заключается в повторении ребенком одних и тех же действий. Упражнения, которые он повторяет циклично, дают ему ощущение силы и независимости;

∴ вторая стадия - на основе представления о собственной силе и независимости ребенок способен принимать самостоятельные решения и отвечать за свои действия;

∴ третья стадия - развитие способности принимать самостоятельные решения и отвечать за свои действия открывает ребёнку послушание как высшую форму поведения, в которой отражается развитие его свободной воли. Он начинает сам стремиться быть послушным в общении с взрослым.

Дисциплинированный человек, в трактовке Монтессори это - человек, умеющий владеть собой, сообразующий своё поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Она признавала, что дети нуждаются в определённом распорядке и в повторении одного и того же по много раз. Если они способны заинтересованно ставить перед собой задачи и решать их, преодолевая возникающие трудности, то контроль со стороны взрослого становится излишним.

Независимость - производное от гордости за достигнутый результат. Свобода и самостоятельность - это ответственность, возможная только на основе приобретения личного опыта. Она возникает в определённом ритме жизни у каждого по-своему, с тем количеством повторений и ошибок, которые нужны индивидуально.

Свобода, существующая в детских садах Монтессори, ограничивалась двумя запретами: «Нельзя делать того, что вредит тебе самому!» и «Нельзя делать того, что вредит твоим товарищам!»

Любое действие, разрушающее ребёнка или его друзей, должно быть немедленно пресечено (так как пояснения, по мнению Монтессори, оставляют возможность для самооправдания и ухода ребёнка от ответственности).

ТЕХНОЛОГИЯ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА РЕБЁНКОМ

Вызывает огромное уважение мастерство М. Монтессори по воспитанию своих последователей. Обучая воспитателей, она разработала технологию наблюдения за воспитанником, которая будет актуальной всегда.

Педагогу, наблюдая за ребенком, необходимо заметить:

- 1) когда начинается продолжительное время сосредотачиваться на работе;
- 2) какие её виды выбирает;
- 3) сколько времени занят;
- 4) сколько раз повторяет одно и то же;
- 5) каковы индивидуальные особенности выполнения работы;
- 6) в какой последовательности разные виды работы занимают его в течение дня;
- 7) когда ребенок проявляет инициативу и поглощен работой;
- 8) сколько дней подряд это может происходить;
- 9) хочет ли прогрессировать в деятельности;
- 10) отвлекается ли и на что;
- 11) продолжает ли начатое.

Педагогу также важно научиться определять поведение ребенка и с точки зрения соблюдения или несоблюдения порядка, отношения к деятельности, радости, уравновешенности, выражения своих наклонностей, сотрудничества со сверстниками.

ДИСКУССИЯ О ПОСЛУШАНИИ

Важно отметить, что Монтессори рассматривала волю и послушание как две стороны единого процесса. Более того, послушание выступало в её проекте высшей стадией развития воли. Главная задача воспитателя (согласно её концепции) - не вмешиваться, а предоставить ребенку полную свободу и самостоятельность при выборе поступка.

Овладение послушанием как высшим уровнем развития воли проверяется педагогом по тому, как ребёнок реагирует на сделанное ему приглашение или предложение, призыв или приказ, как осознает возможность участия в делах других, насколько добровольно и радостно делает работу и ведёт себя.

Поскольку определение Монтессори послушания как высшего уровня развития воли вызывает наибольшее количество полярных (позитивных и негативных) точек зрения в педагогической литературе, раскроем наш взгляд по этому предмету.

Нам представляется позиция Марии Монтессори вполне логичной и правильной, если помнить, что она строится на важнейшем положении её концепции: для решения такой педагогической задачи должны быть подготовлены весьма квалифицированные специалисты.

Работа в качестве воспитателя с дошкольниками по её системе предполагает научное педагогическое образование и обязательную специальную подготовку, причём достаточно длительную. Учитель требует от своих по-

следователей большого душевного напряжения для того, чтобы быть готовыми предоставить как можно больше свободы воспитаннику.

Главная просьба, на которую всегда должен откликаться воспитатель: «Помоги мне сделать это самому!»

Монтессори считала важным признаком профессионализма педагога стремление его проникать в природу маленького ребенка, проявлять интерес к поступкам детей.

Ею культивировалась у воспитателей позиция педагогической активности и экспериментаторства.

В дошкольных учреждениях, основанных М. Монтессори, педагоги наблюдали за физическим развитием детей, вели антропометрические измерения, проводили с детьми лингвистические упражнения, подготавливали к выполнению повседневных домашних обязанностей, заботились о воспитании чувств.

Воспитывая такие чувства ребенка, как осязание (тактильное чувство), определение температуры (термическое чувство) и давления (барическое чувство), ориентация в пространстве (стереогностическое чувство), обоняние, вкус, зрение (умение определять на глаз толщину, высоту, объём, цвет, форму), Монтессори стремилась к развитию духовных сил воспитанника.

Современно звучит её требование о том, что ребёнку нужно учить двигаться и готовить не к школе, а к жизни. Поэтому в воспитании главное научить его не только различать добро и зло, но и активно творить добро через деятельность, труд. И тогда наградой воспитанника станет удовлетворение от деятельности, которую он освоил.

В качестве наказания педагогика Монтессори допускала относительную изоляцию провинившегося от коллектива. При этом ребенку предоставлялся отдельный, но тоже удобный стол с любимыми игрушками. И более того (что вызывает огромное уважение) гуманистическая концепция педагога особенно ярко высвечивается в её совете: *когда ребёнок наказан, то и в этом случае он не должен лишаться ласки воспитательницы.*

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ДЕТСКОГО САДА

Основной формой воспитания и обучения детей Монтессори считала их самостоятельные занятия, притом, что воспитатель наблюдает за проявлениями детей и фиксирует их. Но наряду с этим она разработала и другую форму - индивидуальный урок, построив его на педагогически рациональных принципах: сжатость, простота, объективность.

Объективность урока предполагает максимальное сосредоточение ребенка на предмете, позволяющее ему непредвзято, беспристрастно изучить

его. В это время всякое отвлекающее влияние личности воспитателя исключено. Его функция - констатация сенсорного движения ребёнка.

Но как актуально звучат формулируемые Марией Монтессори **ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ВО ВРЕМЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УРОКА:**

... во-первых, педагог не имеет права настаивать на том, чтобы ребенок усвоил то, чего не знает, или понял то, чего не понимает;

... во-вторых, он не имеет права дать почувствовать ребенку, что он сделал ошибку.

Эти правила дошли до наших дней и сохраняются в опыте не только монтессори-педагогов, но и других современных воспитателей-мастеров (например, В. Т. Ивановой, Н. В. Любимовой и др.).

При этом Мария Монтессори допускала и коллективные занятия под руководством воспитателя (музыкальные, гимнастические).

Система Монтессори на практике продемонстрировала необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку. Воспитанники детских садов Монтессори в разных уголках мира отличаются собранностью, самостоятельностью и ответственностью.

В современном отечественном детском саду сложились разные режимы функционирования групп, работающих по тем или иным программам, но в них обязательно предусматривается разнообразие форм организации жизни детей и обязательное сотрудничество воспитателей с родителями.

Важно, что Мария Монтессори как педагог и одновременно врач считала значимым для развития ребёнка единый регламентируемый порядок организации их жизни.

ДИДАКТИКА ПРОСТРАНСТВА

Именно среда (оформление пространства и внутреннее устройство), считала она, обучает и воспитывает у дошкольника ценные качества и защищает его от деструктивного воздействия взрослого мира. Мария Монтессори назвала среду, ею созданную, «убежищем в шторм», «оазисом в пустыне», «местом духовного отдыха». Поэтому одно из важных требований к педагогу - овладение им умением организовать специальную развивающую среду.

Анализ основных особенностей развивающей среды, созданной в данном проекте, показывает, что всё было подчинено решению главной цели развития маленького ребенка.

Для того чтобы дети чувствовали себя радостно, оптимистично, Монтессори предлагала подбирать большие и светлые комнаты.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМЕЩЕНИЯ, СЧИТАЛА ОНА, ДОЛЖНА БЫТЬ ТАКОЙ, ЧТОБЫ:

- во-первых, дети имели возможность двигаться, перемещаться, заниматься разнообразной содержательной деятельностью,

- а, во-вторых, в разных его частях создавалась бы возможность одновременно разным воспитанникам заниматься разными делами, потому что ребенок сам должен выбрать, что он будет делать (причем, если захочет, то и в одиночку).

Педагог советует все материалы располагать на полках так, чтобы они были доступны всем детям. Т. е. расположение оборудования должно быть таковым, чтобы то, что находится вокруг, заставляло каждого воспитанника находить себе занятие, вызывало у него желание действовать, пробовать, узнавать.

В педагогической концепции Монтеessori методом и формой самовоспитания и самообучения ребенка является также созданный ею сенсорный материал, в котором были представлены самые разные воспринимаемые свойства вещей - форма, цвет, размеры, температура, вес, качество поверхности, запахи, звуки и другие, как бы очищенные и изолированные от самих предметов.

Например, для различения высоты или объёма она использовала цилиндры или призмы убывающего размера (а не домики или грибочки); для различения формы использовались плоские геометрические фигуры, а для различения цвета - простые таблички из цветного шёлка или цветной бумаги.

Казалось бы, правильнее для работы с дошкольником создавать игровой материал с обучающими задачами, но для Монтеessori - исследователя, экспериментатора - важно было достичь в организации самовоспитания и самообучения воспитанника изоляции определенного качества с тем, чтобы ребенку удалось получить наиболее чёткие представления, не отвлекаясь на забаву как на обязательный компонент любой игры.

Градации сенсорных качеств были тщательно продуманы и подобраны. В сенсорном материале нет второстепенных деталей, поэтому изготовить его кустарно не представляется возможным.

Монтеessori неоднократно подчеркивала, что её материал – вербальный: *он сам подсказывает, что надо делать, сам указывает на ошибки, с ним нельзя работать не по назначению.* По её мнению, один набор дидактического материала на группу в тридцать и даже сорок детей организует дисциплину и способствует развитию воли ребёнка.

*

Состояние полной сосредоточенности и включение ребёнка в работу, характерное для таких садов, получило название в педагогике «феномена Монтеessori. Несомненно, проект, в котором не только был разработан уникальный дидактический материал, но и педагогическая концепция со-

действия самовоспитанию и самообучению ребёнка на основе работы с ним, имел для дошкольной дидактики немалое значение. Об этом говорит и тот факт, что более ста лет практически без изменений продолжают работать фирмы, поставляющие монтессори-материал в разные страны мира.

Таким образом, Монтессори внесла существенный вклад в проектирование инновационных процессов в дошкольном образовании. Изучение её наследия продолжается, постоянно корректируются оценки тех или иных её концептуальных позиций. Важно избежать идеологичности, политизированности других ненаучных подходов при изучении наследия итальянского педагога.

ОАЗИСЫ ДОМАШНЕГО УЮТА в проекте Рудольфа Штайнера

РУКОВОДЯЩЕЙ ЗДЕСЬ ЯВЛЯЕТСЯ МЫСЛЬ О ТОМ, ЧТО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ - ЭТО НЕ ПРОСТО УЧРЕЖДЕНИЕ, ГДЕ ДЕТИ ПОЛУЧАЮТ ОБРАЗОВАНИЕ И УЧАТСЯ, НО И МЕСТО ЖИЗНИ, СВОЕОБРАЗНОЕ ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ОАЗИС КУЛЬТУРЫ.

Более восьмидесяти лет в педагогической теории и практике существует направление, называемое «вальдорфской педагогикой». Основы его разработал австрийский философ и педагог Рудольф Штайнер (1861-1925).

В педагогической теории Рудольфа Штайнера, так же, как в системах Фридриха Фребеля и Марии Монтессори, ярко выделяются три взаимосвязанных проекта инновационных процессов в дошкольном образовании, применяемых в вальдорфских детских садах:

ПЕРВЫЙ ПРОЕКТ раскрывает содержание работы вальдорфских детских садов;

ВТОРОЙ ПРОЕКТ определяет требования к организации жизни детей в детском саду;

ТРЕТИЙ ПРОЕКТ разрабатывает концепцию развивающей среды для всех детских садов данной системы.

ПОДРАЖАНИЕ И АТМОСФЕРА ЛЮБВИ

Надо отметить, что в вальдорфской педагогике стараются не употреблять такие слова, как «программа», «режим дня», привычные для профессиональной лексики отечественной науки. Исторический опыт инновационного проектирования. Однако характер работы вальдорфского детского

сада во многом отражает эти смыслы, но поворачивает их под принципиально новым углом зрения.

Первый проект определяет стратегию содержания работы в детском саду, то, что у нас принято называть «программой». Он разработан на основе общих принципов вальдорфской педагогики. Принцип природосообразности является основным положением педагогической теории Штайнера.

В соответствии с ним научное обоснование концепции определяют принципы гуманизации образования, уважения к личности дошкольника, ориентация на его духовно-нравственное воспитание и развитие творческих способностей каждого ребенка.

Штайнер подчеркивал, что воспитатель должен понимать, что ребенок очень многому учится в период дошкольного детства, но учится по-своему, в соответствии со своей особой природой.

Он считал, главное в педагогической работе - дать раскрыться с наибольшей полнотой именно тем формам, способам жизни и деятельности дошкольников, которые характерны для данного периода. Ребёнку нужно много времени для развития, так как становление тела, души и разума проходит определённые ступени. Нарушение естественного хода приводит дошкольника к болезням.

Особенно ярко принцип природосообразности проявляет себя в первые семь лет жизни.

Штайнер подчёркивал, что на каждом жизненном этапе перед ребёнком стоят свои особые, специфические задачи физического развития.

Например, он считал, что есть время, когда формируется прямохождение, то есть способность ориентироваться и передвигаться в пространстве так, как это свойственно только человеку. Затем ребенок учится говорить. К этому относится не только понимание речи и способность осмысленно говорить, то есть смысловая сторона речи, но и овладение сложнейшим механизмом произнесения звуков человеческой речи: системой мышц, дыхания и движений гортани.

Вместе с тем Штайнер подчёркивал мысль о том, что отделы и структуры мозга, управляющие прямохождением и членораздельной речью, не передаются биологическим путём через механизм наследственности. Он утверждал, что физическое развитие дошкольника формируется прижизненно на основе собственной индивидуальной активности, усилий самого ребенка и импульсов, которые он получает извне от своего социального окружения.

Штайнер формулирует педагогические требования, главным из которых определяет необходимость предоставить в детском саду по возможности здоровое, радостное и

спокойное окружение, где бы дошкольник мог естественным и свободным образом развернуть заложенные в нём задатки.

Подражание воспитателю определяется философом-педагогом основным механизмом физического развития дошкольника. Он писал: «Пребывать в атмосфере любви и подражать здоровым примерам - это и есть здоровое состояние ребёнка».

Вместе с тем, надо иметь в виду, что подражание понимается им не как повторение ребенком чужих движений или слов, а как «заражение» - переживание себя и своей связи с миром.

Вся жизнь ребёнка до семи лет, в понимании Штайнера, является непрерывным воспроизведением того, что происходит вокруг. При попытке имитации про исходящего вокруг него, у ребенка возникает стремление сделать так же. Педагог должен испытывать особого типа ответственность за развитие дошкольника - помнить о том, что его собственные действия и занятия с ребенком должны быть осмысленными.

РИТМЫ ВДОХА И ВЫДОХА

Разработка Штайнером *вторую проекта* была направлена на то, чтобы создать в вальдорфском детском саду такую организацию жизни дошкольника, в которой его физическое развитие получило бы максимальные возможности.

Он называл в качестве определяющих условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного *детства такт и ритм* жизни. *Такт жизни* представляет собой равномерное деление времени на равные отрезки. В соответствии с тактом определяются организационные моменты жизни ребёнка в группе вальдорфского детского сада.

Придавая большое значение соблюдению такта жизни, тем не менее, Штайнер определял ритм носителем и здоровья, и вообще всех жизненных процессов дошкольника.

Понятие «ритм» пришло в педагогику из области изучения органической жизни. Ритмические процессы характеризуются такими особенностями живых систем как наличием смещений, качественных интонаций, ударений. Ритмическая система в течение жизни никогда не устаёт. Она представляет собой некое ритмическое равновесие, в котором и заключён источник здоровья ребенка, поскольку его организм подчинен тем же законам живой системы.

Штайнер объяснял, что ритмическая система - источник здоровья организма; она имеет своим центром сердце и лёгкие.

Главные фазы ритма - вдох и выдох; они являются качественными характеристиками состояния и настроения

текущего дня, природы летом и зимой, осенью и весной, а также человеческой души.

Поэтому сущность жизни вальдорфской группы заключается в том, чтобы сохранить ритмический принцип построения дня, месяца, года, ритмическое членение, чередование занятий.

Всё это в каждом детском саду может многообразно варьироваться в зависимости от внешних условий и характера воспитательницы. Однако после установления благоприятного режима дня рекомендуется его придерживаться.

Вместе с тем разработчики вальдорфской педагогики подчеркивают, что *организация жизни в группе не может быть слепым воспроизведением ем каких-либо установившихся, пусть даже очень хороших форм.*

Штайнер определил характер соблюдения ритма при замене различного рода деятельности в течение дня, недели, года. Он считал необходимым принципом педагогики многократные повторения известного детям материала.

Аргументация его такова: «Если вы станете каждый день, например, в течение недели в половине одиннадцатого утра съедать бутерброд, то на следующей неделе в это время вы будете испытывать желание съесть бутерброд. Так человеческий организм предрасположен к формированию ритма».

ЗАНЯТИЯ ПРИВЫЧНЫЕ И НЕПРИВЫЧНЫЕ

В вальдорфском саду так же, как и день, ритмически простроена неделя, то есть она характеризуется многообразными повторениями, возвращениями к уже бывшим мотивам и способам работы.

Каждый день недели, благодаря этому, может получить своеобразный индивидуальный характер:

- ∴ в понедельник работают с воском и акварельными красками;
- ∴ во вторник мастерят из сырой шерсти и занимаются эвритмией;
- ∴ в среду столярничают и лепят;
- ∴ в четверг пекут и работают с тканями;
- ∴ в пятницу приводят всё в порядок.

Пятница - конец недели, когда всё должно возвратиться к своему первоначальному порядку.

ТРИ ОСОБЫЕ ФОРМЫ СОВМЕСТНЫХ ЗАНЯТИЙ

Помимо занятий искусствами, вальдорфский детский сад предлагает три большие направления деятельности в форме совместных занятий детей:

- ∴ разные виды работ с природой и природными материалами,
- ∴ разные виды работ с домашним хозяйством,
- ∴ различные рукоделия и ремесла.

Конечно, такое подразделение условное, потому что одна и та же деятельность может относиться как к одной, так и к другой группе.

Работа в домашнем хозяйстве включает в себя участие дошкольников в уборке группы, в приготовлении пищи и накрытии на стол, в выпечке хлеба, печенья и других лакомств.

Специалисты считают, что в процесс каждого вида деятельности, даже включая и уборку помещения, игрушек, у ребенка воспитываются и им усваиваются разнообразные полезные навыки и привычки.

Уборке отводится обычно столько же времени, сколько и игре, поскольку она считается важнейшей частью воспитания.

Особая сфера деятельности - *работа с природой и природными материалами*. Вальдорфцы считают, что воспитательная цель заключается в том, чтобы способствовать гармоничному взаимодействию новых поколений людей с природным окружением, данным человеку под его ответственность.

В третью сферу деятельности включены *рукоделие и ручной труд, которые* в практике «садовниц» имеют многообразные формы. Это может быть шитьё игрушек; выпиливание ткацких рамок для тканья ковриков и само ткачество; очень популярна разнообразная работа с шерстью и тканью (мытьё, чесание, прядение шерстяной нити, покраска шерсти и ткани); изготовление свечей.

Особенно активизируется эта сторона деятельности при подготовке к праздникам, к кукольным спектаклям, к дням рождения.

ГODOVOЙ РИТМ

Ритм дня и недели включены в большой годовой ритм, на который ориентируется практически вся жизнь группы. В вальдорфской педагогике особо подчёркивается, что только через различную активную деятельность дошкольник может открыть и сознательно пережить изменения, происходящие в природе в течение года.

Особенно это важно для городских детей, у которых, благодаря условиям жизни, теряется естественное отношение к окружающей природе.

Для того чтобы жизнь природы была более ярко представлена городскому дошкольнику, последователи Штайнера разработали так называе-

мый «стол времен года». Он представляет собой особое место, на котором можно встретить типичные для времени года или праздника природные материалы.

К годичному ритму относятся также праздники. В их проведении вальдорфские педагоги ориентируются на местные обычаи и традиции, приспосабливая их к специфике детского сада.

Это делает детский сад (по мнению одного из главных теоретиков российской вальдорфской педагогики Владимира Загвоздкина) оазисом национальных традиций в разных уголках мира.

Каждый праздник годичного круга, вписанный в соответствующее время года, имеет своё настроение, связанное с динамикой жизни света в течение года.

В течение года у детей есть возможность культивировать и упражняться в человеческих добродетелях совершенно естественным способом, через образы праздников, ненавязчиво преподносимых детям. Это крайне важный аспект развития культуры воли и нравственного воспитания. Благодаря праздникам образуется память поколений, культурная, национальная, семейная, религиозная и даже индивидуальная идентичность.

В празднике все участники становятся причастными к событиям прошлого, продолжающего жить в настоящем.

«МИР ДОБР» - ТАКОВ ДЕВИЗ ДОШКОЛЬНОГО ПЕРИОДА ВОСПИТАНИЯ

У дошкольника совершенно непосредственное, естественное внутреннее отношение к «добру». Доброе для ребёнка одновременно и красивое, и истинное, и правдивое. И если он не находит этого «добра» в своем окружении, то он зачастую просто физически заболевает.

Поэтому атмосфера добра - условие здорового развития ребёнка. А необходимый компонент формирования здоровых основ развития личности заключается в создании атмосферы благодарности, пробуждения благоговения перед всем, что даётся, дарится человеку.

Согласно философии воспитания Рудольфа Штайнера, основное настроение, девиз всего периода дошкольного детства - идея Добра. Он имел в виду нечто совершенно конкретное, а именно глубокую психологическую и даже психофизиологическую потребность ребенка чувствовать в своём окружении добро, ощущать, что в большом незнакомом мире, в который пришёл ребенок, царит Добро.

Если ребёнок этого не ощущает, если он видит, что зло побеждает это для него психологически невыносимо. Настроение добра является, по Штайнеру, условием психосоматического здоровья ребёнка.

Следовательно, праздники имеют ещё психологическое и даже терапевтическое значение. Поскольку праздники готовятся с участием родителей, то значение такого подхода в педагогике для сохранения и развития культуры трудно переоценить.

Таким образом, в различных повседневных занятиях, ориентированных на ход года, а также в праздниках отражается годичный кругооборот. Кроме этого, на годичный круг ориентированы различные игры и хороводы (райгены), а также поделки детей. Все эти «мероприятия» происходят как совершенно естественная жизнь детей в детском саду, помогая им гармонично найти себя в земном природном и культурном окружении.

ОБРАЗ ВОСПИТАТЕЛЯ И ПРОСТРАНСТВО ГРУППЫ

Итак, мы рассмотрели два проекта вальдорфской педагогики: первый проект раскрывает содержание работы вальдорфских детских садов, второй определяет требования к организации жизни детей в детском саду. Останемся на достижениях Рудольфа Штайнера по разработке третьего проекта - проекта окружающей среды.

Первая задача педагога вальдорфского детского сада заключается в том, чтобы создать в группе *атмосферу, приближающуюся к домашнему уюту*. Решение этой задачи предлагается начинать с создания таких взаимоотношений в детском саду, чтобы воспитатели не чувствовали себя «подчинёнными», приходящими «на работу».

Необходимо создавать такую атмосферу, в которой педагог ощущает себя «хозяином» или «хозяйкой» группы, только тогда он сможет проявлять неформальное, заинтересованное отношение к своей работе.

Фигура «детской садовницы» - в центре внимания вальдорфской педагогики. Именно её наличие, просто присутствие, её отношение к каждому ребёнку, любовь к детям и любовь детей к ней - есть важнейший фактор здорового развития. То, что живопись, лепку, оформление праздников, пение, рассказывание сказок, рукоделие делает один человек, имеет огромное значение. Значимый взрослый являет ребёнку образ человека и действует очень глубоко на формирование личности. Это накладывает на воспитательницу большую ответственность.

Главное в её профессии заключается в том, чтобы во всём, что она делает и как она делает, просвечивала бы доброта и любовь ко всему. И всё должно быть, в то же время, совершенно естественно. Это есть и предпосылка, и «субстанция», необходимая для здорового воспитания в дошкольный период.

Рудольф Штайнер считал ребёнка-дошкольника – «органом чувств», открытым для всего, что происходит в окружении, поэтому оформлению помещения он придавал большее значение. Его называют одним из первых педагогов, который поднял вопрос о влиянии дизайна помещений и вообще архитектуры зданий на душевное самочувствие людей.

Вальдорфские детские сады всегда узнаваемы по их внешнему виду и внутреннему оформлению, в какой бы стране они не работали, так как последователи Штайнера затратили немало усилий для разработки особой культуры архитектуры и дизайна.

.. В оформлении помещения значение придаётся окраске. Розовый цвет стен как тёплый тон определен для детей наиболее благоприятным.

.. Рекомендуются особый способ покраски (техника лессировки): один слой накладывается на другой, в результате чего получается особый «дышащий» колорит, окраска получает структуру и становится живой.

.. Для оживления помещения рекомендуется «сгладить углы», чтобы придать интерьеру округлые формы.

.. Для этого предлагается использовать драпировку из ткани и другие способы.

.. Внимание привлекается и к шторам на окнах, чтобы и окна производили приятное впечатление. Их советуют тоже подбирать теплых тонов.

Помещение группы вальдорфские педагоги разделяют, выделяя в нём сравнительно *небольшие пространственные единицы* («игровой уголок», «кухню»). *И сравнительно большое свободное пространство для разного рода общих занятий* (музыкально-ритмических игр, эвритмии, кукольного театра и т.д.). Такое разделение они объясняют тем, что большое пространство несоизмерно мироощущению дошкольника, вызывает у него чувство душевного дискомфорта.

Всё помещение группы снизу, как правило, обшивается деревянными досками. В игровой части группы на деревянную обшивку прикрепляются *полки, на которые ставятся различные игровые материалы*. Полки должны располагаться по росту детей. Игровой материал распределяется *по корзинам*, в каждой из которых собирается особый вид материала: строительный, шерсть, платки, шишки, каштаны и т.д. Другие игрушки (куклы, гномы) просто стоят сами по себе.

Идеальный вариант дизайна – специально изготовленные деревянные столы и стулья, которые могут быть использованы для различных нужд.

Важным элементом оборудования игровой части группы являются деревянные ширмы-полки, которые дети могут переставлять с места на место и таким образом делить пространство, как требует логика игры.

Особое место принадлежит в интерьере уголку, который часто называют «стол времен года». Он имеет своё особое место, это своеобразный праздничный уголок, который украшается различными предметами в зависимости от времени года или времени какого-либо праздника.

Всё оборудование детского сада и игровой материал рекомендуется создавать из натуральных, естественных материалов и делать его соразмерным ребёнку.

Раз установленный порядок на полках требуется поддерживать.

Современные немецкие ученые (Шульц-Гамбард) подтвердили, что стабильность и регулярность окружающей среды ребенка коррелирует с когнитивным развитием дошкольника.

ДЕТСКИЙ САД КАК ОАЗИС СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

При создании дизайна поощряется совместное участие не просто бригады строителей, а и воспитателей, и родителей детей. Участие родителей в оформлении помещений и в жизни группы в целом поощряется.

Вовлечение родителей в педагогический образовательный и воспитательный процесс, разнообразные формы участия их в различных педагогических мероприятиях, а также в управлении детским садом издавна считаются отличительной чертой деятельности вальдорфских детских садов.

Руководящей здесь является мысль о том, что образовательное учреждение - это не просто учреждение, где дети получают образование и учатся, но и место жизни, своеобразное жизненное пространство и оазис культуры.

*

Рассмотренные выше три проекта инновационных процессов в дошкольном образовании Рудольфа Штайнера показывают самобытность вальдорфского детского сада. Без учета открытий Штайнера дальнейшее развитие науки и практики детского сада выглядит ущербным. Именно позитивное отношение к вальдорфскому опыту позволяет проанализировать достижения отечественной системы дошкольного образования и определить пути обогащения её развития.

4. Программа или НЕОБЫЧНОЕ В ПРИВЫЧНОМ

ЗОЛОТОЙ ФОНД ДЕТСТВА

и проект НИИ дошкольного воспитания

А. В. Запорожца

1.

Анализ достижений советской науки о дошкольном воспитании 60-х и начала 70-х годов XX века для меня во многом автобиографичен. Этот период для меня был стартом овладения профессией воспитателя детского сада и перехода к новой профессии - методиста районного, а потом и городского отдела образования, то есть специалиста, в обязанность которого входило изучение и внедрение научных достижений и передового опыта в практику работы детского сада.

Те годы оставили яркий след именно потому, что требовали очень высокого уровня профессиональной подготовки на фоне бурного развития многосторонних научных исследований. Имена преподавателей Ленинградского государственного педагогического института, создавших свои научные школы, признаны сегодня не только в стране, но и за рубежом*. Дошкольная кафедра ЛГПУ широко и серьёзно сотрудничала с городским методическим кабинетом Ленинграда. Многие методисты городского кабинета были соавторами учёных в разработке научно-методических материалов.

Научные результаты сотрудников ленинградской кафедры обогатили дошкольную педагогику в разных её областях. Наибольший вклад в современные взгляды на возможности дошкольников внесли исследования по умственному, речевому, математическому, экологическому, нравственному развитию, а также открытия по проблемам развития игровой, учебной, трудовой деятельности**.

Ленинградская кафедра дошкольной педагогики всегда тесно сотрудничала с научными школами Москвы, и, прежде всего, с Научно-исследовательским институтом дошкольного воспитания (НИИ ДВ), которым руководил более 20 лет академик Александр Владимирович Запорожец.

*Н.А. Тумим-Альмсдинген, Е. и. Тихсева, А. п. Усова, А. М.Леушина, А. А. Люблинская, П.Г.Саморукова, В.И.Логинова.

** А. М.Леушина с Л. С. Метлиной, П.Г. Саморукова с Л.А. Каменевой и Л. М. Маневцовой, Г. П.Лескова с А.Я.Иоффе, В.И.Логинова с Е.А. Барбашиновой и Н. М. Крыловой и т.д.

Я ощущала, что все мы - и московские, и ленинградские ученые, и наши коллеги из других городов участвуем в одном великом проекте, «купол» которого сводится в кабинете А. В. Запорожца.

2.

НИИ дошкольного воспитания был создан впервые в мире в 1960 году. Он представлял собой уникальное научное сотворчество ученых-специалистов разных направлений.

Великий ученый, будучи организатором и первым директором Института дошкольного воспитания, сумел создать полидисциплинарный научный центр. В нем для решения широкого спектра фундаментальных и прикладных проблем воспитания, обучения и развития ребенка-дошкольника объединили свои усилия и философы, и методологи, и психологи, и педагоги, и физиологи, и нейрофизиологи, и дефектологи, и лингвисты, и гигиенисты, и зоопсихологи, и этологи. Наряду с учеными в исследования включились специалисты по прикладному искусству, и музыке, позднее - по проектированию эргодизайн-среды, новым информационным технологиям и пр.

Результаты поисков разнопрофильного коллектива Института, их оригинальные научные и практические (проектные) разработки выступают тем «капиталом», с которым науки о детстве стартуют в новом столетии.

Оценка наиболее важных достижений и разработок Института за 1960-1992 гг. была в 2004 году предложена в виде такого списка*:

- ... общетеоретические подходы к пониманию природы и закономерностей психического развития дошкольников, становления личности на ранних этапах онтогенеза, которые рассматривались с позиций их самооценности;

- ... концепция и способы обогащения - «амплификации» детского развития через многообразные виды деятельности ребёнка: предметные манипуляции, игру, активное восприятие сказок и других произведений литературы для детей, конструирование, учение, общение, элементарные разновидности труда, различные формы художественно-эстетической деятельности, в том числе - путём их комплексирования;

- ... теоретико-экспериментальные модели развития отдельных психических и психофизиологических функций ребёнка: произвольных движений, ориентировочно-исследовательской активности, восприятия, мышления, воображения, эмоций, способностей, речи, а также генезиса нейродинамических структур, обеспечивающих некоторые из этих функций;

*Наука о детстве и современном образовании. Материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – М.: Центр «Школьная книга», 2005

- ... социально-психологические профили взаимодействия ребенка со взрослым и другими детьми в условиях дошкольного учреждения и семьи;

- ... психолого-педагогическое обоснование принципов развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с учетом их исторических предпосылок;

... проекты построения педагогического процесса в дошкольных учреждениях применительно к конкретным сферам воспитания: сенсорному и умственному, речевому, художественно-эстетическому, экологическому, трудовому, физическому, а также целостной системы программно-методического обеспечения перечисленных сфер, включающие программы, пособия, рекомендации, дидактические материалы, развивающие игры и игрушки, конструкторы и др.;

... комплекс средств воспитания и развития детей младенческого и раннего возраста;

... содержание и технологии подготовки детей к систематическому обучению в школе, отвечающих специфике дошкольного возраста, психолого-педагогические критерии школьной готовности ребенка;

... принципы, методы и методики психологической и педагогической диагностики развития - сенсорно-перцептивного и умственного, эмоционального, коммуникативного, средств диагностики физического развития и психофизиологического состояния ребёнка;

... групповые и индивидуальные формы оздоровительной работы с детьми в дошкольных учреждениях;

... система коррекционно-развивающей и реабилитационной работы с глухими и слабослышащими детьми;

... проекты предметно-развивающей среды дошкольного учреждения, её опытных образцов и моделей.

3.

Для меня особенно значимы следующие ключевые позиции, которые были впервые сформулированы и обоснованы А. В. Запорожцем.

Прежде всего, Александр Владимирович считал важнейшей проблемой дошкольного воспитания определение потенциальных психофизиологических возможностей маленького ребёнка и тех *оптимальных условий*, которые необходимы для реализации этих возможностей, для всестороннего развития детской личности.

Педагогические, психологические и физиологические исследования свидетельствовали о том, что потенциальные возможности развития дошкольника значительно больше, чем предполагалось до сих пор. Запорожец писал: «Такого рода данные, несомненно, имеют важное значение для совершенствования программ и методов дошкольного воспитания. При этом, однако, следует помнить о возрастных особенностях дошкольников и той особой роли, которую играет дошкольное детство в общем процессе формирования личности».

Учёный предупреждал об опасной позиции сторонников так называемой концепции искусственной акселерации:

«Есть основания считать, - писал он, - что попытки искусственно ускорить ход детского развития путём трени-

ровки грозят нанести непоправимый вред здоровью ребёнка, а вместе с тем нарушить гармонический ход формирования его личности».

Такому подходу он противопоставил принципиально иную концепцию - обогащения, «амплификации» детского развития.

4.

К концу семидесятых годов в результате двадцатилетних исследований десятков советских ученых были получены качественно новые представления о возможностях интенсивного развития ребёнка-дошкольника при целенаправленном воздействии взрослого в самых разных деятельности, относительно самых разных сторон развития личности.

Казалось бы, нужно собрать эту «батарею» результатов и выдать её «на-гора», чтобы получить заслуженное восхищение мирового научного сообщества. Но основателю НИИ дошкольного воспитания оказались чужды цели «ускорения детского развития»*; он стремился согласовать открытые перспективы развития ребёнка в конкретном направлении с пониманием их места в целостном становлении личности человека.

5.

На основе научных данных, полученных сотрудниками НИИ дошкольного воспитания, А. В. Запорожец высказал предположение, которое стало фундаментальным для отечественной (да и мировой) педагогики:

«...личностная система формируется под влиянием условий жизни и вос-

* В научный фольклор вошли характерные шутки А. В. Запорожца по поводу открываемых новых эффектов ускоренного обучения детей чему-либо: "Научить-то можно и зайца на барабане играть, только нужно ли это зайцу?" и т. п.

питания на протяжении детства поэтапно, причём на каждом возрастном этапе закладывается очередной уровень такого рода системы, возводится, фигурально выражаясь, очередной этаж многоэтажного здания человеческой психики На протяжении каждого возрастного периода, при соответствующих условиях, наиболее интенсивно и успешно развиваются такие ценнейшие способности и качества, которые имеют, так сказать, абсолютное и непреходящее значение для всего последующего формирования личности».

Он приводит пример значения для профессиональной состоятельности взрослого человека интенсивно развивающихся в дошкольном возрасте наглядно-образного мышления, творческого воображения, эмоциональной отзывчивости, если вовремя их поддержать: «Причём обнаруживается, что

если не сформировать эти важнейшие качества в дошкольном детстве, то восполнить возникший недостаток на более поздних возрастных этапах будет трудно, а подчас и невозможно».

А. В. Запорожец призывал педагогов уделять особое внимание «воспитанию тех ценнейших интеллектуальных, эмоциональных и нравственно-волевых качеств, которые наиболее интенсивно формируются в данном возрасте, а затем войдут в золотой фонд зрелой человеческой личности».

Таким образом, ученый показывал, что воспитателя дошкольников должен заботить не только и не столько непосредственный результат - но и дальние горизонты развития человека.

6.

Перечислю следующие наиболее существенные для меня общетеоретические выводы А. В. Запорожца:

∴. Научная доктрина А. В. Запорожца ярко проявляется в его системном подходе. С одной стороны, это выражалось в самой программе исследований советских ученых, нацеленной на системный анализ детской личности в её становлении, в её развитии под влиянием педагогических воздействий. С другой, системный подход требовал так рассматривать содержание дошкольного образования, *«что каждый вид деятельности, обеспечивая специфическую нагрузку, должен способствовать и решению общевоспитательных, общеразвивающих задач»*.

∴. в 70-е, годы А. В. Запорожец впервые в дошкольной педагогике определяет воспитание через категорию *«содействие»*. Эта категория раскрывается в философии как такое взаимодействие двух или более систем, которое обеспечивает сохранение ими друг друга как неповторимых индивидуальностей. Такая позиция очень созвучна теории В. С. Мерлина, выдающегося уральского психолога, идеи которого будут обсуждаться далее.

∴. Включая в «Программу воспитания и обучения в детском саду» перечень знаний и умений, навыков, форм поведения, представлений, необходимо обязательно понимать, видеть, раскрывать для педагогов конкретные действия самих детей, которые лежат в основе усвоения того или иного программного требования. *Что означает полученный опыт, развитие той или иной способности с точки зрения самого ребёнка?* - этот факт само-

сознания может быть гораздо более важен, нежели сам факт развития способности.

.. А. В. Запорожец как последователь Л. С. Выготского вновь и вновь подчёркивал зависимость развития ребёнка от влияния на него педагога. Однако это влияние понималось им не только как содействие прямое (обучение), но и опосредованно: как *создание условий* каждому участнику дошкольного образования для овладения новыми способами действий, для приобретения ими новых способностей.

Исследования А. В. Запорожца и его сотрудников показывали, что процесс развития переходит в процесс саморазвития при осознании каждой индивидуальностью необходимости развития «Хочу!», формирования убеждённости «Должно быть!» и управлении своими мыслями и силами («Смогу!»).

.. А. В. Запорожцу первому удалось свести воедино в своих исследованиях два положения, которые традиционно рассматривались как антитезы: положение *об общественно-исторической детерминации психики человека и её саморазвитии*. Этот синтез и по сей день задает фундаментальную перспективу для психологии развития, педагогической психологии и педагогики.

.. Сам предмет дошкольной педагогики А. В. Запорожец рассматривал, *«как особый целостный процесс совокупной коллективной деятельности детей и педагога, в ходе которой дети под целенаправленным руководством воспитателя активно овладевают достижениями материальной и духовной культуры, созданной человечеством, усваивают общественные требования, нравственные нормы и идеалы, что и определяет развитие их личностных качеств ...»*. Системный подход к определению предмета дошкольной педагогики *«ориентирует на такое совершенствование дошкольного воспитания, при котором отдельные его стороны более тесно и органически взаимосвязаны друг с другом»*. Центральным же ядром этой системы должно стать *нравственно-трудовое воспитание* маленького ребенка*. Именно от него, в конечном счёте зависит формирование ценностных ориентаций детской личности и общее направление её дальнейшего развития.

Для нас принципиально важен вывод, что именно взаимосвязь нравственного и трудового воспитания (а не каждое из них по отдельности) несёт в себе настоящее содержание общечеловеческих ценностей.

.. Основное внимание должно быть уделено всемерному развитию качеств, специфических для ребенка каждого возраста – этот тезис А. В. Запорожца подчёркивает связь содержания педагогической работы не только с критерием «доступности», не только с

представлениями о «зоне актуального» и «зоне ближайшего развития», но и с пониманием «дальних горизонтов детского развития».

7.

Научно-практическим итогом громадной работы стала подготовленная к 1983 году силами подразделений НИИ дошкольного воспитания и сотрудничавших с ним кафедр дошкольной педагогики ряда педвузов страны (в том числе и преподавателями кафедры дошкольной педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена) «Типовая программа воспитания и обучения дошкольников», Сравнение проектов содержания дошкольного воспитания европейских педагогов - основателей научных школ (Ф. Фребеля, М. Монтессори, Р. Штайнера) - с этой Программой, разработанной под руководством А.В. Запорожца, Н. Н. Поддякова, Р. А. Курбатовой, ярко демонстрирует и фундаментальность, и инновационность продукта научного творчества советских учёных.

* *Запорожец А.В., Маркова Т.А.* Системный подход к определению предмета дошкольной педагогики // Основы дошкольной педагогики/Под ред. А. В. Запорожца, т. А. Марковой. - М. Педагогика, 1980.

И тридцать лет спустя, мы видим, что все главные принципы этой Программы и большая часть её содержания описывают ту картину дошкольного воспитания, которая практически в полной мере соответствует сегодняшним ожиданиям родителей и педагогов.

Однако реалии жизни отражают другую картину: огромную пропасть между высочайшим уровнем научных достижений советской педагогики и несоответствующим ему уровнем внедрения этих достижений в работе практиков.

Преодолению этого разрыва и было посвящено 30 лет научного поиска автора и апробации авторского проектирования инновационных процессов в дошкольном образовании «Детский сад - Дом радости»,

В создании своего варианта проектирования инновационных процессов в дошкольном образовании автор опирался на те три основных направления работы, на которые указывает анализ наследия отечественной и зарубежной дошкольной педагогики:

* во-первых, проектирование содержания воспитания как содействия через обучение, образование, самовоспитание, самообразование развитию и саморазвитию каждого воспитанника - **программа**;

* во-вторых, проектирование организации жизни и деятельности группы сверстников или одного ребёнка в детском саду (в семье) - **технология**;

* в-третьих, проектирование системы выращивания специалиста (воспитателя или гувернера) как исполнителя авторского проекта, проявляющего творческую индивидуальность в работе с каждой девочкой или мальчиком - **инноватика**.

СКОЛЬКО ДОШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ В РОССИИ?

А что если всё-таки одна?

«ТИПОВАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ» 1983-1984 ГОДА - ЭТО ТОТ ВЫСОЧАЙШИЙ УРОВЕНЬ НАУКИ, КОТОРЫЙ ОТРАЗИЛ ВАЖНЕЙШИЕ ОТКРЫТЫЕ УЧЕНЫМИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ. В ПРОГРАММЕ БЫЛИ СВЕДЕНЫ И СБАЛАНСИРОВАНЫ ДОСТИЖЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В ДЕСЯТКАХ ОБЛАСТЕЙ ЖИЗНИ.

ПЕРВАЯ ПРОГРАММА, 1964 ГОД

Первая общераспространённая Программа была сделана А. П. Усовой и А. В. Запорожцем к 1964 году. Она называлась просто «Программой воспитания и обучения в детском саду». Это была своего рода «программа здравого смысла» (так авторы и характеризовали её в своей статье, опубликованной тогда в журнале «Дошкольное воспитание»).

Принцип Программы 1964 года - информирование о том, что может ребенок, что дети делают в повседневной жизни, что и когда им оказывается доступно. Эта программа отражала практические наблюдения педагогов - их собирали, систематизировали, записывали. И в таком виде обобщили.

В это же время началось массовое внедрение открытий Александры Платоновны Усовой, обращенных к специфике обучения дошкольников. Под её руководством этой проблемой занимались Н. П. Сакулина, Е. И. Радина, О. И. Соловьёва и многие другие. С детьми стали проводить занятия, направленные на обобщение и систематизацию тех знаний и умений, которые каждый ребёнок приобретал индивидуально в общении со взрослыми. Ещё раз хочу подчеркнуть, что занятие (а не урок) понималось А. П. Усовой и её сотрудниками как итог индивидуального обучения по программе «здравого смысла».

ПО ДОРОГЕ К «ТИПОВОЙ ПРОГРАММЕ».

В те годы, когда завершалась работа над той Программой, Александр Владимирович Запорожец создавал Институт дошкольного воспитания. Сама идея института предполагала исследования уже качественно иного уровня: теперь стремились понять, чего ребёнок-дошкольник сможет достичь в своем развитии под руководством взрослого.

То есть сам принцип доступности становился принципиально другим: что по силам ребёнку в условиях систематического взаимодействия с ним педагога. В центр внимания была поставлена тема обогащения развития, «амплификации» (термин, который ввёл тогда сам Запорожец). В таком ключе были проведены замечательные исследования самого А. В. Запорожца, Л. А. Венгера и сотрудников их лабораторий, Н. Н. Поддякова, Т. П. Хризман, Л. Ф. Обухова по изучению возможностей дошкольников (повторение опытов Пиаже в иных условиях и т.д.)

Тогда была подхвачена идея В. В. Давыдова о тех «семенах теоретических знаний из разных областей науки, которые могут быть «посажены» ребёнку-дошкольнику, чтобы со временем развернуться в «деревья». В соответствии с этой идеей исследователю необходимо было проанализировать теорию, охватывающую огромную область научных знаний - и выделить то «семечко, то ключевое понятие, которое после адаптации должно было стать вполне доступным маленьким детям и открывало бы им целые новые области интереса к миру.

В этом ключе, например, в ленинградской научной школе Анна Михайловна Леушина рассматривала теорию множеств, Полина Григорьевна Саморукова - систему экологических знаний, Вера Иосифовна Логинова - систему знаний о труде и т.д.

Во многих случаях изучение познавательных возможностей детей шло примерно таким образом. Открывал лабораторию ученый (например, физик И. С. Фрейдкин или лингвист Ф. А. Сохин), в состав коллектива исследователей приглашались дошкольные психолог и педагог - и вместе они разрабатывали содержание обучения.

И вот с середины шестидесятых годов большая часть и сотрудников московского института, и ученых из ленинградской научной школы, и многие другие исследователи из разных городов СССР сосредоточили внимание на том, как можно развивать детей-дошкольников не просто между делом, а с помощью систематической работы, в том числе на специальных занятиях.

«ТИПОВАЯ ПРОГРАММА СССР»,

1983-1984 год

К восьмидесятым годам стало возможным подводить итоги двух десятилетий огромной научно-экспериментальной работы. И они были обоб-

щены в «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду», разработанной НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Эта программа была продумана, конечно, ещё А. В. Запорожцем, но поскольку его не стало – работу продолжили новый директор НИИ дошкольного воспитания Николай Николаевич Поддьяков и начальник Управления по дошкольному воспитанию Министерства просвещения СССР Роза Алексеевна Курбатова. Эта Программа – выдающийся научный продукт, квинтэссенция результатов научного поиска и передового опыта научных школ Москвы, Ленинграда и многих союзных республик.

Но в чем была трагедия «Типовой Программы ... » (СССР)?

Во-первых, она невольно сложилась как программа «флюсовая»: ведь, как правило, каждый исследователь брал хороший детский сад и хорошего воспитателя и разрабатывал свою тему. Получался своего рода «флюс», заметный перегиб в практике в сторону данного направления, А потом все эти «флюсы» сложили и записали в программу.

Приведу пример. Когда я стала заниматься интеграцией, сведением в систему последовательной работы воспитателя всего, что ему необходимо – то из тридцати специальных занятий, разработанных мной по тематике моих собственных исследований, я включила в эту систему лишь четыре.

На самом деле задачи моделирования можно решать далеко не только через один вид деятельности. Можно и через математику, и через ознакомление с трудом, и через развитие речи и т.д. Пока ты занимаешься своей темой, ты об этом не задумываешься – но когда надо сводить всё воедино, то на первый план выходят именно такие приоритеты. А если бы я исходила только из логики изложения собственных исследований – то, конечно, появилось бы не четыре занятия вокруг моей «предметной» области, а тридцать.

Конечно, редакторы «Типовой программы» подобную проблему понимали и очень многие вещи связывали, согласовывали – но с ходу осуществить это в достаточной мере вряд ли было возможно.

А, во-вторых, главное, для восприятия такой программы практиками нужно было доступное и подробное разъяснение того, КАК эту «симфонию» внедрить.

«ТИПОВАЯ ПРОГРАММА РСФСР»

1985 год

И вот пошёл ропот, что созданная Программа очень сложна для воспитателей, что воспитатели её не поймут и не примут. В результате в России Типовая Программа... СССР» была заблокирована, представитель Министерства просвещения РСФСР М.А. Васильева создаёт свою команду – и к 1985 году выпускает на её основе уже российскую «Типовую программу».

По содержанию российская программа оказалась намного проще, короче, очень многие исследования были выброшены, едва ли не большая часть научных результатов в неё не вошли.

Получился парадокс. Когда Украина, Белоруссия, Казахстан взяли за основу работы своих детских садов «Типовую программу...» АПН СССР – Россия решила работать по своей программе, которая оказалась едва ли не ближе к 1964 году, чем к 1984-му.

Зато во многом она повернута к привычной практике – и, в значительной степени, к тем конспектам семидесятых годов, о которых мы поговорим далее.

Теперь мы наблюдаем, как программа (в народе получившая название «Программы Васильевой» - 1980 –х годов) плавно перетекала в ту, что переиздали недавно.

И многие детские сады находятся сегодня в большом смущении: сколько их призывали к освоению новых программ, сколько сил на это положили – а сейчас оказывается, что можно ими не заниматься, а взять всё ту же «Программу Васильевой», и снова числиться передовым новатором.

ВЕРШИНЫ И ВОСХОЖДЕНИЯ

Понятно, почему огромная часть садов берёт Программу под редакцией М.А.Васильевой. Программа – это ведь сверкающая вершина. Самому воспитателю туда не забраться. Он боится сорваться на незнакомом склоне – и правильно боится.

Потому меня всё время волновала не Программа, а то, как эту Программу реализовать.

Я смотрю на изобретения науки – и испытываю восторг. Но, увы, они не смогли сами по себе прийти в практику. Практика продолжала работать по конспектам семидесятых годов.

Надо сказать, что первые разработки для «Детского сада -Дома радости» мы делали, ориентируясь ещё не на Программу, а непосредственно на научные результаты. Я изучала тогда рефераты всех доступных исследований. И вдруг кто-то – уже в конце восьмидесятых – приносит мне «Типовую программу (СССР) 1983 года. И я вижу: что же я тут сочиняю? Все эти исследования уже вошли сюда в сведённом и прекрасно осмысленном виде. Я обрадовалась, что можно сослаться на «Типовую программу...» (СССР). На семинарах так и объясняла, что «Детский сад -Дом радости» – это Технология внедрения той самой «Типовой программы...» под редакцией Н.Н. Поддьякова и Р.А. Курбатовой. Что я и предлагаю освоить эту Программу через свою Технологию работы. И показываю, что Программа вполне доступная, вполне возможная для любого детского сада.

МНОГО ЛИ ПРОГРАММ ?

Получается, что вопрос о программе для меня очень значим. Но, с другой стороны, количество программ, (на мой взгляд) мало что меняет в этом мире .

Ведь Программа – это некоторый ориентир, горизонт возможностей, обоснованный наукой и экспериментальной практикой. Чтобы менялась программа, должны меняться ориентиры за счет принципиально новых исследований и открытий. Я не чувствую, чтобы за последние двадцать лет их накопилось столько, чтобы позволить как-то радикально – переосмыслить то понимание вещей, которое сложилось у ведущих советских ученых в 1984 году.

На мой взгляд, в лучших дошкольных Программах сегодня и представлены разные варианты той «Типовой Программы ...» (СССР).

Я не могу согласиться с тем, что программа «Детство - это программа ленинградской школы. Да и как можно написать общезначимую программу, игнорируя все, что создано за пределами одного города? Разве в «Детстве» не отразились исследования А. В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Т.В. Тарунтаевой? Вот за этими положениями стоит исследование М.С. Лаврик из Молдавии, за этим - Р.Л. Непомнящей – белорусского учёного, за этими - украинских исследователей. Да, в разных программах сделаны разные акценты, по-разному представлены те или иные разделы - но основа одна.

Если кто-то и сказал принципиально новое слово с точки зрения радикального пересмотра возможной логики программы - это, конечно, Геннадий Григорьевич и Елена Евгеньевна Кравцовы. Они в «Золотом ключике» совершенно по-другому повернули результаты педагогических исследований, обратив их к возможностям разновозрастных групп. Их образ детского сада очень привлекает меня; наверное, за ним со временем будет большое будущее - хотя и мало кто из воспитателей сейчас готов так работать.

*

Я разделяю тревогу Ларисы Алексеевны Парамоновой и её коллектива наследников НИИ дошкольного воспитания - (что фундаментальные исследования, на которые они положили свою жизнь, вроде бы оказываются невостребованными. А авторы, скомпилировавшие (зачастую не очень-то удачно) и чуть приукрасившие их открытия, оказываются «на коне» .

Я сочувствую их стремлению защитить воспитателя от потока программ непонятного качества, сочувствую их идеям базовой программы. Ведь программа отражает уровень развития знаний о возможностях развития детей в каждой возрастной группе. Поэтому нет смысла в переделке программ, если нет существенных открытий, изменяющих взгляд на закономерности детского развития.

А вот пути реализации Программы - вариативные технологии, научные проекты внедрения программы в практику с заранее заданными показателями эффективности - могут быть различны .

... НО НА ТЕХНОЛОГИЮ «ГРИФА» НЕ ДАЮТ

Вообще мне кажется, что Программа важна не столько для воспитателя или для заведующей - сколько для меня как для технолога.

Программа раскрывает, что может ребёнок. Вопрос же в том - как в этом ему помочь ?

Технолог показывает пути достижения программных задач в своих разработках, в книгах. Но тут следующий вопрос: надо научить читать такие книги. А это не делается заочно. Любой артист до самостоятельного выхода на сцену работает с мастером, который ставит ему грамотное понимание основ мастерства .

Чтобы программа приобрела смысл для воспитателя, нужна технологическая проработка. А чтобы заработала технология - нужен опыт встреч, принятия новых для себя принципов, подходов, постижение того, как соединять единообразное с ситуативным . Умение разбираться в этом передаётся уже не через книги, а по человеческой цепочке, из рук в руки.

Я же была вынуждена оформить «Детский сад -Дом радости» как особую Программу прежде всего из-за необходимости защиты последователей-заведующих детских садов. При аттестации детского сада на ту или иную категорию с 2000 года требовалось, чтобы коллектив работал только на основе той Программы, которой присвоен «гриф» Министерства образования. В министерстве мне объяснили: «Если вы свою программу не напишите – «грифа» не будет. На технологию «грифа» не дают. Напишите программу, все авторы так или иначе компилируют результаты научных исследований».

С точки зрения научной этики такое требование вызывало протест. Но, с другой стороны, остальные авторы уже это сделали (проводя, если говорить современным языком, «захват рынка»). С этим нельзя было не считаться: получилось так, что на внедрении программ строилась экономическая политика существования ученых.

Поэтому я сделала свою Программу, изучив другие документы, и, конечно, не просто скопировала, а создала свой, отличающийся от других Проект*. Так что моя Программа как один из вариантов «Типовой Программы воспитания и обучения дошкольников» под редакцией Н.Н. Поддьякова и Р.А. Курбатовой и тоже имеет право на свою индивидуальную жизнь.

И ВСЁ-ТАКИ НЕКОТОРЫЕ ОТЛИЧИЯ

Но все-таки некоторые существенные отличия в самой Программе «Детский сад - Дом радости» от «Типовой программы» (СССР) имеются.

На мой взгляд, качественно новым в программах дошкольного воспитания может быть только то, что основывается на новых достижениях науки, новых открытиях. Наиболее же значимыми результатами исследований, обнародованными уже после 1983, для меня стали работы Н. Н. Поддьякова. Они переворачивают многие привычные представления о закономерностях развития детского мышления. К сожалению, в девяностые годы работы Н.Н. Поддьякова публиковались лишь отдельными маленькими брошюрами в разных городах страны** - и лишь недавно значительная их часть издана отдельной книгой***. (Впрочем, многие выводы Николая Николаевича по-своему учтены не только у меня - но и в «Истоках», в Программе Е. Е. Шулешко, в Программе «Золотой Ключик»).

Другая оригинальная сторона моей Программы - это опора на психологические представления об «интегральной индивидуальности», разрабатывавшиеся с 1960-х годов в пермской психологической школе В. С. Мерлина****.

*Он полностью соответствует Федеральным государственным требованиям к структуре общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 №655. Регистрационный № 16299 от 8 февраля 2010 г. Министерства юстиции РФ).

** Назову некоторые из них: Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста (Волгоград, 1995); Внутренние противоречия развивающейся психики ребёнка. (М.: Перспектива, 1997) и др.

*** Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет. Новый взгляд на дошкольное детство. - СПб, Образовательные проекты, Речь, 2010 .

**** О том, как идеи Н.Н. Поддьякова и В.С. Мерлина отражаются в практике работы наших воспитателей - читайте в следующих главах этого раздела.

ЗАНЯТИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ:

проект А. П. Усовой

НАМ, РОССИЯНАМ, ДЛЯ КОТОРЫХ, НАКОНЕЦ, ОТКРЫЛАСЬ СВОБОДА ПОЗНАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ НОВАЦИЙ, ВСЁ-ТАКИ НЕ СЛЕДУЕТ ПРЕНЕБРЕГАТЬ ОТКРЫТИЯМИ УЧЁНЫХ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА, НЕДООЦЕНИВАТЬ ИХ ЗНАЧИМОСТЬ. В ЧАСТНОСТИ, НАШ МНОГОЛЕТНИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПОЛНОСТЬЮ ПОДТВЕРДИЛ ВЕРНОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ ВЫДАЮЩЕГОСЯ ПОСЛЕВОЕННОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ АЛЕКСАНДРЫ ПЛАТОНОВНЫ УСОВОЙ -В ТОМ ЧИСЛЕ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕДЛОЖЕННОЙ ЕЮ И ТАКОЙ НЫНЕ ОСПАРИВАЕМОЙ МНОГИМИ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЗАНЯТИЕ .

1.

Именно на занятиях, по замыслу А.П. Усовой должна была получить своё развитие одна из трёх ведущих деятельности дошкольника - учебная: «Применение для обучения детей такой формы как занятия, становится очевидной необходимостью... Такое обучение является одним из важных средств в дошкольном воспитании, обеспечивает воспитание у всех детей должного внимания, умения умственно работать над тем, что предлагает воспитатель... и вместе с этим воспитывается умение заниматься: слушать и слышать то, что говорит воспитатель, действовать по его указаниям»*.

* Александра Платоновна Усова начала педагогическую деятельность в 1921 г. в Иркутске учителем начальной школы. По окончании ЛГПИ им. А.И. Герцена (1926) работала там же в качестве преподавателя. В 1938-1941 гг. заведовала кафедрой в Московском областном педагогическом институте им. Н.К. Крупской. С 1942 по 1945 г. возглавляла Центральный научно -методический кабинет по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РСФСР. С 1945 г. руководила секцией дошкольного воспитания НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР, в 1950 г. стала членом -корреспондентом Академии педагогических наук. В 1959 г. после защиты докторской диссертации ей была присвоена ученая степень доктора педагогических наук. Со дня основания (1960) возглавляла лабораторию дидактики в НИИ дошкольного воспитания

А.П. Усова была председателем объединённой комиссии АПН РСФСР и АПН СССР по разработке комплексной программы воспитательной работы с детьми от раннего возраста до поступления в школу. Результатом работы этой комиссии явилась «Программа воспитания в детском саду», которая была издана в 1963 г., затем её содержание уточнялось, дорабатывалось.

А. П. Усовой исследованы основные проблемы детского сада: игра, обучение, сенсорное воспитание, народное творчество, организация педагогического процесса. Её научные труды широко известны в нашей стране и за рубежом. Среди них - «Обязательные занятия в детском саду», «Обучение в детском саду», «Игра и организация жизни детей», «Русское народное творчество в детском саду» и др.

Усовой, очевидно, захотелось найти форму, в которой бы дети, направляемые воспитателем, могли активно исполь-

зоватъ своё умение думать и одновременно могли слышать, что и как думают другие. Ведь ум-то умом точится!

И она нашла форму занятия, но отнюдь не школьного урока!

Мы убеждены, что Усова сознательно использовала и слово «занятие» вместо слова «урок» - чтобы подчеркнуть отличие от школы.

Ведь учитель на уроке, как правило, оценивает объём и качество усвоенных знаний, а воспитатель на занятии учит распоряжаться интеллектом.

А чтобы правильно распорядиться им, нужна ещё и воля, чтобы сделать какое-то усилие, заставить себя думать, отвечать, слушать и слышать других. Чтобы справиться с этой задачей, как же точно ребёнок должен понимать смысл вопросов, варианты формулировок, а также степень трудности ответов! Как воспитатель должен точно адресовать вопрос тому, кому по силам с ним справиться!

В Программе 1964 роль занятий была ещё очень скромной. До 70-х годов занятия не были доминантой в работе. Нормой были такие воспитатели, которые «кудахтали» индивидуально с каждым ребёнком.

Идея занятий ещё с послевоенных лет продумывалась А.П. Усовой и во второй половине шестидесятых получала всё более широкое распространение. Но когда Усова разрабатывала систему занятий, она планировала так, что к занятию (образец которого может быть отражен и в конспекте) воспитатель каждого воспитанника готовит.

Занятие - это спектакль, композиция, показательное выступление - а осваивать необходимые для него знания, умения, упражнения дети должны «за кадром», «на репетициях».

2.

Дошкольная дидактика, созданная А. П. Усовой, в сегодняшней терминологии вполне может быть названа *теорией инновационного обучения*.

Хотя это понятие двадцать лет назад не употреблялось даже в лексике теоретиков школы. Введённое американским учёным Джеймсом Боткиным в начале 80-х годов, оно стало методологическим для обозначения принципиально нового для школьной дидактики подхода к обучению учащихся. *Сравнение позиций американского методолога школьной дидактики и отечественного методолога дошкольного обучения убедило, что суть их совпадает полностью.*

Обобщая характеристику инновационного подхода к обучению, свведём её для краткости при анализе наблюдения занятия к пяти положениям, которые сформулированы А.П. Усовой ещё в 50-е годы для детского сада, а Дж. Боткиным в 80-е годы - для школы:

.. во-первых, деятельность детей вызывается и поддерживается на протяжении всего учебного времени эмоциями радости и интереса;

.. во-вторых, осуществляется коллективная деятельность всех детей группы и педагога;

.. в-третьих, обучение строится на базе интеллектуальной активности высокого уровня, обеспечивающего открытие каждой индивидуальностью способа приобретения знаний и умений;

.. в-четвёртых, каждый участник устремлён к результату, для достижения которого применяется прогнозирование, предвосхищение его и успеха от своей деятельности;

.. в-пятых, необходимо волевое усилие каждого в достижении результата, поэтому необходима дисциплина во время занятия или урока.

Разве не удивительно, что все признаки нового направления школьной дидактики восьмидесятых годов мы обнаруживаем в изобретении отечественного специалиста по дошкольному воспитанию в пятидесятые годы?! Этот факт, с одной стороны, напомнил нам известное изречение о том, что «нет пророка в своем отечестве», а с другой, подтверждает истину - наука объективна, в главном её выводы не зависят от «национального лица».

Учет открытых закономерностей даёт одинаково успешные результаты как в американской и российской школе, так и в практике дошкольного обучения. Значит, у данной теории есть будущее!

Но вот парадокс: практическими работниками детских садов в идее занятий было взято за образец для подражания не то, в чем А.П. Усова определила мировую теорию обучения, а едва ли не прямо обратное: то, с чем здравая школьная дидактика сама борется многие годы.

3.

Начиная с семидесятых годов, стало заметно, что технология занятий, созданная А.П. Усовой, в массовой практике рядовых воспитателей оказалась невостребованной (или, вернее, резко искажённой, извращенной).

За последние тридцать лет была утрачена передававшаяся из уст в уста воспитателями-мастерами техника индивидуального обучения дошкольника до занятия, на занятии и после занятия; а ведь именно она обеспечивала ту эффективность занятий, которую зафиксировала А.П. Усова.

Особая трагедия состояла в том, что дошкольное обучение (благодаря переходу в детские сады в семидесятые годы значительного отряда учителей школ) стало перестраиваться на требования привычной для школы ав-

торитарной педагогики, ориентированной на привычный урок - и на занятие как на его аналог.

4.

Итак, массовое внедрение занятий совпало по времени с той ситуацией, когда в семидесятые годы в сады массово пришли учителя. А учителям никто сути подходов Усовой не объяснял. Занятие - тот же урок, урок - там, где учимся. Если есть система конспектов, отлично: движемся прямо по ним - конспект первый, второй, третий ...

Учителем «по происхождению» была и М. В. Залужская, которая руководила в семидесятые годы дошкольным воспитанием в России. Когда она стала разбираться с детскими садами, то у неё был первый вопрос: на каком основании здесь работают? Ей ответили: творчески, у нас воспитатель - творческая профессия. Как так? Вот, должна прийти армия учителей, оставшихся без работы - и что им дать в руки?

И тогда целая группа методистов под Программу 1964 года стала разрабатывать конспекты занятий по развитию речи, по ознакомлению с окружающим миром, по математике и т. д.

И когда центр внимания был перенесён на занятия - учителя затмили воспитателей. Они уверенно держались, они держали детей, они умели обеспечить внешний порядок. Они тали королями. А воспитатели? Те, которые, как «клубы», умели с каждым ребёнком отдельно заниматься? Они на «фронтальных» занятиях терялись, смотрелись крайне невыигрышно. «Берите пример с учителей!» - говорили им.

Но что получалось на деле? Учитель проводит первоклассное занятие (с точки зрения показательности), но отвечают ему на самом деле трое-четыре участника. Остальные дети просто сидят замученные.

Когда психологи к восьмидесятым годам начали изучать ситуацию в массовых детских садах - то обнаружили там сплошную пародию и на развитие, и на обучение. Дети выжидают по три занятия, еле выдерживают от усталости - а эффект нулевой.

В итоге такого «совершенствования» дошкольной педагогики развитие детей в массовых садах стало резко отставать даже от той простой жизни, которая шла без всяких занятий.

5.

Носители культуры индивидуального общения и обучения завершили свой трудовой стаж в конце шестидесятых годов, а новому поколению ни один учебник, ни одно пособие не открыло, что успех занятия может быть

обеспечен только **индивидуальной работой ДО и ПОСЛЕ занятия**. Иногда в декларативной форме об этом писалось, но **КАК** делать, не было сказано.

Размышляя над причинами, из-за которых в массовых детских садах закончилась провалом практика введения занятий (а следом и рухнул престиж детских садов), мы пришли к следующему выводу.

Причина заключается в том, что параллельно и теории обучения, и даже во многом созданной А.П. Усовой и её последователями технологии занятий по конкретным методикам, не была продумана и создана система освоения нововведений рядовыми воспитателями.

Эта «внедренческая» сторона педагогического дела (которую сейчас принято называть инновационной деятельностью, «инноватикой») должна, на наш взгляд, обязательно дополнять саму технологию, оживлять, очеловечивать её, помогать осознать её смысл.

6.

Итак, мы видим, что современная педагогическая наука подтвердила и обогатила теоретические положения А.П. Усовой о принципах организации занятий с дошкольниками.

Задача, стоящая перед нами, заключается в том, чтобы раскрыть то, что стало понятно нам, и содействовать тому, чтобы воспитатель вновь поверил в себя, почувствовал радость обучения, проводимого им на занятиях.

Мы считаем, что путь, пройденный нами в «Детском саду - Доме радости» - один из тех, что даёт проекту А.П. Усовой полнокровную жизнь.

Конкретизируем на основе нашего исследования основные черты занятия в детском саду, организованного в соответствии с проектом А.П. Усовой.

ПЕРВЫЙ ПРИЗНАК. ВСЁ ВРЕМЯ ЗАНЯТИЯ ДОЛЖНО БЫТЬ ПРОНИЗАНО ЭМОЦИЕЙ РАДОСТИ, которую ощущает ребенок, если у него одновременно удовлетворены потребности органические (дышать, питаться, расти и т.д.) и человеческая (самоутверждаться, играя, общаясь, познавая). С целью удовлетворения этих потребностей ведущей формой занятия должна быть игра.

В нашей практике мы используем на занятиях игровой персонаж: в младшей и средней группах - «Мишку», в старших - «Незнайку» или «Недотёпу». Эти персонажи выполняют роль внешней формы проявления самосознания дошкольника (по формулировке В. В. Столина): ребёнок искренне разговаривает с персонажем, который ошибается, отвечая на вопросы воспитателя и «учит» персонаж правильному поведению.

Воспитатель играет одновременно две роли: свою роль наставника и роль персонажа. Это требует актёрских умений, богатой интонационной палитры. Каждый участник занятия (не только дети, но и воспитатель вместе с ними) сначала весело смеются над глупым недотёпой, а потом ребята азартно спорят с ним, доказывают ошибки в его ответах. Поэтому

ежедневные встречи с персонажем - это форма оптимистичного отношения к жизни, которая благотворно влияет на здоровье воспитанников*.

Персонаж выполняет три функции на занятии:

1) меняет позицию воспитанника, превращает его из ученика в учителя недотёпы. Обучая другого, ребёнок самоутверждается в своих знаниях и умениях, у него развивается адекватная самооценка получаемых результатов ;

2) ставит ребёнка в проблемную ситуацию, признаки которой были разработаны психологами и дидактами А. Н. Матюшкиным, М. И. Махмутовым и др.

3) требует от ребенка контекстного речевого высказывания в форме системы высказываний. Основу обучения речи как деятельности определяют теории С.Л. Рубинштейна, А. А. Леонтьева, Н. П. Ерастова, Т. А. Ладженской.

Второй признак: занятие организуется коллективно, то есть участвуют все воспитанники группы одновременно.

Для воспитателя такая организация служит и формой диагностики достижения каждым воспитанником уровня самостоятельности выполнения той или иной деятельности. А для ребенка - формой самовоспитания разных сторон его личности, открытия им своей неповторимости.

Коллективная форма организации возможна лишь тогда, когда у всех участников равные «стартовые» возможности.

* Известен афоризм А. Шопенгауэра: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Благодаря индивидуальному обучению дошкольники оказываются готовыми к сложным формам речи. С.Л. Рубинштейн сформулировал ещё одно важное суждение: «Формулируя мысль, мы её формируем». Так общение с персонажем оказывает позитивное влияние на ход умственного развития ребёнка. В целом игра с куклой-недотёпой развивает самосознание ребёнка, помогает самоутвердиться как индивидуальности.

Значит, успешность фронтального занятия зависит от того, удалось ли всем детям в предшествующий период достичь уровня самостоятельности в выполнении деятельности, благодаря, которому они смогут выполнить аналогичную задачу в новых условиях.

Понятие коллективной формы взаимодействия участников предполагает обязательно нравственную направленность учебной задачи (игровой или трудовой). Поэтому всегда сценарная разработка включает постановку детей в проблемную ситуацию, требующую от них нравственного поступка.

Третий признак характеризует предвосхищение каждым участником успеха от своей деятельности. Этот признак дополняет позицию Л. С. Выготского о том, что «программа воспитателя должна стать программой каждого ребёнка». Задача, поставленная воспитателем (или в нашем случае персонажем), должна быть настолько понятной, до-

ступной его пониманию, что у ребёнка возникает уверенность в успехе задуманного.

В реальной практике, когда «персонаж просит о помощи», воспитательница отвечает, что она обязательно выручит, но только одного друга персонажа. А кто о других позаботится, она не знает ... И на это рассуждение дети реагируют радостным криком: «Я ... я ... я».

Для того чтобы у каждого воспитанника чётко был сформулирован, осознан замысел деятельности, мы разделяем во времени первую часть занятия от второй. До завтрака дети определяют замысел деятельности. Потом во время умывания, перед завтраком и после него педагог стремится обсудить с каждым ребенком его задумку. Затем проводится организационная игра, после которой педагог обращается к детям: «Кто же нас ждёт? Что у него случилось? О чём он нас попросил? Кто готов о нём заботиться? Что же ты решил сделать? А ты? А ты? В ответ на эти вопросы воспитатель слышит многоголосицу ответов, «полилог». Это правило действует во всех возрастных группах. После этого дети занимают места за столами (или на стульях) для участия во второй части занятия.

Внимание воспитателя обращено и **к третьей части занятия**. Главное её назначение: выслушать от каждого ребёнка формулировку самооценки полученного им в процессе деятельности продукта. *Более того, занятие считается завершённым только тогда, когда был выслушан последний по списку воспитанник.*

Для прослушивания каждого ребёнка необходимы и время, и место, чтобы никто не мешал общению. Поэтому третья часть занятия организуется тоже по-новому. Первая эмоциональная оценка озвучивается каждым ребенком, когда, завершив изготовление поделки, или создав игровой образ, или выполнив трудовой процесс, он приносит своё изделие, или куклу (машину, чистую чашку), о которой заботился воспитатель. Взрослый в роли «персонажа» эмоционально поддерживает ребёнка, благодарит за выполнение задуманного. Потом меняет интонацию на собственную, и уже как воспитатель предлагает собеседнику прийти специально завтра утром, или задержаться вечером, или найти другое время, чтобы ещё раз поговорить, и даже, может быть, записать рассказ об успешной работе, а потом рассказ, записанный надо почитать маме и папе.

Во время встречи после занятия воспитателю важно, чтобы ребёнок, пережив позитивное эмоциональное отношение к деятельности, теперь уже, как говорится, спокойно сумел проанализировать результат и адекватно оценить его для того, чтобы поставить новые задачи совершенствования своего уровня деятельности. Это очень тонкая психологическая работа педагога, которой каждый из них овладевает в течение многих лет, исполняя авторский технологический проект.

ЧЕТВЁРТЫЙ ПРИЗНАК: РАЗВИТИЕ ВЫСОКОГО УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ. В психологической лексике термин *интеллектуальная*

активность обозначает направленность познания на раскрытие закономерностей. Знание закономерностей развивает у человека умение предвидеть последствия своих поступков и на этой основе совершать нравственный выбор.

Раскрывая закономерность, ребенок может объяснить или выразить её либо в речевой форме, либо в конструкции, либо в рисунке. Знание закономерности - это способ самостоятельного открытия новых знаний, вхождения в новые области познания.

Но знание закономерности нельзя передать «из одной головы в голову другого». Этот уровень включает в себя знание фактов, связей, зависимостей, которые каждый дошкольник должен предварительно накопить до занятия путём предметно-чувственного познания.

Всё сказанное выше ещё раз подтверждает **место фронтальной формы организации обучения - это итог работы с каждым воспитанником.** С другой стороны - эта форма знаменует старт в новые области познания, в самообразование дошкольника, а также на основе знания закономерностей ребёнок сможет управлять своим поведением.

ПЯТЫЙ ПРИЗНАК: УСПЕШНОСТЬ ФРОНТАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ЗАВИСИТ ОТ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАЖДОГО УЧАСТНИКА. Любой вариант коллективной деятельности требует согласованности действий между участниками и обязательно организатора, которым выступает воспитатель. Он как дирижёр оркестра видит каждого исполнителя и содействует максимальной реализации его возможностей.

Игровая форма занятий должна совмещать в себе, как считал С. И. Гессен, *и забаву, и нравственный урок.* Если будет только забава, не будет развивающего воздействия. Если будет только нравственный урок, он будет скучен, и к нему ребенок быстро потеряет интерес. Поэтому должно быть сочетание забавы и нравственного урока, предполагающего, прежде всего, соблюдение дисциплины и порядка как условий осуществления проекта в соответствии с его замыслом.

Стремление к успеху дисциплинирует поведение участников, они организованы. В этот момент происходит взаимодействие двух подходов к воспитанию ребенка: авторитетного с личностно-ориентированным (программа взрослого ведёт за собой ребёнка, но если он принял её как свою). Тенденции саморазвития ребенка всегда будут предопределять эффективность обучения.

Итак, в каждом из признаков подчёркивается активность, самостоятельность ребенка. Восхождение на уровень самостоятельности не может быть мгновенным, оно требует

последовательного овладения ребенком познавательным материалом (сначала узнавание, потом воспроизведение под руководством, а потом уже и самостоятельное исполнение).

Еженедельно в группе «Дома радости» проводятся занятия по развитию разных видов деятельности: конструктивной, изобразительной, речевой, элементарной математической, музыкальной, физкультурной, трудовой, подготовкой к овладению грамотой. Овладение любой деятельностью предусматривает ознакомление дошкольника с многообразием окружающего мира природы и общества.

Каждое занятие интегрирует несколько видов деятельности, взаимосвязанных между собой: занятие по развитию элементарных математических представлений одновременно и занятие по конструированию или по аппликации, или по ознакомлению с предметами окружающего мира. Название занятия не ограничивает его содержания, а указывает на ведущую деятельность в ходе каждого из них.

МЕСТО ЗАНЯТИЙ НА «ЛЕСЕНКЕ УСПЕХА».

Идея занятий, разработанная в 1950-е - 1960-е годы в научной школе А. П. Усовой, делает доступным маленьким детям существенное понимание «опыта человечества» в самых разных сферах жизни. Грамотно организованная система занятий позволяет детям овладевать различными умениями настолько, что в дальнейшем все дети могут самостоятельно и творчески реализовывать без помощи взрослого свои замыслы в соответствующем виде деятельности.

Овладение на этой основе самим умением учиться у взрослого поможет дошкольнику перенести это умение и на инициативное овладение другими видами деятельности, которые представлены в опыте предшествующих поколений.

Ещё раз подчеркну, что одним из итогов моего исследования стало понимание занятия как части системы, которая смоделирована в понятии «Лесенка успеха».

Обратимся опять к метафоре: на третьей ступеньке данной модели воспитатель работает в роли «дирижера», а дети в роли «оркестра исполнителей. Сложно представить ситуацию, когда бы В. Т. Спиваков пришёл к участникам оркестра, а те даже бы не знали произведения? Конечно, взрослый исполнитель сначала сам познакомится с произведением, потом выучит его, покажет помощнику дирижёра; и вот когда все участники оркестра знают свои партии и исполняют их самостоятельно, приходит на первую репетицию дирижёр.

Могут ли артисты сразу без репетиции выступать на публике? Высокие профессионалы никогда этого себе не позволяют. Во время репетиции дирижёр может остановить оркестр, заметив ошибку в исполнении, дать советы и т.д. то есть это ещё этап освоения нового материала, форма диагностики готовности оркестра к публичному показу. Кому-то будет предложено ещё порепетировать. И только тогда, когда все освоили свои партии, назначается концерт - в нашем случае - четвёртая ступенька «Лесенки успеха».

В этом смысле, занятие - аналог не концерта, а генеральной репетиции.

Какая разница между взрослым и ребенком? Для ребенка очень важен первый этап, когда взрослый должен «зажечь» желание дошкольника у него учиться.

На второй ступеньке (названной «вкусные собеседники»), воспитатель должен найти подход к каждому воспитаннику, чтобы он последовательно прошёл этапы развития: от узнавания (а) к воспроизведению под руководством (б); от него к уровню самостоятельности. Уже малыш четвёртого года жизни способен к рефлексии и самооценке полученного продукта (самосознанию), заявляя «Я научился» или «Я этого не знаю». Но каждый из детей шёл своим темпом по этой для всех важной дороге, и потребовалась не одна неделя, пока все оказались готовы к общегрупповой форме обучения, названной занятием.

Чему же учится ребенок-дошкольник на занятии, если он всему научился до занятия? Главному: самоутверждаться в том, чему научился и тут же открывать для себя, что дорога познания не закончилась, а только начинается. Кто-то из детей сразу после занятия включается в поиск нового через экспериментирование, кто-то ещё и ещё раз провернёт себя и опять приходит к взрослому.

Поэтому я утверждаю вслед за А. П. Усовой - каждый дошкольник учится только индивидуально, а занятия - это форма диагностики педагогом результатов его деятельности и форма самоутверждения ребёнка в своих возможностях развития и саморазвития.

Ещё одна для меня важная позиция: каждое занятие - это форма, в которой главное не рисование или лепка, а то, как, **в процессе этих видов деятельности ребёнок развивается как неповторимая индивидуальность.** Так, на занятии по развитию речи ребёнок (который заранее придумал с педагогом рассказ, записал его, выучил и на занятии выступает как артист) проходит очень важную «школу» - надо всегда выходить к публике как личность. Только успешное выступление даёт возможность самоутверждаться.

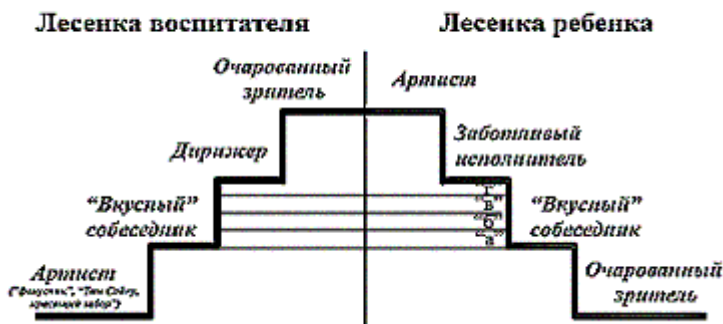
Вот почему создаются к нашей технологии маршрутные листы – перспективное планирование на неделю, месяц, год, чтобы заранее, спланировать подготовку каждого воспитанника к тому моменту, когда он предьявит свои умения и докажет сам себе неповторимость своей индивидуальности. Сначала он утверждает в тех видах, к которым у него ярко проявляются способности, а потом уже к тем, в которых были неудачи. Но человек, который хоть раз испытал успех, всегда будет стремиться повторить его.

Я убеждена, что индивидуальность как показатель неповторимости человека развивается им самим от успеха к успеху. Неудачи - это остановка, чтобы включить самосознание (рефлексию и самооценку) и опять искать решения, ведущие к успеху.

Важно понимать, что Усова назвала словом «занятие» форму общегрупповой организации деятельности не только по рисованию или развитию речи, но и деятельности игровой, трудовой: любой, в которой участвуют все воспитанники данной группы.

Всегда воспитатель в такой организации является «дирижером», а дети - «оркестром исполнителей». Инициатива работы любого коллектива принадлежит его организатору, в данном случае взрослому.

“ЛЕСЕНКА УСПЕХА”



Надо заметить, что в последние годы слово «занятие» распространяется на любую форму работы, которую организует взрослый с одним, с двумя, с подгруппой или группой детей. Такое размывание понятия (когда критерием отнесения к нему является лишь то, что инициатор работы с детьми является взрослый) путает педагогов.

Я советую различать названия форм работы по роли, которую выполняет взрослый, который ориентируется на разный уровень развития ребёнка в деятельности: «артист», «вкусный собеседник», «дирижер», «очарованный зритель».

В работах А. П. Усовой, может быть, в таком виде и не были сформулированы эти положения, но анализ бесед с Валентиной Тарасовой Ива-

новой, с Надеждой Васильевной Любимовой и многими её учениками-практиками. их непосредственный опыт, который они приобретали, обучаясь у Усовой, да и мои 25 лет разработки и внедрения Технологии и Инноватики убеждают, что Александра Платоновна Усова - глубочайший методолог, учение которого необходимо изучать и внедрять!

ИДЕИ В. С. МЕРЛИНА ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

и фундамент

НМС «Детский сад - Дом радости»

ОБРАЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ, КАК ПОДЧЕРКИВАЛ В. С. МЕРЛИН, - ПОЗВОЛЯЕТ ЧЕЛОВЕКУ СОХРАНИТЬ СВОЮ ЦЕЛОСТНОСТЬ И УСТОЙЧИВОСТЬ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНО ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ВНЕШНЕГО МИРА.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ОБУСЛОВЛИВАЕТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПО ОТНОШЕНИЮ К ОБЩЕСТВУ И К СЕБЕ. ГЛАВНОЕ В ХАРАКТЕРИСТИКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ - ЕЁ ВНУТРЕННИЙ МИР, ЕГО СОДЕРЖАНИЕ, НАПРАВЛЕННОСТЬ, ПОКАЗАТЕЛЕМ ДУХОВНОГО БОГАТСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СЛУЖИТ МЕРА НАПРЯЖЁННОСТИ И ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕЁ ТВОРЧЕСКОЕ НАЧАЛО. ВОСПРИНИМАЯ СЕБЯ КАК НЕПОВТОРИМУЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, ЧЕЛОВЕК РАЗВИВАЕТ В СЕБЕ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛИРОВАНИЮ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ.

1.

С концепцией В. С. Мерлина меня удивительно счастливо свела судьба. Когда я начала работать преподавателем вуза в Перми, я неожиданно для себя познакомилась с последователями Вольфа Соломоновича Мерлина, психологами из его знаменитой научной Школы. Эта Школа была создана вокруг изучения человека как интегральной индивидуальности.

И я обнаружила, что теория выдающегося уральского психолога, профессора Пермского государственного педагогического института, восхитительно согласуется, точно коррелирует с идеями А. В. Запорожца.

В эти же 70-е годы А. В. Запорожец впервые в дошкольной педагогике определяет воспитание через категорию «содействие», которая раскрывается в философии как такое взаимодействие двух или более систем, которое обеспечивает сохранение друг друга как неповторимых индивидуальностей.

А концепция В. С. Мерлина, по словам его последователя, Е. А. Климова, «ценна тем, что она теоретически (на уровне конкретной науки) позволяет строить воспитание, которое характеризуется, в частности, бережным отношением к своеобразию личности в каждом случае. Индивидуальное своеобразие - одно из условий кооперации людей, а значит, и суще-

ствования подлинного коллектива. Общество одинаковых людей - не идеал, а нонсенс».

Результаты психологических исследований пермской научной школы В. С. Мерлина раскрывали условия и средства содействия обогащению развития и саморазвития индивидуальности, установления её гармонии с коллективом.

2.

Историки утверждают, что определение «индивидуальность» впервые дополнило понятие «человек» в эпоху Возрождения и стало восприниматься как ценнейшее человеческое качество. Эта традиция, развиваясь, вызвала к жизни новые смысловые блоки «личность», «гуманизм».

Индивидуальность - это неповторимое своеобразие человека, набор его уникальных свойств. Понятие «индивидуальность» выделяет человека из массы, из группы. Категория «неповторимая индивидуальность» - это методологическое для нас понятие, основы которого разработаны психологами разных научных школ страны.*

Сущность индивидуальности связана именно с самобытностью человека, его способностью быть самим собой, быть самостоятельным субъектом деятельности, обладать суверенностью.

Человек перестает быть самостоятельной индивидуальностью, если он утратил способность целеустремленно распоряжаться своими внутренними возможностями и резервами, если он не может определенным образом организовать свои силы и способности для достижения поставленных задач.

Личности с ярко выраженной индивидуальностью обладают большой внутренней самостоятельностью. Их деятельность отличается инициативой, творчеством. Чем больше в обществе людей, проявляющих себя как индивидуальность, тем богаче и сильнее становится оно.

Проявление индивидуальности каждого человека - один из показателей развития общества. Чем индивидуальней человек, тем больше он может дополнить других людей. Благодаря укреплению этого единства, общество становится способным двигаться вперёд.

А базисом становления и саморазвития человека как индивидуальности является именно дошкольное детство.

3.

Категорией «личность» подчёркивается предельное выражение человеческого в индивиде. Оно свидетельствует о том, что в индивидуальном поведении отражается культура, проявляются культурные образцы поведения.

Главный показатель поведения человека как личности - это его умение совершить выбор поступка на основе предвидения последствий его.

• См. например: *Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973; *Ананьев Б.З.* Психология чувственного познания. - М.: АПН РСФСР, 1960; *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986.

Концепция В. С. Мерлина оказалась для моего замысла методологической. Он открыл, что *каждый человек создает и развивает сам себя, если осуществляет какой-то значимый для себя вид деятельности*. Становление развитие качеств индивидуальности, заданных объективными требованиями деятельности, приводят личность к достижению успеха деятельности и гармонии отношений её и коллектива.

На этой основе выстроилась моя теоретическая база для понимания того, что же такое технологии воспитания дошкольников: это *средство организации жизни детей, всех детских видов деятельности и общения детей между собой и с наставниками* (с родителями, педагогами и другими взрослыми).

4.

Важно подчеркнуть мысль В. С. Мерлина о влиянии коллектива на развитие индивидуальности. Именно в коллективе, считает ученый, человек развивается как деятель, творец, что в свою очередь, повышает эффективность совместной деятельности.

Важно отметить также и то, что воспитание индивидуальности определяется не только воздействием коллектива, но и их активным взаимодействием. «Доходить до каждого» - одно из важнейших требований воспитательно-образовательной работы. Вместе с тем, отмечал Е. А. Климов, данное требование может оказаться декларативным, если индивидуальность как психическая реальность не будет исследоваться всесторонне, основательно и систематически. «Заостряя этот аспект, Вольф Соломонович не раз подчеркивал в обиходном общении, - вспоминал Е. А. Климов, - что научное знание индивидуальности есть *средство борьбы с бюрократизацией воспитания и обучения*».

Ценность результатов исследований, проведённых в научной школе В. С. Мерлина для отечественной дошкольной педагогики трудно переоценить.

В. С. Мерлин и его последователи доказали, что для развития личности, её индивидуального стиля как формы самовыражения своей неповторимости, наиболее существенны общие фронтальные воздействия, обращённые ко всему коллективу. Но эта закономерность действует только при определённых условиях, а именно - наличие нескольких различных программ деятельности и достаточно отчетливое осознание их всеми субъектами на уровне самостоятельности. При этих условиях дошкольник создаёт свой стиль сам, а не по предписанию воспитателя.

Пермские психологи доказали, что индивидуальные приёмы необходимы, но не достаточны для этого. Более того, если индивидуализация воспи-

тания замещает и вытесняет общую организацию коллективной деятельности и общевоспитательные требования к коллективу, то это препятствует самостоятельному поиску, созданию собственного стиля и как следствие - полноценному развитию.

В. С. Мерлин отмечал, что формирование творческой индивидуальности каждого человека предполагает учет двух условий:

... учёт его собственных индивидуальных особенностей в целях мобилизации резервов психической активности

... и учет требований самой деятельности.

Стремление к оптимальному сочетанию этих условий определяет необходимость изучения ребенка как субъекта деятельности, самими своими действиями создающими свою индивидуальность.

5.

В этом смысле ведущим **средством и формой воспитания** в «Доме радости» **я определила любой вид деятельности, которую дошкольник выполнит не только самостоятельно** (по своей инициативе, независимо от взрослого, ответственно), но и творчески, проявляя индивидуальный стиль, оригинальность исполнения того, чему научился в предшествующий период жизни.

Проявление индивидуальности каждого человека - один из показателей развития общества. Чем индивидуальней человек, тем больше он может дополнить других людей. Благодаря укреплению этого единства, общество становится способным двигаться вперед.

А базисом становления и саморазвития человека как индивидуальности является именно дошкольное детство.

Поскольку развитие индивидуальности определяется самостоятельным выполнением деятельности, следовательно, этой деятельности ребёнок должен научиться. Дело специалиста «Дома радости» *научить дошкольника учиться* любому заинтересовавшему его виду деятельности: от уровня узнавания до уровня самостоятельности и творчества.

Высшая же форма этого развития - формирование индивидуального стиля деятельности. Его возникновение требует, как считал В. С. Мерлин, выполнения трёх условий:

1. Наличие зоны неопределённости, которая возникает благодаря многообразию объективных условий, от которых зависит эффективность деятельности. Алгоритмизация и программирование, с одной стороны, может значительно повысить эффективность педагогического процесса, но в то же время, может искусственно чрезмерно сузить или вовсе ликвидировать зону неопределённости, что может затормозить или ограничить развитие индивидуальности.
2. Общая программа, обеспечивающая достижение конечной цели и общей задачи деятельности всех участников педагогического процесса. Именно коллективные формы создают условия для открытия ребенком индивидуального стиля. Очевидно, что при этом для его развития требуется зона определённости, задаваемая взрослым через содержание и организацию коллективного обучения.
3. Активные методы выбора учеником как каждого компонента деятельности (замысла, материала и т.д.), так и самих видов деятельности, которые наиболее соответствуют особенностям человека.

Воспроизводится принцип обучения, разработанный А.П. Усовой: индивидуальное обучение каждого ребенка новому виду деятельности до уровня самостоятельности выполнения её, а подгрупповые и фронтальные формы (занятия, игры, конструирование, труд и т.д.) - это средства обобщения, систематизации накопленного им индивидуального опыта, возможность нестандартного, творческого решения задачи в новых условиях.

Каждый участник коллективной формы организации, прогнозируя и предвосхищая успех в создании результата, проявляет волевые усилия, чтобы самостоятельно добиться успеха в той деятельности, которой обучался индивидуально под руководством взрослого, демонстрирует и самоутверждается в возрастающих возможностях.

Это - позитивная, игровая форма коллективной жизни и нравственного воспитания.

Именно гармоничное сочетание индивидуальных, подгрупповых и фронтальных форм организации педагогического процесса обеспечивает его результативность и целостность.

Проектированию гармоничности сочетания разных форм, конечно, педагогу должен помочь технолог и специалист по Инноватике. Таким образом, учение В.С. Мерлина является ещё одним блоком фундамента Научно-методической системы «Детский сад - Дом радости»

**НАСЛЕДИЕ В. И. ЛОГИНОВОЙ:
ТЕОРИЯ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ
СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ
КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - фундамент НМС
«Детский сад- Дом радости»**

ПРЕЖДЕ ВСЕГО, Я ДОЛЖНА СКАЗАТЬ, ЧТО КАК УЧЕНЫЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ Я СОСТОЯЛАСЬ БЛАГОДАРЯ СОТРУДНИЧЕСТВУ С ВЕРОЙ ИОСИФОВНОЙ ЛОГИНОВОЙ, ОНА МОЙ УЧИТЕЛЬ. ПОД ЕЁ РУКОВОДСТВОМ Я ВЫПОЛНИЛА ДИССЕРТАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА» И РАДОСТНО, УСПЕШНО ПРОРАБОТАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ НА ЛЕНИНГРАДСКОЙ КАФЕДРЕ ПОЧТИ 15 ЛЕТ.

Исследование Веры Иосифовны было направлено на изучение возможностей дошкольников разного возраста осваивать научные знания о предметах и о трудовой деятельности взрослых как системные. *Системными знаниями* дидакты стали называть такие, которые, по своему содержанию и структуре адекватны научным, но у дошкольников они отличаются тем, что достигают уровня не понятий, а лишь обобщенных преставлений. В этом же направлении велись исследования А.М.Леушиной и её аспирантов (на материале математики), П.Г. Саморуковой и её аспирантов (на материале ознакомления дошкольников с природой) и др.

Значимость этого направления заключалась, прежде всего, в том, что исследователи доказали необходимость пересмотра одного из ведущих принципов обучения дошкольников - «принципа доступности программ ребёнку». Стало понятно, что программными могут быть такие знания, которые в самостоятельном познании ребёнку не открываются, но под руководством взрослого в специально организованных дидактических условиях, дошкольник может раскрыть скрытые закономерности изучаемых явлений и, открыв закономерности, может совершать поступки как личность, сознательно выбирая путь решения, предвидя последствия.

Системные знания, вооружая изучающего их не только содержанием понятия, но и способами самостоятельного открытия новых знаний, превращаются в стержень индивидуального опыта, базисный компонент его. В этом смысле они выполняют роль и «финиша», и «старта» для проникновения ребёнка в непознанное в уже известном.

Широта, глубина программы системных знаний для детей определяется взрослым. Это и служит предметом дискуссии о достоинствах и недостатках тех или иных программ.

Одним из таких социально-значимых явлений, которое нужно было открыть дошкольнику, было знание о трудовой деятельности взрослого как о системно-структурном образовании, об окружающих предметах как о результатах трудовой деятельности человека одной профессии и итогу труда людей разных профессий, о закономерностях коллективной организации труда (на одном предприятии и во взаимодействии между ними).

Итогом такой перестройки содержания программы знаний должна была стать новая программа и умственного, и трудового, и нравственного становления личности. (Отношение к труду становилось мерой развития нравственной воспитанности ребенка).

Многолетний научный труд В. И. Логиновой и её аспирантов получил отражение в «Типовой Программе воспитания и обучения дошкольников» (1983 г., под ред. Н. Н. Поддякова, Р. А. Курбатовой).

Школа, которую я прошла под руководством своего Учителя, оказалась полезной. Опыт, приобретённый в сотрудничестве с ней, позволил продолжить самостоятельное исследование. Правда, для этого пришлось переехать из Ленинграда на несколько лет в Пермь и работать на кафедре дошкольной педагогики Пермского государственного педагогического университета.

За прошедшие с той поры 25 лет стало понятно, что нужно включить из открытий В. И. Логиновой в НМС «Детский сад - Дом радости», какие положения нуждаются в уточнении.

Главное, что сцементировало мою НМС - это системное знание о труде, которое мы совместно с Верой Иосифовной разработали в период работы над моей диссертацией. Эту разработку я распространила на все виды детской деятельности, которые выполняет ребенок в детском саду: умывается, одевается, ест, рисует, строит, танцует, сочиняет рассказ и т. д.

Что бы ребёнок ни делал, на вопрос педагога он раскладывает любой вид деятельности на компоненты (в младших группах с помощью взрослого, а в старших - справляется сам).

Эта модель в виде пальцев руки помогает и ребёнку увидеть деятельность как целое, и воспитатель получает наглядное средство содействия развитию у дошкольника с трёх лет рефлексии и самооценки продукта деятельности на основе её анализа.



Данное открытие в НМС, благодаря работам В.С. Мерлина, привлекло наше внимание к самому главному в индивидуальности - к её самосознанию.

В этом смысле **ведущим средством и формой воспитания в «Доме радости» я определила любой вид деятельности, которую дошкольник выполнит не только самостоятельно (по своей инициативе, автономно - независимо от взрослого, и адекватно оценит продукт своей деятельности), но и творчески, проявляя индивидуальный стиль, оригинальность исполнения того, чему научился в предшествующий период жизни.**

Поскольку развитие индивидуальности определяется самостоятельным выполнением деятельности, следовательно, ей ребенок должен научиться. Дело специалиста «Дома радости» - **научить дошкольника учиться любому заинтересовавшему его виду деятельности: от уровня узнавания до уровня самостоятельности и творчества.**

*

Позитивную роль в становлении Научно-методической системы «Детский сад - Дом радости» сыграли и научные разногласия с Учителем. Предметом дискуссии стал вопрос: является ли путь системно-структурного подхода к образованию дошкольников единственным? Если не является, то какой удельный вес должна занимать программа системных знаний в общем объеме образовательной работы с детьми? Какое место занимают знания, приобретаемые ребёнком вне программы системных знаний, в стихийном личном опыте (они были названы *систематизированными*)?

Именно на формирование *систематизированных знаний* была сориентирована дошкольная дидактика до семидесятых годов: **взрослый изучал, что может ребёнок обобщить, о чём может порассуждать.** В этих систе-

мах знаний, прежде всего, ценился многообразный опыт, приобретённый каждым ребёнком как индивидуальностью, а потом только взрослый содействовал тому, чтобы разрозненные представления были выстроены в систему. Это направление исследований велось А.П. Усовой, Е.И. Радиной, П. Г. Саморуковой, их сотрудниками.

С открытием возможностей дошкольников к усвоению научных знаний авторитет прежних программ резко упал, подвергся жесткой критике, так как взрослый «не вел ребёнка за собой, а шёл за ним, ориентируясь на то, что он может...»*

ОТВЕТЫ НА ЭТИ ВОПРОСЫ Я ИСКАЛА В НАУЧНЫХ ОТКРЫТИЯХ ФИЗИОЛОГОВ, НЕЙРОФИЗИОЛОГОВ И ПСИХОЛОГОВ.

1. Физиологи давно установили, что у человека наряду с развитием логического мышления огромное место занимает ассоциативный способ восприятия мира, и именно он позволяет каждому ребенку сохранить индивидуальность познания. Этот способ опирается на активность правого полушария, которое, прежде всего, определяет индивидуальность каждого человека. Огромный вклад в НМС внесли труды и личные встречи с Т.П. Хризман - нейрофизиологом, изучавшим именно дошкольников.

Её совместная с В.Д. Еремеевой книга - настольная для каждого воспитателя «Детского сада - Дома радости»**.

2. Моя встреча в Перми с научным наследием В. С. Мерлина, изучавшего человека как интегральную индивидуальность. В этой концепции развитию самосознания человека придаётся огромное значение. Средством обогащения самосознания автор определяет *овладение человеком деятельностью на уровне индивидуального стиля выполнения её*. Когда человек достигает в овладении деятельностью уровня творчества, то она из предмета познания превращается в форму выражения индивидуальностью своей неповторимости.

* Положение изменилось уже заметно потом, когда азарт защиты «системных знаний» погас, так как значение их стало общепризнанным. Тогда вновь Н. Н. Поддяков с присущей ему оригинальностью мысли очень убедительно раскрыл значение тех «неясных» знаний, которые мы здесь традиционно обозначаем как «систематизированные».

** Еремеева В.Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки - два разных мира. Нейропсихология - учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. - СПб.: Тускарора, 2001. - 184 с.

3. Психологи активно в эти же семидесятые годы, открыв способности дошкольников к освоению системных знаний, тут же развернули новый цикл исследований о творчестве и возможностях саморазвития ребёнка.

Особый интерес для меня представляют работы Н. Н. Поддякова 1990-х годов.

В ЭТИХ РАБОТАХ Я НАШЛА ПОДТВЕРЖДЕНИЕ СВОИМ СОМНЕНИЯМ И УБЕЖДЕНИЕ В ТОМ, ЧТО МОЙ ПОИСК БЫЛ ПРАВИЛЬНЫМ, НЕ БУДУ ВДАВАТЬСЯ В ГЛУБИНУ ПРОБЛЕМЫ, СФОРМУЛИРУЮ ГЛАВНЫЕ ВЫВОДЫ,

1. Дидактически разработанные научные знания, названные *системными* (например, о предметах и о труде взрослых), *раскрывающие* системно-структурный подход к восприятию окружающего мира, **важны, прежде всего, как научное образование воспитателя.** Именно взрослый, педагог должен научиться видеть труд и его результат (и любой вид деятельности человека), как системно-структурное образование.

2. Системное знание о деятельности состоит из пяти компонентов. Однако важно подчеркнуть, что в пятом компоненте - результате деятельности - для нас важен не столько предмет или изменённое качество его, а **самооценка** человеком соответствия замысла потребностям заказчика. Именно тогда деятельность становится формой саморазвития человека, когда он научится адекватно оценивать полученный продукт.

3. У детей младшей и средней группы в течение двух лет готовится фундамент для освоения этих знаний. Этот фактически **индивидуальный** опыт действия с разными предметами, участия в разных видах деятельности - эмпирический материал, на основе которого ребёнок в старшей группе сможет осуществить обобщение сначала на уровне предметной модели, потом графической и, наконец, мысленной. (В Технологии я разработала систему введения каждого малыша в этот мир целостного познания предмета и деятельности и назвала её «Лесенка успеха»).

Именно индивидуальная работа позволяет воспитателю сохранить творческий потенциал саморазвития ребёнка. **Системные знания доступны старшим дошкольникам на уровне обобщений** (схематизированного и мысленного моделирования), **но лишь при условии выполнения программы и методики индивидуального обучения в предыдущих группах.**

Только индивидуальный опыт, накопленный ребёнком через разнообразные каналы, не позволяет свести эти знания к формальным схемам (именно такая опасность и вызывала сомнения многих психологов по отношению к программе обучения дошкольников системным знаниям).

Конечно, в нашей Технологии объём программы системных знаний значительно сокращается. Доминантой работы у меня как Технолога стала разработка педагогических условий для обогащения саморазвития ребёнка через разные виды деятельности и разнообразные каналы обогащения индивидуального опыта.

Образно говоря: системные знания - это ствол дерева, а ветки и листья, их количество может и должно быть у всех детей разным! И сначала знания об этом «стволе» должны быть у воспитателя, в соответствии с ними он должен организовывать познание ребенком вариативности проявления «веток, листьев, цветов, плодов».

4. Формирование системных знаний не может быть ограничено рамками занятий (в традиционном понимании этого слова). Сама возможность саморазвития детей может обеспечиваться, прежде всего, интеграцией, взаимопроникновением, взаимообогащением игры, труда, продуктивных видов деятельности, общения друг с другом. *Занятия* (как фронтальная форма обучения) - *это лишь итог* всей многоплановой, многосторонней, предшествующей индивидуальной или подгрупповой познавательной деятельности ребенка (как в обстоятельствах, побуждающих ребёнка к экспериментально-поисковой деятельности, так и в деятельности, целенаправленно организованной взрослым).

5. Технологии подобной работы дошкольная педагогика как наука не описала, хотя в опыте мастеров, таких как Валентина Тарасовна, она была. Поэтому столь успешны и были всегда воспитанники этого мастера в каждом научном исследовании. Но на этот феномен до меня никто не обратил внимания. (Причем вопреки обычному положению дел, именно мальчики, благодаря создаваемым условиям, оказываются в наиболее благоприятной среде для саморазвития).

6. Специалистов, способных подобным образом содействовать обогащению саморазвития дошкольников, необходимо целенаправленно вырастить через обучение Инноватике. На овладение этим умением, для выхода на творческий уровень требуется (как показывает мой 25-летний опыт) 10-12 лет. С таким опытом специалист превращается в творца, ибо пути и возможности у каждого воспитанника индивидуальные, и надо к каждому найти свой путь содействия обогащению саморазвития. Каждый специалист должен овладеть интеллектуальной культурой педагогического труда: научиться адекватной самооценке, умению рефлексировать как свою деятельность, так и деятельность воспитанника. Научно-практическая деятельность, направленная на выращивание творческих специалистов и осмысление этого процесса, разрабатывается мною с 1990 года*.

*

Думаю, все согласятся, что изобретение Веры Иосифовны Логиновой было своевременным и очень значимым открытием в отечественной дидактике 1970-80 годов. Но потребовались годы, чтобы убедиться ещё раз: каждое большое открытие нужно связать со всей системой педагогического процесса, ему должна быть определена роль, место в общем объёме педагогической деятельности.

Возможности развития дошкольников при их целенаправленном обучении у взрослого, конечно, очень велики. Но все-

гда надо помнить и о другом: о нашей ответственности за то, чтобы сохранять возможности обогащения непредсказуемого для нас развития каждого человека как неповторимой индивидуальности.

Речь идёт о поиске оптимального сочетания обучения и содействия обогащению саморазвития ребёнка. Результаты такого поиска наиболее успешно, с моей точки зрения, могут реализовываться через авторские технологии.

Из сказанного понятно, что программа обучения должна обязательно включать в себя обе системы знаний: системных и систематизированных, которые должны функционировать одновременно, содействуя развитию друг друга.

* Подробнее об этом см. В разделе «Четыре ступеньки профессионализма» в главе I.

КАК РЕАЛИЗУЮТСЯ НАУЧНЫЕ ОТКРЫТИЯ Н. Н. ПОДДЬЯКОВА В НМС «ДЕТСКИЙ САД - ДОМ РАДОСТИ»

«ДОМИНИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НАКЛАДЫВАЕТ СВОЮ ПЕЧАТЬ НА ВСЕ СТОРОНЫ ДЕТСКОЙ ПСИХИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ, ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ, МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНУЮ И ДОЛЖНО ОПРЕДЕЛЯТЬ СТРАТЕГИЮ И ТАКТИКУ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ» - ЭТОТ ТЕЗИС Н.Н. ПОДДЬЯКОВА МЫ ПОСТАРАЛИСЬ РЕАЛИЗОВАТЬ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ НАШИХ ДЕТСКИХ САДОВ. В ЭТОМ СОСТОИТ ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ СВОЕОБРАЗНЫХ ЧЕРТ ПРОГРАММЫ «ДЕТСКИЙ САД - ДОМ РАДОСТИ»

Открытия Н.Н. Поддьякова, представленные в публикациях последнего десятилетия XX века, объяснили многие факты, а его труды стали одним из методологических обоснований Программы и Технологии «Детский сад - Дом радости».

Цель моей тридцатилетней работы как создателя научно-методической системы - максимально разъяснить и адаптировать теоретические выводы выдающегося ученого для воспитателей, чтобы их практическая работа соответствовала «планке», заданной академиком РАО. Важно отметить при этом, что результаты научного поиска Н.Н. Поддьякова не могут существовать в науке и практике сами по себе, отдельно. При их внедрении в практику работы детских садов важно было сочетать их с открытиями других отечественных и зарубежных учёных С.Л. Рубинштейна, А.Я. Пономарёва, Л.А. Венгера, В.В. Столина, В.В. Давыдова, П.Г. Саморуковой, В.И. Логиновой и др. Сделаем

несколько акцентов на основных положениях в концепции Н.Н. Поддьякова о направлениях перестройки умственного воспитания дошкольников.

САМОРАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЗНАЧЕНИЕ «НЕЯСНЫХ ЗНАНИЙ»

В 70е годы внимание дошкольных педагогов было обращено на то, что благодаря новому содержанию обучения, педагог может содействовать существенному обогащению умственного развития воспитанника. Эта позиция нашла яркое отражение во всех современных Программах («Истоки», «Детство», «Развитие», «Детский сад -Дом радости» и других.)

Открытия Н.Н. Поддьякова, представленные в публикациях последнего десятилетия XX века, объяснили многие факты, (замеченные, в частности, в жизни воспитанников «Детского сада -Дома радости») о принципиальных возможностях саморазвития детского мышления.

Такое саморазвитие - результат сложнейшего взаимодействия ранее сложившихся у ребёнка психических образований со вновь формирующимися.

Именно особенности трансформации осваиваемого ребёнком опыта лежат в основе получения неожиданных, незапрограммированных знаний. Эти знания не всегда отчетливы и не вполне правильны, однако дают тот материал, который является основой активной мыслительной деятельности, а затем ребёнок приходит к достаточно ясным и отчетливым суждениям, удивляющим взрослых своей новизной и оригинальностью.

Причем у разных детей в процессе обучения существенно различаются направления трансформации усваиваемых знаний и степень её.

Если признать это важнейшее обстоятельство детской жизни, то наша забота о равенстве возможностей развития для каждого ребёнка должна быть нацелена на формирование с помощью взрослых определённых предпосылок, способствующих саморазвитию детского мышления у самых разных наших воспитанников в самых разных ситуациях.

Познавательная сфера дошкольника характеризуется, по определению Н. Н. Поддьякова, наличием двух противоположных полюсов: на одном сосредоточены стабильные психические образования (стабильные, четкие, «ясные» знания и умения, на другом – подвижные, развивающиеся психические образования (зарождающиеся знания и умения).

Последние выполняют чрезвычайно важную функцию - создают так называемую зону неопределённых, неустойчивых, «неясных» знаний. Ребёнок, стремясь прояснить и уточнить для себя такие знания, проявляет высокую умственную активность и творчество.

Для того чтобы активность ребёнка в процессе обучения не ослабевала, одновременно с формированием ясных, отчетливых знаний должна оставаться зона неопределённых знаний, тогда удовлетворение полученными знаниями в конце очередного занятия будет сочетаться со страстным нетерпением ребёнка узнать: а что будет на следующем занятии?

Возникшая познавательная потребность может быть удовлетворена в ходе различных ситуаций, организуемых и взрослым, и самим ребёнком.

Таким образом, усилия воспитателя, направленные на умственное развитие дошкольника, должны обеспечивать, с одной стороны, постоянное возникновение новых неопределённых знаний и способов умственной деятельности, а с другой - содействовать непрерывному преодолению ребёнком этой неопределённости с помощью всё более совершенных средств и способов познавательной деятельности. При этом важно соблюдать требование Н.Н. Поддьякова: преодоление неопределённости в одних зонах когнитивной сферы должно сопровождаться возрастанием неопределённости в других её зонах.

Практико-познавательная деятельность воспитанника »Детского сада – Дома радости существует в разных формах: стихийной, возникающей по инициативе самого ребёнка, организованной воспитателем и совместной - ребёнка и взрослого - на условиях партнёрства.

В процессе практико-познавательной деятельности (исследования, опыта, эксперимента, рассматривания картины, наблюдения и др.) ребёнок исследует окружающую среду. С одной стороны, расширяется объём и углубляется точность знаний об окружающем мире – первая группа знаний, названные Н.Н. Поддьяковым - «ясными». Вместе с тем в процессе познавательной, мыслительной деятельности возникает и вторая группа знаний, ещё не совсем ясных, незавершённых ещё не совсем ясных, гипотетических.

Особое значение для обогащения умственного развития ребёнка имеют именно не совсем ясные, гипотетические знания. Их можно сравнить с семенами на клумбе или в огороде, из которых при благоприятных условиях могут вырасти новые растения, а при плохих они погибнут.

Важно подчеркнуть, что, экспериментируя с новым предметом, ребёнок может получить совсем неожиданную для себя информацию, после чего поиски его могут пойти совсем иным путём. Здесь никто не принуждает ребёнка к мыслительной деятельности, запоминанию, не определяет ни порядка, ни объёма добываемых знаний и умений. Всё запоминается произвольно.

Это так называемый институт стихийного обучения, при котором не происходит переутомления ребёнка, т.к. он также произвольно, по мере наступления усталости, «отключается» сам.

Свобода выбора позволяет ребёнку осуществлять поиск информации, нужной ему, в соответствии со своими интересами и желанием. Постоян-

ный переход у ребёнка неясных знаний в ясные, открытие им самостоятельно и под руководством взрослого в ясных знаниях неясности, в известном неизвестное - вот путь бесконечности познания, который открывается в «Детском саду -Доме радости» ребёнку любого возраста .

Не совсем ясные, гипотетические знания ребёнок открывает неожиданно, в том числе и в процессе разных видов самообслуживания, (и умывание, и одевание, и питание). Огромные возможности для этого открываются во время прогулок.

Таким образом, процесс познания движется как бы с двух сторон: с одной - организуется взрослым, в соответствии с нашей программой системных знаний о предметном мире и мире деятельности взрослого (включая математическую, экологическую и другие стороны познаваемого мира), а с другой - идёт активное самопознание посредством практико - познавательной деятельности .

Это приводит к формированию двух взаимосвязанных систем знаний. Обе системы имеют колоссальное значение для интеллектуальной культуры человека. Обе они являются бесконечно развивающимися: зона устойчивых, стабильных, проверяемых знаний и зона знаний неясных - ясных догадок, гипотез, глобального представления. В одной - задан уровень современного образования дошкольника, а в другой – отражается индивидуальный опыт каждого человека, приобретаемый им самостоятельно.

Благодаря этому, у ребёнка формируется образ мира двумя системами знаний: первые изначально осваиваются как ситуативные (ассоциативные) представления, затем формируются в общие категории мышления (часть – целое, причинность, пространство, предмет - система предметов, случайность и т.д.), другие знания усваиваются как системные (видовые и родовые предметные понятия из разных областей знаний, а также знания о деятельности, о труде и взаимосвязях между людьми разных профессий, между видами труда и др.

На занятиях обе эти системы не могут формироваться успешно. Главный метод обогащения познавательного развития воспитанника - содействие накоплению им опыта индивидуальным путём в разнообразных видах деятельности.

На занятиях же этот опыт, приобретаемый как самостоятельно, так и совместно со взрослым, под его руководством будет обобщаться и систематизироваться. Только при этом условии сохраняется и обогащается развитие каждого как индивидуальности.

Познавательно-практическая деятельность – благодатное поле для изучения индивидуальности ребёнка, его интересов, особенностей умственного развития. Воспитатель, конечно же, заметит различия в познавательных интересах, в уровне сформированности практико-познавательной деятельности своих воспитанников и поможет каждому из них.

Ассоциативные, ситуативные знания и умения, как правило, открываются ребёнку без специального обучения, в повседневном общении со взрослыми и между собой, в играх, наблюдениях, во время слушания книг, радио, просмотра кинофильмов, телевизионных передач.

Вместе с тем, начиная со средней группы, проводится целенаправленная систематизация представлений на занятиях (беседы, формирование обобщений и др.) как фронтальных формах обучения. К таким занятиям каждого воспитанника с учётом его интересов педагог готовит индивидуально.

На занятиях, например, в старшей группе внимание педагога направлено на приведение ранее приобретённых представлений в систему, на обобщение и систематизацию представлений, соответствующих разным направлениям науки, - системным знаниям.

А в подготовительной группе, наоборот, главное содержание - это расширение зоны «неясных» знаний.

ВОПРОСЫ ДЕТЕЙ - ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИХ МЫШЛЕНИЯ

В младшей группе малыш стремится в развивающей среде проявлять активность, самостоятельность и возможность выражать своё понимание окружающего мира способами, доступными и интересными для него.

У ребёнка четвёртого года жизни заметно возрастает потребность разобратся с устройством мира: «Что это?», «Из чего состоит?», «Какой материал?», «Как его изменить?» и т.п. Частично эта потребность удовлетворяется в общении с окружающими, прежде всего, со взрослыми. Но у ребёнка есть и другая возможность утолить, хотя бы на определённое время, свою жажду познания – практическим путём, в процессе манипулирования, предметной деятельности, экспериментирова. Его руки не знают покоя, исследуя окружающую его среду.

В средней группе происходит становление обобщающей функции мозга (об этом писали А.Р. Лурия, Е.Е. Субботский). Благодаря этому ребёнка интересуют разнообразные зависимости и закономерности окружающего мира. Он всё более настойчиво стремится получить ответ на свои *Что? Где? Когда? Как? Зачем? Почему?* Его любознательность и проявляется в потребности к экспериментально-поисковой деятельности, которой он занимается во время и умыкания, и одевания, и опробования, и рисования, и т.д., и в группе, и на улице, и дома.

Он получает удовольствие, когда экспериментирова в любой деятельности, организованной взрослым, и когда сам, по своей инициативе пытается искать причины и следствия.

Каждую неделю по пятницам в средней группе вечера посвящаются поддержке развития именно такой деятельности, направленной на раскры-

тие свойств и качеств предметов. При этом дети овладевают системой исследовательских действий, которые обогащают их самостоятельность в познании любого предмета и дают опыт, необходимых для отгадывания и придумывания загадок (в этом мы используем исследования и разработки Л.А Венгера, В.И. Логиновой, мастера-воспитателя В.Т. Ивановой). Этот вид деятельности оказывает существенное влияние на развитие самосознания пятилетнего дошкольника. Он уже чётко различает: «знаю или не знаю», «умею или не умею». Экспериментирование содействует развитию умения формулировать последствия предполагаемых поступков. Это будет основой для становления сознательного самоуправления как основы нравственного поведения.

В СТАРШЕЙ продолжают совершенствоваться специальные способы ориентации – такие, как экспериментирование с новым материалом и моделирование (от предметного к графическому, схематизированному и мысленному). Моделирование осуществляется в разных видах деятельности – игре, речи, конструировании, математической, рисовании, лепке и др.

Благодаря моделированию, дошкольник к способен к опосредованному решению познавательных задач. У него расширяется диапазон моделируемых отношений: с помощью моделей он материализует математические, логические, временные, экологические, языковые, речевые, социальные и др. отношения. Для моделирования скрытых связей он использует условно-символические изображения (графические схемы).

Память ребёнка, благодаря различным видам деятельности, и, прежде всего, игре, становится произвольной и целенаправленной. Он сам ставит перед собой задачу запомнить что-то для будущего действия, пусть не очень отдалённого. Перестраивается воображение: из репродуктивного, воспроизводящего оно становится предвосхищающим и воссоздающим. Ребёнок способен представить в рисунке или в уме не только конечный результат действия, но и его промежуточные этапы. Он получает удовольствие от овладения умением (воссоздающим воображением) на основе системных знаний отгадать загадку постановкой системы своих вопросов и о предмете, и о каком-то виде труда. С помощью речи ребёнок начинает планировать и регулировать свои действия, а также действия других, взяв на себя роли архитектора, бригадира и т.п. Формируется внутренняя речь. Наряду с наглядно-образным развивается словесно-логическое мышление.

Экспериментирование тесно связано у ребенка с творческим практическим преобразованием хорошо известных предметов и явлений. Практически он открывает неизвестное в хорошо известном. Для его умственного развития очень значимы ситуации разрешения противоречий, на которые обращал внимание Н.Н. Поддьяков (огонь – хорошо и огонь – плохо, вода – хорошо и плохо; разные виды животных (например, комары) или предметы

(всегда ли хорошо быть в платье или в рубашке?). В процессе таких преобразований он выявляет в объекте всё новые свойства, связи и зависимости.

Для старшего дошкольника взрослый открывается как носитель знаний и способов открытия нового в мире (именно он провоцирует проблемные ситуации с развивающейся интригой, организует философские игры, выступает как азартный рассказчик об удивительных исторических событиях и т.д.)

Особую радость переживает ребёнок, когда он, наконец, сам может дать ответ на свои же вопросы. Воспитанник шестого года жизни готов к открытию творческим способом познания – способом дискурсивного мышления, когда одно знание самостоятельно выводится из предыдущего, освоенного на уровне обобщенных представлений. Этот способ мышления формируется в «Детском саду -Доме радости» специально разработанным в нашей Технологии содержанием и формами работы - беседы, «посиделки», философские игры с развивающейся интригой, «сказания».

Овладение в старшей группе двумя сложнейшими способами обобщения, открытыми когда-то лишь у взрослых – анализ через синтез и восхождение к конкретному (С.Л. Рубинштейн) открывает ребёнку путь к самообразованию и саморазвитию. По инициативе детей появляется новый вид познавательной игры – графическое моделирование взаимосвязей между людьми разных профессий (Н.М. Крылова) или взаимосвязей между животными и растениями (П.Г. Саморукова и её аспиранты), игры с блоками (Золтан Дьенеш), придумывание загадок (В.Т. Иванова) и др.

Многоплановость взаимодействия вновь формируемых знаний со знаниями, имеющимися в прошлом опыте ребёнка, – основа творческой активности нашего воспитанника.

Усвоение детьми системы знаний, отражающей тот или иной объект в различных, нередко противоречивых, аспектах, обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления, возможность получения новых знаний и способов умственной деятельности.

ОБОБЩЁННЫЕ СПОСОБЫ УМСТВЕННОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ

В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ в результате постоянного ощущения взаимосвязи обеих систем знаний (и «отчетливых», и «неясных») у детей седьмого года жизни формируются обобщённые способы умственной работы и средства построения собственной познавательной деятельности, выводящей их на уровень философского восхождения к самопознанию. Им открывается, что близкие им взрослые (воспитатели и родители) уже не всегда носители знаний и что знания открываются, оспариваются и уточняются людьми особой направленности деятельности - учёными, творцами разных видов искусства. Они сами хотят научиться читать, чтобы находить ответы на бесконечные вопросы, у них возникает отчётливое желание учиться в школе.

Практико-познавательная деятельность развивается и самостоятельно и в сотрудничестве, в сотворчестве - под руководством взрослого. Сочетание этих форм даёт прогнозируемый Программой результат, однако у шестилетнего ребёнка всемерно поддерживается его самостоятельная деятельность с осознаваемым, предполагаемым результатом. На этой основе формируется уважение к себе как к личности, умение строить партнёрские взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

У шестилетнего воспитанника «Дома радости» наряду с вопросами о назначении предметов, о причинах явлений и их последствиях появляются вопросы, направленные на способы получения знаний. Он становится постоянным читателем библиотеки, осваивает вместе с родителями компьютер как источник ответа на вопросы энциклопедического характера. Ассоциативные, ситуативные знания и умения, как правило, открываются ребёнку без специального обучения в повседневном общении со взрослыми и между собой, в играх, наблюдениях, во время слушания книг, радио, просмотра кино-фильмов, телевизионных передач. Вместе с тем, именно в подготовительной группе проводится целенаправленная систематизация представлений на занятиях как фронтальных формах обучения. Содержанием занятия является сообщение детям в форме «сказания» так называемой «избыточной» информации, усвоение которой предполагает деятельность восприятия глобального уровня (например, Сказание о Москве; о Хохломской росписи; о воде; о Пушкине и т.п.). К такому занятию философского содержания каждого воспитанника (с учетом его интересов) педагог индивидуально готовит .

Воспитатель содействует овладению ребёнком программным содержанием посредством целенаправленно организованного обучения в разных формах, используя и общение в разные режимные моменты самообслуживания, и организацию наблюдения, и специальные формы обучения разным видам деятельности, которые могут быть усвоены только в процессе занятий (математические знания, грамматические явления, обобщенные способы конструирования знания о социальных отношениях и др.)

Практико-познавательная деятельность – благодатное поле для изучения индивидуальности ребёнка, его интересов, особенностей умственного развития. Воспитатель, конечно же, заметит различия в познавательных интересах, уровне сформированности познавательно-практической деятельности своих воспитанников и поможет каждому из них .

У выпускника «Детского сада -Дома радости» развивается и диалектичность, и критичность мышления, способность к прогнозированию будущих изменений. Он начинает задумываться о духовных ценностях, которые открываются на основе развития его самосознания. Развитие самосознания -следствие овладения двумя системами знаний. В этом – одна из важнейших основ компетентности ребенка-дошкольника, его готовности к продуктивному взаимодействию с новым содержанием обучения в школе.

Для этого в «Детском саду -Доме радости» воспитатель осуществляет работу в двух взаимосвязанных направлениях. Содержание работы первого направления -содействие усвоению ребенком системы научных знаний (на уровне обобщенных представлений) из разных областей. И, одновременно , овладение детьми на этой основе философствованием как способом обогащения самовоспитания, самообразования, развития и саморазвития.

Содержание работы второго направления - поддержка исследовательско-динамического стереотипа, лежащего в основе дальнейшего развития интереса к окружающей действительности. Познавательное развитие – сложный комплексный феномен, включающий развитие восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения, которые представляют собой разные формы ориентации ребёнка в окружающем мире, в себе самом и регулируют его деятельность. С ним приходит к ребёнку радость открытия.

*

«Всхожесть семян разных растений» на нашей «клумбе», темп их развития зависит от того, насколько взрослый умеет поддерживать самостоятельность в познании воспитанников.

Воспитатели, работающие на основе методологии Н.Н. Поддьякова (ставшей одним из блоков фундамента моей Научно-методической системы системы), овладевают в течение нескольких лет такими умениями. Но, овладев, становятся настоящими мастерами методики именно дошкольного образования.

ОСНОВНЫЕ АКЦЕНТЫ ПРОГРАММЫ «ДЕТСКИЙ САД- ДОМ РАДОСТИ»

ПОДВОДЯ ИТОГ РАЗГОВОРУ О КРУПНЕЙШИХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТАХ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ, ОБ ОБЩЕМ НАСЛЕДИИ СОВЕТСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ (НАШЕДШЕМ СВОЁ ВЫРАЖЕНИЕ В «ТИПОВОЙ ПРОГРАММЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (1983 ГОДА), О ТОМ, В ЧЁМ ЭТА ПРОГРАММА БЫЛА СУЩЕСТВЕННО ДОПОЛНЕНА ДЛЯ НАС ИССЛЕДОВАНИЯМИ Н. Н. ПОДДЬЯКОВА, В. И. ЛОГИНОВОЙ, В. С. МЕРЛИНА, Т. П. ХРИЗМАН, Я ПРЕДСТАВЛЮ НИЖЕ ГЛАВНЫЕ СМЫСЛОВЫЕ АКЦЕНТЫ МОЕЙ ПРОГРАММЫ.

Общественное дошкольное воспитание - первое звено общей системы образования и в качестве такового обеспечивает первый этап становления ребёнка как неповторимой индивидуальности. Оно посвящено:

.. во-первых, сохранению здоровья ребёнка и полноценному проживанию им дошкольных лет жизни;

- ∴ во-вторых, овладению умением учиться у взрослого;
- ∴ в-третьих, развитию основ духовной культуры.

В соответствии с этим, Программу можно представить через три основные её стороны:

- *Программу физического воспитания;*
- *Программу воспитания ребёнка как индивидуальности в процессе выполнения им разных видов деятельности на уровне самостоятельности и творчества;*
- *Программу приобщения воспитанника к основам духовной культуры и интеллигентности.*

ПЕРВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ПРЕДУСМАТРИВАЕТ
 ПРИОБЩЕНИЕ РЕБЁНКА К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ,
 К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК К ФУНДАМЕНТУ
 ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЗАБОТЕ О ЗДОРОВЬЕ
 И ОБОГАЩЕНИИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
 ВОСПИТАННИКА.

ВЕДУЩИЕ ПОЗИЦИИ ПРОГРАММЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ:

Первая позиция - четкое, но гибкое выполнение режима дня. В зависимости от состояния здоровья, типологических и личностных особенностей воспитанника, а также и от своеобразия деятельности и формы обучения ей.

Вторая позиция - соблюдение дифференцированного подхода к каждому мальчику и девочке как неповторимой индивидуальности; понимание, что любая нагрузка, как умственная, так и физическая, имеет тренирующий характер, соответствующий степени морфофункциональной зрелости организма и распределяется с учетом биоритмических колебаний работоспособности ребенка.

Третья позиция - осуществление системы мер, способствующих гармоничному физическому развитию на основе свободного двигательного режима ребенка, формирования его работоспособности, охраны его нервной системы, укрепления здоровья посредством осуществления ежедневного закаливания его организма, поддержке развития у него правильной осанки и гигиенических навыков, охраны нервной системы, зрения, слуха, голосового аппарата, предупреждения утомляемости и травматизма.

Четвёртая позиция - целенаправленное воспитание культурно-гигиенических навыков выполнения разных видов деятельности самооб-

служивания (умывания, одевания, питания и др.) **как основы для развития гуманных взаимоотношений между детьми.**

Пятая позиция - воспитатели, руководители физического воспитания, работающие по Программе «Детский сад - Дом радости», **используют физическую культуру как средство обогащения личностного развития дошкольника, формирования дружеских взаимоотношений в детском обществе.**

ВТОРОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ: СОДЕЙСТВИЕ ОБОГАЩЕНИЮ (АМПЛИФИКАЦИИ) РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ИМ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВНЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА.

Самодетельность (по мысли А. В. Запорожца) - это самостоятельное выполнение ребёнком деятельности, когда он:

- а) по своей инициативе берётся за выполнение деятельности;
- б) выполняет без помощи взрослого (автономно), который наблюдает, не вмешивается;
- в) формулирует в речи адекватную самооценку полученному результату.

Деятельность, выполняемая на уровне самостоятельности, превращается в форму и средство саморазвития индивидуальности. Для нас важно, чтобы каждый ребёнок (и каждый воспитатель) создавали бы свой индивидуальный стиль в той или иной деятельности, овладевали бы им как для достижения успешности в деле, так и для самореализации своей неповторимости, особого таланта.

Творчество - это тот уровень, на котором деятельность из предмета познания превращается для ребёнка в форму самовыражения, реализации им потенциала своей личности.

Важно помнить, что не одарённых детей не бывает, только у одних одарённость расцветает, а у других в неблагоприятных условиях к семи годам угасает.

Овладение адекватной самооценкой результата (продукта) деятельности позволяет выпускнику «Детского сада - Дома радости», прикладывая волевые усилия, развивать в себе талант в той или иной области жизни (к природе, к математике, к искусству, к речи, к заботе о других и т.д.).

ВЕДУЩИЕ ПОЗИЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА КАК НЕПОВТОРИМОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Первая позиция - воспитатель содействует развитию не отдельных сторон, свойств ребёнка как индивидуальности, а живому целостному человеку, в котором всё взаимосвязано и взаимообусловлено. Стержнем интеграции является выполнение им любого вида деятельности на уровне самостоятельности. Содействовать обогащению развития и саморазвития ребенка - значит открыть ему разнообразные виды деятельности (прежде всего, продуктивные, в которых результат наглядно представлен ребёнку).

Дошкольники обучаются выполнению каждого вида деятельности как системы взаимосвязанных компонентов на основе модели, которую озвучивает воспитатель постановкой вопросов:

1. Что хочешь сделать? (*Формулирование замысла*).
2. Из чего или на чём? (*Выбор предмета или материала для преобразования*).
3. Чем будешь делать? (*Подбор орудий или инструментов преобразования*).
4. В каком порядке ... что сначала, что потом? (*Система поступков, преобразующих качество материала или воплощающих замысел*).
5. Получилось ли у тебя то, что ты задумал, доволен ли ты собой? (*Самооценка полученного на четвёртом компоненте продукта и рефлексия-самопознание, самоанализ причин успеха или неудачи*).

Освоение ребенком деятельности предполагает восхождение им от уровня узнавания её к уровню творческого исполнения*:

I уровень – «узнавание» - проявляет интерес, просит взрослого повторить показ деятельности;

II уровень - выполняет деятельность с помощью взрослого;

III уровень действует самостоятельно (включается в практико-поисковую и экспериментальную деятельность, формулирует раскрываемые закономерности; ребёнок приобретает «ясные знания», но тут же у него возникает ощущение неопределённости, а вслед за ним растёт желание узнать новое, что будет потом, завтра, дальше и т.п.)

IV уровень - интерпретирует освоенный опыт в собственной деятельности с целью создания нового, оригинального, ранее не существовавшего для самого ребёнка продукта (предмета, изменённого качества, выразительного образа). Ребёнок по своей инициативе вступает во взаимодействие со сверстником и с подгруппой участников.

Четвёртый уровень - **форма самореализации индивидуальностью своей неповторимости, поиск собственного индивидуального стиля выполнения вида деятельности**. Достижение этого уровня позволяет ребёнку

быть стабильно успешным, влияет на развитие адекватной самооценки как результата (продукта) деятельности, так и себя как его создателя.

Вторая позиция - усилия воспитателя, направленные на умственное развитие дошкольника, должны обеспечивать, с одной стороны, постоянный **рост неопределённых знаний и способов умственной деятельности**, а с другой - **содействовать непрерывному преодолению** ребёнком этой неопределённости **с помощью всё более совершенных средств и способов познавательной деятельности**.

Чтобы активность ребёнка в процессе обучения не ослабевала, одновременно с формированием ясных, отчетливых знаний должно сохраняться, расширяться пространство знаний неопределённых. Удовлетворение полученными знаниями должно дополняться страстным нетерпением ребёнка

*См. об этом в работах А.А. Люблинской

узнать, а что будет завтра?! Такого рода познавательные потребности можно удовлетворять и развивать в ходе любого режимного процесса (умывания, одевания, питания и др.), организованного и взрослым, и самим ребёнком.

Третья позиция: **обучение ребёнка может происходить и стихийно, и целенаправленно, но всегда в сотрудничестве** (явном или скрытом) с другим человеком, взрослым или сверстником. Занятия, в которых участвуют все дети группы, проводятся тогда, когда большинство из них овладевает данным содержанием на уровне самостоятельности.

Индивидуальное обучение - планомерное общение взрослого с каким-либо отдельным ребёнком, направленное на освоение им программой деятельности, выступает ведущей формой образовательной работы с детьми в «Детском саду - Доме радости». Фронтальное занятие - форма, которая даёт ребёнку возможность самоутверждения посредством демонстрации самостоятельности и творчества в программной деятельности, а для воспитателя - форма диагностики уровня овладения каждым воспитанником содержанием обучения.

Четвёртая позиция. **Исключительное значение мы придаём формам работы, позволяющим ребёнку проявить собственную активность, наиболее полно реализовывать себя: игре, труду, экспериментально-поисковой деятельности, свободному сотрудничеству со взрослыми и сверстниками.**

При этом воспитание дошкольника успешнее осуществляется при интеграции разных видов деятельности (игровой, трудовой, учебной, в сочетании которых органически включаются музыкальная, художественная, двигательная, конструктивная и другие виды деятельности).

Пятая позиция. Потребность дошкольника быть субъектом, чувствовать себя активной личностью определяется в двух основных тенденциях: быть непохожим на других, обнаруживать уникальность, самостоятельность по-

ведения, делать «по-своему» и **быть значимым для других людей, эмоционально созвучным с ними, участвовать в их жизни, быть призванным ими.** В этой связи необходимо содействовать в овладении ребенком умением обозначать мимикой, жестами, интонацией, системой поступков (сначала в игре, а потом и в жизни) радость, веселье, грусть, нежность, заботливость, благодарность и другие эмоции.

Шестая позиция. **Необходимо содействовать углублению чувства любви ребенка к матери и к членам семьи, симпатии к товарищам по группе, расширению и систематизации представлений о предметах и явлениях окружающей жизни и природы, воспитанию интереса к родному краю** (к улице, на которой живёт, к реке, к достопримечательным местам города и т.д.), а также развитию бережного отношения к книгам и вещам (и как к предметам, которые служат человеку, и как к результатам труда людей разных профессий)*.

В поле особого внимания воспитателя должно быть развитие у ребёнка нравственно-эстетических чувств в процессе общения с природой, в быту, в играх, развитие его художественного восприятия при знакомстве с произведениями литературы, живописи, музыки, интерес к ним, воспитание эмоциональной отзывчивости.

Важно поддерживать интерес ребёнка к разным видам художественной деятельности, развивать художественные способности (музыкальный и поэтический слух, чувство цвета, ритма, формы и т.д.), культивировать желание действовать на занятиях активно, и вместе со всеми, и самостоятельно.

ТРЕТЬЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ: ПРИОБЩЕНИЕ ВОСПИТАННИКА К ОСНОВАМ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ.

Формирование человека как неповторимой индивидуальности, разносторонне развитой личности предполагает широкое приобщение его уже в дошкольные годы к разнообразным видам продуктов человеческой деятельности, прежде всего, к духовной культуре.

Культура - это не коллекция знаний о мире, обществе, человеке, а обобщённое, мировоззренческое представление о мире. Культура есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нём действовать.

Человека, владеющего духовной культурой, принято называть интеллигентным. Воспитание дошкольника как интеллигентного человека – ведущее направление Программы «Детский сад - Дом радости».

«Интеллигентность» - одна из фундаментальных категорий национальной русской культуры, её духовной и общественно-социальной традиции. В общих чертах интеллигентного человека отличают воспитанность, высокий уровень общей культуры, «диалогичность» мышления, терпимость к

чужим суждениям, демократичность, отсутствие спеси и высокомерия, честность, порядочность и приоритет нравственных ценностей над прагматическими. Конечно, дошкольник делает ещё первые шаги на этом пути.

Читайте об этом в работах С.А. Козловой, Л.В. Коломейченко и др.

ВЕДУЩИЕ ПОЗИЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКА

Первая позиция. **Уважение к каждому ребенку - лейтмотив работы воспитателя.** С культурой уважительных отношений напрямую связано привитие дошкольнику и защита таких нравственных категорий как честь и достоинство.

Вторая позиция. Формирование ценностных ориентаций личности и **общее направление развития духовных потребностей зависит от нравственного отношения к труду людей:** и к труду собственному, и к труду окружающих, и к общим представлениям о трудовой деятельности человека.

От освоения навыков самообслуживания в младшей группе через знакомство с организацией различных деятельности человека до введения в основы философствования в подготовительной группе, где содержанием философствования выступают уже освоенные им знания о какой-то области. Выпускник детского сада начинает понимать, что великие россияне сумели реализовать свои способности на благо отечества в разных областях науки, искусства, литературы и т.д., благодаря настойчивости, широкому и глубокому образованию, трудолюбию. На этой основе у ребёнка формируется понимание, что для успешной самореализации себя как индивидуальности, необходимо учиться в школе, у учителей как носителей культуры и образования в целом.

Третья позиция **связана с пониманием, что никого ничему научить нельзя, каждый учится сам. Поэтому содействовать развитию самосознания у дошкольника - ведущая задача профессионала.** Для решения её необходимо овладение ребенком разными видами деятельности, особенно теми, в которых ярко представлен результат. Успешность в целенаправленном достижении результата деятельности, а затем формулировка ребёнком самооценки на основе анализа - ведущее средство решения данной задачи.

Важно развивать у ребёнка умение радоваться своим достижениям на основе адекватной самооценки результата, ощущение любви, уважение к себе. Обязательно надо поощрять познавательную активность как таковую, даже если последствия её невольно оказались нарушением правил жизни

(разорвал всю бумагу, которую приготовили для занятия, ибо опробовал свойства её; налил много воды на пол, потому что исследовал зависимость силы струи от поворота крана и т.п.).

В любой возрастной группе очень важно поддерживать высокую общую самооценку личности ребёнка. Важно разделять в оценке ошибочные поступки, как правило, связанные с недостатком опыта, и общее позитивное отношение к нему как к личности «Ты хороший, но в шкафу пока не порядок», «ты хороший, но матрёшка в твоём доме пока не может жить, потому что темно, непрочные стенки»).

Четвёртая позиция. Содержание педагогической работы предполагает **как систематическое обучение, нацеленное на освоение ребенком ясных обобщенных представлений из разных сфер познания, так и создание условий для поддержки процессов саморазвития**, ход которых нельзя предсказать заранее. Наиболее отчетливо процессы саморазвития у ребёнка проявляются в ходе игры и экспериментирования*.

У разных детей существенно различаются характер и степень трансформации осваиваемого опыта. Эти особенности лежат в основе получения неожиданных, незапрограммированных знаний. Такие знания не всегда отчетливы и вполне правильны, однако дают тот материал, который делает мышление активным; постепенно ребёнок приходит к достаточно ясным и отчетливым суждениям, зачастую удивляющим взрослых своей новизной и оригинальностью.

С этим связано и внимание в программе к двум видам знаний: системным знаниям** и систематизированным знаниям***. Отличие их заключается в способе обучения. *Системные знания* определяют уровень научности образования дошкольника, а систематизированные - широту кругозора ребёнка, которая поддерживается, уточняется взрослым. **Системные знания разрабатываются учёным для детей.** Их содержание соответствует научному понятию, но из него, условно говоря, выделяется «семечко» (по метафоре В.В. Давыдова), в котором сразу отражена **сущность данного понятия** и **одновременно способ самообразования** в той области, которую обозначает данное понятие. Это знание ребёнок может усвоить только при условии специально организованного обучения, определённых дидактических условий. *А систематизированные знания* появляются стихийно в опыте ребёнка, захваченного эмоциями. Они отражают индивидуальные интересы воспитанника. Важно развивать умение сравнивать и группировать объекты по ассоциативным и по существенным признакам. Благодаря взаимодействию обеих систем знаний, у дошкольника формируются обобщённые способы умственной работы и средства построения собственной познавательной деятельности, развивается диалектичность мышления, способность к прогнозированию будущих изменений.

Чтобы активность ребёнка в процессе обучения не ослабевала, необходимо одновременно с формированием ясных, отчетливых знаний сохранять

- * Читайте об этом в работах Н.Н. Поддьякова
- ** Парадигма В.И. Логиновой
- *** Традиционное понятие в дошкольной педагогике.

зону неопределенности. Конечно, возникающее страстное нетерпение в желании разобраться в этих знаниях не может удовлетворяться только во время занятий. Поэтому воспитатель, используя индивидуальное общение в любой форме режима дня, должен направить ребёнка на поиск ответа в книге, в эксперименте, в общении со сверстником, с другим взрослым и т.д. Любое знание, хоть раз воспринятое ребёнком, становится базой для научного образования, например, объекты, изучаемые астрономией, уже привлекают малыша (солнце, звёзды, луна и т.д.). Ребёнок задаёт вопросы, делает умозаключения, то есть систематизирует свои представления. А взрослый, владея научными представлениями, корректирует, уточняет их. Поэтому интересы у дошкольников очень широкие, но глубина проникновения в разные области познания у каждого своя.

Возможность каждый раз нестандартно строить индивидуальное обучение воспитанника напрямую зависит от уровня собственной культуры педагога, широты его образованности.

Пятая позиция. Эмоциональное воспитание связано с художественно-эстетическим и напрямую влияет на формирование основ духовности и интеллигентности у дошкольника. Исследования нейрофизиологов доказали, что искусство, с которым знакомится дошкольник, оказывает сложное полиэмоциональное, полимотивационное воздействие на его развитие, на формирование его психики, высших психических функций, то есть на развитие мозга. Развитие ассоциативного (неповторимого) мышления, а в конечном счете, развитие ассоциативных интегративных систем большого мозга, обеспечивает реализацию более сложных, осмысленных форм поведения ребёнка*.

Художественное восприятие не дано от рождения. Оно проходит в своём развитии несколько уровней, начиная от «фасадного», элементарного освоения сюжетной, видимой стороны произведения до способности проникновения в скрытый замысел и художественно-выразительные особенности образов. Художественные способности и художественное восприятие не у каждого воспитанника проявляются ярко и сразу. Путь их выявления и последовательного развития очень индивидуален*.

В своём художественном творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих - новое о себе (Н. А. Ветлугина).

*См. работы Т.П. Хризман. Напр.: *Хризман Т.П.*. Научная концепция: Искусство, эстетика, художественные музеи - высшая школа чувств, развития психики и социализация личности ребёнка. (Пути и методы реализации научной концепции; Вып. 1) / Под ред. Т.П. Хризман. - СПб., 1999 .

Чувство красоты, вошедшее в человека вместе со способностью мыслить, заставляет его вечно искать гармонию. У каждого воспитанника свой эмоциональный строй, своя палитра чувств и общее эмоциональное состояние личности - настроение (радостное, грустное, унылое и т.д.). У разных детей эмоциональная сфера занимает разный удельный вес.

Программа направляет внимание педагога на развитие эстетической стороны выполнения дошкольником разных ежедневных дел (поведение в общении, питание, одежда и т.д.). Она ориентирует воспитателя на открытие ребёнку с эстетической стороны предметно развивающей среды. Ежедневно наблюдаемый интерьер группы и внешний вид детского сада столь же важны для эстетического развития, как и музеи, театры, библиотеки.

Шестая позиция. Воспитание духовной культуры и интеллигентности у ребёнка обогащается за счёт непосредственного участия в ней семьи, широкой общественности и других социальных институтов. Детский сад, функционируя как «открытая система», может активно способствовать этому.

Наверное, вы уже заметили, что большинство сформулированных позиций трёх направлений Программы напрямую соотносятся между собой. Я полагаю, что в таком раскрытии с разных точек зрения единых по существу педагогических задач и выражается то представление о дошкольном воспитании, которое А. В. Запорожец определял как «организацию всей жизни и деятельности ребёнка».

6.

ТЕХНОЛОГИЯ, или ДРАМАТУРГИЯ НА КАЖДЫЙ ДЕНЬ

МЕЖДУ КОНСПЕКТОМ ЗАНЯТИЯ И СЦЕНАРИЕМ ДНЯ, или Лесенка над пропастью

ЗАМЫСЕЛ ОБЕСПЕЧИТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПОДРОБНЫМ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ БЫЛ У МЕНЯ С САМОГО НАЧАЛА. Я ВИДЕЛА МНОГО РАЗ: КАК ТОЛЬКО Я ДАЮ ГОТОВЫЙ КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ СТУДЕНТКЕ - ОНА У МЕНЯ БЛЕСТЯЩЕ ВЫСТУПАЕТ. КАК ТОЛЬКО ПЕРЕД СТУДЕНТКОЙ СТАВИТСЯ ЗАДАЧА: И СОЧИНИТЬ КОНСПЕКТ, И ПРОВЕСТИ ЗАНЯТИЕ - ОНА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ НЕ УСПЕВАЕТ НАЛАДИТЬ РАБОТУ С ДЕТЬМИ. У НЕЁ ГОЛОВА ДУМАЕТ НАД ТЕМ, «ЧТО ДЕЛАТЬ», А НЕ НАД ТЕМ, «КАК». КАК СДЕЛАТЬ ЖИЗНЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ЛЕГЧЕ - ЭТО БЫЛО МОЕЙ ПРОБЛЕМОЙ.

ЗА КАДРОМ РОЖДЕНИЯ КОНСПЕКТОВ

Оказалось, что подобные мысли занимали не только меня,

В 70-е годы Мария Васильевна Залужская, начальник отдела дошкольного воспитания Министерства просвещения РСФСР, выяснила, что у воспитателей, в отличие от учителей, нет никаких пособий. Они должны работать прямо по теоретическим разработкам, это и определялось дошкольными специалистами как «творческая работа воспитателя».

М. В. Залужская стала инициатором специального заказа по созданию «библиотечки воспитателя детского сада». Эту задачу - разработку конспектов занятий - она поставила перед Галиной Михайловной Ляминой, подключившей к этой работе целый ряд ученых и методистов Москвы и Ленинграда. Конспекты разрабатывались в школьной логике, по предметам. Так, например, Валентине Викторовне Гербовой была поручена разработка конспектов по методике развития речи, Людмиле Сергеевне Метлиной - разработка конспектов по развитию у дошкольников элементарных математических представлений и т.д.

В эти годы я работала в городском методкабинете вместе с Л. С. Метлиной и видела, как ответственно создавались ею эти конспекты.

Но где Л. С. Метлина опробовала свои разработки? Главным образом, в группе у В.Т. Ивановой. Однако Валентина Тарасовна хорошо знала, что успешность занятия - это итог. (Это подчеркивала в своих работах А. П. Усова и эту позицию она приняла и точно следовала ей). И потому детей к занятиям, к работе по авторским конспектам специально готовила (заранее брала разработки, когда считала, что дети готовы, приглашала автора). Приезжала Людмила Сергеевна, наблюдала занятие и видела - всё получалось! Утверждалась в том, конспект воспитателем-практиком понят, дети хорошо занимались, все были активны. Но ведь никто не разбирался, как Валентина Тарасовна к этой работе готовилась!

Так получались конспекты «вершков без корешков».

ВЕРШКИ БЕЗ КОРЕШКОВ

Если обратиться к «лесенке успеха» (или к лежащим в её основе работам А.А. Люблинской об уровнях умственной активности), то занятие - это уже третья ступень, уровень самостоятельности, следующий за уровнями узнавания и воспроизведения под руководством.

И вот конспекты, «вершки», пришли к практикам. Воспитатели стали проводить последовательно занятия: конспект номер 1, номер 2, номер 3 ... И методическая служба, что увидела? А дети-то не готовы. Почти никто за темпом занятий не успевает!

И воспитатель стал работать с единицами, со «звездочками», которые умудрялись схватывать всё на лету. А остальные – «ну вот такие бестолковые уродились». В результате у воспитателей стало хватать сил подготавливать всех детей только к таким занятиям, которые назывались «открытыми» или на которые ожидалось проверяющие.

Идея М. В. Залужской превратилась в свою противоположность. Вместо необходимых рабочих материалов для воспитателей получились сценарии дидактических праздников для проверяющих.

ТАЙНОЕ - ОНО ЖЕ ГЛАВНОЕ

И, естественно, опытные методисты, увидевшие спад интереса у дошкольников к занятиям, стали говорить: «Нельзя по конспектам работать».

В результате провала идеи конспектов расцвела привычная донныне фразеология о том, что «воспитатель должен быть творцом!» Вовсе не от любви к педагогической свободе родилась она - а от бессилия методической службы.

А дело ведь действительно непростое.

Я вспоминаю себя, когда была воспитателем. Я не умела рисовать, но очень хотела, чтобы мои дети рисовали. Я прошусь поучиться мастерству у коллеги, замечательного специалиста художественного обучения. Она меня с удовольствием приглашает на открытое занятие. Я прихожу - дети уже

рисуют. «Да послушай, мне же надо понять, откуда это взялось!». «О, это особая история ...» «Как?!» - с улыбкой говорит она: «Это – тайна».

ПРЕДСТАВИТЬ НЕ ЗАНЯТИЯ, А САМУ ЖИЗНЬ С ДЕТЬМИ

И постепенно у меня **крепло убеждение, что не занятия надо прописывать - а всю жизнь воспитателя с детьми в группе**. С этим я и обратилась однажды к Валентине Тарасовне: «Давайте с Вами напишем, что мы делаем. У нас ведь есть и мой, и Ваш личный опыт, и опыт совместной работы со многими учеными-исследователями и разработчиками методик: с В. И. Логиновой (умственное и трудовое воспитание), Л.С. Метлиной (математическое образование), с Н. Н. Кондратьевой (экологическое образование)...»

Первая задача, возникшая передо мной, когда я приехала в Пермь - надо было показать воспитателям, что занятие – это лишь часть, причём краткая во времени, всей жизни детей, а конспект занятия - это итог проведённого обучения до занятия и старт для дальнейшего развития воспитанников.

Мы писали книги, в текстах которых постоянно присутствует обращённость педагога к детям и к каждому конкретному ребёнку в форме вопросов, жестов, интонации и т.д. Диалоги - образцы вариантов общения с воспитанником (конкретного возраста, темперамента, стартов и темпов развития и т.п.) Анализируя их во время подготовки к работе с детьми, воспитатель учится мастерству содействия ребёнку в его обучении .

... Уже давно доказано, что сам педагогический опыт бесполезно записывать «напрямую»: он не передаётся, тем более «в лоб» не передаётся обычным воспитателям опыт удивительного мастера.

В каждом удачном конкретном опыте, решении, нам **надо было найти закономерность, которая и позволяла опыт мастера превращать в технологию** (ведь технология - это не описание опыта, а цепочка закономерностей!).

Я продумывала структуру очередного этапа технологии, объясняла Валентине Тарасовне научную задачу. А она благодаря своему уму, опыту понимания детей и умению опереться на результаты научных исследований, наполняла сценарии вариантами решения каждой задачи так, чтобы осуществлялись подходы к самым разным по уровню развития детям.

Так текст сценария эмоционально насыщался, превращался из схемы в драматургию.

ЧЕМ НЕ ПОХОЖИ СЦЕНАРИИ И КОНСПЕКТЫ

Нашу Технологию встречали до смешного противоречиво.

В каких-то городах методисты говорили воспитателям: «Зачем идти в «Дом радости»? Там же нет творчества». В других говорили иное: «Ох,

вы бедненькие, ох несчастненькие, это столько надо работать! Вам памятник при жизни надо ставить!»

На самом же деле, работая на основе книг-сценариев, педагог получает возможность осваиваться не на выставке достижений методического хозяйства, а на «педагогической кухне», работать технологично и в то же время творчески. Ведь надо артистично связать предлагаемые сюжеты с жизнью каждого воспитанника, жизнью своеобразной и неповторимой.

ИТАК, ЧЕМ СЦЕНАРИЙ ДНЯ НЕ ПОХОЖ НА КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ?

1. *Это не про занятия – это про целые дни жизни* «Не про вершки, а про корешки»
2. Соответственно, он рассказывает не только и не столько про общую, коллективную работу, *но и про индивидуальное общение, и про общение с малой группой детей.*
3. *Это не только описание действий, но и постоянные комментарии, обсуждения возможных ситуаций, советы воспитателю* про варианты поведения в зависимости от того, каков ребёнок, к которому вы обращаетесь, и что с ним происходит. Я старалась давать как можно больше научных комментариев к каждой разработке сценария дня. Не столько текст имеет значение, сколько подтекст.
4. Сценарий дня - элемент технологии. В этом смысле *он представляет и содержание деятельности воспитателя, и форму диагностики успешности хода дела.* в отличие от конспекта (как бы предполагающего, что неудача на занятии вытекает из плохого его проведения), неготовность детей справиться с предлагаемым им в «сценарии дня» не означает сегодняшней ошибки, а показывает, что что-то упущено прежде - и эту «дыру!» надо бы определить и заполнить.

5. *Наконец, жанр «сценария дня» - это не «засушенный» жанр конспекта. Напротив, это текст эмоционально-выразительный; иллюстрирующий необходимый для воспитателя яркий, волнующий, легко воспринимаемый ребёнком стиль общения. Вообще подчёркивается необходимость создания праздничной атмосферы жизни в детском саду, который называется «Дом радости», духа свободного творчества. Принцип радостного познания, игры и общения обеспечивает не только высокую эффективность обучения, но и сохраняет здоровье детей и сотрудников, что высоко оценивается и поддерживается родителями, которые стремятся и в своём доме сохранить и обогатить это состояние ребёнка.*

ПАРТИТУРА

ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЯ:

опыт симфонического подхода

СТРЕМЛЕНИЕ К ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ ИЛИ, ИНАЧЕ ГОВОРЯ, К ОСОЗНАННОЙ ПРОГНОЗИРУЕМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - ЭТО СВОЕОБРАЗНОЕ ДЕЯТЕЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ПОИСКОВ ЧЕЛОВЕКОМ НАДЁЖНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ДЛЯ СВОЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЫТИЯ.

1.

Мы уже говорили, что впервые педагогическое проектирование, вошедшее в себя многие плодотворные идеи технического аналога, стало рассматриваться мною как способ вывода дошкольной педагогики из теоретической наукообразности и оторванности от жизненных реалий в семидесятые годы XX века.

Попытки сценарных разработок занятий воспитателей с дошкольниками по аналогии с методическим обеспечением учителя были предприняты в 70-е годы по инициативе М.В. Залужской. В эту серию вошли сценарные разработки общегрупповых занятий по разным направлениям обучения дошкольников, например, В. В. Гербовой (по развитию речи), Л. С. Метлиной, Т. В. Тарунтаевой, Т.Д. Рихтерман (по развитию элементарных математических представлений), З. В. Лиштван (по обучению конструированию) Л. Е. Журовой (по обучению грамоте) и т.д.

Практические работники, и, прежде всего, бывшие учителя школ, которые в эти годы из-за резкого сокращения количества учеников в школе перешли на работу в детские сады, с воодушевлением приняли такую продукцию.

Однако важно заметить, что слабой стороной этого процесса до сих пор остаются два факта.

Первый факт: книжная продукция представлена разработками лишь узких проблем дошкольного образования: «парциальными» проектами развития учебной деятельности воспитанника детского сада.

Второй факт: в подавляющем большинстве случаев рынок подобной продукции заполнен материалами самодеятельных авторов (воспитателями, методистами детских садов и отделов образования). В этой связи, количество вариантов парциальных проектов оказалось безграничным, а возможности включения в этот процесс практиков - очень низкие*.

Мой опыт работы (воспитателем, методистом районного и городского отделов образования, преподавателем педучилища, колледжа, пединститута и педуниверситета) и в северной столице, и на западном Урале позволял увидеть единую картину: осуществление целостного педагогического процесса на основе этого многообразия проектных разработок подавляющему большинству воспитателей недоступно.

Неудовлетворённость качеством работы снижала интерес молодёжи, выпускников педучилищ и педагогических институтов к профессии. Попытки женщин-энтузиастов создавать свои проекты целостного педагогического процесса отнимали у проектировщика много времени, что вызывало протестное поведение членов семьи. (Это я знаю по их собственным рассказам). Количество парциальных технологий столь объёмно, что у женщин, отработавших семь часов, дома уже нет времени для изучения, анализа и интеграции их в единое целое.

Но главное все-таки было в другом: осозная неподъёмность поставленной ими задачи, в том числе из-за недостаточного уровня теоретической подготовки, они не получали удовлетворения от затраченных усилий. Я убеждена, что мой подход в создании не «песен» (парциальные технологии), а «симфоний» (технологии целостного подхода) найдёт последователей. Именно целостные технологии позволят большинству воспитателей творчески реализовывать их в работе с каждым ребёнком.

* Более того, уже было многократно доказано, что если речь идёт не о научно-методических разработках, а просто о представлении опыта работы, то внедрение опыта работы одного специалиста в деятельность другого практически невозможно, так как в подавляющем большинстве случаев педагог не может сам объяснить закономерности, которые скрыты внутри его практических изобретений. (Именно поэтому мне так интересно работать вместе с В.Т.Ивановой, открывая в её опыте закономерности).

2.

Моё исследование началось в Ленинграде ещё в семидесятые годы. Его результаты и были обобщены в Научно-методической системе «Детский сад - Дом радости», которая внедряется с 1985 года, а в 2004 году Про-

грамма получила «гриф» государственной рекомендации. Сначала она была апробирована в детских садах Перми (с 1986-1990 гг.). В 1990 году Министерство образования СССР организовало первый всесоюзный семинар по изучению авторской Программы «Детский сад - Дом радости», которая была высоко оценена и награждена золотой медалью ВДНХ (в том же 1990), а Пермский педагогический институт - серебряной медалью за содействие данному проекту. С 1991 года начались регулярные циклы авторских курсов в разных городах России, и они продолжают по сей день. Обучение прошли тысячи воспитателей, и городские, и сельские из большинства регионов страны. В этом году многие сады отметили двадцатилетие нашего сотрудничества (а некоторые пермские - и двадцатипятилетие). А родители, прошедшие обучение с одним ребенком по Программе, стремятся вновь попасть к тем же педагогам со следующим малышом.

Технологический проект внедрения программы определяет её возможности, позволяет педагогу предвидеть изменение результата. Основа технологии - книги сценариев работы для воспитателя с 7 утра и до 19 вечера от младшей до подготовительной группы - издаются с 1990 года.

В МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВХОДЯТ:

- 18 томов технологии для воспитателей младшей группы.
- 10 томов технологии для воспитателей средней группы на каждый месяц.
- 18 томов технологии для воспитателей старшей группы на каждый месяц (по две книги на каждый месяц).
- 18 томов технологии для воспитателей подготовительной группы (по две книги на каждый месяц).
- учебные видеофильмы (четырнадцать на сегодняшний день) с образцами работы воспитателей разных городов страны.

Но при этом все материалы продаются только при условии обучения воспитателей на курсах автора. Это требование защищает автора от неосмысленного воспроизведения замысла, искажающего его суть.

Волгоградская фабрика «Царицыно»* по нашему заказу изготавливает для всех детских садов страны наборы строительного материала (напольный и настольный).

Обучение проводится на авторских курсах в течение года в разных городах страны. Во время курсов воспитатели обучаются тому, как надо научиться читать и понимать книги сценариев - и, главное, тем важным вещам в сфере понимания детской жизни и своей профессии, которые передаются только в живом человеческом общении. Импульс живого общения, взаимопонимания необходим для того, чтобы «технологическая машина» смогла на самом деле поехать (подробнее мы будем обсуждать это далее, в разделе, связанном с «инноватикой»).

3.

Технология сценариев дня выглядит, на первый взгляд, жесткой (именно такой, не допускающей заметных отклонений, должна представляться воспитателям, впервые берущимся по ней работать), но её гибкость мы хорошо ощущаем, поскольку постоянно заняты её совершенствованием, дальнейшим осмыслением.

Для каждого возраста мы с Валентиной Тарасовной неоднократно делали новые редакции книг (сейчас в работе уже четвёртые-пятые редакции...). Процесс изменения, частичного переписывания, переиздания идёт непрерывно.

В чём заметны изменения? Во всё большей детализации содержания работы в режиме дня, во всё большем внимании к энциклопедичности образования педагога (столь важного для содержательного общения с детьми), во включении новых произведений детской литературы.

Переиздавая книги для воспитателей (2008-2011 годы) для младшей, средней и старшей групп, мы добавили в помощь воспитателю ещё и «маршрутные листы». В них представлено календарное подробное планирование всех видов деятельности на каждый день и весь месяц. Таким образом, воспитатели могут увидеть сразу перспективу своей деятельности. (Ещё раз напомним, что любое занятие педагог готовит с каждым ребёнком не менее чем две недели).

Воспитатели, которые работают по 3, 4 и даже 5 кругов (то есть уже 16-20 лет с младшей до подготовительной группы), на мой вопрос: «Не надоели ли книги, не хочется ли чего-то нового?» - отвечают: «Каждый раз читаем книги и будто бы первый раз, потому что читаем каждый раз по-новому, новыми глазами. То, что прошло мимо нас в первый раз, вдруг открывается.

*Прежде мы сотрудничали с петербургской фабрикой «Орбита», но она, увы, закрыта. Особенно по-новому открывается содержание и способы индивидуальной работы с мальчиками и девочками ...».

Для меня такие ответы и ожидаемы, и радостны; потому что я вдохновляю каждого педагога за время работы по Программе пройти обучение в вузах, на разнообразных курсах. С ростом образованности понятней становится то сложное содержание научных открытий, которые заложены в Технологии.

4.

Мы стремились к такой разработке сценариев, в которой предусматривается не только подневная, но и почасовая и даже поминутная организация всей жизни и деятельности в целом одной возрастной группы от 20-25 детей при 12-часовом режиме работы учреждения на период учебного года.

Почасовая разработка сценария построена с учётом общего биологического закона ритма, который заключается в колебательном характере всех функций человека, а также подчинения организма закону «биологических часов» - подъёма и спада физиологических функций.

Хотя, конечно, это надо обязательно иметь в виду каждому специалисту, что в любой день и в любое время может быть и «хаос», например, день рождения ребёнка или вечер родительского собрания, разрушающий авторский сценарий данного дня, но не систему воспитания.

5.

Единая цель инновационного педагогического процесса заключена в том, чтобы посредством внедрения авторского технологического проекта содействовать обогащению разностороннего развития и саморазвития дошкольника (мальчика и девочки) как индивидуальности.

Сама внутренняя логики технологического проекта подчиняется ряду закономерностей:

- **первая закономерность** - самостоятельность выполнения дошкольником многообразных видов детской деятельности форма и средство содействия обогащения его развития и саморазвития как индивидуальности;
- **вторая закономерность** - динамика овладения ребёнком деятельностью определяется законом четырех уровней умственной активности человека, который отражён в методическом понятии, разработанным автором - «Лесенка успеха»;
- **третья закономерность** - зависимость темпа развития мальчика как воспитанника женщины (или девочки как воспитанницы мужчины) от овладения педагогом интеллектуальной культурой и мыследеятельностью.

О первых двух закономерностях мы говорили выше. Обратим внимание и на третью.

Как показывают исследования нейрофизиологов, непонимание женщиной (а женщины составляют почти 100% состава дошкольных специалистов) специфики мальчика может негативно сказаться на его развитии, так как динамика его психического, нейрофизиологического развития отличается от динамики, присущей девочкам.

Подчёркнём наиболее существенные зависимости, сформулированные выдающимся нейрофизиологом Т. П. Хризман в её требованиях ко взрослым (к родителям и педагогам):

1. Признайте за ребёнком право на индивидуальность, право быть другим. Никогда не забывайте, что перед вами не просто ребенок, а мальчик или девочка с присущими им особенностями восприятия, мышления,

эмоций. Воспитывать, обучать и даже любить их надо по-разному. Но обязательно любить.

2. Помните, что, когда женщина воспитывает и обучает мальчиков, ей мало пригодится собственный детский опыт и сравнивать себя в детстве с ними - неверно и бесполезно.

3. Никогда не сравнивайте мальчиков и девочек, не ставьте одних в пример другим: они разные даже по биологическому возрасту - девочки обычно старше ровесников-мальчиков. Не забывайте, что мальчики и девочки по-разному видят, слышат, осязают, по-разному воспринимают пространство и ориентируются в нём, а главное - по-разному осмысливают всё, с чем сталкиваются в этом мире. И уж, конечно, не так, как мы - взрослые.

4. Не переусердствуйте, требуя от мальчиков аккуратности и тщательности выполнения вашего задания. Давая задания мальчикам, как в детском саду, так и в быту, старайтесь включать в них момент поиска, требующий сообразительности. Не надо заранее рассказывать и показывать, что и как делать. Следует подтолкнуть мальчика к тому, чтобы он сам открыл принцип решения, пусть даже наделав ошибок. И в то же время, не забывайте не только рассказывать, но и показывать. Помните, что мы часто недооцениваем эмоциональную чувствительность и тревожность мальчиков.

5. Ругая мальчика, изложите кратко и точно, чем вы недовольны, так как он не может долго удерживать эмоциональное напряжение. Его мозг как бы отключает слуховой канал, и ребёнок перестаёт вас слушать и слышать.

6. С девочками, если им трудно, надо вместе, до начала работы, разобрать принцип выполнения задания, что и как надо сделать. Вместе с тем, девочек надо постепенно учить действовать самостоятельно, а не только по заранее известным схемам, подталкивать к поиску собственных решений незнакомых, нетиповых заданий.

7. Если вам надо отругать девочку, не спешите высказывать своё отношение к ней - бурная эмоциональная реакция помешает ей понять, за что её ругают. Сначала разберите, в чем её ошибка.

8. Знайте, что девочки могут капризничать, казалось бы, без причины или по незначительным поводам из-за усталости (истощение правого «эмоционального полушария мозга»). Мальчики из-за усталости истощаются интеллектуально (снижение активного левого «рационально-логического» полушария). Ругать их за это не только бесполезно, но и безнравственно.

9. Для гармоничного развития необходимо, чтобы ребёнок учился по-разному осмысливать учебный материал (логически, образно, интуитивно). Он не должен панически бояться ошибок. Невозможно научиться чему-нибудь, не ошибаясь. Старайтесь не вырабатывать у него страха перед ошибкой. Чувство страха - плохой советчик. Оно подавляет инициативу, желание учиться, да и просто радость жизни и радость познания.

10. Маленькие дети не бывают ленивыми. «Ленность ребёнка - сигнал неблагополучия в Вашей педагогической деятельности, в избранной Вами методике работы с ним. Мы часто любим в ребёнке результаты своих трудов. А если результатов нет, виноват не ребёнок, а мы, потому что не сумели его научить. Бойтесь списывать свою некомпетентность, свои неудачи на ребёнка. Это вы педагог или родитель, а не он. К сожалению, мы любим тех, кого умеем научить.

Знание этой закономерности требует от воспитателя дифференцированного подхода к решению одной и той же педагогической задачи детьми одного возраста, но различающихся тем, что одни из них мальчики, а другие девочки.

Поэтому реализация цели воспитания через категорию «содействие» в Технологическом проекте предполагает мастерство воспитателя - творческое воплощение им сценария каждого дня с учётом своеобразия развития и саморазвития каждого воспитанника, и мальчика, и девочки как индивидуальности.

ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА творчества воспитателя

В области дошкольного воспитания научно-методическая система «ДЕТСКИЙ САД - ДОМ РАДОСТИ» - ПЕРВАЯ ПОПЫТКА ОРИЕНТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕТСКИХ САДОВ НА ТВОРЧЕСКУЮ РАБОТУ ПО ПОДРОБНО ТЕХНОЛОГИЗИРОВАННОМУ АВТОРСКОМУ ПРОЕКТУ, НАПРАВЛЕННОМУ НА «ОРГАНИЗАЦИЮ ВСЕЙ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЦЕЛОМ» (по выражению А. В. ЗАПОРОЖЦА), ЧЕМ ПРОТИВОРЕЧАТ ДРУГ ДРУГУ ТЕХНОЛОГИЯ И ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ, А В ЧЁМ ОБОЮДНО ПОДДЕРЖИВАЮТ?

1.

Основа успешности Технологического проекта «Детский сад - Дом радости» - простота в его ключевых решениях. На основе авторской Технологии воспитатель может предвидеть зависимость в развитии детей от характера своих действий и обеспечивать гарантированный результат, соответствующий целям программы.

Перевод воспитательно-образовательного дела на рельсы педагогической технологии означает решительный поворот практики к строгой обособленности каждого его элемента и этапа, нацеленность на объективно диагностируемый конечный результат, но не на ограничения творчества педагога и, тем более, его воспитанника как саморазвивающихся индивидуальностей*.

В школьной дидактике давно оценили, что при создании и использовании педагогической технологии в структуру реального педагогического процесса вводятся пропущенные через фильтр времени, выверенные опытом поколений и оставленные в практике наиболее логичные, целесообразные действия по достижению той или иной цели. По формулировке И. А. Колесниковой: *«Технологии приобретают безличный, «усреднённый», объективный характер и могут быть воспроизведены в деятельности любого профессионала при условии его соответствующей подготовки».*

При этом работать творчески означает научиться на основе педагогической технологии видеть рабочий день как целостный педагогический процесс, охватывающий *воспитание, обучение, образование, самовоспитание, самообразование, развитие и саморазвитие* в их взаимосвязи, взаимообусловленности, одномоментности функционирования (по выражению Ю. К. Бабанского). Это с одной стороны. А с другой - видеть себя и ребёнка в событиях этого дня, понять, что *каждый день недели - это тот день жизни, который неповторимо строит судьбу девочки и мальчика, да и тех взрослых, которые их окружают.*

Творчество - это свобода, а не своеволие выбора. Подлинно свободный человек может быть только в условиях принятой на себя ответственности за выдвигаемые им идеи и принимаемые решения. Надо помнить, что свобода может вырождаться в простой произвол, если она не проживается человеком с точки зрения ответственности. Но и наоборот: само чувство ответственности развивается только в условиях свободной деятельности**.

* «Педагогическая технология - это не застывшая голая схема, в которую втискивается живой педагогический процесс, а итог - глубоко продуманной, творческой и созидательной работы по оценке и гармонизации многих факторов, определяющих эффективность процессов обучения и воспитания. В этой работе нельзя опираться на готовые шаблоны и стереотипные решения, а всякий раз следует решать многочисленные и далеко не простые проблемы, но решать их не умозрительно, а творчески - на современной научной основе. Педагогическая технология развивает в этом отношении классическую дидактику, и это развитие выражено в сформулированных принципах педагогической технологии: структурной и содержательной целостности технологии, её диагностической направленности, завершенности, социо-и природосообразности, наконец, интенсивности всех процессов». (Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М. 1989).

** Об этом писал К. Э. Циолковский и многие другие философы.

2.

Почему же возникает протест, когда мы произносим «технология обучения», «технология воспитания», «технология проектирования образовательной системы»? Разве в работе с детьми точность, прогнозируемость наших профессионально-педагогических действий и результатов менее важна, чем в промышленном производстве?

Вспомним, что любое высокое искусство технологично. Виртуозное владение музыкальным инструментом, способность исполнить сложнейшие «па» в балете, игра великого актёра на сцене - за всем этим стоит владение технологическими основами: бесконечные гаммы, сотни раз отрепетированные жесты, паузы, мимика. Вдохновение даёт мастеру свыше лишь смысл, идею, но не умение воплотить их в материальную форму. Последнее - удел технологичности. В этом отношении любая импровизация профессионала всегда имеет «технологическую» основу.

Несмотря на все достижения, которыми гордятся сотрудники и родители воспитанников «Детских садов - Домов радости», это направление инновационного движения до сих пор встречает препятствие от методической службы. От её сотрудников я традиционно слышу два вопроса.

Первый из них такой: «А где же творческий подход, если вы предлагаете работать по готовому сценарию?»

В их понимании творчество воспитателя находит отражение не в уровне развития детей, а в количестве сочиненных им страниц, представленных чуть ли не в жанре диссертации. Часто это плагиат чьих-то мыслей, но развернутый в форме многостраничного фоллианта. Иногда - своя сценарная разработка одного-двух показательных занятий, на оформление которой могут уходить недели, а то и месяцы. Именно производство такой «продукции» отбирает у педагога время жизни и работы с детьми, зато создаётся иллюзия научности подходов к развитию творчества.

Ситуация выглядит абсурдной. Все согласны, что творчество артиста определяется его игрой, а вовсе не тем, сколько он придумал новых песен или пьес для собственного исполнения. Но тогда почему до сих пор профессионализм дошкольного специалиста не оценивается с точки зрения творческого исполнения разработанной для него «драматургии»?

3.

Воспитателю, как и любому профессионалу, необходима постоянная готовность к изменению и творчеству, только на этой основе он как индивидуальность находится в процессе саморазвития.

Поэтому закономерен вопрос: может ли авторское проектирование, на основе которого будет работать воспитатель с дошкольниками, затормозить развитие его индивидуальности, творческой самореализации?

Действительно, со всей очевидностью и глубиной в практике дошкольного образования обозначились три существенных противоречия освоения инноваций в детских садах.

Первое противоречие - между потребностью любого воспитателя-профессионала как индивидуальности в творческой самореализации и необходимостью выполнять заданный в технологии алгоритм, который перестраивать и изменять нельзя.

Второе противоречие возникает между необходимостью индивидуального подхода к каждому ребёнку и массовостью обучения дошкольников в условиях группы детского сада.

Ведь особенность живого педагогического проектирования заключается в том, что результаты его зависят не только от создателя, но и от реальных людей, участвующих в педагогическом процессе - индивидуальности педагога и каждого мальчика или девочки.

Третье противоречие - между проектом (сценарием, драматургией) как научным продуктом автора-технолога («драматурга») и уровнем понимания воспитателем-исполнителем («артистом») глубины авторского замысла, степенью готовности к его воплощению.

Очевидно, должно быть сочетание обоих движений. С одной стороны, обучение специалистов пониманию проблем проектирования, с другой - обеспечение дошкольных специалистов авторскими проектами внедрения научных достижений и передового опыта.

4.

Заданный в нашем проекте путь предполагает как следование определенным алгоритмам, так и обязательное творчество воспитателя.

Только это творчество носит иной характер, чем принято: не изобретение на каждый день того, *что же делать с детьми*, а **наблюдение за развитием своих воспитанников, выбор способа творческого подхода к каждому ребенку.**

Стремление овладеть нашей технологией побудило многих из воспитателей *учиться управлению своим психическим состоянием на основе рефлексии и самооценки.*

Овладение рефлексией как многосторонней деятельностью, направленной на осознание себя, самоанализ, самопроверку, превращается в механизм сознательного обогащения педагогом своего творческого потенциала. На него опирается и совместное целенаправленное созидание гармонических взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

5.

Однако существенная проблема в том, что современный воспитатель обычно не готов признать, что технологический проект представляет собой оптимальный способ, алгоритм достижения конкретной цели.

Ему непонятно, почему из авторской технологии нельзя выбросить какую-либо часть, и почему в ней не должно быть лишнего? Он не соглашается с требованием, что в технологическом проекте недопустима бодрая перестройка, замена приёмов и принципов работы.

И если воспитателю приходит мысль, что правила работы с технологическим проектом лишают его главного в профессии (а именно возможности реализовать его творческий потенциал) - то поддержку такой негативной позиции он находит у представителей методической службы. Они рекомендуют к любой методике (а тем более технологии) «подходить творчески», «выбирать по вкусу», проектировать самостоятельно и т. д.

Самым простым решением для некоторых кажется путь приобретения наших книг со сценарными разработками (например, одному слушателю от детского сада, который бы затем передавал их остальным).

Т. е. каждый бы воспитатель в саду предпочитал «использовать технологию по своим возможностям и настроению», не утруждая себя в достижении ни целостности в работе, ни заданного уровня результатов. В этом случае ссылка на то, что специалист работает на основе технологии несёт большой вред и ему, и детям, и самой системе - как и всякая фикция.

6.

Однако наши настоящие последователи в Перми, в Петербурге, в Москве, в Ижевске, в Новоуральске, в Омске, в Кемерово, в Твери, в Барнауле, во Владимире, в Таганроге, в Нарьян-Маре, на острове Сахалин, в Похвистневе, в Азовском районе и во многих других больших и малых городах, станицах, сёлах страны увидели возможность благотворных перемен для себя и для детей в настоящем, ответственном освоении нового дела.

Творчество воспитателя как исполнителя авторского педагогического проекта может развиваться только при внимании дошкольного педагога к закономерностям внедрения проекта в практику своей работы.

Важно понимать, что главный показатель профессионализма современного специалиста - осознание им, что овладение профессией, совершенствование мастерства, открытие собственного творческого стиля педагогической деятельности возможно только на пути разностороннего саморазвития. Педагогу в этом деле можно и нужно способствовать.

Технология не оживёт, если прежде воспитатель не пройдёт путь её осмысления, не познакомится со способами смягчения или разрешения объективных противоречий в своей работе. **И такой путь требует грамотного сопровождения.**

Именно поэтому книги-технологии «Детский сад - Дом радости» не продаются в магазинах. Их можно приобрести только после прослушивания авторских курсов (причём, как правило, тогда, когда заведующая и методист учатся первыми, так как сам воспитатель без поддержки или хотя бы понимания администрации детского сада вряд ли сможет успешно работать по технологии).

7.

Итак, вы поняли, что наша технология, с одной стороны, экономит время, обогащая каждого воспитателя опытом мастеров и учёных, с другой

- требует и достаточно высокой культуры педагогического труда. Эта высокая культура не у всех есть, но её вполне можно выращивать.

Почему коллеги-учёные не поддерживают технологический подход, предложенный мной уже более 20 лет тому назад? Причины и объективные, и субъективные. Субъективные скорее конъюнктурны и их обсуждать не будем. А среди объективных вопросов один типичный мы уже рассмотрели, теперь назовём и второй (парадоксально обратный первому): «Где же взять таких воспитателей, которые столь самоотверженно будут работать по вашей технологии? Не говоря уже о том, что для развития «Дома радости» нужны и экономические условия?!»

Отвечая на этот вопрос, я объясняю, что **высокопрофессиональный педагог выращивается в течение 12-16 лет.** (Хотя заметное качественное улучшение результатов его работы происходит уже на первом году освоения нового подхода). Если же начинать работу уже в колледже, когда происходит освоение основ профессии, то тогда через 12-16 лет молодая женщина в условиях работы коллектива в инновационном направлении превращается в мастера, при этом она обязательно стремится получить высшее образование. И в 30 лет перед ней несколько дорог: можно продолжать саморазвитие в должности воспитателя, можно осваивать мастерство методиста или организатора-администратора.

8.

Выращивание специалиста, понимающего принципы проектирования инновационных процессов в дошкольном образовании, предполагает понимание им необходимости разностороннего саморазвития, и, прежде всего способности к рефлексии и самооценке процесса и результата своей профессиональной деятельности.

Однако овладение мыследеятельностью - то есть *мышлением, включённым в контекст практической деятельности* - невозможно передавать как инструкцию или набор инструментов. **Можно лишь**, как подчёркивал Г.П. Щедровицкий, **выращивать специалистов, включая их в новую для них сферу и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность.**

Такая работа нацелена на основы методологии профессиональной деятельности. Она требует уже не просто последовательного изложения, а опоры на *инноватику* - науку о закономерностях внедрения новых технологий в практику работы специалистов.

Ещё раз подчеркну: профессиональная уверенность приходит к воспитателю не потому, что есть технологические сценарии, а потому, что педагог овладел «инноватикой»: пониманием закономерностей своей собственной деятельности и деятельности детей; потому что он знает и понимает законы «Лесенки успеха».