



Г. В. Хабарева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ББК 74.100
X12

X12 Хабарова Т. В.
**Педагогические технологии в дошкольном образовании. — СПб •
ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.- 80 с. ISBN
978-5-89814-553-8**

В пособии сделана попытка найти ответы на вопросы: «Что такое педагогические технологии?», «В чем их сущность?», «Каковы основные характеристики педагогических технологий?» и «Каким образом педагогические технологии могут быть использованы в практической деятельности дошкольных образовательных учреждений?».

В пособии также рассматриваются особенности технологий личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста, особенности технологий проектной деятельности, технологий исследовательской деятельности дошкольников и др.

Адресовано всем категориям педагогов, работающих в ДОУ, а также преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей.

ББК 74.100

© Хабарова Т. В., 2010 © Оформление. ООО
«ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010
ISBN 978-5-89814-553-8

В последние годы о педагогических технологиях написано много, однако в науке пока нет общепринятого определения понятия «педагогические технологии». Многозначность данной дефиниции подтверждает сложность и спорность данного вопроса. Так, в зарубежной и отечественной научной литературе еще в 1997 г. насчитывалось свыше трехсот определений данного понятия. Авторы трактуют педагогические технологии как: *сочетание определенных методов и приемов* (совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а их выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер [34]; совокупность способов организации учебно-познавательного процесса или последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью педагога и направленных на достижение поставленных целей (технологическая цепочка) [31]; упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результатов в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса [14]); *^инструментарий* (система указаний, которые должны обеспечить эффективность и результативность обучения [9]); *^процесс* (научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, на-

Педагогические технологии: понятие и основные характеристики

правленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [63]);

S модель (совместная педагогическая деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для детей и педагога [8]; учебный процесс, гарантирующий получение запланированного результата [66]); *научное направление* (часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения [59]).

В научной литературе широко дискутируется вопрос о том, что понимать под педагогическими технологиями: технологии обучения, воспитания или... Приведенные различными авторами аргументы не позволяют не учитывать очевидных вещей. Так, С. А. Смирнов считает, что невозможно говорить о педагогических технологиях, поскольку понятие «педагогический» подразумевает три процесса — обучение, воспитание и развитие. И если цель возможно определять в обучении, то в воспитании, развитии, процессах значительно более сложных и неоднозначных, определить диагностическую цель практически невозможно, эти процессы не могут быть организованы на технологическом уровне. Правомерным, по мнению данного автора, на сегодняшний день может считаться использование понятия «технологии обучения», а не понятия «педагогические технологии». В основе понятия «технологии обучения» лежит четкое диагностическое определение конечной и промежуточных целей, разработка и использование объективных методов контроля их достижения, сведение к минимуму импровизаций педагога, установка на разработку модели учебного процесса не с точки зрения видов деятельности учителя, а с точки зрения структуры и содержания учебно-познавательной деятельности обучающихся [30].

Е. В. Бондаревская предлагает использовать понятие «технологии обучения», связывая технологии по преимуществу с организацией учебного процесса и отмечая, что любые технологии отвечают на вопрос, как учить искусно, то есть как наилучшим образом достичь результатов обучения [66]. Автор подчеркивает, что диапазон рассматриваемого в науке понятия «технологии обучения» достаточно широк — от совокупности отдельных педагогических приемов до целостной системы обучения. Технологии — это точное знание того, как надо обучать, и такой способ обучения, который ориентирован на результат и гарантирует его достижение. С позиции автора, технологии обучения представляют собой систему взаимосвязанных действий обучающего и обучающихся, которая необходима для овладения содержанием образования, то есть технологии должны быть адекватны содержанию, обеспечивать его организацию и функционирование [66].

И. П. Подласый считает, что технологии отвечают на вопросы: как учить, как действовать, чтобы результаты совпали с поставленными требованиями? Технологии представляют собой систему алгоритмов, способов и средств, комплексное применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продукта заданного количества и качества [50]. Поскольку в процессе воспитания или развития невозможно говорить о получении «продукта заданного количества и качества», то возможно предположить, что данный автор (как и многие другие) также ассоциирует понятие «педагогические технологии» с «технологиями обучения».

Т. И. Шамова определяет педагогические технологии как научно обоснованный выбор характера операционного воздействия в процессе организуемого педагогом взаимодействия с детьми, производимого в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности [16].

Существует в научной литературе и подход, рассматривающий педагогические технологии на стадии реализации как мастерство каждого педагога:

^ педагогические технологии на уровне проектирования могут быть массовыми и универсальными, на уровне реализации — только авторскими (при обладании педагогом высокой профессиональной культурой) [66];

^ каждый педагог фактически работает по своим индивидуальным технологиям, хотя технологии следует выводить за пределы индивидуального мастерства и представить их как мало зависящие от личности конкретного педагога [51];

~**S** педагогические технологии связаны с педагогическим мастерством, совершенное владение технологиями и есть мастерство (а педагогическое мастерство в свою очередь — высший уровень владения педагогическими технологиями); технологии определяются личностными параметрами педагога, мастерство педагога — синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса [63]. Также достаточно дискутируем вопрос в научной литературе о сходстве и различии технологий обучения и методики обучения. Выделим основные существенные отличия технологий обучения от методики обучения:

^ технологии часто носят не предметный характер, они могут быть реализованы на любом учебном предмете, вне зависимости от его содержания;

S методика не обещает педагогу гарантированных результатов, технологии же, наоборот, дают одинаково высокие результаты при использовании их разными педагогами в разных образовательных учреждениях с разными детьми;

^ технологии жестко задают способ достижения цели через алгоритмизацию процедур и действий, которые должны строго следовать одна за другой, то есть обладают инструментальностью, методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, не предполагает гарантированности достижения цели, не обладает высокой инструментальностью;

^ технология отвечает на вопрос: «Как учить?», методика — на вопросы: «Чему учить?», «Зачем учить?» и «Как учить?» в рамках конкретной учебной дисциплины;

^ технологии в отличие от методики предполагают разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников;

S в методике сильно влияние личных характеристик и мастерства педагога.

Последнее отличие представляется весьма спорным, так как разные авторы, приводя собственные аргументы, излагают диаметрально противоположные взгляды. Одни разделяют данную

точку зрения, считая, что в педагогических технологиях, в отличие от методики, элемент субъективности доведен до минимума [1]. Другие считают, что не в методике, а в технологиях сильно влияние личностных особенностей педагога: методика выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения безотносительно к деятелю, их осуществляющему, педагогические технологии предполагают присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях [63]; педагогические технологии предполагают, что в них участвует педагог со всеми многообразными проявлениями личности, поэтому любая педагогическая задача может быть эффективно решена

только с помощью адекватных технологий, реализуемых квалифицированным специалистом [46].

Практически все современные ученые, занимающиеся исследованием эффективности внедрения педагогических технологий в образовательный процесс, отмечают, что каждая педагогическая технология должна обладать рядом характеристик (признаков, качеств), которые будут свидетельствовать о том, что используется именно технология, а не набор отдельных методов и приемов. Каждую педагогическую технологию

характеризуют: **S концептуальность** (в основе каждой технологии лежит ее научная концепция, включающая философское, психологическое, социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей); **S системность** (логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность); **S содержательность** (набор определенных действий обязателен в рамках данной технологии); **S алгоритмизированность** (определенная организация и самоорганизация деятельности педагога, направленная на выполнение им проективной и конструктивной функции); ^ **процессуальность** (развертывается процесс учебной деятельности);

^ **управляемость** (возможность диагностического планирования, проектирования образовательного процесса, варьирование средствами и методами для коррекции результатов, опора на структуру деятельности);

v ситуативность (теоретические основы технологии представляют собой общую схему, которая не может быть реализована в чистом виде, она должна быть адаптирована к конкретному учебно-воспитательному процессу; в результате педагог создает собственную интерпретацию изначального теоретического конструкта, на основе идеальной модели возникают различные варианты, разрабатываемые отдельными педагогами); **S воспроизводимость педагогического процесса и педагогических результатов** (возможность применения технологии в других условиях и другими субъектами); ^ **эффективность** (обязательное достижение запланированного результата; отношение результата к количеству израсходованных ресурсов); **S гибкость** (возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах технологии для обеспечения комфортности и свободы взаимодействия детей); **динамичность** (возможность развития или преобразования технологии); **S диагностичность описания цели**.

Также выделяются показатели технологичности деятельности педагога: наличие четкого представления о педагогической цели; осознание последовательности шагов на пути к цели и тех этапов, на которых будут решаться конкретные задачи; наличие определенности профессиональных действий, выраженной в четком ощущении, осознании, понимании меры необходимого и достаточного приложения педагогических усилий.

Классификация педагогических технологий

Существуют различные группы педагогических технологий. Ряд исследователей предлагает собственные классификации педагогических технологий, которые понимаются ими, в основном, как технологии обучения. Изучая вопрос о классификации педагогических технологий в дошкольном образовании, необходимо рассмотреть имеющиеся на сегодняшний день в науке группы педагогических технологий, предложенные разными авторами.

Один из подходов к классификации педагогических технологий связан с условным делением технологий

на *жесткие* и *мягкие* технологии. Жесткие технологии — это такие педагогические технологии, которые максимально приближены к идеалу алгоритмизированной и запрограммированной деятельности, гарантирующей посредством четких пошаговых предписаний достижение результата, с наибольшей полнотой соответствующего поставленной цели, как правило связанной с развитием или формированием социально-типических свойств (качеств) личности. Мягкие технологии — это такие педагогические технологии, которые содержат гибкие рекомендации, способствующие обеспечению возможности саморазвития, самореализации, раскрытия творческого потенциала ребенка с помощью имеющихся педагогических возможностей. Мягкие педагогические технологии лежат в основе личностно-ориентированного образования, опирающегося на принцип свободы в педагогической работе с детьми [30]. Чем более жесткой предстает технология, тем более детально должны быть определены условия, возможности и границы ее применения, представленные в контексте поставленной педагогической цели всеми элементами педагогического процесса (субъектами, содержанием, формами, методами, средствами) и той средой, в которой он осуществляется.

Следующий подход связан с объединением технологий в группы *по целям, содержанию, методам и средствам обучения, по характеру деятельности ученика, по временному основанию* [38].

По целям обучения педагогические технологии делятся на: ^ технологии традиционного обучения (передача знаний, умений и навыков); ^ личностно-ориентированные технологии развивающего обучения (развитие личности ученика, интереса к познанию, умения нестандартно мыслить). По содержанию обучения педагогические технологии делятся на:

v технологии алгоритмического характера (передача основного образовательного минимума);

S технологии продуктивного характера (творческий уровень осмысления получаемого содержания, самостоятельный анализ получаемого содержания, например технология проектов, технология концентрированного обучения Г. Г. Ибрагимова и др. Целью технологии проектов является создание проекта (модели) по решению одной из значимых для обучающегося проблем. Технология концентрированного обучения Г. Г. Ибрагимова дает возможность через «погружения» в предмет обучения за определенные сроки понять его особенности и не переключаться на другие предметы обучения).

По методам обучения педагогические технологии делятся на технологии:

S оптимизации учебного процесса Ю. К. Бабанского (эффективный подбор методов, приемов, средств в обучении);

S адаптивного обучения А. С. Границкой (характер взаимодействия учителя с каждым учеником независимо от его возможностей);

•S коллективного способа обучения А. Г. Ривина — В. К. Дьяченко (каждый ребенок учится взаимодействовать в парах или в группах);

S интерактивного обучения (обучающих и эвристических игр (Ю. С. Тюнников и др.));

S уровневой дифференциации (подбор методов обучения осуществляется в зависимости от индивидуальных возможностей учащихся);

модульного обучения (создается индивидуальная программа в виде модуля, собственная траектория движения ученика и взаимодействия с учителем по мере ее освоения (П.Я.Юцявичене и др.)) [38].

По характеру деятельности учащихся педагогические технологии делятся на технологии:

S направленные на формирование самостоятельности учащихся по степени ее увеличения в учебной деятельности под непосредственным руководством учителя (адаптивная система обучения, технология уровневой дифференциации);

У направленные на формирование самостоятельности учащихся под опосредованным руководством взрослого (технологии коллективного способа обучения, модульные технологии).

По временному признаку выделяются педагогические технологии, применяемые:

S в рамках одного урока (технологии оптимизации учебного процесса и др.);

У в течение двоек уроков (технологии уровневой дифференциации и др.);

•/ в течение ряда учебных часов (технология коллективного способа обучения и др.);

S в течение учебной четверти и более (технологии модульного и концентрированного обучения и др.) [38]. На основе классификаций педагогических технологий, рассматриваемых как технологии обучения, выделим следующие группы педагогических технологий:

У объяснительно-иллюстративного обучения (в основе лежат информирование, просвещение учащихся и организация их репродуктивных действий с целью выработки у них общеучебных умений и навыков [34]);

У личностно-ориентированные (создают условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников — технологии обучения в сотрудничестве, метод проектов и др. [14, 34, 42, 59]; индивидуальной поддержки ребенка, гуманно-личностная технология Ш.А.Амона-швили и др. [31, 48]);

У развивающего обучения (в центре внимания находится способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей) [34, 48, 59];

^ проблемного обучения (создание в сознании детей под руководством взрослого проблемных ситуаций, организация активной самостоятельной деятельности по их

разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей) [43, 48, 59]; ^ игровые (методы и приемы организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр с четко поставленными целями обучения и соответствующими им педагогическими результатами) [48, 59]; S разноуровневого обучения («технологии обучения базису без отстающих») (теоретическое обоснование этих технологий базируется на педагогической парадигме, согласно которой различия основной массы обучаемых по уровню обучаемости сводятся прежде всего ко времени, необходимому ребенку для усвоения учебного материала) [31, 42, 43]. Применительно к дошкольному образованию большой интерес представляют те классификации педагогических технологий, которые в первую очередь ориентированы на развитие личности ребенка, на раскрытие его творческого потенциала. К таким технологиям можно отнести педагогические технологии:

^ позволяющие личности выразиться;

^ обеспечивающие личности готовность к самоизменению;

S организующие процесс обучения как деятельность, то есть обеспечивающие деятельностный характер обучения [66];

^ предусматривающие реализацию прав детей на выбор уровня учебного содержания, партнеров, средств обучения (диалоговые технологии — технология коллективного способа обучения, обучение в сотрудничестве, модульные

технологии, индивидуализированные технологии — личностно-ориентированные технологии Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской и др.) [31].

Также весьма интересна классификация педагогических технологий, которые направлены на проектирование взаимодействия взрослого и ребенка, это технологии: ^

конструирования педагогического процесса (представлены единством технологий конструирования содержания, материальных средств и деятельности педагога и воспитанников);

осуществления педагогического процесса (совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля); педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений (педагогическое общение — это процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопроникновения и взаимодействия между педагогами и воспитанниками, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности) [63].

Условия реализации педагогических технологий

Сегодня педагогу недостаточно знаний об уже существующих технологиях, необходимо еще и умение применять их в практической деятельности. Овладение технологиями становится приоритетным как при освоении педагогической профессии, так и при оценке качества и стоимости образовательных услуг: «...на рынок труда учитель выставляет свой высокий профессионализм, в основе которого — доскональное знание технологий. Спрос на мастеров обучения всегда высок. Чтобы чувствовать себя уверенно на рынке труда, педагогу необходимо знание как минимум трех принципиально различающихся технологий: продуктивной (предметно-ориентированной), шадящей (личностно-ориентированной), технологии сотрудничества (партнерства). Технологии в работе учителя уже очень скоро будут на 80% определять успех, а индивидуальное мастерство — только на 20%» [51].

Перечислим условия, необходимые для эффективного овладения и реализации тех или иных педагогических технологий: У понимание педагогом идеологии технологии, определение социальной группы, которую она будет обслуживать; принятие определенной культуры деятельности того или иного автора, чью технологию педагог осваивает; предоставление возможности педагогу «пожить» в этой технологии, пропустив ее через систему своих эмоций, потребностей и ценностных установок; опора в собственной деятельности на научную теорию [15, 51, 63, 66]; У учет личностных качеств педагога при подборе технологии, поскольку от этого зависит ее эффективность, предложение педагогу палитры педагогических технологий, чтобы он мог реализовать ту, которая более всего соответствует его личности, его индивидуальности с учетом основной задачи образовательного учреждения и социального заказа [31]; У предоставление возможности педагогу взвесить то, что он получит, и то, что он затратит, поскольку если окажется, что выигрыш минимальный или его совсем нет, то следует идти по верному пути оптимизации, постепенно, но постоянно «расшивая» узкие места, это гарантия стабильного и высокого успеха [51]; •/ реализация технологии целиком, так как эффект достигается при полной реализации всех комплексов действий [51];

•/ наличие высокого уровня развития педагогической деятельности, то есть педагогического мастерства, которое складывается из четырех относительно самостоятельных частей: мастерства организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерства убеждения; мастерства передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерства владения педагогической техникой. Педагогическая техника — это совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельного ребенка и коллектив в целом (речевые умения; умения мимической и пантомимической выразительности; умения управления своим психическим состоянием и поддержания эмоционально-творческого напряжения; актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) [63];

У развитие технологической компетентности педагога, которая включает: рефлексивную часть (анализ собственных профессиональных умений, анализ учебного процесса), мотивационный аспект (цель деятельности всегда мотива-ционно окрашена), операциональный аспект (просвещенность педагога в базовых положениях-по технологии) [31];

^ наличие у педагога высокого уровня развития теоретико-методологической культуры (способности к проектированию, конструированию образовательного процесса, его целостному видению, рефлексии) и высокого уровня технологической культуры (умение работать в условиях конкретной образовательной ситуации) [66].

Технологическая культура педагога — это динамическая система педагогических ценностей, технологических умений (педагогической техники и образовательной технологии) и творческой индивидуальности педагога [20]. Уровень технологической культуры зависит от степени сформированности ее компонентов: педагогической позиции и профессионально-личностных качеств; технологических знаний и культуры педагогического мышления; технологических умений и опыта творческой деятельности. Отличие одного уровня от другого в индивидуально-личностном плане выражается в различной степени осознанности педагогом своей позиции, творческой индивидуальности, в степени освоения педагогической техники и технологий, адекватных своей творческой индивидуальности.

Первый уровень (нормативно-репродуктивный) характеризует педагога, который не имеет всех необходимых профессионально значимых качеств, осуществляет педагогическую репродуктивную деятельность по образцу или алгоритму, воспроизводя педагогическую технику и образовательную технологию без опоры на технологические знания, не склонен к творческой деятельности, получает невысокие результаты обучения детей. Такому педагогу проще работать по-старому — по инструкциям, рекомендациям. Ступени данного уровня: 1 — уровень знакомства, который характеризует репродуктивную деятельность педагога, не способного самостоятельно применить технологические знания, знания об образовательной технологии в своем практическом опыте; 2 — алгоритмический уровень, который характеризует репродуктивную деятельность педагога, способного по алгоритму (по памяти) воспроизвести отдельные фрагменты технологий (или даже целиком), однако без учета конкретных условий педагогической деятельности (это еще не собственный опыт, а попытка подражать чужому опыту).

Второй уровень (адаптивно-эвристический) характеризует педагога, который обладает необходимыми качествами, осуществляет педагогическую деятельность с опорой на техноло-

гические знания, реализует педагогическую технику и образовательные технологии с учетом конкретных условий, адаптируя технику и технологию адекватно этим условиям, склонен к творческой деятельности, но устойчивого интереса и потребности в творчестве не испытывает. Такой педагог не отчужден от педагогической техники и педагогических технологий, однако они еще не стали для него осознанной внутренней необходимостью.

Третий уровень (креативно-творческий) характеризует педагога, который обладает всеми необходимыми профессио-

нально-личностными качествами, осуществляет деятельность по использованию технологических знаний, техники и технологии на творческом уровне, имеет устойчивую потребность в творческом росте, добивается высоких результатов обучения детей. Такой педагог — мастер, творец, исследователь, слившийся со своим инструментом творчества [20].

Обозначим уровни овладения педагогом технологиями обучения (табл. 1).

Таблица 1

Уровни овладения педагогом технологиями

Уровень овладения технологиями	В теории	На практике
Оптимальный	Педагог знает научные основы разных технологий обучения; дает объективную психологическую оценку (и самооценку) эффективности применения технологий в образовательном процессе	Педагог целенаправленно и систематически применяет технологию обучения в своей деятельности; творчески моделирует сочетаемость разных технологий обучения в собственной практике; широко применяет методы диагностики
Развивающийся	Педагог имеет представление о различных технологиях обучения; обоснованно описывает суть собственной технологической цепочки; активно участвует в анализе эффективности используемых технологий	Педагог следует алгоритму технологии обучения; владеет приемами конструирования технологических цепочек в соответствии с поставленной целью; использует в цепочках разнообразные педагогические приемы и методы

Окончание

Уровень овладения технологиями	В теории	На практике
Элементарный	У педагога сформировано общее, эмпирическое представление о технологиях обучения; он выстраивает отдельные технологические цепочки, но при этом не может объяснить их целевое назначение в рамках занятия; уклоняется от обсуждения вопросов, связанных с технологиями обучения	Педагог применяет элементы технологий обучения интуитивно, эпизодически, несистемно; придерживается в своей деятельности какой-либо одной технологии обучения; допускает нарушения в алгоритме (цепочке) технологии обучения

Педагогические технологии в дошкольном образовании

Деятельность дошкольного учреждения имеет свою специфику, поскольку весь образовательный процесс направлен не на обучение детей дошкольного возраста (которое имеет в своей основе передачу определенных знаний, умений, навыков), а на развитие и воспитание детей. Следовательно, применительно к дошкольному образованию целесообразно вести разговор о педагогических технологиях не как о технологиях обучения, которые конечной своей целью ставят формирование у детей знаний, умений, навыков, а как о технологиях, которые помогают эти знания, умения, навыки сделать средством развития личностных качеств ребенка (активности, инициативности, самостоятельности, креативности и др.).

Развитие — это процесс качественного изменения. В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) развитие ребенка происходит в ходе взаимодействия со взрослым, жизненно важную роль которого в данный период подчеркивали известные ученые (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, М. И. Лисина и др.). Ни на одном другом возрастном этапе взрослый не играет такой роли в развитии ребенка. Поэтому целью деятельности взрослого в условиях ДОУ является конструирование такого взаимодействия с ребенком, которое будет способствовать формированию его активности в познании окружающей действительности, раскрытию его неповторимой индивидуальности. Условием реализации такой цели является использование педагогических технологий.

Современные педагогические технологии представляют собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром в целях воспитания отношений, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и

субъекта [32]. В современной отечественной дошкольной педагогике термин «педагогические технологии» рассматривается как:

компонент педагогической системы, способ конструирования воспитателем педагогического процесса с помощью системы средств и методов воспитания и обучения дошкольников в специально созданных для этого дидактических условиях детского сада в целях решения задач дошкольного образования [32]; **С** инструмент профессиональной деятельности педагога, которая имеет выраженную этапность (пошаговость) [17]. Каждый этап (первичной диагностики; отбора содержания, форм, способов и приемов его реализации; итоговой диагностики достижения цели; критериальной оценки результатов) включает в себя набор определенных профессиональных действий педагога. Педагогические технологии, помимо этапности, отличают также конкретность и четкость цели и задач деятельности педагога; ^ система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, то есть как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат [62]. В настоящее время остается дискуссионным, что понимать под результатом деятельности ДООУ. Наиболее распространенным является мнение, что результат педагогической деятельности — это изменение в развитии ребенка, происшедшее с ним в процессе взаимодействия с педагогом (Е. А. Ничепорук). Таким образом, если при применении педагогических технологий в ДООУ педагогу удастся повысить резерв развития ребенка, то можно говорить об их положительном влиянии на ребенка. Для педагога, который научился работать на технологическом уровне, главным ориентиром всегда будет саморазвитие ребенка, потому что образовательное учреждение должно формировать у человека главную потребность — потребность в саморазвитии, так как жизнь человеческая соткана из многообразия технологий (деятельностей), функционально связанных между собой [20].

Дискуссионным является и вопрос о классификации педагогических технологий применительно к дошкольному образованию. Педагогические технологии, которые предлагаются для использования в школьном звене, могут быть использованы и в дошкольном образовании (с учетом психофизиологических особенностей дошкольников). Но наиболее распространено мнение о том, что в каждой комплексной программе (которая реализуется в дошкольном учреждении) заложены те или иные технологии, которые ведут к эффективной реализации программного содержания и достижению запланированной цели программы. Вариативность образовательных программ дошкольных учреждений предполагает использование многообразных педагогических технологий. Как отмечает М. В. Крулехт, важно, чтобы педагогическая технология была адекватна педагогической системе, без этого условия цели педагогической системы и ее образовательная программа не могут быть реализованы.

Теория и практика дошкольного образования показывают, что ДООУ как уникальная педагогическая система не может быть монотехнологичным, политехнологизм в образовании сегодня неизбежен. Поэтому среди педагогических технологий, которые используются в работе с детьми дошкольного

социокультурную норму. Основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ребенка на позицию

возраста, можно выделить здоровьесберегающие педагогические технологии, технологию личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми, технологию проектной деятельности, технологию исследовательской деятельности, технологии «Портфолио дошкольника» и «Портфолио педагога», информационно-коммуникативные технологии.

Здоровьесберегающие педагогические технологии

Данное понятие остается дискуссионным, у разных авторов встречаются различные трактовки понятия «здоровьесберегающие педагогические технологии». Родоначальником введения понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» в практику образования является Н. К. Смирнов, который утверждает, что здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики, как совокупность форм и методов организации обучения детей без ущерба для их здоровья, как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье ребенка и педагога. Автор пишет, что как прилагательное понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса — детей и педагогов; здоровьесберегающую технологию можно рассматривать как «сертификат безопасности для здоровья» и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии задачами здоровьесбережения. [64]

Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях — информационном, психологическом, биоэнергетическом. Среди данных технологий можно выделить технологии:

У организационно-педагогические (определяющие структуру образовательного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний);

У психолого-педагогические (связанные с воздействием, которое педагог оказывает на детей; с психолого-педагогическим сопровождением всех элементов образовательного процесса);

У учебно-воспитательные (включающие программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья, мотивации к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек);

У социально адаптирующие и личностно-развивающие (обеспечивающие формирование и укрепление психологической адаптации личности);

У лечебно-оздоровительные (лечебная физкультура и лечебная педагогика).

Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей, любые воздействия на ребенка-дошкольника должны в своей основе иметь принцип здоровьесбережения. Используемые в практике дошкольного образования здоровьесберегающие технологии это технологии, направленные на со-

хранение, поддержание и обогащение здоровья субъектов образовательного процесса в ДОУ: детей, их родителей и педагогов. Целями здоровьесберегающих технологий применительно к ребенку являются обеспечение высокого уровня реального здоровья ребенка и формирование мотивационных установок на осознанное отношение к своему здоровью; применительно к взрослым — содействие становлению культуры здоровья, в том числе культуры профессионального здоровья [17]. Также здоровьесберегающие технологии — это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни. [61]

В современных условиях развитие человека невозможно без построения системы формирования его здоровья. Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от типа дошкольного учреждения, от продолжительности пребывания в нем детей, от программы, по которой работают педагоги, конкретных условий ДОУ, профессиональной компетентности педагога, а также показателей здоровья детей.

Выделяют (применительно к дошкольному образованию) следующую классификацию здоровьесберегающих технологий: [^] *медико-профилактические* (обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицински* средств — технологии организации мониторинга здоровья дошкольников, контроля за питанием детей, профилактических мероприятий, здоровьесберегающей среды в ДОУ);

* ■ *физкультурно-оздоровительные* (направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка — технологии развития физических качеств, закаливания, дыхательной гимнастики и др.);

[^] *образовательные* (воспитания культуры здоровья дошкольников, личностно-ориентированного воспитания и обучения);

обеспечения социально-психологического благополучия ребенка (обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка и направленные на обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье; технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДОУ); *здоровьесбережения и здоровьеобогащения педагогов* (направленные на развитие культуры здоровья педагогов, в том числе культуры профессионального здоровья,

на развитие потребности к здоровому образу жизни [17]); *Сохранения и стимулирования здоровья* (технология использования подвижных и спортивных игр, гимнастика (для глаз, дыхательная и др.), стретчинг, ритмопластика, динамические паузы, релаксация); *Обучения здоровому образу жизни* (технологии использования физкультурных занятий, коммуникативные игры, система занятий из серии «Уроки здоровья», проблемно-игровые (игротренинги, игротерапия), самомассаж); *коррекционные* (арт-терапия, технология музыкального воздействия, сказкотерапия, психогимнастики и др.) [62]. К числу здоровьесберегающих педагогических технологий следует отнести и *педагогическую технологию активной сенсорно-развивающей среды*, под которой понимается *системная* совокупность и порядок функционирования всех яшшостных инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. Сущность данной технологии заключается не столько в моделировании учебного пространства в рамках активной сенсорно-развивающей среды, сколько в системе взаимоотношений педагога с детьми: ядром активной сенсорно-развивающей среды является не система сенсорной дидактики не комплекс рабочих режимов, а именно система субъект-субъектных отношений между педагогом и воспитанником. И именно эта система выступает в качестве условия, средства и результата становления ребенка как субъекта дальнейшего развития [6]. Технология моделирования учебного пространства в рамках активной сенсорно-развивающей среды включает в себя: использование настольной конторки (работа в режиме смены динамических поз), пейзажного панно (ситуационно-образное моделирование), оф-тадммотренажеров (выполнение зрительного тренажа), наглядного материала на сенсорно-дидактической подвеске, сенсорно-дидактическом держателе (переключение зрения детей с ближних целей на дальние) и др.

Выделяются так называемые секреты здоровьесберегающей педагогики. Рассмотрим каждый из них. *Секрет доброты* — необходимо дарить доброту детям, чтобы и они сами стали дарить добро окружающим. *Секрет успешности* (в делах и в жизни вообще) — стремление и готовность дарить радость себе и другим, чтобы уметь находить поводы для радости всегда, как бы ни трудна была жизнь.

Секрет эффективности усилий по созданию здоровьесберегающего пространства — профессионализм всех работающих в образовательном учреждении педагогов.

[^] *Секрет результативности* — целенаправленное воспитание культуры здоровья детей, способности и умения заботиться о собственном здоровье.

Секрет соответствия создаваемого задуманному — объективное отслеживание получаемых результатов.

Секрет технологичности — создание работающей технологии из суммы разрозненных программ, приемов, методов возможно лишь при наличии единства целей, задач, принципов и методологий.

• *Секрет истинности* — интуитивное ощущение непротиворечивости того, что делается [64]. Также можно определить и основные принципы (идеи здоровьесберегающих технологий:

С гуманизации — приоритетность личностного, индивидуального развития ребенка в организации педагогического процесса ДОУ;

С учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка — использование первичной диагностики здоровья детей, учет ее результатов и основных новообразований! возраста в ходе организации здоровьесберегающего педагогического процесса;

С учета и развития субъектных качеств и свойств ребенка -соблюдение в организации педагогического процесса интересов и направленности ребенка на конкретные виды деятельности, поддержание его активности, самостоятельности, инициативности;

С субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе — свобода высказываний и поведения в разных формах организации педагогического процесса; в ходе такого взаимодействия ребенок может выбирать виды детской деятельности, в которых он бы смог максимально реализоваться;

С педагогической поддержки — решение совместно с ребенком сложной ситуации приемлемыми для конкретного ребенка способами и приемами, основной критерий реализации данного принципа — удовлетворенность ребенка самой

деятельностью и ее результатами, снятие эмоциональной напряженности;

S профессионального сотрудничества и сотворчества — профессиональное взаимодействие воспитателей и специалистов в процессе организации здоровьесберегающего педагогического процесса [17].

Технологии личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми

Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога — уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно-ориентированном образовании — понимание и взаимопонимание. При объяснении — только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании — два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение — всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание — это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании. Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка. Это ключевые слова в характеристике технологий личностно-ориентированного образования. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш. А. Амонашвили: любить ребенка, очеловечить среду, в которой он живет; прожить в ребенке свое детство [47].

Следовательно, можно предположить, что для педагогических технологий, ориентированных на развитие личностных качеств ребенка, его индивидуальности, характерно следующее:

смена педагогического воздействия на педагогическое взаимодействие; изменение направленности педагогического «вектора» — не только от взрослого к ребенку, но и от ребенка к взрослому;

основной доминантой является выявление личностных особенностей каждого ребенка как индивидуального субъекта познания и других видов деятельности;

S содержание образования не должно представлять собой только лишь набор социокультурных образцов в виде пред. вил, приемов действия, поведения, оно должно включать содержание субъектного опыта ребенка как опыта его индивидуальной жизнедеятельности, без чего содержание образования становится обезличенным, формальным, не соответствующим требованиям.

К сожалению, на сегодняшний день в научной литературе нет четкого определения того, что такое технологии (технология) личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста. Поскольку реализация технологий — это деятельность в первую очередь педагога, при рассмотрении понятия «технологии (технология) личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми» можно использовать понятие личностно-ориентированного подхода \ педагогической деятельности. Личностно-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на системы взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и

самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [36].

При рассмотрении сущности личностно-ориентированного подхода во взаимодействии педагога с детьми необходимо остановиться на ряде понятий, понимание которых при осуществлении педагогических действий является главным инструментом мышления

педагога, **у Индивидуальность** — неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни [12]. **S Личность** — постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека.

^ Самоактуализация — стремление человека стать тем, чем он может быть; полное использование самим человеком талантов, способностей, возможностей [5].

V Самовыражение - процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей.

•/ Субъект — индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности [12].

■/ Субъектный опыт - опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком в конкретных условиях семьи, образовательного учреждения. К моменту поступления в школу ребенок уже является субъектом образовательного процесса, где он самореализуется и самореализуется.

V, Я-концепция — осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим.

У Выбор — осуществление человеком или группой людей возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

S Педагогическая поддержка — деятельность педагогов по оказанию оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением [12, 36].

Определим характерные черты личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми в ДОУ.

\ Замысел личностно-ориентированного взаимодействия — создание педагогом условий для максимального влияния образовательного процесса на развитие индивидуальности ребенка (актуализация субъектного опыта детей; оказание им помощи в поиске и обретении своего индивидуального стиля и темпа деятельности, раскрытии и развитии индивидуальных познавательных процессов и интересов; содействие ребенку в формировании положительной Я-концепции, развитии творческих способностей, овладении умениями и навыками самопознания).

потенциал, формируются его личностные качества (активность, инициативность, самостоятельность, креативность) Освоение субъектной позиции проявляется через: **У** мотив деятельности, обеспечивающий потребность ребенка

ка включиться в деятельность; **У** цель, в которой прогнозируется результат деятельности; **У** содержание, которое представлено в виде знаний, впечатлений, переживаний и желаний ребенка; **У** средства, позволяющие реализовать замысел; **У** результат, в качестве которого выступают речевая форма подделки детей, новый способ решения задачи, игры, осознанное поведение и др.

В связи с этим в самом общем виде структура совместной деятельности может быть определена следующим образом: I часть — постановка воспитателем (возможно и детьми) познавательной, проблемной или иной задачи и принятие ее всеми участниками; II часть — процесс совместной деятельности — анализ задачи, выдвижение детьми способов решения задачи, обсуждение и выбор способов решения и собственное решение: совместная деятельность детей и взрослых по реализации задачи; III часть — результаты совместной деятельности, их обсуждение и оценка [68].

Применительно к совместной деятельности педагога и детей на занятии структура такого занятия может быть представлена следующим образом:

- У совместное выделение проблемы, интересующей детей;
- У совместное определение цели деятельности детей;
- У совместное планирование деятельности детей, выдвижение гипотез, версий, выбор путей решения задач, средств, материалов;
- У самостоятельная деятельность детей, дифференцированная помощь педагога; У обсуждение полученного результата: хода занятия, действий каждого ребенка, обсуждение успехов, выяснение причин неудач.

Создаваемые педагогом в процессе взаимодействия с детьми ситуации, ориентированные на личностное развитие (ситуация успеха; ситуация, обращенная к личному опыту ребенка* ситуации выбора задания, способа выполнения задания, оборудования, партнера по деятельности и т.д.), должны предоставлять ребенку возможность реализовать себя как личность и ставить ребенка перед необходимостью самостоятельно принимать решения о выборе, проявлять волевое усилие для достижения цели, выражать свою индивидуальность. В процессе личностно-ориентированного взаимодействия ребенку предоставляется право выбора (возможность избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности). Предлагая ребенку совершить осознанный выбор, педагог помогает ему формировать свою неповторимость. Создаваемая ситуация выбора — это спроектированная педагогом деятельность, когда детям предоставляется возможность (для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля поведения) отдать свое предпочтение одному из вариантов задания, тому или иному оборудованию, способу действия, партнеру по деятельности. Ситуация выбора при правильном построении позволяет поставить ребенка в позицию субъекта деятельности, оказывает успешное влияние на развитие его личностных качеств (активности, инициативности, самостоятельности).

С позиций личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми в процессе занятий интересен опыт работы И. Крынцыловой, О. Шапоренко¹, которые описывают технологию проведения занятия «Выбор» с детьми старшего дошкольного возраста. Суть идеи заключается в том, что раз в неделю, в определенное время каждый ребенок в группе самостоятельно выбирает тот вид деятельности, которым он будет заниматься в данный момент: танцевать, петь, играть на музыкальном инструменте, рисовать, лепить, играть в интеллектуальные или спортивные игры, мастерить, вышивать и т.д. Сделав выбор, ребенок сообщает об этом педагогу, прикрепляя свою фотографию на цветок, обозначающий тот или иной

разительную студию, творческие мастерские, где вместе с педагогами дополнительного образования погружаются в процесс творческой деятельности. Через 30 минут они возвращаются в группу. Состав и количество детей каждый раз меняется, поэтому выстраивать какую-либо тематику занятий невозможно, она полностью зависит от потребностей детей, они придумывают идею и содержание деятельности, они сами себя обучают в процессе такой творческой деятельности. Педагогу нужно уметь: не мешать ребенку творить; быть рядом с ним в этом процессе; принять и понять его позицию; довериться ребенку в минуты его творческого поиска; самому быть творцом; бережно относиться к результатам детского творческого труда. Отличительные особенности занятия «Выбор» — это творческое начало, импровизированный характер занятия, игровой стиль поведения всех участников, включая педагога, отсутствие критики результата творческого труда; партнерские взаимоотношения педагога и ребенка; атмосфера эмоционального подъема.

Можно выделить три важнейших интегрированных свойства личности педагога, которые в основном определяют его успешность в личностно-ориентированном взаимодействии.

1. *Социально-педагогическая ориентация* — осознание педагогом необходимости отстаивания интересов, прав и свобод ребенка на всех уровнях педагогической деятельности.

2. *Рефлексивные способности*, которые помогут педагогу остановиться, оглянуться, осмыслить то, что он делает: «Нанавредить!»

3. *Методологическая культура* — система знаний и способов деятельности, позволяющих грамотно, осознанно выстраивать свою деятельность в условиях выбора образовательных альтернатив; одним из важных элементов этой культуры является умение педагога мотивировать деятельность своих воспитанников [38].

Одной из технологий, направленных на личностное развитие ребенка дошкольного возраста, на развитие его неповторимой индивидуальности, является *педагогическая технология целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности*.

«Ребенок развивается в деятельности. Деятельность — единственный способ самореализации, самораскрытия человека. Дошкольник стремится к активной деятельности, и важно не дать этому стремлению угаснуть, способствовать его дальнейшему развитию. Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления. Однако не всякая деятельность развивает. Исследования последних лет убедительно доказывают, что эффективность развития связана с освоением ребенком позиции субъекта детской деятельности. Именно благодаря освоению данной позиции происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие, оформляется новое психическое образование — ценностность, которая определяет избирательность и самореализацию субъекта в той или иной деятельности. Освоение ребенком позиции субъекта детской деятельности требует специальной педагогической технологии. Эта технология — технология целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности»¹.

Данная технология является главной при реализации содержания программы «Детство»², и в ее основе лежит модель субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми, позволяющая воспитателю как субъекту педагогической деятельности творчески использовать весь арсенал педагогических приемов для постановки ребенка в позицию субъекта детской деятельности исходя из его индивидуальных особенностей,

¹ Н. Крынцылова, И. Шапоренко О. Дети выбирают... // Дошкольное воспитание. 2006.

вид деятельности, на специальном стенде. По мере заполнения стенда фотографиями определяются группы детей, решивших пойти на то или иное занятие. В назначенное время дети идут в музыкальный, танцевальный, спортивный залы, изоб-

Крулехт М. В. Педагогическая технология реализации программы «Детство» в образовательном процессе детского сада. Методические советы к программе «Детство». СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.

Разработана коллективом авторов РГПУ им. А.И.Герцена под руководством ¹ • И. Бабаевой.

потенциальных возможностей, половой принадлежности уровня развития. Сущность педагогической технологии целостного развития ребенка как субъекта специфических детских видов деятельности состоит в:

У конструировании единого процесса социализации (приобщение к современному миру, первые социальные ориентировки, азы социальной компетенции); раскрытии индивидуализации (осознание ребенком своих способностей, раскрытие творческого потенциала, его первых проявлений); создании педагогических условий для освоения детьми позиции субъекта разнообразных видов детской деятельности;

У инициировании совместно с родителями активности ребенка, помощи ему в овладении рациональными способами практического осуществления простейших видов детской деятельности, предоставлении ребенку права в пределах возрастных возможностей самостоятельно делать выбор и принимать решения в игровых и бытовых ситуациях. Слово «технология» не должно ассоциироваться с регла-

ментацией. Отличительной особенностью педагогической технологии реализации образовательной программы «Детство» является направленность на творческий характер ее применения педагогом (поэтому авторами не предлагаются готовые конспекты, сценарии педагогического процесса, педагог-профессионал сам должен определять необходимость, количество конкретное содержание, способ организации, место в режиме дня для занятий исходя из общедидактических требований к занятиям и уровня развития детей).

На основе взглядов авторов программы «Детство» сформируем основные составляющие педагогической технологии целостного развития ребенка как субъекта специфических детских видов деятельности.

У Построение субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми, которое требует от педагога высокого профессионального мастерства, развитой педагогической рефлексивной способности конструировать педагогический процесс и основ педагогической диагностики.

У Построение педагогического процесса на основе педагогической диагностики, которая представляет собой набор специально разработанных информативных методик и тестовых заданий, позволяющих воспитателю в повседневной жизни детского сада диагностировать реальный уровень развития ребенка, находить пути помощи ребенку в его развитии (задания направлены на выявление успешности освоения содержания различных разделов программы, на определение уровня владения ребенком позиции субъекта, на возможность отслеживания основных параметров эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников, на выявление успешности формирования отдельных сторон социальной компетентности (экологическая воспитанность, ориентировка в предметном мире и др.)).

У Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода, при котором воспитатель дифференцирует группу на типологические подгруппы, объединяющие детей с общей социальной ситуацией развития, и конструирует педагогическое воздействие в подгруппах путем создания дозированных по содержанию, объему, сложности, физическим, эмоциональным и психическим нагрузкам заданий и образовательных ситуаций (цель индивидуально-дифференцированного подхода — помочь ребенку максимально ре-

ализовать свой личностный потенциал, освоить доступный возрасту социальный опыт; в старших группах конструирование педагогического процесса требует дифференциации его содержания в зависимости от половых интересов и склонностей детей).

***** Творческое конструирование воспитателем разнообразных образовательных ситуаций (игровых, практических, театрализованных и т.д.), позволяющих воспитывать гуманное отношение к живому, развивать любознательность, познавательные, сенсорные, речевые, творческие способности. Наполнение повседневной жизни группы интересными делами, проблемами, идеями, включение каждого ребенка в содержательную деятельность, способствующую реализации детских интересов и жизненной активности.

S Нахождение способа педагогического воздействия для того, чтобы поставить ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности (использование игровых ситуаций, требующих оказания помощи любому персонажу, использование дидактических игр, моделирования, использование в старшем дошкольном возрасте занятий по интересам, которые не являются обязательными, а предполагают объединение взрослых и детей на основе свободного детского выбора, строятся по законам творческой деятельности) сти, сотрудничества, сотворчества).

•S Создание комфортных условий, исключающих «дидактический синдром», заорганизованность, излишнюю регламентацию, при этом важны атмосфера доверия, сотрудничества, сопереживания, гуманистическая система взаимодействия взрослых и детей во взаимовлекательной деятельности (этим обусловлен отказ от традиционных занятий по образцу, ориентированных на репродуктивную детскую деятельность, формирование навыков).

^ Предоставление ребенку свободы выбора, приобретение индивидуального стиля деятельности (для этого используются методика обобщенных способов создания поделок из разных материалов, а также опорные схемы, модели, пооперационные карты, простейшие чертежи, детям предоставляется широкий выбор материалов, инструментов).

S Сотрудничество педагогического коллектива детского сада с родителями (выделяются три ступени взаимодействия: создание общей установки на совместное решение задач воспитания; разработка общей стратегии сотрудничества; реализация единого согласованного индивидуального подхода к ребенку с целью максимального развития его личностного потенциала).

S Организация материальной развивающей среды, состоящей из ряда центров (сенсорный центр, центр математики, центр сюжетной игры, центр строительства, центр искусства и др.), которая способствовала бы организации содержательной деятельности детей и соответствовала бы ряду показателей, по которым воспитатель может оценить качество созданной в группе развивающей предметно-игровой среды и степень ее влияния на детей (включенность всех детей в активную самостоятельную деятельность; низкий уровень шума в группе; низкая конфликтность между детьми; выраженная продуктивность самостоятельной деятельности детей; положительный эмоциональный настрой детей, их жизнерадостность, открытость). ■/ Интеграция образовательного содержания программы.

Таким образом, педагогическая технология целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности должна помочь дошкольнику войти в современный мир, приобщиться к его ценностям, осознать свое «я», научиться строить на гуманистической ос-

нове взаимоотношения со взрослыми и детьми в реальных, привычных бытовых ситуациях повседневного общения.

Технологии проектной деятельности

Проектная деятельность — это целенаправленная деятельность с определенной целью, по определенному плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач по любому, направлению содержания образования. В основе проектной деятельности лежит идея о направленности деятельности (в ходе которой ребенок открывает для себя много нового и неизведанного ранее) на результат, который достигается в процессе совместной работы взрослого и детей над определенной практической проблемой. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Технология проектирования является одной из форм поисковой деятельности («активного поведения в условиях неопределенности»¹) Детей дошкольного возраста и способствует развитию их творческих способностей. Для ребенка характерна колоссальная жажда жизни, что ярко проявляется в его потребности в активных

По определению Р. Ротенберга. действиях, общении, самовыражении, разнообразных впечатлениях. Известно, что уважение к личности ребенка, его достоинству, принятие его целей, запросов, интересов, создание условия для самоопределения, самореализации, удовлетворение потребностей ребенка в конструировании собственного мира детства; способствуют развитию его творчества [41].

Проектирование как деятельность строится на уникальных отношениях «ребенок — взрослый», на со-участии(взрослого и ребенка. Со-участие в деятельности — это общение на равных, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Педагог ведет ребенка к со-участию постепенно, от наблюдений за его деятельностью к эпизодическому участию в ней, затем к партнерству) и, наконец, к сотрудничеству. Поэтапное стимулирование проектной деятельности взрослым позволяет формировать у ребенка умения, которые могут развиваться только в деятельности, — умение работать в коллективе, подчинять свои темперамент, характер интересам общего дела, умение решать творческие споры, достигать договоренности, оказывать помощь участникам деятельности, умение обсуждать результаты деятельности, оценивать действия каждого.

Творческое проектирование требует от педагога терпения, любви к ребенку, веры в его возможности на пути вхождении в мир взрослых. Исследования Е. Евдокимовой позволили выделить три этапа в развитии проектной деятельности у детей дошкольного возраста, которые и представляют собой одну из педагогических технологий проектной деятельности, включающую в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Первый этап автор обозначает как *подражательно-исполнитель*

ский, реализация которого возможна с детьми трех с половиной — пяти лет. На этом этапе дети участвуют в проекте «из вторых ролях», выполняют действия по прямому предложению взрослого или путем подражания ему, что не противоречит природе маленького ребенка: в этом возрасте еще сильна^{*1} как потребность установить и сохранить положительное отношение к взрослому, так и подражательность. Вторым этапом [^] *н» чивающийся*, он характерен для детей пяти-шести лет, которые уже имеют опыт разнообразной совместной деятельности, могут согласовывать действия, оказывать друг другу помощь. Ребенок уже реже обращается ко взрослому с просьбами, активнее организует совместную деятельность со сверстниками. У детей развиваются самоконтроль и самооценка, они способны достаточно объективно оценивать как собственные поступки так и поступки сверстников. В этом возрасте дети принимают проблему, уточняют цель, способны выбрать необходимые средства для достижения результата деятельности. Они не только проявляют готовность участвовать в проектах, предложенных взрослым, но и самостоятельно находят проблемы, являющиеся отправной точкой творческих, исследовательских, опытно-ориентировочных проектов. Третьим этапом — *творческий*, он характерен для детей шести-семи лет. Взрослому очень важно на этом этапе развивать и поддерживать творческую активность детей, создавать условия для самостоятельного определения детьми цели и содержания предстоящей деятельности, выбора способов работы над проектом и возможности организовать ее. Для каждого этапа автор предлагает алгоритм действий взрослых и детей (табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм действий взрослых и детей на каждом этапе проектной деятельности

Алгоритм действий	Подражательно-исполнительский этап проектной деятельности	Развивающий этап проектной деятельности	Творческий этап развития проектной деятельности
Шаг 1	Определение проблемы, отвечающей потребностям детей	Выделение (взрослым или детьми) проблемы, отвечающей потребностям детей или обеих сторон	
Шаг 2	Постановка цели проекта, его мотивация	Совместное определение цели проекта, прогнозирование результата	Самостоятельное определение детьми цели проекта, прогнозирование результата

Алгоритм действий	Подражательно-исполнительский этап проектной деятельности	Развивающий этап проектной деятельности	Творческий этап развития проектной деятельности
Шаг 3	Привлечение детей к участию в планировании деятельности и реализации намеченного плана	Планирование деятельности "детьми при незначительной помощи взрослого; определение средств реализации проекта	Планирование деятельности детьми (при возможном участии взрослого как партнера^ определение средств реализации проекта
Шаг 4	Совместная деятельность взрослого и детей по достижению результата	Выполнение детьми проекта; дифференцированная помощь взрослого	Выполнение детьми^ проекта; решение творческих споров, достижение договоренности; взаимообучение, помощь друг другу
Шаг 5	Совместный анализ выполнения проекта, переживание результата	Обсуждение результата: хода работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач	
Шаг 6	-	Совместное определение перспективы развития проекта	Определение перспективы развития проекта

Проектная деятельность позволяет учить детей проблеме-матизации; целеполаганию и планированию содержательной деятельности; элементам самоанализа; представлению результатов своей деятельности и хода работы; презентаций в различных формах с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макетов, плакатов моделей, театрализации, сценических представлений); практическому применению знаний в различных (в том числе и нестандартных) ситуациях [41]. Определим следующий алгоритм проектной деятельности педагога и детей (табл. 3¹)-

Таблица составлена на основе исследований Л. Морозовой.

Также технология проектной деятельности может быть использована и в рамках специально организованного обучения детей (в рамках занятий). Такие занятия имеют определенную структуру и включают в себя: создание мотивации проектной деятельности; введение в проблему; поэтапное решение проблемы в процессе исследовательской деятельности; обсуждение результатов, систематизация информации; получение продукта деятельности; презентация результатов проектной деятельности [41].

Н. А. Рыжова выделяет последовательность работы педагога над проектом, своеобразный алгоритм деятельности педагога, который включает в себя следующие шаги: **У** педагог ставит перед собой цель, исходя из потребностей и интересов детей; **У** вовлекает дошкольников в решение проблемы; **У** намечает план движения к цели (поддерживает интерес детей и родителей); **У** обсуждает план с семьями; **У** обращается за рекомендациями к специалистам ДОУ; **У** вместе с детьми и родителями составляет план-схему проведения проекта; **У** собирает информацию, материал; **У** проводит занятия, игры, наблюдения, поездки (мероприятия основной части проекта); **У** дает домашние задания родителям и детям; **У** поощряет самостоятельные творческие работы детей и родителей (поиск материалов, информации, изготовлен»

Алгоритм проектной деятельности педагога и

Этапы проектной деятельности	Деятельность педагога	Деятельность детей
1. Постановка проблемы	Формулирует для себя проблему, исходя из которой подводит детей к необходимости задуматься над проблемной ситуацией	Учатся видеть проблему, формулировать важные вопросы
2. Определение цели деятельности	Ставит цель с опорой на интересы и потребности детей	Обозначают цель деятельности (становятся активными исследователями окружающего мира)
3. Конкретный замысел	Продумывает и представляет то, что будет происходить и к какому результату это приведет	Участвуют в обсуждении: как организовать то или иное дело, выслушивают любые мнения, вплоть до нестандартных и неожиданных
4. Планирование	Определяет основные этапы работы с детьми в зависимости от дидактических, социальных, предметно-материальных и индивидуально-личностных условий	Перечисляют любимые занятия, предлагают игры, участвуют в определении последовательности операций (что сначала, что потом)
5. Реализация проекта и постоянная рефлексия	Организует и мотивирует различные виды деятельности через их интеграцию. Проводит рефлекссию и своевременную коррекцию отдельных шагов	Участвуют в разнообразных видах деятельности, выступают партнерами и помощниками воспитателя
6. Анализ результатов и презентация	Выявляет положительные и отрицательные моменты в совместной деятельности с детьми	Проводят посильный анализ с подачи взрослого. Участвуют в игровой презентации достигнутых результатов

поделок, рисунков, альбомов и т.п.); **У** организует презентацию проекта (праздник, открытое занятие, акция, КВН), составляет книгу, альбом совместно с детьми; **У** подводит итоги (выступает на педсовете, обобщает опыт работы).

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у ребенка, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию детей

Технология исследовательской деятельности

Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой **Активности** и строящийся на базе исследовательского поведения. Исследовательская деятельность включает в себя: мотивирующие факторы исследовательского поведения (поисковую активность) и механизм его осуществления (в роли которого выступает мышление); анализ полученных результатов, оценку динамики ситуации на их основе, прогнозирование дальнейшего ее развития; моделирование и реализацию своих будущих, предполагаемых действий — коррекцию исследовательского поведения. В дальнейшем все это, будучи проверено на практике и вновь оценено, выводит поисковую активность на новый уровень, и вся схематически описанная последовательность повторяется. Исследовательская деятельность предстает как высшая форма развития исследовательской активности, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» превращается в «субъекта деятельности», целенаправленно

реализующего свою исследовательскую активность в форме тех или иных исследовательских действий [45]. Успешное осуществление исследовательской деятельности требует наличия у субъекта специфического личностного образования — исследовательских способностей, которые необходимо рассматривать как комплекс трех составляющих: поисковой активности, **дивергентного** мышления, **конвергентного** мышления. Поисковая активность выступает как главный двигатель исследовательского поведения и определяется высокой мотивацией, **эмоциональной** включенностью, интересом (необходимыми составляющими исследовательского поведения). «Способность находить и формулировать проблемы, способность генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию, оригинальность, способность реагировать на ситуацию нетривиальным образом — все это не только проявление способности к дивергентному мышлению, но и неотъемлемые составляющие исследовательского поведения. Конвергентное мышление связано с даром решать проблему на основе логических алгоритмов, через способность к анализу и синтезу, с Умением анализировать и оценивать ситуацию, вырабатывать суждения и умозаключения» [57, 58].

Выделяются следующие этапы становления исследовательской деятельности:

- ^ ориентировка (выделение предметной области осуществления исследования);
- S** проблематизация (определение способов и средств проведения исследования);
- ^ планирование (формулировка последовательных задач исследования, распределение последовательности действий для осуществления исследовательского поиска);
- S** эмпирия (сбор эмпирического материала, постановка и проведение исследования, первичная систематизация полученных данных);
- ^ анализ (обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных);
- S** рефлексия (соотнесение собственных выводов с полученными выводами, с процессом проведения исследования, с существующими ранее знаниями и данными). Модель исследовательских технологий совпадает с моделью научного исследования. Этапы исследования — проблемная ситуация; проблема, ее формулирование; выдвижение гипотез; подбор материала для проверки гипотез; проверка гипотез; формулирование и оформление вывода [59].

Для осуществления исследовательской деятельности рекомендуется следующий алгоритм действий [58].

Шаг 1. Выявление проблемы, которую можно исследовать и которую хотелось бы разрешить (в переводе с древнегреческого слово *problems* означает «задача», «преграда», «трудность»). Главное качество любого исследователя — уметь отыскать что-то необычное в обычном, увидеть сложности и противоречия там, где другим все кажется привычным, ясным и простым. Настоящему исследователю надо уметь задавать себе вопросы и находить неожиданное, удивительное в самом простом и привычном.

Шаг 2. Выбор темы исследования. Выбирая тему, следует иметь в виду, что можно провести исследование, а можно заняться проектированием. Принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование — процесс бескорыстного поиска неизвестного, новых знаний (человек стремится к знанию, часто не зная, что принесет ему сделанное открытие и как можно будет на практике использовать полученные сведения), а проект — это всегда решение какой-то практической задачи (человек, реализующий проект, решает реальную проблему).

Шаг 3. Определение цели исследования (нахождение ответа на вопрос о том, зачем проводится исследование). Пример-

ные формулировки целей исследования обычно начинаются **Со** слов «выявить», «изучить», «определить». Примерные формулировки целей проектов обычно начинаются словами «разработать», «создать», «выполнить».

Шаг 4. Определение задач исследования (основных шагов направления исследования). Некоторые ученые убеждены, что формулировать цель и задачи собственного исследования до того, как оно завершено, не только бесполезно, но даже вредно и опасно. Ясная формулировка делает предсказуемым процесс и лишает его черт творческого поиска, а исследователя — права импровизировать.

Шаг 5. Выдвижение гипотезы (предположения, догадки, недоказанной логически и не подтвержденной опытом). Гипотеза — это попытка предвидения событий. Важно научиться вырабатывать гипотезы по принципу «Чем больше, тем лучше» (гипотезы дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны).

Шаг 6. Составление предварительного плана исследования. Для того чтобы составить план исследования, надо ответить на вопрос «Как мы можем узнать что-то новое о том, что исследуем?». Список возможных путей и методов исследования в данном случае: подумать самому; прочитать книги о том, что исследуешь; посмотреть видеофильмы по этой проблеме; обратиться к компьютеру; спросить у других людей; понаблюдать; провести эксперимент.

Шаг 7. Провести эксперимент (опыт), наблюдение, проверить гипотезы, сделать выводы.

Шаг 8. Указать возможные пути дальнейшего изучения проблемы. Для настоящего творца завершение одной работы — это не просто окончание исследования, это начало работы следующей.

В основе исследовательской деятельности ребенка дошкольного возраста лежит исследовательская поисковая активность, которая, являясь его естественным состоянием, порождает исследовательское поведение, создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития. В соответствии с психологическими основами исследовательской деятельности необходимо организовывать деятельность ребенка таким образом, чтобы она способствовала открытию знания самим ребенком через творческий, исследовательский поиск, основными составляющими которого являются: выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения [57, 58]. В связи с этим у детей дошкольного возраста через специальные упражнения в разных видах деятельности необходимо развивать определенные умения.

У Видеть проблемы — интегративное свойство мышления, которое развивается в течение длительного времени в разных видах деятельности. Проблема — это затруднение, неопределенность, чтобы устранить ее, требуется исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Не стоит требовать от ребенка ясного осознания и формулирования проблемы, достаточно ее общей, приблизительной характеристики.

У Выдвигать гипотезы, строить предположения. Выдвижение гипотез, предположений и нетрадиционных (провокационных) идей — важные мыслительные навыки, обеспечивающие исследовательский поиск. Гипотезы возникают как возможные варианты решения проблемы и подвергаются проверке в ходе исследования. Гипотезы дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию

¹ Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. 2005. № 12. С. 3-11; 2006. № 1. С. 21-30.

с другой стороны.

У *Задавать вопросы.* Познание начинается с вопроса, который направляет мышление ребенка на поиск ответа, пробуждая потребность в познании и приобщении к умственному труду; вопросы могут быть различными — уточняющими, восполняющими (неопределенными, непрямыми) и др.

У *Оперировать понятиями* «явление», «причина», «следствие», «событие», «обусловленность», «зависимость», «различие», «сходство», «общность», «совместимость», «несовместимость», «возможность», «невозможность» и др. Без умения оперировать этими понятиями не может быть абстрактного мышления. Овладеть ими нельзя без исследования живых фактов и явлений, без осмысления того, что можно увидеть своими глазами.

У *Классифицировать.* Классификацией называют операцию деления понятий по определенному основанию на непересекающиеся классы; классификация устанавливает определенный порядок и разбивает рассматриваемые объекты на группы; всякая классификация имеет цель, которая диктует выбор основания; поскольку целей может быть много, то одна и та же группа предметов может быть расклассифицирована по разным основаниям).

У *Наблюдать.* Наблюдение — это вид восприятия, характеризующийся целенаправленностью, выражается в ясно осознаваемой практической, познавательной задаче, что и отличает наблюдение от простого созерцания.

У *Делать выводы и умозаключения.* Любое исследование теряет смысл, если не сделаны выводы и не подведены итоги; вывод — это заключительное суждение о результатах проведенной работы.

Понятие «исследовательское обучение» введено А. И. Савенковым¹. Главная цель исследовательского обучения — формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать (и перестраивать) новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [55]. А. И. Савенков определяет принципы исследовательского обучения, которые можно интерпретировать и для работы с детьми дошкольного возраста:

[^] ориентации на познавательные интересы детей (исследование — процесс творческий, творчество невозможно навязать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае на потребности в познании);

[^] опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации;

С сочетания репродуктивных и продуктивных методов обучения (психология усвоения свидетельствует о том, что легко и произвольно усваивается тот материал, который включен в активную работу мышления);

[^] формирования представлений об исследовании как стиле жизни.

Для того чтобы исследовательская деятельность вызывала у детей интерес, необходимо подобрать содержание, доступное их пониманию (окружающий мир, природа и др.), создавать проблемные ситуации, решая которые ребенок будет открывать для себя что-то новое. Проблемную ситуацию можно характеризовать как:

в особый вид взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности. Иными словами, проблемная ситуация — это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать [4];

[^] ядро, которое является значимым для ребенка противоречием. Воздействуя на эмоциональную сферу ребенка, противоречие вызывает удивление, недоумение, восхищение.

Именно они и побуждают включиться в поиск, проявить исследовательскую активность, которая завершается приобретением нового знания, самостоятельным формулированием выводов и обобщений. Последнее очень важно для умственного и творческого развития мышления, ведь в наиболее чистом и ярко выраженном виде мышление выступает именно там, где оно само доходит до знаний, открывает их [27].

Проблемная ситуация, по мнению С.Л.Рубинштейна, А. М.

Матюшкина, включает в себя три основных компонента: **У** неизвестное, раскрываемое в проблемной ситуации (новое знание или способ деятельности, которые ребенок должен усвоить, разрешая противоречие); ценность противоречия в познании в том, что оно, воздействуя на эмоции, пробуждает потребность в познании нового, а эмоция, возникшая в результате столкновения с противоречием, включает в работу мысль; **С** познавательную деятельность ребенка; возможности ребенка анализировать условия поставленного задания и усваивать новые знания, так как ни слишком трудное, ни слишком легкое задания не способствуют возникновению проблемной ситуации (степень трудности задания должна быть такова, чтобы с помощью усвоенных знаний и способов действия дети не могли его выполнить, но этих знаний должно быть достаточно для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения поставленного задания) [24].

Существуют определенные способы создания проблемных ситуаций, которые педагог может использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста, поскольку проблемность — неотъемлемая черта познания старших дошкольников, и именно проблемность обеспечивает постоянную открытость ребенка новому и выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н. Н. Поддьяков), а также в собственной постановке новых вопросов и проблем. Педагог, максимально используя проблемы, выдвигаемые детьми, должен еще и преднамеренно создавать ситуации специальными заданиями, направленность которых — обнажить, заострить противоречия в сознании ребенка и выявить из этих преднамеренных ситуаций противоречия, которые он способен замечать [25, 26].

Пути создания проблемных ситуаций, лично значимых для ребенка:

[^] преднамеренное столкновение жизненных представлений детей с научными фактами, объяснить которые они не могут — не хватает знаний, жизненного опыта;

У преднамеренное побуждение детей к решению новых задач старыми способами;

У побуждение детей выдвигать гипотезы, делать предварительные выводы и обобщения (противоречие — ядро проблемной ситуации — в данном случае возникает в результате столкновения различных мнений, выдвинутого предположения и результатов его опытной проверки в процессе диалога) [25].

Для создания проблемных ситуаций педагогу можно использовать следующие методические приемы: **У** подведение детей к противоречию и предложение самостоятельно найти способ его разрешения; **У** изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;

У предложение детям рассмотреть явление с различных позиций;

У побуждение детей к сравнению, обобщению, выводам из ситуации, сопоставлению фактов;

У постановка конкретных вопросов на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждения;

У постановка проблемных задач (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, неопределенностью в постановке вопроса, противоречивыми данными,

заведомо допущенными ошибками, ограниченным временем решения и т.д.) [22].

Для проведения исследования с целью решения проблемы ребенок участвует в следующих этапах исследования:

У наблюдение и изучение фактов и явлений;

У выявление непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблемы);

У выдвижение гипотез;

У осуществление плана, выяснение связи изучаемого явления с другими явлениями; **У** формулирование решений, выводов, обобщений; **У** проверка решений;

У практические выводы о возможном и необходимом применении полученных знаний.

Для этого педагогу необходимо осуществлять деятельность по трем этапам, которые в своих исследованиях выделили И. Ильницкая и Л. Остапенко.

На первом этапе педагог побуждает детей внимательно всматриваться в изучаемый объект, описывать его внешние признаки, выделять главное, сравнивать с другими объектами, анализировать, делать выводы и обобщения; побуждает детей включаться в решение познавательных задач и проблем непосредственного активного наблюдения не только за статичными объектами, но и за развитием объектов живой природы; вызывает потребность в постановке вопросов в процессе наблюдения.

На втором этапе педагог формирует исследовательскую активность детей в форме умения ставить вопросы и разрешать возникающие проблемы. Необходимо создавать такие условия, которые должны способствовать развитию умения задавать вопросы исследовательского характера (на выявление главных признаков объекта, его функций, на формирование умения давать полную характеристику предмета, определять его место в этом мире и т.п.).

На третьем этапе целесообразно организовать деятельность детей по конструированию, в процессе которой дети учатся анализировать условия и находить самостоятельное решение, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою деятельность. Для этого используются следующие формы организации конструирования, которые применяются именно в такой последовательности: по замыслу, образцу, теме, модели, условиям [25, 26].

Для оформления результатов исследовательской деятельности при работе с детьми шести-семи лет педагог может завести папку, в которую вместе с родителями (согласно перечню разделов) он будет собирать материал, накопленный в ходе исследования. Например: раздел 1 «Что я прочитал (или мне прочитали) по теме... (список литературы)»; раздел 2 «Что я узнал о... (сбор информации по теме исследования)»; раздел 3 «Вопросы, которые возникли у меня, когда я изучал научную и художественную литературу»; раздел 4 «Мои наблюдения и опыты по теме исследования»; раздел 5 «Вопросы, которые возникли у меня в ходе наблюдений и опытов»; раздел 6 «Мои выводы»; раздел 7 «Мое сообщение, доклад (о чем я расскажу ребятам)» [26].

Чтобы дети занимались исследовательской деятельностью, педагогу необходимо:

С использовать различные приемы воздействия на эмоционально-волевую сферу дошкольника (заботясь о том, чтобы в процессе познания нового материала он испытывал чувство радости, удовольствия, удовлетворения);

С создавать проблемные ситуации, вызывающие у детей удивление, недоумение, восхищение;

С четко формулировать проблемы, обнажая противоречия в сознании ребенка; учить видеть и формулировать проблемы, развивая проблемное видение;

С выдвигать гипотезы и обучать этому умению детей, принимая любые их предложения;

^ развивать способность к прогнозированию и предвосхищению решений;

С обучать детей обобщенным приемам умственной деятельности — умению выделять главное, сравнивать, делать выводы, классифицировать, знакомить с различными научными методами исследования;

создавать атмосферу свободного обсуждения, побуждать детей к диалогу, сотрудничеству;

^ побуждать к самостоятельной постановке вопросов, обнаружению противоречий;

^ подводить детей к самостоятельным выводам и обобщениям, поощрять оригинальные решения, умение делать выбор;

^ знакомить с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, с историей великих открытий.

Педагогу, организуя исследовательскую деятельность детей, необходимо избегать отрицательной оценки детских идей; проявлять искренний интерес к любой деятельности ребенка, уметь видеть за его ошибками работу мысли, поиск собственного решения; восстанавливать веру ребенка в собственные силы, настойчивость в выполнении задания, доведении исследования до конца; подводить итоги исследования (при условии, что дети сами называют проблему, вспоминают все предложенные гипотезы, ход проверки каждой, оценивают свою работу) [22]. Для осуществления процесса исследования важно оптимальное разделение детского коллектива на малые группы (по три-четыре человека). Работа в таком небольшом коллективе способствует развитию самостоятельности, умения предлагать и формулировать варианты решения задачи, доказывать свою точку зрения.

И. Л. Паршукова предлагает определенную структуру занятия-исследования для детей дошкольного возраста: **С** постановка исследовательской задачи в виде того или

иного варианта проблемной ситуации; **С** тренинг внимания, памяти, логики мышления (может быть организован до занятия); **С** уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе осуществления

экспериментирования; **С** уточнение плана исследования;

С выбор оборудования, самостоятельное его размещение детьми в зоне исследования;

распределение детей на подгруппы, выбор ведущих, капитанов (лидеров группы), помогающих организовать сверстников, комментирующих ход и результаты совместной деятельности детей в группе; **С** анализ и обобщение полученных детьми результатов.

Н. М. Короткова говорит о познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой ребенок получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, практикуется в установлении причинно-следственных и временных связей между предметами и явлениями, что позволяет ему не только расширять, но и упорядочивать свои представления о мире. В процессе познавательно-исследовательской деятельности, по мнению автора, происходит формирование ребенка как самостоятельного и инициативного субъекта деятельности, субъекта познания.

Окончание табл. 4

Опыты (экспериментирование)	Коллекционирование (классификационная работа)	Путешествие по карте	Путешествие по «реке времени»
Свет и цвет в природе (оптические эффекты). Простейшие механические устройства			История транспорта. История почты. История письменности (книги). История профессий

Этому способствует организация занятий в виде партнерской деятельности взрослого с детьми, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность. К основным признакам партнерской деятельности Н. М. Короткова относит добровольное (без психологического принуждения) участие детей в работе и включенность в нее взрослого как соучастника и живого образца осуществления деятельности.

Для исследовательской деятельности могут быть выбраны доступные и интересные детям старшего дошкольного возраста типы исследования:

- У опыты (экспериментирование) — освоение причинно-следственных связей и отношений;
- У коллекционирование (классификационная работа) — освоение родо-видовых отношений;
- У путешествие по карте — освоение пространственных схем и отношений (представления о пространстве мира);
- У путешествие по «реке времени» — освоение временных отношений (представления об историческом времени — от прошлого к настоящему).

Н. М. Короткова предлагает примерное распределение содержания познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста (табл. 4).

Таблица 4

Содержание познавательно-исследовательской			
Опыты (экспериментирование)	Коллекционирование (классификационная работа)	Путешествие по карте	Путешествие по «реке времени»
Состояние и превращение вещества. Движение воздуха, воды. Свойства почвы и минералов. Условия жизни растений.	Виды растений. Виды животных. Виды строительных сооружений. Виды транспорта. Виды профессий	Стороны света. Рельефы местности. Природные ландшафты и их обитатели. Части света, их природные и культурные «метки»-символы	Прошлое и настоящее человечества (историческое время) в «метках» материальной цивилизации (например, Египет — пирамиды). История жилища и благоустройства.

Также автор предлагает своеобразный алгоритм деятельности педагога по организации познавательно-исследовательской деятельности детей. Так, деятельность в направлении «Опыты (экспериментирование)» следует выстраивать следующим образом:

- У привлечение внимания детей «интригующим» материалом или демонстрацией необычного эффекта;
- У предоставление возможности детям свободно поэкспериментировать самим и обсудить полученный эффект (можно несколько раз поменять условия опыта и посмотреть, что из этого получается);
- У формулирование причинно-следственных связей;
- У самостоятельное использование оборудования в свободной деятельности.

Цель исследовательской деятельности взрослого с детьми в направлении «Коллекционирование (классификационная работа)» заключается, по мнению автора, в поиске оснований для группировки, систематизации какого-либо множества однородных объектов (растений, животных, минералов). В связи с этим алгоритм деятельности может быть представлен следующим образом:

- У поиск черт сходства и различия между объектами в ходе обсуждения-рассуждения, поиск возможных оснований для их группировки;
- У размещение материала в классификационной таблице (если материал реальный (образцы минералов) — размещение в емкости в виде коллекции, а на классификационную таблицу прикрепляются замещающие их картинки или яр-

лычки с названиями этих предметов). Для исследовательской деятельности в направлении «Путешествие по карте» необходимы наглядно-графические заместители целостного «пространства мира» (например, контурная физическая карта полушарий). Алгоритм действий взрослого и детей:

- * обсуждение и выбор пункта назначения, подходящего для путешествия вида транспорта;
- ^ обозначение возможного маршрута путешествия;
- S изучение растительного и животного мира, особенностей жизнедеятельности людей в данной местности;
- S заполнение участка контурной физической карты полушарий линиями пройденных маршрутов, вырезками-метками (животных, растений, людей, занятых типичным трудом).

Технологии «Портфолио дошкольника»

Концепция общероссийской системы оценки качества образования (2007) определила в основных положениях объекты оценки в системе образования, которые представлены тремя основными элементами: образовательными программами, образовательными организациями, индивидуальными образовательными достижениями обучающихся. Следовательно, последний элемент наиболее значим в условиях инновационного подхода. Индивидуальные образовательные достижения — это своего рода копилка успехов, инструмент в формировании самооценки и самопрезентации личных достижений ребенка, это *портфолио ребенка* [40].

Портфолио — это: S способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений ребенка в определенный период его развития, важнейшая точка соприкосновения во взаимодействии «педагог — ребенок — родитель»; ^ метод оценивания реальных достижений дошкольника; S коллекция работ воспитанников, которая демонстрирует его усилия, прогресс или достижения в определенной области; S своеобразная выставка работ детей, задачей которой является отслеживание их личностного роста; S коллекция работ и результатов деятельности ребенка, которые демонстрируют его усилия, прогресс и достижения в различных областях; S инструмент комплексной оценки уровня развития индивидуальных качеств, возможностей и способностей ребенка, способ анализа индивидуальных достижений для выстраивания дальнейшей траектории развития. Важная цель портфолио — увидеть картину значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса ребенка в широком образовательном контексте, показать его способность практически применять приобретенные знания и умения. Основной смысл портфолио — показать все, на что способен ребенок [2].

Портфолио дошкольника — это прежде всего копилка личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни, это своеобразный маршрут развития ребенка [53]. Портфолио дошкольника может быть как формой эффективного оценивания творческих достижений ребенка, так и способом развития его способностей. Существует ряд функций портфолио: диагностическая (фиксирует изменения и рост за определенный период времени), содержательная (раскрывает весь спектр выполняемых работ), рейтинговая (показывает диапазон умений и навыков ребенка) и др. Процесс создания портфолио является своего рода педагогической технологией.

Портфолио имеет свою структуру, состоит из разделов. Ряд авторов предлагают собственные структуру и содержание портфолио ребенка дошкольного возраста. Так, И. Руденко

предлагает примерное содержание этих разделов, которое заполняется постепенно, в соответствии с возможностями и достижениями дошкольника.

Раздел 1 «Давайте познакомимся». В разделе помещается фотография ребенка, указываются его фамилия и имя, номер группы; можно ввести рубрику «Я люблю...» («Мне нравится...», «Обожаю, когда...»), в которой будут записаны ответы ребенка.

Раздел 2 «Я расту!». В раздел вносятся антропометрические данные (в художественно-графическом исполнении): «Вот я какой!», «Как я расту», «Я вырос», «Я большой».

Раздел 3 «Портрет моего ребенка». В разделе помещаются сочинения родителей о своем малыше.

Раздел 4 «Я мечтаю...». В разделе фиксируются высказывания самого ребенка на предложение продолжить фразы: «Я мечтаю о...», «Я бы хотел быть...», «Я жду, когда...», «Я вижу себя...», «Я хочу видеть себя...», «Мои любимые дела...»; ответы на вопросы: «Кем и каким я буду, когда вырасту?», «О чем я люблю думать?».

Раздел 5 «Вот что я могу». В разделе помещаются образцы творчества ребенка (рисунки, рассказы, книги-самоделки).

Раздел 6 «Мои достижения». В разделе фиксируются грамоты, дипломы (от различных организаций: детского сада, СМИ, проводящих конкурсы).

Раздел 7 «Посоветуйте мне...». В разделе даются рекомендации родителям воспитателем и всеми специалистами, работающими с ребенком.

Раздел 8 «Спрашивайте, родители!». В разделе родители формулируют свои вопросы к специалистам ДОУ. [53]

Л. Орлова предлагает такой вариант портфолио, содержание которого в первую очередь будет интересно родителям, портфолио можно заполнять как в детском саду, так и дома и можно представлять как мини-презентацию на дне рождения ребенка. Автором предлагается следующая структура портфолио. **У Титульный лист**, на котором содержится информация о ребенке (фамилия, имя, отчество, дата рождения), фиксируется дата начала и дата окончания ведения портфолио, изображение ладошки ребенка на момент начала ведения портфолио и изображение ладошки на момент окончания ведения портфолио.

У Раздел 1 «Познакомьтесь со мной» содержит вкладыши «Полюбуйтесь на меня», куда последовательно вклеиваются портреты ребенка, сделанные в разные годы в дни его рождения, и «Обо мне», где содержится информация о времени и месте рождения ребенка, о значении имени ребенка, о дате празднования его именин, небольшой рассказ родителей, почему было выбрано это имя, откуда пошла фамилия, информация о знаменитых тезках и известных однофамильцах, персональная информация ребенка (знак зодиака, гороскопы, талисманы и др.).

У Раздел 2 «Я расту» включает вкладыши «Динамика роста», где дается информация о росте ребенка с первого года жизни, и «Мои достижения за год», где указывается, на сколько сантиметров вырос ребенок, чему научился за прошедший год, например считать до пяти, кувыряться и др.

У Раздел 3 «Моя семья». В содержание этого раздела включаются краткие рассказы о членах семьи (кроме личных данных, можно упомянуть профессию, черты характера, любимые занятия, особенности совместного времяпрепровождения с членами семьи).

У Раздел 4 «Чем могу — помогу» содержит фотографии ребенка, на которых он изображен за выполнением домашней работы.

У Раздел 5 «Мир вокруг нас». В данный раздел вносятся небольшие творческие работы ребенка по экскурсиям, познавательным прогулкам.

У Раздел 6 «Вдохновение зимы (весны, лета, осени)». В разделе размещаются детские работы (рисунки, сказки, стихи, фотографии с утренников, записи стихотворений, которые ребенок рассказывал на утреннике и др. В. Дмитриева, Е. Егорова также предлагают определенную

структуру портфолио:

У Раздел 1 «Информация родителей», в котором есть рубрика «Давайте познакомимся», включающая в себя сведения о ребенке, его достижения, которые отметили сами родители.

S Раздел 2 «Информация педагогов» содержит информацию о наблюдениях педагогов за ребенком во время пребывания его в детском саду в четырех ключевых направлениях: социальные контакты, коммуникативная деятельность, самостоятельное использование различных источников информации и деятельность как таковая.

Раздел 3 «Информация ребенка о себе» содержит информацию, полученную от самого ребенка (рисунки, игры, которые ребенок сам придумал, рассказы о себе, о друзьях, награды, дипломы, грамоты).

Л. И. Адаменко предлагает следующую структуру портфолио:

S блок «Какой ребенок хороший», который содержит информацию о личностных качествах ребенка и включает в себя: сочинение родителей о ребенке; размышления воспитателей о ребенке; ответы ребенка на вопросы в процессе неформальной беседы «Расскажи о себе»; ответы друзей, других детей на просьбу рассказать о ребенке; самооценку ребенка (итоги теста «Лесенка»); психолого-педагогическую характеристику ребенка; «корзину пожеланий», в содержание которой входят благодарность ребенку — за доброту, щедрость, хороший поступок; благодарственные письма родителям — за воспитание ребенка;

^ блок «Какой ребенок умелый» содержит информацию о том, что ребенок умеет, что знает, и включает в себя: ответы родителей на вопросы анкет; отзывы воспитателей о ребенке; рассказы детей о ребенке; рассказы педагогов, к которым ребенок ходит на кружки и секции; оценка участия ребенка в акциях; характеристика психолога познавательных интересов ребенка; грамоты по номинациям — за любознательность, умения, инициативу, самостоятельность;

блок «Какой ребенок успешный» содержит информацию о творческих способностях ребенка и включает: отзыв родителей о ребенке; рассказ ребенка о своих успехах; творческие работы (рисунки, стихи, проекты); грамоты; иллюстрации успешности и др.

Таким образом, портфолио (папка личных достижений ребенка) позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку и вручается при выпуске из детского сада как подарок самому ребенку и его семье.

Технологам «Портфолио педагога»

Современное образование нуждается в новом типе педагога (творчески думающим, владеющим современными технологиями образования, приемами психолого-педагогической диагностики, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат), у которого должно быть досье успехов, в котором отражается все радостное, интересное и достойное из того, что происходит в жизни педагога. Таким досье может стать *портфолио педагога* [39].

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности (воспитательной, учебной, творческой, социальной, коммуникативной), и является альтернативной формой оценки профессионализма и результативности работы педагога. Портфолио педагога — это: индивидуальная папка, в которой зафиксированы личные профессиональные достижения педагога в образовательной деятельности, результаты обучения, воспитания и развития его воспитанников, вклад педагога в развитие системы образования России за определенный период времени; **S** набор работ педагога, который связывает отдельные аспекты его деятельности в более полную картину; **S** набор материалов, демонстрирующих умение педагога решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения и предназначенный для оценки уровня профессионализма педагога.

Выделяется ряд функций портфолио:

накопительная (подборка, коллекция работ демонстрируют профессиональные достижения педагога);

У моделирующая (портфолио отражает динамику развития педагога, результаты его самореализации; демонстрирует педагогический стиль, свойственный педагогу, показывает особенности его общей культуры, отдельных сторон интеллекта; помогает педагогу проводить рефлексию собственной профессиональной деятельности; служит формой обсуждения и самооценки результатов работы педагога); **У педагогическая** (портфолио поддерживает и стимулирует деятельность мотивацию педагогов; поощряет активность и самостоятельность педагогов; расширяет возможности обучения и самообразования; развивает навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности педагогов; формирует умение ставить цели, планировать и организовывать собственную профессиональную деятельность; содействует индивидуализации (персонализации) образования и стремлению к успеху и т. п.) [2]. Портфолио создается для: презентации на родительском собрании; саморазвития, самообразования и повышения самооценки педагога; систематизации деятельности педагога; повышения или подтверждения квалификационной категории педагога, объявления ему поощрений и представления к наградам и денежным премиям по итогам года; своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастерства педагога. Существует ряд принципов работы педагога над созданием копилки личных достижений: системность; достоверность; объективность; структуризация материалов, логичность и лаконичность всех письменных пояснений; аккуратность и эстетичность оформления; целостность, тематическая завершенность представленных материалов; наглядность результатов работы [39].

Перечислим основные типы портфолио педагога: **У портфолио документов** — подборка сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений педагога (дипломы; грамоты; свидетельства; другие документы, подтверждающие достижения педагога); **У портфолио работ** — собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ педагога, а также описание основных форм и направлений его педагогической деятельности (свидетельство или сертификат о прохождении курсов; творческие работы и работы по самообразованию; электронные документы; видеозаписи деятельности педагога; модели, проекты, исследовательские работы; отчеты и анализ о проделанной работе);

У портфолио отзывов — оценка педагогом своих достижений, проделанный им анализ различных видов учебной и внеучебной деятельности и ее результатов, резюме, планирование будущих образовательных этапов, а

также отзывы, представленные детьми, родителями, коллегами, администрацией, здесь также могут быть представлены заключения, рецензии, отзывы, резюме, эссе, рекомендательные письма;

У комплексный портфолио — включает в себя описанные выше типы в качестве разделов [42]. Для создания комплексного портфолио целесообразно ввести следующие разделы.

У Раздел 1 «Общие сведения о педагоге». Этот раздел позволяет судить о процессе индивидуального личностного развития педагога (фамилия, имя, отчество, год рождения); образование (что и когда окончил, полученная специальность и квалификация по диплому); трудовой и педагогический стаж, стаж работы в данном образовательном учреждении; повышение квалификации (название структуры, где прослушаны курсы, год, месяц, проблематика курсов); копии документов, подтверждающих наличие ученых и почетных званий и степеней; наиболее значимые правительственные награды, грамоты, благодарственные письма; дипломы различных конкурсов; другие документы по усмотрению педагога).

У Раздел 2 «Результаты педагогической деятельности». Содержание данного раздела формирует представление о динамике результатов деятельности педагога за определенный период. В раздел могут быть включены: материалы с результатами освоения детьми реализуемой программы; материалы, характеризующие уровень развития представлений и умений детей, уровень развития личностных качеств; сравнительный анализ деятельности педагога за три года на основании результатов педагогической диагностики, результатов участия воспитанников в различных конкурсах и олимпиадах; анализ результатов обучения воспитанников в первом классе и др.

S Раздел 3 «Научно-методическая деятельность». В содержание данного раздела помещаются материалы, свидетельствующие о профессионализме педагога. Это могут быть: материалы, в которых описываются технологии, используемые педагогом в деятельности с детьми, обосновывается их выбор; материалы, характеризующие работу в методическом объединении, творческой группе; материалы, подтверждающие участие в профессиональных и творческих педагогических конкурсах; в неделях педагогического творчества; в проведении семинаров, «круглых столов», мастер-классов; авторские программы, методические разработки; творческие отчеты, рефераты, доклады, статьи и другие документы.

S Раздел 4 «Предметно-развивающая среда». Содержит информацию об организации предметно-развивающей среды в группах и кабинетах: планы по организации предметно-развивающей среды; эскизы, фотографии и т. д.

S Раздел 5 «Работа с родителями». Содержит информацию о работе с родителями воспитанников (планы работы; сценарии мероприятий и др.).

Таким образом, портфолио позволит самому педагогу проанализировать и представить значимые профессиональные результаты, достижения, обеспечит мониторинг его профессионального роста.

Информационно - коммуникативные технологии

В структуре базовых компетентностей личности современного дошкольника важную роль играет информационный компонент, что обусловлено реалиями жизни. Современная жизнедеятельность ребенка-дошкольника, мир электронных игрушек, социальная среда, наполненная информационными средствами и носителями, — все это актуализирует информа-

ционный опыт детей. Информационная компетентность дошкольника представляет собой основы, элементы знаний, умений и ценностного отношения к информации и информационным процессам, позволяющим ребенку включаться в доступные ему виды информационной деятельности: познавательной, игровой и др. [65]

Развитию информационной компетентности современного дошкольника могут способствовать и информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), являющиеся мощным орудием развития формирующегося интеллекта ребенка — базы, лежащей в основе способности к обучению [19]. Ускорение раннего развития детей делает реальностью внедрение ИКТ в период дошкольного детства. Современные исследования свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте трех—шести лет, поскольку в этом возрасте интенсивно развивается мышление ребенка, и компьютер может выступать особым интеллектуальным средством для решения задач разнообразных видов деятельности. Самое главное для эффективного применения компьютера — это развитое логическое, алгоритмическое и системное мышление. Современное представление о работе за компьютером как о творческой созидательной деятельности, требующей наряду с развитым логическим и системным мышлением способности мыслить изобретательно и продуктивно, ориентирует дошкольное образование на развитие у детей умения рассуждать строго и логически, на развитие фантазии и творческого воображения. Такие умения можно сформировать у детей дошкольного возраста, правда не столько с помощью компьютера, сколько при помощи детально разработанной серии развивающих игр и задач [13].

Информационно-коммуникативные технологии целесообразно использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста, в связи с тем что особенностью ИКТ является работа с образами предметов, а это соответствует физиологически обусловленному для старших дошкольников переходу от наглядно-предметной формы мышления к наглядно-образной. Первый компьютерный продукт, с которым знакомятся дошкольники, — это игра, в которой дети оперируют в основном символами и знаками, что положительно сказывается на развитии их интеллекта [44]. Изображение, возникающее на дисплее, может быть наделено ребенком игровым значением в ситуации, когда он сам строит сюжет игры, оперируя образными и функциональными возможностями компьютерной программы. Способность детей замещать в компьютерной игре реальный предмет игровым с переносом на него реального значения, реальное действие — игровым, замещающим его действием, лежит в основе способности осмысленно оперировать символами на экране компьютера. Развитие этой способности происходит в процессе игровой деятельности детей, когда ребенок наделяет нейтральный до определенного времени объект игровым значением в смысловом поле игры (С. Л. Новоселова).

Научные исследования по использованию развивающих и обучающих компьютерных игр, проводимые специалистами Ассоциации «Компьютер и детство» с 1986 г., показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины; глубже понимают понятия числа и множества; быстрее начинают ориентироваться на плоскости и в пространстве; раньше овладевают чтением и письмом; у детей развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз; уменьшается время как простой реакции, так и реакции выбора; воспитываются целеустремленность и сосредоточенность; развиваются воображение и творческие способности.

Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивать логику конкретных событий, у него развивается способность к прогнозированию результата действий, он начи-

нает думать прежде, чем делать (что является важным моментом при подготовке детей к обучению школе). Компьютерные игры выстроены так, что ребенок может получить не единичное понятие или конкретную учебную ситуацию, а обобщенное представление обо всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом, у него формируются такие важные операции мышления, как обобщение, классификация. Использование компьютерных игр развивает когнитивную гибкость — способность ребенка находить наибольшее количество принципиально различных решений одной задачи. Использование компьютерных развивающих игр позволяет задействовать в одной компьютерной развивающей игре все психические процессы, мелкую моторику, познавательную и эмоционально-волевую сферы ребенка; предопределить высокий уровень мотивации ребенка при выполнении игровых заданий [44].

Применяемые информационно-коммуникационные технологии можно разделить на технологии, в которых используются мультимедийные презентации; технологии, в которых используются информационно-обучающие компьютерные программы, и технологии, в которых используются тестирующие программы [23]. Мультимедийные презентации — это наглядность, дающая возможность педагогу выстроить объяснение с использованием видеофрагментов. Информационно-обучающие программы для дошкольников позволяют моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем. Тестирующие программы могут быть использованы для психолого-педагогической оценки развития детей дошкольного возраста.

Физиологические (быстрая утомляемость, падение зрительных функций уже через 20 минут нагрузки на орган зрения) и морфологические (маленькая длина тела и конечностей, низкая выносливость костно-мышечного аппарата к длительным статическим нагрузкам) особенности организма дошкольника вызывают необходимость регламентировать использование компьютеров в деятельности с детьми в условиях ДОУ. Гигиенические требования к организации занятий с использованием компьютеров, оборудованию учебных помещений, безопасности эксплуатируемых компьютеров изложены в санитарных правилах и нормативах СанПиН 2.4.1.1249-03 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений»; санитарно-эпидемиологических правилах и нормативах СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы». Как отмечено в данных документах, непрерывная продолжительность работы с компьютером на развивающих игровых занятиях для детей пяти лет не должна превышать 10 минут, для детей шести-семи лет — 15 минут [3].

Можно сформулировать основные требования, которые необходимо соблюдать педагогу при проведении занятий с использованием компьютеров:

занятие должно быть четко организовано и включать многократное переключение внимания детей на другой вид деятельности;

на занятии дети должны не просто получить какую-то информацию, а выработать определенный навык работы с ней или получить конечный продукт (продукт должен быть получен за одно занятие, без переноса части работы, так как у детей происходит ослабление мотивации в процессе длительной работы);

на занятии не рекомендуется использовать программы, пропагандирующие применение физической силы к персонажам, программный продукт, с одной стороны, должен критически реагировать на неправильные действия ребенка, а с другой — реакция не должна быть очень острой;

С перед занятием должна быть проведена специализированная подготовка — социально-ориентированная мотивация действий ребенка. [37]

Имеется серьезный аргумент против информационно-коммуникативных технологий — возможное ухудшение процесса социализации ребенка. Поэтому необходима перестройка педагогического мышления от личностно-центрированной модели к средовой, в которой предполагается создание условий для развития ребенка (предметно-развивающая среда, содержание занятий, технологический уровень их проведения, новые формы организации взаимодействия между детьми и воспитателем и др.) [44]. К основным проблемам компьютеризации дошкольного детства, которые требуют достаточно внимания, можно отнести также следующие проблемы: **С** выявление влияния технических средств на психику и здоровье детей;

С разработку методического и программного обеспечения учебного процесса, отвечающего специфике дошкольного детства;

С возможность использования новых компьютерных технологий в домашних условиях;

подготовку специалистов для компьютерного обучения детей дошкольного возраста и постоянное повышение их квалификации в условиях быстро развивающихся возможностей современной техники; **С** выявление наиболее благоприятных условий на занятиях с использованием компьютеров для целенаправленной, планомерной и результативной работы дошкольников.

Содержание

Педагогические технологии: понятие и основные
характеристики 3

Классификация педагогических технологий..... 8

Условия реализации педагогических технологий..... 14

Педагогические технологии в дошкольном
образовании..... 19

Здоровьесберегающие педагогические технологии.....21

Технологии личностно-ориентированного взаимодей-
ствия педагога с детьми.....27

Технологии проектной деятельности39

Технологии исследовательской деятельности.....44

Технологии «Портфолио дошкольника».....58

Технологии «Портфолио педагога».....63

Информационно-коммуникативные технологии66

Литература72

Хабарова Татьяна Валерьяновна

Педагогические технологии в дошкольном образовании

Методическое
пособие

Главный редактор С. Д. Ермолаев
Редактор Ю. В. Маркова Корректоры О.
Озерина, А. В. Соколова Дизайнер Н. С.
Сенченкова Верстка А. Н. Соловьев

ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 197348
СПб., а/я 45. Тел.: (812) 303-89-58
E-mail: detstvopress@mail.ru www.detstvo-press.ru

Представительство в Москве: ООО «Разум»,
127434 Москва, Ивановская ул., д. 34. Тел.:
(499) 976-65-33

Служба «Книга — почтой»: ООО
«Арос», 192029 Санкт-Петербург,
а/я 37. Тел.: (812) 973-35-09
E-mail: ale3225@ya.ru

Подписано в печать 25.10.2010. Формат 60х90 У₁₆. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Гарнитура Тайме. Усл. печ. л. 5,0. Тираж 3000 экз.
Заказ №1317.

Отпечатано в ООО «Профпринт», СПб., п.
Парголово, ул. Ломоносова, 13. Тел.: (812)
513-85-44. E-mail: info@profprint.net