

Проблема формирования смысла деятельности воспитателя детского сада в современных условиях

Аннотация: С введением новых образовательных стандартов изменились подходы к оценке качества образовательной деятельности. В данной статье предлагается алгоритм формирования осмысленной педагогической позиции через анализ и детальную проработку содержания целевых ориентиров стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: планируемые результаты (целевые ориентиры), логика стандарта, педагогическая задача, рефлексия, диагностические и проектировочные компетенции, поведенческие индикаторы.

Практика введения федеральных государственных стандартов выявила ряд проблем, имеющих в системе образования. Многие из них решены, и это, в первую очередь, проблемы создания материально-технических, финансовых и организационных условий. Однако точкой опоры всех реформ и инноваций по-прежнему является педагог, и обеспечивая множество необходимых условий, предусмотренных стандартами, мы не всегда можем достичь требуемого результата из-за сохранившихся старых подходов к организации и оценке эффективности педагогического труда. В логике нового образовательного стандарта эффективным является педагог, который не просто старательно «проходит программу», а *решает педагогические задачи, а именно: обеспечивает освоение детьми планируемых результатов в конкретных условиях.* Это является ключевым моментом новых образовательных стандартов: целевые ориентиры универсальны, а условия их достижения конкретны, следовательно, не может быть единой методики решения педагогических задач. Такой подход определяет и новые требования к педагогу, выдвигая на первое место такие его способности, как:

- 1) осуществлять педагогическую диагностику ситуации;
- 2) проектировать и организовывать педагогический процесс;
- 3) оценивать качество решения педагогических задач.

Для этого необходимо, в первую очередь, осмысление логики стандарта. Однако, руководители и методисты отмечают, что сегодня существует ряд трудностей, которые снижают эффективность педагогического труда:

- неопределённость, когда у воспитателей нет ясного понимания целей и средств образовательных стандартов;
- привычка работать по определённому стереотипу (с ориентиром только на определенную программу);
- отсутствие профессиональных компетенций, необходимых для внедрения стандарта дошкольного образования, особенно в части проектирования образовательного процесса.

Причина указанных затруднений заключается в подавляющем большинстве случаев в слабом (неполном, несистемном) осмыслении сути и логики самих образовательных стандартов. Если воспитатель не понимает идеологию модернизации, не принимает логику стандарта, то в его деятельности и будут возникать эти затруднения, потому что новая логика предполагает постоянную корректировку образовательного процесса (методов, приемов, планирования и даже (!!!) образовательных программ), чего традиционно сложившаяся модель образовательной системы не позволяла. Стандарт требует перехода от нормативно-инструктивного подхода в деятельности педагога к диагностико-проектировочному. При этом необходимо понимать, что речь не идет о переходе от неправильного к правильному – я говорю о переходе от одного к другому здесь и сейчас так, как через несколько лет мы будем говорить о необходимости перехода к нормативному подходу. Диалектика существования системы предполагает такие маятниковые движения, и в выигрыше оказываются те, кто эти движения чувствует и попадает с ними в унисон, порождая резонансные волны истинных инноваций.

Но сегодня для нас ориентиром является стандарт, который выстроен в логике системно-деятельностного подхода, предполагающего достаточно инициативную позицию педагогов. От воспитателя требуется не просто выполнение программных требований (инструкций), а глубокое понимание того,

- что происходит с конкретным ребенком,
- в чем смысл освоения того или иного планируемого результата,
- каким образом на этот результат выйти,
- каким образом этот результат зафиксировать и предъявить всем, в том числе самому себе.

Вот и получается, что внедрить новые образовательные стандарты можно только при условии освоения педагогами диагностических и проектировочных компетенций, что приведет их через осознание смысла своей деятельности к принципиально иным основаниям построения педагогического процесса. Если традиционный подход предполагал выполнение инструкций и жесткое следование методикам (и к этому подталкивали многочисленные проверяющие, стоящие на «букве закона»), то новый подход заключается в сомневающейся рефлексии, побуждающей к непрерывному диагностированию и постоянной корректировке процесса. Все это предполагает *сознательное нарушение* некоторых сложившихся норм и традиций. На практике это выглядит как последовательность определенных действий:

- 1) рефлексия ситуации и предварительное планирование деятельности;
- 2) одновременное осуществление деятельности и диагностика состояний участников педагогического процесса;
- 3) анализ ситуации «здесь и теперь» и проектирование «с колес» дальнейшей деятельности;

- 4) корректирование деятельности (отход от первоначального плана);
- 5) повторение шагов 2, 3, 4 (таких циклов может быть несколько);
- 6) фиксирование результатов деятельности и их анализ;
- 7) переживание чувства выполненного долга от хорошо сделанной работы;
- 8) сочинение для проверяющих «Почему я нарушил план проведения занятия» или «Почему я работал не по методичке» (я думаю, это действие в дальнейшем можно будет не делать).

Уверен, что освоить рефлексивную педагогику не так сложно, как побороть в себе чувство педагогического раба, не имеющего права собственного голоса. Традиционное «Да кто нам это позволит!» блокирует мотивацию к профессиональному совершенствованию, и здесь решающую роль будет играть то, какую позицию займет администрация образовательной организации.

Прежде чем перейти к изложению методическому, считаю необходимым зафиксировать одну очень существенную методологическую установку, принятие или непринятие которой кардинально меняет смысл педагогической деятельности.

Есть такая часто употребляемая фраза: «Все мы родом из детства». Действительно, все, что есть в нас ценного, истинного, интересного, проявляется тогда, когда мы «перестаем быть взрослыми» и «становимся детьми», погружаемся в мир детства. К сожалению, многие взрослые люди стесняются «стать детьми», не хотят «поиграть с реальностью» (Дж. Энрайт). Такие взрослые очень ценят свою взрослость, очень серьезны и всячески подчеркивают эту свою ущербность (извините, взрослость) – скорее всего, у них не было настоящего детства, им некуда погружаться, *им нечего рефлексировать*. Такие люди ребенка не поймут и формулировки планируемых результатов из стандарта не смогут перевести на язык практики. Интерпретировать планируемые результаты можно только из

рефлексивной позиции: «Вполне возможно, что самый эффективный и надежный путь изучения мира детства – это *индивидуальные интроспекции в собственный слой детского сознания* и актуализация его» [6, с. 87-88].

И здесь стоит отметить, что главным методом педагогической диагностики всегда было и будет наблюдение. Наблюдая за поведением ребенка и соотнося это поведение с целевыми ориентирами, педагог осмысливает ситуацию и осознанно подбирает (проектирует) совместную с ребенком деятельность.

Какие же шаги необходимо сделать, чтобы педагогический коллектив обратился к совершенствованию диагностических и проектировочных компетенций в логике образовательного стандарта?

Шаг 1. Осмысление текста стандарта дошкольного образования, раздел «Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования». Разбиение текста на небольшие смысловые отрезки.

Воспитателю необходимо глубоко осознать содержательную сторону планируемых результатов. К сожалению, в тексте стандарта формулировки результатов достаточно сложны для восприятия и практического применения, а в примерной основной образовательной программе и ее многочисленных вариантах (проектах) от авторов разных учебно-методических комплексов они не расписаны по содержанию и срокам освоения, хотя в разделе II дошкольного стандарта «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему» на то есть прямое указание: «Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее – дети с ограниченными возможностями здоровья)»

[4, п. 2.11.1]. Удивительно, но почти все проекты основных образовательных программ от весьма уважаемых авторов (размещенные в свое время на сайте Федерального института развития образования) не содержат главного: конкретизации именно в целевом разделе планируемых результатов (целевых ориентиров). Исключение составляют лишь четыре проекта: «Детство», «Успех», «Дом радости» и «Мозаика». К анализу соответствующих разделов этих программ мы вернемся ниже.

Почему так важно конкретизировать планируемые результаты? Потому что педагоги должны видеть перспективу развития ребенка, что возможно только при постоянном наблюдении за поведением детей. Но наблюдение не может быть беспредметным («просто наблюдение»), оно всегда направлено на некие ориентиры, которые для нас особенно важны. В стандарте такими ориентирами и являются планируемые результаты, и если они конкретизированы, то я, воспитатель, знаю, когда, как и за чем нужно наблюдать, на что особо обращать внимание. Само продуктивное поведение детей не сформируется, необходимо постоянное внимание окружающих: *«Прогрессивные виды движений и действий успешно формируются только при постоянном внимании к ребенку со стороны взрослых, организующих его поведение (курсив мой – Р.), и имеют большое значение для психического развития. Вместе с тем они служат показателями того уровня развития, которого достиг ребенок»* [3, с. 110].

Начинаем работу с анализа текста стандарта дошкольного образования и возьмем для примера последний, самый объемный абзац в описании целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования: *«ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными*

представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности» [4, п. 4.6]. Если представить, как этот текст читает рядовой воспитатель, то становится понятно, что такое чтение может стать скорее причиной отторжения стандарта, нежели его внедрения. Поэтому мы рекомендуем на курсах повышения квалификации или в ходе методических мероприятий в коллективах детских садов сделать детальный анализ таких отрывков путем простого разложения текста на более простые и понятные отрывки. Границы этих отрывков необходимо обсуждать с педагогами, чтобы в ходе анализа выработались общие подходы к пониманию сути планируемых результатов, поэтому в разных дошкольных организациях они могут иметь некоторые отличия. Коллектив воспитателей обязательно должен сам выделить эти границы, в противном случае, готовые варианты от методистов не сформируют у педагогов глубокого понимания и принятия их в качестве ориентиров.

Приведем один из вариантов такого дробления приведенного выше текста на понятные смысловые отрезки.

- 1) ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам,
- 2) интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- 3) склонен наблюдать, экспериментировать.
- 4) Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет;
- 5) знаком с произведениями детской литературы,
- 6) обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.;

7) ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

В таком виде рассматриваемый абзац выглядит гораздо понятнее, с ним уже можно работать педагогам-практикам: ведь мы не просто разбили текст на смысловые отрезки, а еще и обсуждали, почему выделяем именно такой отрезок, *вырабатывали коллективное толкование смысла*, уточняли этот смысл, приводили примеры из практики и т.д.

Шаг 2. Подбираем к каждому выделенному смысловому отрезку поведенческие индикаторы (5-7, не более): описываем те формы поведения, которые характерны для ребенка, хорошо освоившего данный планируемый результат. Лучше это сделать в табличной форме. Данная работа позволяет, во-первых, еще более глубоко понять суть целевого ориентира, а, во-вторых, сделать его *реально наблюдаемым* и измеряемым. Мы разбиваем планируемый результат на более мелкие единицы, которые уже не только декларативны, но и технологичны, т.е. с ними могут работать практики. Ниже приведен пример такой работы.

<i>Целевой ориентир (формулировка из текста ФГОС)</i>	<i>Поведенческие индикаторы (наблюдаемые формы поведения)</i>
1) ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам,	1. Обращается к взрослым с многочисленными вопросами.
	2. Проявляет интерес к историческим событиям (в том числе к прошлому Земли) и личностям, жизни людей в разных странах.
	3. Делает попытки к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними.
	4. Делится со взрослыми своими сомнениями, просит их рассказать, прочесть, объяснить, ответить на возникший вопрос.
	5. Проявляет интерес к тому или иному предмету или явлению длительное время, руководствуясь сознательным выбором.
	6. Внимательно слушает рассказы сверстников о природных явлениях и исторических событиях.
	7. Делится своими наблюдениями с окружающими, обращая внимание на их реакцию.

Деятельность коллектива по выделению поведенческих индикаторов достаточно сложна и требует специальной организации, обязательного наличия организатора процесса (фасилитатора). Роль фасилитатора

заключается в побуждении педагогов к обсуждению сути целевого ориентира, инициировании обсуждения, столкновении различных точек зрения, анализе аргументации и вербальном (текстовом) оформлении результатов обсуждения. Это очень сложная работа, требующая специальной подготовки, потому что некомпетентный организатор в любой деятельности опаснее явного противника: своими действиями он уничтожает смыслы, демотивирует коллектив. Почему так плохо внедряются образовательные стандарты на содержательном уровне? Не потому, что стандарты плохи, а потому что «внедрители» некомпетентны: некоторые руководители самого разного уровня стандарты не понимают или даже не читали.

Шаг 3. Задумаемся над тем, какими методами мы будем формировать и диагностировать те качества воспитанников, которые обозначены через поведенческие индикаторы. Для этого нам необходимо организовать некую деятельность детей (групповую или индивидуальную), в ходе которой описываемое поведение будет проявляться и закрепляться (интериоризироваться).

И только теперь мы можем обратиться к тем программам, по которым работает детский сад, но не для того, чтобы просто следовать указаниям и планам умных людей, никогда в глаза не видевших наших конкретных детей и не имеющих представления о наших условиях, а для того, чтобы взять у них те формы и методы работы, которые подойдут «здесь и теперь».

Так в нашей таблице появляется следующая колонка «Методы освоения планируемых результатов (конкретных форм поведения)». В ней мы обозначаем виды деятельности, в ходе которых будут создаваться условия для формирования (проявления) соответствующих качеств детей.

<i>Целевой ориентир (формулировка из текста ФГОС)</i>	<i>Поведенческие индикаторы (наблюдаемые формы поведения)</i>	<i>Методы освоения планируемых результатов</i>
1) ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам,	1. Обращается к взрослым с многочисленными вопросами.	Игры-занятие А, Б
	2. Проявляет интерес к историческим событиям (в том числе к прошлому Земли) и личностям, жизни	Занятия А, Б, В

	людей в разных странах.	
	3. Делает попытки к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними.	Занятия Г, Д, Е
	4. Делится со взрослыми своими сомнениями, просит их рассказать, прочитать, объяснить, ответить на возникший вопрос.	Режимные моменты А и Б
	5. Проявляет интерес к тому или иному предмету или явлению длительное время, руководствуясь сознательным выбором.	Игры А, Б, В
	6. Внимательно слушает рассказы сверстников о природных явлениях и исторических событиях.	И т.д.
	7. Делится своими наблюдениями с окружающими, обращая внимание на их реакцию.	И т.д.

Под каждую прописанную форму поведения мы подобрали педагогические инструменты для организации деятельности, способствующей освоению этого поведения.

Шаг 4. Итак, мы конкретизировали содержание планируемых результатов по содержанию и формам работы, теперь необходимо разнести их во времени, по предполагаемым срокам освоения. В нашу таблицу вводится еще один столбец «Предполагаемые сроки освоения планируемого результата». Еще раз напомним, что данная таблица будет служить лишь ориентиром в работе, а не жестким планом «прохождения программы». В соответствии с требованиями стандарта дошкольного образования планируемые результаты не являются предметом оценки, соответственно, не могут быть жестко привязаны и к определенному сроку нахождения ребенка в детском саду. Осуществляя календарное планирование, мы всего лишь обозначаем сроки создания тех или иных условий, способствующих освоению того или иного планируемого результата.

<i>Целевой ориентир (формулировка из текста ФГОС)</i>	<i>Поведенческие индикаторы (наблюдаемые формы поведения)</i>	<i>Методы освоения планируемых результатов</i>	<i>Сроки освоения планируемых результатов</i>
1) ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и	1. Обращается к взрослым с многочисленными вопросами.	Игры-занятие А, Б	Сентябрь
	2. Проявляет интерес к историческим	Занятия А, Б, В	Первое

сверстникам,	событиям (в том числе к прошлому Земли) и личностям, жизни людей в разных странах.		полугодие
	3. Делает попытки к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними.	Занятия Г, Д, Е	Декабрь
	4. Делится со взрослыми своими сомнениями, просит их рассказать, прочитать, объяснить, ответить на возникший вопрос.	Режимные моменты А и Б	Март
	5. Проявляет интерес к тому или иному предмету или явлению длительное время, руководствуясь сознательным выбором.	Игры А, Б, В	Октябрь
	6. Внимательно слушает рассказы сверстников о природных явлениях и исторических событиях.	И т.д.	И т.д.
	7. Делится своими наблюдениями с окружающими, обращая внимание на их реакцию.	И т.д.	И т.д.

В таком виде планируемые результаты обретают свое предметное содержание.

Процесс конкретизации планируемых результатов не является самоцелью, он достаточно затратный по времени и прилагаемым усилиям педагогического коллектива. Однако, занимаясь такой работой, педагоги

- усваивают идеологию образовательного стандарта,
- понимают смысл и содержание планируемых результатов (целевых ориентиров),
- приобретают навыки проектирования педагогического процесса,
- осваивают технологию работы с целевыми ориентирами,
- создают инструменты диагностики освоения планируемых результатов,
- осмысленно и продуктивно начинают использовать возможности предлагаемых им программ, методик и технологий.

Можно сказать, что процесс конкретизации планируемых результатов является очень хорошей, практико-ориентированной формой внутриорганизационного повышения квалификации.

Для методистов отличным подспорьем при организации такой работы могут оказаться тексты упомянутых выше проектов основных образовательных программ, размещенных на сайте Федерального института развития образования. Посмотрим, как в этих программах конкретизированы планируемые результаты.

Программа «Детство» [2].

Интересующий нас раздел называется «Планируемые результаты освоения программы» и занимает не две-три странички, как в большинстве предложенных проектов, а целых 10 страниц. И если целевые ориентиры на период раннего детства не конкретизированы, то период «Дошкольное детство» расписан достаточно подробно и представлен в табличной форме.

Логика таблицы такова.

Берутся планируемые результаты из стандарта, которые помещаются в последнем столбце таблицы «К семи годам» (на момент выпуска из детского сада). Далее авторы рассуждают следующим образом: для того, чтобы ребенок вышел на представленные результаты к семи годам, нужно, чтобы к шести годам он освоил такие результаты, которые создадут необходимые предпосылки для этого. И они размещают эти предварительные результаты в столбце «К шести годам». Аналогично появляются столбцы «К пяти годам» и «К четырем годам». Получается довольно логичная схема освоения планируемых результатов [2, с. 42], а педагоги могут воспользоваться формулировками из таблицы для прописывания поведенческих индикаторов.

К четырем годам	К пяти годам	К шести годам	К семи годам
Может спокойно, не мешая другому ребенку играть рядом, объединяться в игре с	Может применять усвоенные знания и способы деятельности для решения несложных	Проявляет самостоятельность в разнообразных видах деятельности, стремится к	Ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и

<p>общей игрушкой, участвовать в несложной совместной практической деятельности. Проявляет стремление к положительным поступкам, но взаимоотношения зависят от ситуации и пока еще требуют постоянного внимания воспитателя. Активно участвует в разнообразных видах деятельности: в играх, двигательных упражнениях, в действиях по обследованию свойств и качеств предметов и их использованию, в рисовании, лепке, речевом общении, в творчестве. Принимает цель, в играх, в предметной и художественной деятельности по показу и побуждению взрослых ребенок доводит начатую работу до определенного результата. Понимает, что вещи, предметы сделаны людьми и требуют бережного обращения с ними.</p>	<p>задач, поставленных взрослым. Доброжелателен в общении со сверстниками в совместных делах; проявляет интерес к разным видам деятельности, активно участвует в них. Овладевает умениями экспериментирования и при содействии взрослого активно использует их для решения интеллектуальных и бытовых задач. Сформированы специальные умения и навыки (речевые, изобразительные, музыкальные, конструктивные и др.), необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.</p>	<p>проявлению творческой инициативы. Может самостоятельно поставить цель, обдумать путь к её достижению, осуществить замысел и оценить полученный результат с позиции цели.</p>	<p>самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства.</p>
--	--	---	--

Программа «Успех» [7].

Авторы данного проекта даже назвали соответствующий раздел «Конкретизация требований к планируемым результатам освоения Программы с учётом возрастных возможностей детей», где на 13 страницах

детально расписали содержание целевых ориентиров для каждого возраста, начиная с 1 года. В описании поведения детей соответствующего возраста авторы придерживаются определенной последовательности: сначала представляются личностные (интеллектуальные, волевые, эмоциональные), а затем физические характеристики. Например, для возраста 4 года даются следующие поведенческие индикаторы.

Интеллект: «Решает простейшие интеллектуальные задачи (ситуации), пытается применить разные способы для их решения, стремится к получению результата, при затруднениях обращается за помощью. Пытается самостоятельно обследовать объекты ближайшего окружения и экспериментировать с ними. Выполняет элементарные перцептивные (обследовательские) действия. Имеет начальные представления о свойствах объектов окружающего мира (форма, цвет, величина, назначение и др.). Сравнивает предметы на основании заданных свойств. Пытается улавливать взаимосвязи между отдельными предметами или их свойствами. Выполняет элементарные действия по преобразованию объектов» [7, с. 11] и т.д.

Эмоции: «Подражает эмоциям взрослых и детей. Испытывает радость и эмоциональный комфорт от проявлений двигательной активности. Проявляет сочувствие к близким людям, привлекательным персонажам. Эмоционально откликается на простые музыкальные образы, выраженные контрастными средствами выразительности, произведения изобразительного искусства, в которых переданы понятные чувства и отношения (мать и дитя)» [7, с. 11] и т.д.

Физические качества: «Стремится осваивать различные виды движения: ходить в разном темпе и в разных направлениях; с поворотами; приставным шагом вперёд; на носках; высоко поднимая колени; перешагивая через предметы (высотой 5—10 см); змейкой между предмета ми за ведущим;» [7, с. 13] и т.д.

Для воспитателей представленные поведенческие индикаторы окажутся хорошим подспорьем, так как в программе использованы простые

(но не упрощенные!) формулировки, понятные и неспециалистам, что позволяет *содержательно общаться с родителями* по поводу совместных действий по развитию определенных качеств детей.

Программа «Детский сад — Дом радости» [7].

В целевом разделе этой программы подраздел «Определение результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров» занимает 18 страниц. Целевые ориентиры конкретизированы по возрастам, начиная со второй младшей группы, и сгруппированы по пяти образовательным областям (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие). Формулировки поведенческих индикаторов достаточно емкие, позволяющие воспитателю наблюдать и оценивать реальные характеристики детей.

Например: **«Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»:** «Пятилетний дошкольник владеет каждым видом игр как деятельностью (воспроизводит действия с предметами и отношения между людьми). Выражает предпочтение определенным видам игр.

Владеет совместной сюжетно-ролевой игрой, называет взятую на себя роль, реализует личностными поступками. Может оценить исполнение роли как своей, так и соучастников с точки зрения нравственной направленности ролевого поведения.

Умеет самостоятельно создавать условия для развертывания игры, воплощения ее замысла (использовать готовые игрушки, предметы-заместители и игровые атрибуты).

Имеет представление о правилах поведения в обществе (в группе, на улице, в общественных местах). Знает и называет свой домашний адрес. Называет себя, членов своей семьи и ближайших родственников (бабушки, дедушки и т.д.) по имени, фамилии, полу. Знает правила безопасного поведения в быту: играть со спичками, огнем, электрическими приборами,

открывать вентили газовой плиты строго запрещено. Имеет представление о правилах безопасного поведения, если в доме пожар. Демонстрирует способы безопасного поведения пешеходов: дорогу переходит со взрослым, держит его за руку. Умеет обратиться за помощью к взрослым» [1, с. 31].

Программа «Мозаика» [5].

Данный проект представляет наиболее детальное и удобное для работы воспитателей описание планируемых результатов. Во-первых, потому что целевые ориентиры разнесены по возрастам и образовательным областям. Во-вторых, их конкретизация сделана на 41 странице текста, что в некоторой степени характеризует необходимую полноту проведенной работы. В-третьих, целевые ориентиры представлены через большое количество поведенческих индикаторов, сформулированных кратко и содержательно. Все это сделано в табличной форме, простой и легкой для планирования и проектирования образовательного процесса.

Например, вот так выглядит таблица [5, с. 45-46].

Показатели развития детей в соответствии с возрастом. Младший дошкольный возраст

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ	
Образовательные области и направления организации жизнедеятельности детей	Показатели развития ребёнка
Овладение речью как средством общения и культуры	<ul style="list-style-type: none"> • Отвечает на разнообразные вопросы взрослого (в пределах ближайшего окружения). • Проявляет желание и умение воспроизводить короткие стихи, рассказы. • Проявляет активность в общении. • Отбирает слова в зависимости от контекста или речевой ситуации. • Оперировать антонимами, синонимами
Обогащение активного словаря в процессе восприятия художественной литературы	<ul style="list-style-type: none"> • Рассказывает содержание произведения с опорой на рисунки в книге, вопросы воспитателя. • Называет произведение (в произвольном изложении), прослушав отрывок из него. • Читает наизусть небольшое стихотворение. • Самостоятельно рассказывает известную сказку

	по схеме-модели. • Продолжает или заканчивает начатую взрослым сказку, рассказ
--	---

Таким образом, опираясь на тексты упомянутых четырех проектов основных образовательных программ, можно системно представить содержание планируемых результатов дошкольного образования и сориентировать педагогов на осмысленную работу с этими результатами.

Как известно деятельность может быть продуктивной (осмысленной) и непродуктивной (бессмысленной). Продуктивной она может быть только при условии, планирования (постановки целей) и контроля «изнутри» педагогического коллектива, с учетом специфики образовательной организации.

Наполняя стандарт конкретным содержанием, мы создаем *самое необходимое условие* для осуществления продуктивной педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Детский сад — Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности / Н.М. Крылова. — 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. — М.: ТЦ Сфера, 2014.
2. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. — 321 с.

3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999, с.110.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования", п. 2.11.1.
5. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2014, с. 45-46.
6. Терехин А. Педагогика и мир детства (заметки к теории и методологии сферы образования). - Вопросы методологии / Журнал – М.: Касталь, 1992, № 3-4, с. 87-88.
7. Успех: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Проект. – М.: Просвещение, 2015.

*Робский Владимир Владимирович,
преподаватель*

Кубанского государственного университета