**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Содержание**  **Введение**…………………………………………………………………………………….3  1. Теоретические основы личностно-ориентированного обучения……………………8  1.1. История «личностной компоненты» образования в отечественной педагогике …8  1.2. Модели личностно-ориентированной педагогики…………………………………11  1.3. Понятие личностно-ориентированного обучения ……………………………….14  2. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников….17  2.1. Особенности личностно-ориентированных технологий………………………...... 17  2.2. Личностно-ориентированная НОД: технология проведения…………………….30  3. Опытно-экспериментальная работа по применению личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников …………………………………………………….36  3.1.Условия формирования опыта………………………………………………………. 36  3.2. Диагностика личностных особенностей обучающихся (констатирующий  этап опытно-экспериментальной работы ………………………………………………37  3.3.Апробация экспериментальной модели влияния личностно-ориентированного подхода на эффективность процесса обучения (формирующий этап) ………………40  3.4. Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы……………………47  **Заключение**………………………………………………………………………………..50  **Список используемой литературы**……………………………………………………..54  **Приложения**………………………………………………………………………………59  **Введение**  Научными основаниями современной концепции образования выступают классические и современные педагогические и психологические подходы – гуманистический, развивающий, компетентностный, возрастной, индивидуальный, деятельный, личностно-ориентированный.  Первые три подхода отвечают на вопрос, какова цель образования. Нынешнее дошкольное образование обслуживает в основном приобщение растущего человека к знаниям и весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности. Необходимо, чтобы овладение знаниями, умениями и навыками выступало не целью образования, а средством реализации его основных – развивающих целей, чтобы содержание образования давало адекватную мировоззренческую картину, вооружало необходимой информацией для построения жизненных и профессиональных планов. Эти положения соответствуют гуманистическому подходу, ставящему в центр образования человека. Одной из ведущих целей образования является формирование компетентности личности – готовности к самореализации и выполнению социально-востребованной деятельности и общения.  Личностный и индивидуальный подходы конкретизируют гуманистический, отвечая на вопрос, что развивать. Вариант ответа на этот вопрос можно сформулировать так: следует развивать и формировать не единый, ориентированный на государственные интересы набор качеств, составляющий абстрактную «модель выпускника», а выявлять и развивать индивидуальные способности и склонности воспитанника . В этом случае задача дошкольной организации – создание условий, благоприятных для возможно более полного раскрытия и развития индивидуальности. Это идеал, но необходимо помнить, что образование должно учитывать как индивидуальные способности и склонности, так и социальный заказ на производство специалистов и граждан. Поэтому задачу ОУ целесообразнее сформулировать так: развитие индивидуальности с учетом социальных требований и запросов к развитию ее качеств, что предполагает по существу социально-личностную, а точнее, культурно-личностную модель ориентации образования.  В соответствии с личностно-ориентированным подходом успешность реализации этой модели обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей.  Деятельный подход отвечает на вопрос, как развивать. Суть его заключается в том, что способности проявляются и развиваются в деятельности. При этом согласно личностно-ориентированному подходу наибольший вклад в развитие человека вносит та деятельность, которая соответствует его способностям и склонностям, с одной стороны, а с другой – согласно возрастному и деятельностному подходам, наибольший вклад в развитие человека в каждом возрасте вносит его включение в ведущий вид деятельности, свой для каждого возрастного периода.  В нормативных и концептуальных федеральных документах закреплены указанные выше научные основания и заложены организационные принципы их реализации. Реализацией этих идей служит личностно-ориентированное образование .  В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (утверждена Приказом Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393). выдвигается требование гибкости программ и их адаптации к склонностям и способностям воспитанников.  Потребность современного общества в гармонически развитых, активных, самостоятельных, творческих людях определяет современный переход к новой, личностно-ориентированной образовательной парадигме.  Личностно-ориентированное образование являются тем форматом образования на сегодняшний день, который позволит рассматривать образование как ресурс и механизм общественного развития.  Личностно ориентированное обучение имеет глубокие корни. Стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности прослеживается с древних времен. Еще Протагор говорил: «Мера всех вещей - человек». Идея всестороннего гармоничного развитии личности провозглашалась и в советский период. Человек объявляется главной ценностью. «Все для человека, все для блага человека». [3]  Личностно ориентированное обучение - это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного ис­точника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризации ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.  Практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы преподава­телями педагогических вузов, организаторами образования, руко­водителями и педагогами различных типов общеобразовательных уч­реждений.  Вместе с тем говорить об ориентации на личность обучающегося в современной практике дошкольного образования можно лишь в редких случаях. Сущность личностно-ориентированного подхода все еще является предметом споров теоретиков и практиков. Противоречие между необходимостью применения личностно-ориентированного обучения в дошкольной организации и недостаточной разработкой её теоретических основ в ДОО, обусловили актуальность нашего исследования и определили выбор темы.  Объектом исследования данной дипломной работы является личностно-ориентированное обучение.  Предметом исследования выступает теория и практика организации личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников.  Гипотеза – личностно-ориентированный подход в процессе обучения будет эффективен, если:  - будет выявлен и использован субъектный опыт воспитанников;  - будут созданы условия для осуществления дифференциации обучения;  - будет осуществлён педагогический анализ и оценка процессуальной стороны работы воспитанников наряду с результативной через выявление индивидуальных способностей образовательной работы как устойчивых личностных образований;  - общение воспитателя и воспитанника будет иметь диалогический характер, представлять собой обмен опытом познания и творчества при отсутствии жёсткого и прямого управления познавательной деятельностью воспитанника;  - в процесс обучения будут включены все субъекты образования;  - будет осуществляться систематическое развитие у воспитанников умений рефлексировать свою деятельность.  Цель исследования – выявить особенности личностно-ориентированного подхода в теории и реализация его в практике.  В соответствии с поставленной целью исследования и для проверки выдвинутой гипотезы были выделены следующие задачи:  - изучить теоретическую литературу по проблеме исследования;  - дать определение понятиям «личностно-ориентированный подход», «личность», «индивидуальность», «свобода», «самостоятельность», «развитие», «творчество»;  -познакомиться с современными личностно-ориентированными технологиями;  - выявить особенности личностно-ориентированной НОД, познакомиться с технологией её проведения;  - опытным путём, т.е. преднамеренно внося изменения в педагогический процесс, проверить эффективность личностно-ориентированного подхода в образовательной деятельности с дошкольниками.  Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений нами использовались следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической, методической литературы; наблюдение; анкетирование; социометрия; беседа; изучение результатов деятельности; эксперимент.  Базой опытно-экспериментальной работы послужило: МБДОУ « Д\С №8  « Василек» г Марииска.  Исследование проводилась в течение двух лет, начиная с 2012-2013 учебного года в несколько этапов.  На первом этапе (констатирующем) была проведена диагностика личностных особенностей воспитанников.  На втором этапе (формирующем) осуществлена апробация экспериментальной модели влияния личностно-ориентированного подхода на эффективность процесса обучения.  На третьем этапе были обработаны результаты экспериментальной работы, произведён анализ, обобщение и систематизация.  Дипломная работа состоит из введения, трёх основных разделов, заключения, списка используемых источников, приложения.  В первом разделе «Теоретические основы личностно-ориентированного обучения» мы рассказываем об истории возникновения и развития «личностной компоненты» образования в отечественной педагогике. С методологической точки зрения останавливаемся на подходе И.С. Якиманской к классификации моделей личностно-ориентированной педагогики, раскрываем сущность личностно-ориентированного обучения.  Во втором разделе «Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников» рассматриваем особенности современных личностно-ориентированных технологий, общие подходы к организации личностно-ориентированного обучения и останавливаемся на технологии проведения личностно-ориентированной НОД, сравниваем его с занятием в традиционной системе обучения.  В третьем разделе «Опытно-педагогическая работа экспериментального характера по применению личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников» рассматриваем диагностические методики, которыми пользовался воспитатель в ходе экспериментальной работы для выявления исходного уровня развития познавательной сферы, дошкольной мотивации, обученности дошкольников, констатируем результаты. Нами раскрывается содержание опытной работы, проводится констатация результатов педагогического исследования.  Список используемых источников включает в себя 65 наименований книг и статей по проблеме исследования.  **Глава 1. Теоретические основы личностно - ориентированного обучения**  **1.1 История «личностной компоненты» образования в отечественной педагогике**  В конце XIX –начале XXвеков в России получили определенное распространение идеи свободного воспитания – «первого варианта» индивидуально-ориентированной педагогики. У истоков российского варианта школы свободного воспитания стоял Л.Н. Толстой. Именно ему принадлежит разработка теоретических и практических основ свободного обучения и воспитания. В мире, по его убеждению, всё органично взаимосвязано и человеку необходимо осознавать самого себя равнозначной частью мира, где «всё связано со всем», и где человек может обрести себя, только реализовав свой духовно-нравственный потенциал. Свободное воспитание представлялось Л.Н. Толстому как процесс самопроизвольного раскрытия высоких нравственных качеств, присущих детям, - при осторожной помощи педагога. Он не считал, как Руссо, необходимым прятать ребёнка от цивилизации, создавать ему свободу искусственно, обучать ребёнка не в школе, а дома. Он считал, что и в школе, на уроках, со специальными приёмами обучения возможна реализация свободного воспитания. Главное при этом, не создавать «принудительного духа учебного учреждения», а стремиться к тому, чтобы школа стала источником радости, узнавания нового, приобщения к миру (См. об этом: Горина, Кошкина, Ястер, 2008).  Несмотря на отсутствие в России индивидуальной свободы, ориентация российского варианта школы свободного воспитания изначально была субъектно-ориентированной, т.е. по содержанию была связана с идеей самоопределения человека во всех областях жизни.  Тем не менее, «теоретическим основанием» российской педагогики того времени выступала христианская антропология «помноженная» на философию «русского экзистенциализма» (Вл. Соловьёв, В. Розанов, Н. Бердяев, П. Флоренский, К. Вентцель, В. Зенковский и др.), которая во многом определяла лицо практической педагогики и в той же мере «ограничивала» реализацию в «чистом» виде идей свободного воспитания (Н. Алексеев 2006:8)  Будучи провозглашенной и обозначенной, частично даже опробованной, идея школы свободного воспитания не получила широкого распространения в России начала века.  В советской дидактике проблемы «личностно-ориентированного обучения» ставились и решались по-разному на уровне теории и практики. Установки на учет личностного фактора в идеологии сопровождались рассмотрением личности обучающегося, как средство формирования в практике обучения определенного «винтика» системы. Целевая установка обучения выглядела следующим образом: «…научить самостоятельно мыслить, действовать коллективно, организованно, отдавать себе отчёт в результатах своих действий, развивая максимум инициативы, самодеятельности» (Н.К. Крупская; цит. по: Алексеев 2006:28). В научных трудах того времени четко просматриваются установки на индивидуально-ориентированное обучение и вместе с тем на формирование прочных и конкретных ЗУНов. С позиции сегодняшнего дня можно определённо утверждать, что экономическое, политическое положение страны, её идеология достаточно быстро и однозначно «подтолкнули» педагогику к выбору в пользу ЗУНов.  Новый этап развития советской дидактики, который обычно связывают с 30-50-ми годами нашего столетия, характеризуется определенной сменой акцентов в «личностно-ориентированной» проблематике. Сама по себе идея формирования самостоятельности обучающихся, учета их индивидуальности и возраста при организации обучения продолжает декларироваться, но на первый план выходит задача вооружения обучающихся системой научных, предметных знаний. Требование учета личностного фактора нашло отражение в формулировании в этот период в качестве одного из основных дидактических принципов принципа сознательности и активности. Результативность работы педагога оценивалась по характеру успеваемости обучающихся, причем успеваемость оценивалась в большей степени по умению обучающихся воспроизводить усвоенное. Это, конечно, не означало отказа педагогов от развития творчества и самостоятельности воспитанников, но при формировании этих качеств педагог вел их по правильному пути к определенному, говоря современным языком, предметному стандарту. «Самость», «уникальность» обучающегося частично скрывалась за установками на формирование определенных ЗУНов. Понятие «развитие личности» в то время «размывалось» до такой степени, что этот процесс начинает отождествляться с любым изменением личности, в том числе и с накоплением знаний. [48, с. 10].  Следующий период развития отечественной дидактики – 60 – 80-е годы – связан с углубленной проработкой проблемы «обучения и развития». Характерной чертой развития дидактики в указанный период следует считать исследование процесса обучения как целостного явления. Если в предшествующие периоды основное внимание уделялось изучению отдельных компонентов процесса обучения – методов, форм и т.п., то теперь на первый план вышли задачи раскрытия движущих сил учебного процесса. Способствовали этому исследования в области педагогической психологии. Исследования П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова и др. значительно расширили горизонты представлений о познавательных возможностях обучающихся. В дидактики появляется «теоретически оформленная» идея о необходимости описания содержания образования в терминах изменения субъекта учения. В исследованиях и научных трудах, подчеркивается взаимообусловленный характер организации содержания и структуры качеств личности. Явно прослеживается внимание дидактики этого периода к личности обучающегося. Предпринимаются попытки определения сущности самостоятельной работа обучающихся, классификации видов самостоятельных работ.  Особняком среди исследований рассматриваемого периода стоят исследования и практический поиск педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин и др.). Некоторые из них в большей степени сосредоточивали своё внимание на инструментальной стороне деятельности воспитанника, которая предполагает своеобразную технологию учёта индивидуальных психологических особенностей личности, другие – на их личностном развитии. Но системообразующим фактором для их работ всегда выступала ЦЕЛОСТНОСТЬ дошкольника. И даже если не всем удалось в конечном итоге концептуально оформить свои подходы, без их новаторского поиска содержание следующего этапа было бы совершенно иным.  С конца 80-х годов начинается следующий этап развития дидактической отечественной мысли. Это наша современность и давать оценку еще сложно, но, тем не менее, обозначить его наиболее характерные черты возможно.  Во-первых, настоящий период характеризует стремление исследователей к интеграции различных подходов. Прошел период «бумов» то проблемного, то программированного, то развивающего обучения  Во-вторых, в процессе интеграции различных подходов четко обозначился системообразующий фактор – уникальная и неповторимая личность воспитанника.  В последнее время появились и первые работы методологического характера, где достаточно обстоятельно обсуждается проблематика именно личностно-ориентированного обучения. Речь идет о работах Ш.А. Амонашвили «Педагогическая симфония»; В.В. Серикова «Личностный подход в образовании; концепция и технологии», И.С. Якиманской «Личностно-ориентированное обучение в современной школе» и др.  В-третьих, современный этап развития дидактики, характеризует повышенный интерес к технологии обучения. Всё чаще педагогическая технология интерпретируется как авторская система педагогической работы, а не отождествляется с унифицированным набором методов и форм.  В-четвертых, интерес дидактики к личности обучающегося, подталкивает её к рассмотрению жизненного пути личности в целом и в этом смысле ориентирует на выработку единой методологии организации развивающей среды, включая дошкольное образование и послешкольное в разных его вариантах.  Такова вкратце история «личностного компонента» обучения.  **1.2 Модели личностно-ориентированной педагогики** .  С методологической точки зрения удобно воспользоваться подходом И.С. Якиманской, которая считает, что все «существующие модели личностно-ориентированной педагогики можно условно разделить на три группы: социально-педагогическая, предметно-дидактическая, психологическая» (Якиманская И.С 1995).  Социально-педагогическая модель реализовала требования общества, которое формулировало социальный заказ образованию: воспитать личность с заранее заданными свойствами. Общество через все имеющиеся образовательные институты формировало типовую модель такой личности. Задача ДОУ заключалась в первую очередь в том, чтобы каждый дошкольник соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некоторое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным: послушание, коллективизм и т.п.  Образовательный процесс был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех, при которых каждый достигал планируемых результатов (всеобщее десятилетнее образование, изоляция детей с различными нарушениями психического развития и т.п.)  Технология образовательного процесса основывалась на идее педагогического управления, формирования, коррекции личности «извне», без достаточного учета и использования субъектного опыта самого обучающегося как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания)  Образно говоря, направленность такой технологии можно обозначить так «мне не интересно, каков ты сейчас, но я знаю, каким ты должен стать, и я этого добьюсь». Отсюда авторитарность, единообразие программ, методов, форм обучения, глобальные цели и задачи общего среднего образования: воспитание гармоничной всесторонне развитой личности. [13, с. 105].  Предметно-дидактическая модель личностно–ориентированной педагогики, ее разработка традиционно связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении.  Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не их конкретный носитель – развивающийся дошкольник. Знания организовывались по степени их объективной трудности, новизны, уровня их интегрированности, с учетом рациональных приемов усвоения, «порций» подачи материала, сложности ее переработки и т.п. В основе дидактики лежала предметная дифференциация, направленная на выявление: 1) предпочтений ребенка к работе с материалом разного содержания; 2) интереса к его углубленному изучению; 3) ориентации дошкольника к занятиям разными видами деятельности.  Технология дифференциации по разделам программы строилась на учете сложности и объема учебного материала (задания повышенной или пониженной трудности).  Для такой дифференциации разрабатывались факультативные курсы, программы кружков (языковые, математические), создавались группы с углубленным изучением определенных разделов программы  Организованные формы вариантного обучения, конечно, способствовали его дифференциации, но образовательная идеология при этом не менялась. Организация знаний по научным направлениям, уровню их сложности (программированное, проблемное обучение) признавалась основным источником личностно-ориентированного подхода к ребенку.  Предметная дифференциация задавала нормативную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знаний, но не интересовалась истоками жизнедеятельности самого ребенка, как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний. Как показывают исследования в этой области, предметная избирательность ребенка складывается задолго до введения дифференцированных форм обучения и не является прямым продуктом их воздействия. Дифференциация обучения через ее формы необходима для оптимальной педагогической поддержки развития индивидуальности, а не для ее изначального становления. В этих формах она не возникает, а лишь реализуется.  Следует подчеркнуть, что предметная дифференциация, по выражению И.С. Якиманской «не затрагивает духовной дифференциации, т.е. различий национальных, этнических, религиозных, мировоззренческих, что в значительной мере определяет содержание субъективного опыта обучающегося» (Якиманская И.С. 1995). А в субъективном опыте представлены и предметные, и духовные смыслы, имеющие значение для развития личности. Их сочетание в обучении не простая задача, пока, не решаемая в рамках предметно-дидактической модели.  Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии.  В образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний.  **1.3 Понятие личностно-ориентированного обучения**  Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) – это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самоценность, субъективность процесса образования.  В педагогических работах, посвящённых вопросам такого рода обучения, оно обычно противопоставляется традиционному, ориентированному на получение в обучении человека, рассматриваемого как набор определённых социальных функций и «реализатора» определённых моделей поведения, зафиксированных в социальном заказе образовательного учреждения.  Личностно-ориентированное обучение, это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта.  Описывая содержание субъектного опыта, И.С. Якиманская включает в него «1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приёмы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личные смыслы, установки, стереотипы)» (См.: Алексеев 2006).  Характеристику субъектного опыта даёт А.К. Осницкий, выделяя в нём пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:  Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) – ориентирует усилия человека.  Опыт рефлексии – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.  Опыт привычной активизации – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.  Операциональный опыт – объединяет конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей.  Опыт сотрудничества – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчёт на сотрудничество.  Что касается собственно-личностных функций, выделяют следующие:   * Мотивирующая. Личность принимает и обосновывает свою деятельность. * Опосредующая. Личность опосредует внешние воздействия и внутренние импульсы поведения; личность изнутри не всё выпускает, сдерживает, придаёт социальную форму. * Коллизийная. Личность не приемлет полной гармонии, нормальная, развитая личность ищет противоречий. * Критическая. Личность критична ко всяким предлагаемым средствам, то, что создано самою личностью, а не навязано извне. * Рефлексивная. Конструирование и удержание в сознании стабильного образа «Я». * Смыслотворческая. Личность постоянно уточняет, выверяет иерархию смыслов. * Ориентирующая. Личность стремится к построению личностно-ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения. * Обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира. * Творчески-преобразующая. Творчество- форма существования личности. Вне творческой деятельности очень мало личности, любой деятельности личность придаёт творческий характер. * Самореализующая. Личность стремится обеспечить признание своего «Я» окружающими.   Сущность ЛОО в соответствии с вышеприведёнными характеристиками личностных функций раскрывается через создание условий для их активизации за счёт личностного опыта переживания субъекта образования. Подчёркивается уникальность личностного опыта и его деятельностная природа. [69, с. 89].  Цель личностно-ориентированного образования состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа» (Алексеев Н.А.2006).  Функции личностно-ориентированного образования:  -гуманитарная, суть, которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средствами (механизмами) реализации данной функции являются понимание, общение и сотрудничество;  - культуросозидательная (культурообразующая), которая направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизмами реализации данной функции является культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;  - социализации, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождения человека в жизнь общества. Механизмом реализации данной функции являются рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.  Реализация этих функций не может осуществляться в условиях командно-административного, авторитарного стиля отношений учителя к ученикам. В личностно-ориентированном образовании предполагается иная позиция педагога:  -оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие;  -отношение к ребенку как субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору, и проявлять собственную активность;  -опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.  Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.  Стандарт образования в системе ЛОО – не цель, а средство, определяющее направления и границы использования предметного материала как основы личностного развития на разных ступенях обучения. Кроме того, стандарт выполняет функции согласования ступеней образования и соответствующих требований к личности.  Критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития.  Таким образом, обобщая вышесказанное, можно дать такое определение личностно-ориентированного обучения:  «Личностно-ориентированное обучение» - такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира» (Алексеев Н.А. 2006).  **Глава2. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников.**  **2.1 Технологии личностно-ориентированного подхода в образовании**  Понятие «технология» происходит от греческих слов «техно» - искусство, мастерство и «логос» - учение, и переводится как учение о мастерстве.  Педагогические технологии, если правильно их использовать, гарантируют достижение того минимума, который определяется государственными стандартами в образовании.  В научной литературе существуют различные классификации педагогических технологий. В основе классификации могут находиться различные признаки.  «Одним из главнейших признаков, по которому различаются все педагогические технологии, является мера ее ориентации на ребенка, подход к ребенку. Либо технология исходит из могущества педагогики, среды, других факторов, либо она признает главным действующим лицом ребенка - личностно ориентирована» (Селевко Г.К. 2005).  Термин «подход» более точен и более понятен: он имеет практический смысл. Термин «ориентация» отражает преимущественно идейный аспект.  В центре внимания личностно-ориентированных технологий - уникальная целостная личность растущего человека, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Ключевыми словами личностно-ориентированных технологий образования являются «развитие», «личность», «индивидуальность», «свобода», «самостоятельность», «творчество».  Личность - общественная сущность человека, совокупность его социальных качеств и свойств, которые он вырабатывает у себя пожизненно.  Развитие – направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качество.  Индивидуальность – неповторимое своеобразие какого-либо явления, человека; противоположность общего, типичного.  Творчество – это процесс, в результате которого может быть создан продукт. Творчество идет от самого человека, изнутри и является выражением всего нашего существования. [54, с. 39].  Свобода – отсутствие зависимости.  Личностно-ориентированные технологии пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение психодиагностические методики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения, перестраивают суть образования.  Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.  Основу организации личностно-ориентированного подхода в обучении составляют концептуальные положения психологов о доминирующей роли деятельности в общении и формировании личности. В силу этого учебный процесс должен быть направлен не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения и процессы мышления, на развитие познавательных сил и творческих способностей. Мы считаем, что в соответствии с этим в центре обучения должен находиться обучающийся, его цели, мотивы, интересы, склонности, уровень его обученности и способности.  Сегодня в отечественной педагогики и педагогической психологии, на наш взгляд, можно вести речь о следующих педагогических технологиях ориентированных на личность обучающегося:  - система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В, Давыдова;  - система обучения «по Ш.А. Амонашвили»;  - школа диалога культур В.С. Библера;  - теория планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной;  - подходы к организации обучения учителей-новаторов (И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова и др.).  Условно все названные системы можно разделить на две группы, основанием для выделения которых служит уровень их методологической проработанности: культурологический или инструментальный.  Культурологические системы образования в своей основе имеют некоторые мировоззренческие или достаточно общие конкретно-научные представления о сущности человека и особенностях вхождения его в культуру.  Инструментальные системы в своей основе, как правило, имеют тот или иной конкретный метод, найденный в практике и составляющий основу определённой педагогической технологии.  Типологически это можно представить следующим образом: (см. табл. 1)  Таблица 1  Типология образовательных школ и подходов   |  | | --- | | Личностно-ориентированные | | Культурологические | Ш.А, Амонашвили | | Инструментальные | Л.В. Занков В.Ф, Шаталов С.Н. Лысенкова  П.Я. Гальперин – Н.Ф. Талызина  И.П. ВолковЕ.Н. Ильин, В.Г, Хазанкин |   Это технологии, которые позволяют при интеграции в реальный учебный процесс достигать поставленных любой программой, стандартом образования целей по каждой образовательной области другими, альтернативными традиционным, методами, сохраняя при этом достижения отечественной дидактики, педагогической психологии, частных методик.  Во-вторых, эти технологии обеспечивают не только успешное усвоение учебного материала всеми обучающимися, но и интеллектуальное и нравственное развитие детей, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к педагогу и друг другу, коммуникабельность, желание помочь другим. Соперничество, высокомерие, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой и дидактикой, несовместимы с этими технологиями.  Они требуют смены приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого воспитанника с учётом его особенностей и возможностей.  Для успешного внедрения личностно – ориентированной технологии необходимо учитывать возрастные особенности детей, включаемых в эту технологию, требующую построения специальной личностно –ориентированной среды. Причём важной задачей является определение тех особенностей ступеней развития, которые необходимо учитывать при специальной организации среды, способствующей развитию детей, в соответствии с их индивидуальностью.  Находясь в утробе матери, ребёнок существует в совсем иной среде, чем после рождения. Его состояние подобно состоянию космонавта. В неестественной для земного человека позе эмбриона, в водной среде, он сущностно связан с матерью, а через неё со всей Вселенной. В таком состоянии он неотделим от всего, что есть вокруг. Весь мир - это его часть, а он - часть мира. У него отсутствует индивидуальное сознание и даже физически он одно целое со всем. Рождение человека в мир сопровождается появлением физической обособленности от организма матери и началом разобщения их сущностей. Это теперь особое человеческое существо, индивидуальность. Он уже неповторимый уникум. Но такого сознания он ещё не имеет, и он по-прежнему ощущает себя единым с матерью и всем миром. Детский эгоцентризм будет в значительной мере влиять на поведение, а затем и деятельность человека всю жизнь, но в период до трёх лет он связан с самовосприятием ребёнка и является основным определителем его поведения. И бесполезно пытаться объяснять ребёнку до трёх лет, что мама занята и не может сейчас подойти, если её дитя хочет есть, ведь мама - это неотделимое от ребёнка благодатное нечто, без которого невозможна его жизнь. Поэтому самые серьёзные психологические травмы получает ребёнок, испытывающий длительное время лишение общения с матерью, и даже попытка отнять его от матери сопровождается страхом и активным протестом. Таким образом, не привыкши ещё бояться огня и холода, он почти с самого рождения боится быть оторванным от единого благодатного общего, которое ему гарантирует жизнь. Страх этот, возможно, сродни нами ощущаемой тревоги, вызываемой резкой сменой обстановки. Мы не можем знать, чем конкретно эта смена обстановки может грозить, но боимся уже одного факта такой ситуации. На этом ещё А. Хичкок строил свои фильмы ужасов, а ведь корень этих страхов кроится во врождённом страхе быть отнятым от живого целого.  Дальнейшее развитие приводит человека к осознанию своей обособленности от всех и всего, к осознанию собственной индивидуальности. Это связано с возникновением в жизни человека так называемого кризиса самости или кризиса "я". Примерно он приходится на период от 3 до 5 лет. Формирование сознания у ребёнка в этот период связано с всё большим включением маленького человека в активное взаимодействие с миром и окружающими людьми, прежде всего с родителями. Возможно, что это именно внешний мир с его правилами и ограничениями рвётся во внутренний мир ребёнка, а не наоборот. Невероятно, чтобы ребёнок на прасознательном уровне сам стремился дифференцировать внешний мир, если бы не имел потребности адаптироваться к человеческому существованию. Ребёнок в возрасте от трёх до пяти лет, не желающий разговаривать с людьми, воспринимается взрослыми патологичным по общению (аутичным), хотя этот ребёнок, возможно, просто не испытывает обычной для других детей потребности речевой адаптации с другими. Он познаёт мир на чувственном, более тонком уровне, зорко и вдумчиво вглядываясь в себя. Такой ребёнок заведомо дезадаптирован в обществе, ему нельзя навязать сознания человеческого типа, поскольку ему нельзя объяснить (посредством речи) общего смысла и значения вещей мира, которыми пользуется человек. Но именно такие, аномальные дети часто проявляют удивительные художественные и иные творческие способности, и может быть именно из-за проблематичности формирования у них сознания типично человеческого вида.  Сознание - это высший, специфичный для человека этап развития психики, включающий в себя рефлексивную способность, т.е. возможность адекватно отражать внешний мир и себя самого, в контексте окружающего мира. Сознание предполагает разделение вещей мира на разрозненные объекты, каждый из которых, выделенный из всех остальных, может выступать объектом целенаправленных изменений со стороны субъекта-человека. Одному человеку часто не под силу выполнить свой замысел, и поэтому для успешной реализации своих целей люди стали объединяться в общности, так возникли общества. Внутри общества взаимодействие между его членами идёт посредством языка - системы знаков, кодирующих всю жизнедеятельность людей. Поэтому приход нового человека в общество всегда должен сопровождаться развитием у него речи, чтобы он мог освоить разные виды деятельности и достигать вместе с другими и свои и общие цели. Это осуществляется в ходе воспитания, в процессе которого взрослые ориентируют ребёнка на окружающие предметы и явления, называя их и сообщая ему их функции в деятельности людей. Ребёнку говорят: "Это - ложка, ей едят; это - стул, на нём сидят" и т.п. Конечно, ложку можно гнуть, греть на огне, ею можно копать, играть, ковыряться в ушах, чесать голову, в ней можно что-то плавить, её можно раскрасить и повесить для красоты на шею и ещё много чего ложкой можно делать, но всё это не существенно, поскольку она предназначена для еды, значит, для этого она и должна использоваться, всё остальное не поощряется человеческим обществом. Так в ходе воспитания ребёнок учится выделять из множества вариантов использования вещей один существенный, тот, для которого этот предмет когда-то и создавался: шапку - одевают на голову, ботинки - на ноги, молотком забивают гвозди, а электрическая розетка существует в доме для того, чтобы включать в неё электроприборы и бытовую технику и т.д. Подобный ход воспитания приучает человека с детства, что каждый предмет или вещь для чего-то нужна, причём все вещи нужно использовать только по назначению, аккуратно брать их со своего места, использовать и убирать туда, где они прежде лежали. Формируется система стереотипов, матрица взаимодействия в человеческом мире, где всё имеет своё словесное обозначение и свою функцию, реже - функции. В ходе дальнейшего своего развития ребёнок поймёт, что это же относится и к видам деятельности, и к нему самому. Молодой человек узнаёт своё имя, им усвоено, что он человек, вот только функции ... для чего он нужен ... часто он так и не узнаёт до конца жизни.  А нашему условному, ранее определённому патологичному аутично-аномальному ребёнку не удалось сказать, для чего конкретно нужны вещи, и он сам экспериментирует с ними, порой открывая настолько удивительные их свойства и значения, представления и характер, что это приводит к переворотам в науке, искусстве, культуре, цивилизации. Но и такие люди нам не смогли объяснить смысла своей жизни, наверное потому, что по своим индивидуальным особенностям склонны молчать.  Г. Гегель в работе "Логика" определил знаменитую триаду развития: Тезис, Антитезис, Синтез, чтобы через эту призму мы преломили процесс развития человеческого сознания в истории. Итак, пралогический период развития сознания (от 0 до 3-х лет) - есть "Тезис"; логический или сознательный период развития (от 3-х до ~) именуется "Антитезис"; и неведомый нам период сверхсознания будет называться "Синтезом". И как на уровне Тезиса все вещи и явления представляли единое целое с человеком в его состоянии, так и на уровне Синтеза - все вещи, явления и сам человек, его внутренний и внешний мир придут в гармоничное Единство в сверхсознании. И тогда по-иному будет понята связь между внешней и внутренней речью, завязываемыми узелками на память и самой памятью, как психическим процессом (Л.С. Выготский), убийцей и убитым и многим другим. По-новому будут переосмыслены нравственные ценности: не укради, не завидуй. ... На более приземлённом уровне воспитатели смогут объяснить детям, почему не нужно ломать деревья и оскорбительно ругаться (которые, кстати, ругаются только на сознательном уровне, когда учатся этому от взрослых). А нам будет дано объяснить, как связаны учитель, ученик, его одноклассники, материальная база школы, методы, формы, средства обучения в единую личностно-ориентированную развивающую среду.  Итак, в ходе онтогенеза у ребёнка около трёхлетнего возраста начинает формироваться сознание, которое позволяет ему начать учиться целенаправленному воздействию на вещи, других людей и самого себя. Человек этого возраста начинает понимать, что по его воле и задумке можно менять многие характеристики мира, в котором он живёт. Однако многое не означает всё. Что-то поддаётся воле человека и изменяется по его мысли, а что-то сделать нельзя. Может быть и так: кому-то можно, а кому-то нельзя. Ребёнок попадает в нескончаемую череду противоречий между тем, что хочется, и тем, что можно сделать. Возникает так хорошо описанный в специальной литературе кризис трёх лет. В основе этого кризиса лежат противоречия между всё более растущими потребностями ребёнка и всё время отстающими возможностями для их удовлетворения. Помочь ребёнку в разрешении этих противоречий можно двумя способами: выполнив за него часть работы, достаточную для достижения общего успеха, и научив его оценивать свои возможности. В первом случае будет формироваться зависимость ребёнка от внешней помощи, а во втором - привычка анализировать себя и соотносить свои возможности с устанавливаемыми перед собой целями.  Традиция воспитания чаще придерживается первого пути. Л.С. Выготский даже сформулировал закон, согласно которому каждая деятельность - это сначала деятельность общественная, интерперсональная, а уже затем индивидуальная, интраперсональная. В этом смысле реализация целей ребёнка со специальной помощью взрослых называется обучением, и оно, по мысли Выготского, должно предшествовать развитию у него способности совершать эту деятельность самостоятельно. Однако на наш взгляд, это есть процесс формирования у ребёнка закреплённого в обществе стереотипа решения задачи данного вида (проблемы, с которой ребёнок столкнулся впервые).  Второй путь помощи человеку в решении насущных проблем не предполагает обучение его конкретным действиям, но формирование у него способности вначале определять себя в системе всех остальных объектов мира, а затем осознавать, что он может и что ему нужно (не хватает), чтобы разрешить возникшую перед ним проблему. Если проблему, возникающую перед субъектом, представить в виде задачи, то (в контексте этого подхода) её решение предполагает самоанализ личности в условиях задачи, самостоятельный поиск и выбор её решения. Впрочем, аналогия проблем личностного развития с задачей не совсем хороша, поскольку есть существенная разница между формулируемой жёстко задачей, которую обязательно надо решать и именно в том виде, в котором она задана, и поливариативной личностной проблемой, конкретный вид которой ещё следует уточнить и выбрать. Приведём простую иллюстрацию. Как можно сравнить задачу: "Сколько будет три плюс два?" и проблему: "Что будет, если пойти, направо или налево?" В первом случае задача сформулирована чётко, и вариаций её быть не может. А вторая проблема требует уточнения (куда нужно идти человеку? что там и там? и многое другое). А самое главное, если первая задача всегда предполагает один правильный ответ, то вторая проблема вообще не может иметь ни одного однозначно правильного ответа, пока не будет опытно проверена в каждом случае решения. Так вот, если мы поставим цель в ходе воспитания научить ребёнка решать конкретные задачи, наподобие математических, тогда оптимален первый путь обучения (пошаговой внешней помощи), но если наша цель научить решать ребёнка личностные проблемы, выражающиеся в форме казуальных вопросов, ни всех условий, ни однозначно верных ответов на которые не знает никто, то верное решение таких задач определится только в контексте личностных установок конкретного человека, который решает проблему, поэтому ни сам по себе анализ задачи, ни внешний наблюдатель, ни учитель, не может подсказать верный ответ, поскольку не определяют его. В самом деле, кто может помочь ребёнку решить задачи: Что делать в школе? Куда пойти учиться после школы? Кем быть? Что лучше выучить, алгебру или литературу? и т.п. без оценки самой личности этого ребёнка? И может ли ребёнок решить правильно такие задачи сам, если он не имеет привычки самоанализа, зато умеет решать стандартные задачи по математике, читал многие книги и вообще выполнил весьма удовлетворительно программу средней школы?  Решение вопросов жизни предполагает наличие у человека хорошо развитого умения учитывать и оценивать максимально большее число возможностей выбора в каждом случае предъявления задачи. Естественно, что дошкольник не владеет ещё этой способностью, ведь его жизненный опыт очень мал, ещё менее умеет он использовать собственный опыт, поскольку для этого нужно определить, в каких случаях и что именно из уже освоенного нужно применять. Но именно эти способности и следует развивать у ребёнка дошкольного возраста, поскольку если их не развивать в этом возрасте, то ребёнок не будет способен выполнять сознательный выбор и в младшем школьном возрасте, когда на эту способность уже следовало бы опираться как на реально существующую возможность при организации личностно-ориентированного обучения.  Проблема обучения ребёнка выбору сильно осложняется тем, что этому нельзя научить посредством одних словесных методов, хотя именно они составляют бльшую часть методов, применяемых воспитателями. Нельзя объяснить, когда и что нужно делать в каждый раз иной ситуации. Обучение выбору должно осуществляться путём расширения личного опыта ребёнка. Развивающийся человек должен переживать (деятельно, интеллектуально, эмоционально) как индивидуальное открытие каждый новый способ решения актуальной для него задачи, наподобие того, как переживает забравшийся на мачту путешественник, увиденную после долгого мореплавания землю. До того, как этот путешественник забрался на мачту, землю он не видел, от чего пребывал в тоске и печали, но он нашёл способ вглядываться дальше и раньше видеть искомое. И этот новый метод не просто позволил достичь результата, но стал определяющим способом, приводящим к счастью. Ведь увидев землю после долгого мореплавания, он пережил ощущение счастья. Можно быть уверенным в том, что человек запомнит навсегда те методы, используя которые он испытывает ощущение восторга и счастья. Эти методы станут для него бесценным сокровищем, поскольку приводят к таким поразительным результатам. Задача воспитателя состоит в том, чтобы ребёнок приобрёл как можно больше таких методов, причём приобрёл сам, так же, как наш условный путешественник сам нашёл способ раньше увидеть землю.  Расширение осознанных человеком возможностей выбора решения актуальных для него задач - есть процесс образования, и начинается он с периода рождения у него сознания. При правильной организации этого процесса в среднем и старшем дошкольном возрасте, ребёнок уже должен понять, что у реальной, возникающей перед ним проблемы, всегда есть множество решений; его задача состоит в том, чтобы выбрать наиболее оптимальное (конструктивное) решение. Вместе с пониманием этого к старшему дошкольному возрасту необходимо сформировать потребность самостоятельного и ответственного поиска верного решения проблемы, которую поставила перед ним жизнь. Достичь этого можно путём объяснения смысла специфики человека в мире и формирования у ребёнка положительного опыта ответственного поведения в мире. Постепенно ребёнку становится ясным то, что понимает человечество: все существа Земли, кроме человека, лишены сознания, а значит и способности определять себя и произвольно выбирать пути своего развития. Вне человека и без человека все вещи мира лишены категории ценности, только человек может распределить все вещи по уровню их значимости; и основанием такого распределения является он сам. Человек, полагающий сознание в качестве специфической своей способности, объявляет себя единственным вектором развития мира, возводя себя на вершину мировой иерархии. Считая так, он принимает на себя ответственность не только за себя самого, свою судьбу, но и за судьбу всех вещей и мира в целом. Его выбор - это не его выбор только, но и мира, и всего, что в нём. Поэтому всё, что происходит в мире, есть прямое следствие выбора человека, единственного существа на Земле, способного этот выбор сознательно и свободно совершать.  Дошкольный период развития ребёнка хронологически определяется в интервале от 3-х до 7-и лет. Некоторые психологи выделяют ранний дошкольный (от 3 до 4-х лет), средний дошкольный (от 4-х до 5-ти лет) и старший дошкольный (от 5-ти до 7-и лет) возраст. Такая мелкая периодизация оправдана галопирующими изменениями в личностном и общем развитии ребёнка в этот период.  Важной задачей воспитателя на этом этапе является создание реальных условий, в которых ребёнок может проявлять свой выбор и учиться отвечать за него перед самим собой. Главное не то, что он воспримет как знание, как норму и ценность, а опять-таки опыт счастья и восторга от каждого использования этого знания, нормы, ценности (А иначе, какая же она ценность?). Поэтому если в детском саду не созданы условия для свободного эмоционального постижения мира, никакие самые лучшие воспитательные технологии не будут эффективны. К целям индивидуального постижения мира нельзя приспособить никакие внешние технологии, созданные для реализации внешних по отношению к ребёнку целей. Нельзя научиться выбору и испытать восторг от последствий верного выбора, если всё время создавать основание этого выбора искусственно и к тому же ещё и совершать этот выбор по заранее заданному взрослыми плану. На искусственно созданную ситуацию выбора - искусственный восторг и искусственное развитие личности. Зато так можно добиться хороших знаний и даже умений того, как нужно решать задачи, заданные взрослыми, научиться лицемерить, обманывать, ябедничать.  Однако реализация цели формирования у ребёнка способности к сознательному свободному и ответственному выбору при полном самоустранении воспитателя и внешних опор также не представляется достижимой. Ведь ребёнку следует помогать находить новые возможности выбора. Даже в нашем примере, у путешественника была мачта, на которую он сам придумал забраться. А если бы её не было, он никогда бы не открыл новый метод решения задачи. Для реализации поставленной нами цели следует специально организовать развивающую личностно-ориентированную среду, изменения которой помогают ребёнку самому открывать новые возможности решения актуальных для него задач.  Развивающая личностно-ориентированная среда для детей дошкольного возраста предполагает предоставление индивиду максимальной свободы выбора. Дети должны видеть и хорошо осознавать все альтернативы выбора - это задача воспитателя. Среда организуется таким образом, чтобы ребёнок воспринимал себя в знакомой ситуации выбора, в которой он открывает новые качества и свойства объектов мира.  Одним из важнейших факторов развития ребёнка традиционно признаётся уровень освоения и включения ребёнка в различные виды деятельности, и прежде всего в ведущую деятельность, т.е. ту, которая, по словам Л.С. Выготского, ведёт развитие человека. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, в младшем школьном - учение.  В течение дошкольного детства характер игры изменяется адекватно развитию личности. При переходе из раннего детства в дошкольный период игра носит предметно-манипулятивный характер, однако уже предполагает постановку ребёнком сознательной цели. Постепенно ребёнок осваивает совместные предметные игры, в которых впервые учится выстраивать отношения между сверстниками. В старшем дошкольном возрасте необходимым показателем развития должна стать сюжетно-ролевая игра с правилами. Именно в ней у ребёнка начинают развиваться произвольность, умение считаться с другими, подчиняться общим правилам и др. Важной характеристикой игры как вида деятельности является обязательность наличия занимательности и заинтересованности в игре ребёнка. В игру ребёнок входит сам и выходит из неё тот час, как иссякает интерес. Играть нельзя заставить. Ребёнок не будет играть в игру, если она ему не интересна, не занимательна. И всё же воспитатель может (и должен) и предлагать различные игры ребёнку, и устанавливать правила, и даже оценивать их ход и результаты, если это соответствует интересам ребёнка. Игра - модель жизни, глазами ребёнка. Моделей можно построить много, лишь бы они соответствовали подлинной системе мыслей и ориентирования ребёнка. Если модель ребёнком принимается, если это действительно "зеркало" его отношений с миром, в которое он смотрит, оценивая мир и самого себя, значит, влияя на образы в этом "зеркале", мы можем адекватно изменять сознание ребёнка. Традиционно так всегда и происходит: взрослые через игру ведут воспитание и первичное обучение ребёнка, формируют основы сознания. В этом закладывается и база характера и характеристики отношений ребёнка с миром. Этим обычно ограничиваются. То, что игра - это ещё и великолепный тренинг выбора, оценки, ответственности, субъектности, понимается редко. Обратив внимание ребёнка на то, что в ходе игр он сам ставит цели, разрабатывает стратегию их достижения и может оценивать ход и результат, стимулируя эти действия, можно заложить основы формирования ответственной сознательной деятельности.  **2.2 Личностно-ориентированная непосредственная образовательная деятельность (НОД)в ДОУ : технология проведения**  НОД – основной элемент образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения меняется его функция, форма организации.  Личностно ориентированная НОД в отличие от традиционной в первую очередь изменяет тип взаимодействия «воспитатель- воспитанник». От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности воспитанника. Изменяются позиции ребенка – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся в НОД отношений. Главное же в том, что педагог должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности воспитанника.  В таблице 2 представлены основные различия между традиционной и личностно-ориентированной НОД.  Таблица 2   |  |  | | --- | --- | | Традиционная НОД | Личностно-ориентированная НОД | | Целеполагание. НОД преследует цель - вооружить воспитанника твердыми знаниями, умениями и навыками. Формирование личности является следствием этого процесса и понимается как развитие психических процессов: внимания, мышления, памяти. Дети работают во время опроса, потом «отдыхают».  Деятельность педагога: показывает, объясняет, раскрывает,, требует, доказывает, упражняет, проверяет, оценивает. Центральная фигура – воспитатель. Развитие ребенка – абстрактное, попутное!  Деятельность ребенка: ребенок – объект обучения, на которого направлено воздействие педагога . Работает один воспитатель – дети нередко занимаются посторонними делами. Знания, умения и навыки они получают за счет психических возможностей (памяти, внимания), а чаще нажима педагога. Такие знания быстро улетучиваются.  Отношения «педагог - ребенок» субъектно-объектные. Педагог требует, заставляет. Ребенок приспосабливается, лавирует. Ребенок – лицо второстепенное. | Целеполагание. Цель – развитие воспитанника, создание таких условий, чтобы на каждой НОД формировалась деятельность, превращающая его в субъекта, заинтересованного в обучении, собственной деятельности. Дети работают всю НОД. В НОД – постоянный диалог: педагог-ребенок.  Деятельность педагога: организатор образовательной деятельности, в которой ребенок, опираясь на совместные наработки, ведет самостоятельный поиск. Педагог объясняет, показывает, напоминает, намекает, подводит к проблеме, иногда сознательно ошибается, советует, совещается, предотвращает. Центральная фигура –воспитанник! Педагог же специально создает ситуацию успеха, сопереживает, поощряет, вселяет уверенность, систематизирует, заинтересовывает, формирует мотивы учения: побуждает, воодушевляет и закрепляет авторитет ребенка.  Деятельность воспитанника: воспитанник является субъектом деятельности педагога. Деятельность идет не от педагога, а от самого ребенка. Используются методы проблемно-поискового и проектного обучения, развивающего характера.  Отношения «педагог - ребенок» субъектно-субъектные. Работая со всей группой, педагог фактически организует работу каждого, создавая условия для развития личностных возможностей обучающегося, включая формирование его рефлексивного мышления и собственного мнения. |   При подготовке и проведении личностно-ориентированной НОД воспитатель должен выделить основополагающие направления своей деятельности, выдвигая на первый план воспитанника, затем деятельность, определяя собственную позицию. Вот как это представлено в таблице 3.  Таблица 3   |  |  | | --- | --- | | Направления деятельности педагога | Пути и средства реализации | | 1. Обращение к субъектному опыту дошкольника | а) Выявление этого опыта путем постановки вопросов: Как он это делал? Почему? На что опирался?  б) Организация через взаимопроверку и выслушивание обмена содержанием субъектного опыта между воспитанниками.  в) Подвести всех к правильному решению через поддержку наиболее правильных версий воспитанников по обсуждаемой проблеме.  г) Выстраивание на их основе нового материала: путем высказываний, суждений, понятий.  д) Обобщение и систематизация субъектного опыта воспитанников в НОД на основе контакта. | | 2. Применение в НОД разнообразного дидактического материала | а) Использование педагогом различных источников информации.  б) Побуждение воспитанников к выполнению проблемных учебных заданий.  в) Предложение на выбор заданий различного типа, вида и формы.  г) Стимулирование воспитанников к выбору такого материала, который бы соответствовал их личным предпочтениям.  д) Применение карточек с описанием основных учебных действий и последовательности их выполнения, т.е. технологических карт, на основе дифференцированного подхода к каждому и постоянного контроля. | | 3. Характер педагогического общения в НОД. | а) Уважительное и внимательное выслушивание отвечающего независимо от уровня его успеваемости.  б) Обращение к детям по имени.  в) Беседа с детьми не свысока, а «глаза в глаза», поддержка беседы улыбкой.  г) Поощрение в ребенке независимости, уверенности в себе при ответе. | | 4. Активизация способов образовательной работы. | а) Стимулирование воспитанников к применению различных способов работы.  б) Анализ всех предполагаемых способов, не навязывая своего мнения обучающимся.  в) Анализ действий каждого ребенка.  г) Выявление значимых способов, избираемых воспитанниками.  д) Обсуждение наиболее рациональных способов – не хорошо или плохо, а что в данном способе положительно.  е) Оценивание и результата и процесса. | | 5. Педагогическая гибкость педагога в работе с обучающимися в  НОД | а) Организация атмосферы «включенности» каждого ребенка в работу.  б) Предоставление детям возможности проявить избирательности к видам работы, характеру материала, темпу выполнения заданий.  в) Создание условий, позволяющих каждому ребенку быть активным, самостоятельным.  г) Проявление отзывчивости к эмоциям ребенка.  д) Оказание помощи детям, не успевающим за темпом работы группы. |   Личностно-ориентированный подход в обучении немыслим без выявления субъективного опыта каждого ребенка, то есть его способностей и умений в образовательной деятельности. Но ведь дети, как известно, разные, опыт каждого из них сугубо индивидуален и имеет самые разные особенности.  Педагогу при подготовке и проведении личностно-ориентированной НОД надо знать характеристику субъектного опыта воспитанников, это поможет ему выбрать рациональные приемы, средства, методы и формы работы индивидуально для каждого.  Цель дидактического материала, применяемого в такой НОД, состоит в том, чтобы отработать учебную программу, обучить детей необходимым знаниям, умениям, навыкам. Виды дидактического материала: учебные тексты, карточки-задания, дидактические тесты. Задания разрабатываются по тематике, по уровню сложности, по цели использования, по количестве операций на основе разноуровневого дифференцированного и индивидуального подхода с учетов ведущего типа учебной деятельности воспитанников (познавательная, коммуникативная, творческая). В основе такого подхода лежит возможность оценки по уровню достижения в овладении знаниями, умениями, навыками. Воспитатель распределяет карточки среди воспитанников, зная их познавательные особенности и возможности, и не только определяет уровень овладения знаниями, но и учитывает личностные особенности каждого , создавая оптимальные условия для его развития путем предоставления выбора форм и способов деятельности. Различные виды дидактического материала не заменяют, а дополняют друг друга. [5, с.65 ].  Технология личностно-ориентированного обучения предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического и методического материала к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля над личностным развитием дошкольника.  Педагогика, ориентированная на личности дошкольника, должна выявлять его субъективный опыт и предоставлять ему возможность выбирать способы и формы учебной работы и характер ответов. При этом оценивают не только результат, но и процесс их достижений.  Критерии эффективности проведения личностно-ориентированной НОД  - наличие у воспитателя учебного плана проведения НОД в зависимости от готовности группы;  - использование проблемных творческих заданий;  - применение знаний, позволяющих ребенку самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);  - создание положительного эмоционального настроя на работу всех обучающихся в ходе НОД;  - обсуждение с детьми в конце НОД не только того, что «мы узнали» но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить ещё раз, а сделать по-другому;  - стимулирование детей к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;  - оценка (поощрение) при опросе в НОД не только правильного ответа воспитанников , но и анализ того, как он рассуждал, какой способ использовал, почему и в чём ошибался;  - оценка деятельности ребенка в конце НОД, должна аргументироваться по ряду параметров: правильность, самостоятельность, оригинальность;  **Глава3. Опытно-экспериментальная работа по применению личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников**  **3.1 Условия формирования опыта**  Базой опытно-экспериментальной работы послужил МБДОУ « Д\С №8 « Василек» Разный уровень развития детей влиял на низкую способность детей к усвоению знаний. В связи с этим целью деятельности воспитателя стало формирование познавательных способностей у дошкольников как основных психических новообразований в структуре личности. Это же стало основанием для участия в опытно-экспериментальной работе по внедрению личностно-ориентированного подхода в процессе обучения дошкольников. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ с 2013-14гг.  Позиция педагога  В основу обучения и воспитания дошкольников был положен личностно-ориентированный подход (ЛОП), который предполагал не просто учёт индивидуальных особенностей воспитанников, а принципиально иную стратегию организации учебно-воспитательного процесса. Суть которой – в создании условий для «запуска» внутриличностных механизмов развития личности: рефлексия (развитость, произвольность), стереотипизация (ролевая позиция, ценностные ориентации) и персонализация (мотивация, «Я – концепция»).  Данный подход к воспитанникам потребовал от педагога пересмотра своих педагогических позиций.  Для реализации ключевых идей педагог поставил перед собой следующие задачи:  - провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы на предмет современного состояния проблемы;  - организовать констатирующий эксперимент для диагностики личностных особенностей воспитанников;  - апробировать экспериментальную модель влияния личностно-ориентированного подхода на эффективность процесса обучения.  Образовательный процесс строился на основе программы «Школа 2100».  **3.2 Диагностика личностных особенностей** воспитанников **(констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)**  На момент начала опытной работы по внедрению личностно-ориентированного подхода (сентябрь 2013 г) в группе 13 детей. Из них 7 девочек и 6 мальчиков. Все дети физически здоровы.  С помощью психолога в группе была проведена психолого-педагогическая диагностика по следующим критериям:  - познавательная сфера ребёнка (восприятие, память, внимание, мышление);  - мотивационная сфера воспитанников;  - эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, активности, удовлетворённости);  - личностная сфера (самооценка, уровень коммуникации, ценностные ориентации); [47, с. 18].  В результате проведённой беседы с детьми и родителями, анкетирования (приложение А), ранжирования было выявлено, что большинство детей (61%) имеет высокий уровень познавательной мотивации, это видно на приведённой ниже диаграмме. Приоритетными мотивами в учебной деятельности являются мотивы самосовершенствования и благополучия. Значимыми для себя образовательными областями, на момент исследования, дети считают математику и физическую культуру.  Уровень мотивации к обучению показал следующее: 7.6- низкая мотивация к обучению , 30,7- хорошая мотивация, 61,5- высокая мотивация  Психологическая диагностика познавательной сферы позволила выявить фоновый уровень умственного развития обучающихся, определить уровень развития таких познавательных процессов, как внимание и память.  Используя диагностику «Корректурная проба с кольцами Ландольта» удалось установить, что только у четырёх обучающихся (30%) продуктивность и устойчивость внимания высокая, у большинства детей продуктивность внимания и его устойчивость средняя или низкая.  Используя методику пиктограммы А.Р. Лурия , предназначенную для изучения индивидуально-типологических особенностей детей, а также объёма логической и механической памяти, удалось выявить следующее: основная масса детей воспроизводит предлагаемый для запоминания материал не полностью и со значительными искажениями. Это говорит о том, что на момент исследования продуктивность памяти у большинства детей средняя. Объём механической памяти на много превосходит объём логического запоминания.  Уровень умственного развития и оценка успешности каждого ребёнка были определены с помощью методики Э.Ф. Замбицявичене. На основе подсчёта суммарного балла было установлено, что на самом высоком - четвёртом уровне успешности находятся два ребенка (Петров Леня, Пескова Марья). На третьем уровне с оценкой успешности (79,9-65%) шесть детей, на втором три ребенка и на первом уровне – самом низком, один ребенок.  Также педагогом был выявлен уровень развития познавательной активности детей.  В первый (репродуктивный) – низкий уровень, были включены обучающиеся, которые не систематически, некачественно работали в НОД. Дети отличались стремлением понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу, данному педагогом. У детей отмечалось отсутствие познавательного интереса к углублению знаний, неустойчивость волевых усилий, неумение ставить цели и рефлексировать свою деятельность.  Во второй (продуктивный) – средний уровень были отнесены обучающиеся, систематически и достаточно качественно работавшие в НОД. Дети стремились понять смысл изучаемого явления, проникнуть в его сущность, установить связи между явлениями и предметами, применить знания в новых ситуациях. На этом уровне активности дети проявляли эпизодическое стремление к самостоятельному поиску ответа на заинтересовавший их вопрос. У них наблюдалась относительная устойчивость волевых усилий в стремлении довести начатое дело до конца, преобладало совместное с педагогом целеполагание и рефлексия.  В третий (творческий) – высокий уровень были отнесены дети, всегда качественно готовившиеся к занятиям. Данный уровень характеризуется устойчивым интересом к теоретическому осмыслению изучаемых явлений, к самостоятельному поиску решения проблем, возникающих в результате учебной деятельности. Это творческий уровень активности, отличающийся глубоким проникновением ребёнка в сущность явлений и их взаимосвязи, стремлением осуществить перенос знаний в новые ситуации. Этот уровень активности характеризуется проявлением волевых качеств воспитанников, устойчивым познавательным интересом, умением самостоятельно ставить цели и рефлексировать свою деятельность.  Результаты проведённой работы по изучению уровня развития познавательной активности приведены в следующей диаграмме.  http://www.bestreferat.ru/images/paper/03/73/7557303.png  Рис.2. Уровень развития познавательной активности воспитанников  Помимо изучения познавательной и мотивационной сферы ребёнка педагогу необходимо было изучить интересы и увлечения обучающихся, взаимоотношения со сверстниками, родными и взрослыми людьми, особенности характера, эмоциональное состояние ребёнка. Были использованы методики: «Мой портрет в интерьере», «10 моих «Я», «Что у меня на сердце» и другие.  Сведения, полученные педагогом в результате психолого-педагогической диагностики, позволили не только оценить возможности конкретного ребенка на текущий момент, но и дали возможность спрогнозировать степень личностного роста каждого ребенка и всего коллектива группы.  Систематическое отслеживание результатов диагностики из года в год позволяет педагогу увидеть динамику изменения личностных характеристик ребенка проанализировать соответствие достижений запланированным результатам, приводит к пониманию закономерностей возрастного развития, помогает оценить успешность проводимых коррекционных мероприятий.  **3.3 Апробация экспериментальной модели влияния личностно-ориентированного подхода на эффективность образовательного процесса (формирующий этап)**  Поскольку в определении личностно-ориентированного обучения подчеркивается необходимости учета особенностей его субъектов, то для педагога становится актуальной проблема дифференциации детей.  На наш взгляд, дифференциация необходима по следующим причинам:  - разные стартовые возможности детей;  - разные способности, а с определённого возраста и склонности;  - для обеспечения индивидуальной траектории развития.  Традиционно в основе дифференциации лежал подход по принципу «больше-меньше», при котором лишь увеличивался объём предлагаемого ребенку материала – «сильные» получали задание больше, а «слабые» - меньше. Такое решение проблемы дифференциации не снимало саму проблему и приводило к тому, что способные дети задерживались в своём развитии, а отстающие не могли преодолеть трудностей, возникавших у них при решении учебных задач.  Создать благоприятные педагогические условия для развития личности ребенка, его самоопределения и самореализации помогла технология уровневой дифференциации, которую я разработала и применила в своих НОД.  Обобщим способы дифференциации:  1. Дифференциация содержания заданий:  -по уровню творчества;  -по уровню трудности;  -по объёму;  2. Использование разных приёмов организации деятельности детей в НОД, при этом содержание заданий является единым, а работа дифференцируется:  - по степени самостоятельности воспитанников;  -по степени и характеру помощи воспитанникам;  -по характеру учебных действий.  Дифференцированная работа была организована по-разному. Чаще всего воспитанники с низким уровнем успешности, который определялся по методике Э.Ф. Замбицявичене и низким уровнем обученности выполняли задания первого уровня. Дети отрабатывали отдельные операции, входящие в состав умения и задания с опорой на образец, рассмотренный при ознакомлении в НОД. Дети со средним и высоким уровнем успешности и обученности – творческие (усложнённые) задания. Педагог практиковал и итоговые разноуровневые задания, тем самым, повышая требования к оценке знаний, умений и навыков обучающегося. При одинаковом объёме материала устанавливался различный уровень требований к его усвоению. Последовательный добровольный выбор обучающимися уровня усвоения материала позволил сформировать познавательную потребность, навыки самооценки, планирования и регулирования своей деятельности. В оценке работ педагог считала главным, личностный критерий, т.е. степень усилий прилагаемых ребёнком для выполнения задания, а также сложность выбираемых заданий.  **Приведём фрагмент итоговой НОД по ФЭМП**  **Цели – проверить усвоение знаний по ФЭМП по теме состав числа:**  **Первый уровень**  1. Найди на карточке выражения и определи правильность их решения.  · 9 – это 3,3,и 3  · 8 –это 2 раза по 4  · 6 – это 2 раза по 3  · 9 –это 2 раза по 4 и еще 1  2. Вставь пропущенные числа, чтобы равенства были верные.  6+ ? = 10; 5 +? = 8;  3. Дорисуй кружки до 8 и запиши решение   |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | 000 | 00 | 0 | 0000 | 00000 |   3+ ? =  4.Ломаная состоит из трех одинаковых звеньев по 4 см в каждом. Начерти эту ломаную.  Второй уровень   1. Вставьте знаки: <, >, =.   3 3; 4 2; 1 8.  2. Запиши выражения и вычисли их значения.  1+1 = 2+1= 3+1 =  3.Длина ломаной линии 3 + 2 Начерти эту ломаную.  Третий уровень  1. Запиши выражения и вычисли их значения, выполни решение с помощью пересчета палочек  · 1+2 = 2+2 =  2. Сделай равенства с помощью предметных картинок.  У каждого ежа по 1 яблоку. ; 4 ежам не хватило 1 яблока.  3.Сторона квадрата равна 3 см . Построй это квадрат.  Расширение субъектных функций обучающихся, как одно из непременных условий личностно-ориентированного подхода предполагало, иной подход к целеполаганию в НОД.  Около 20% педагогов ДОУ, по проведённому нами опросу, считают необязательным обозначение цели в НОД или ограничиваются предельно общими её формулировками («узнать», «познакомиться» и т.п.). Это неверно, прежде всего, с точки зрения рефлексии обучающимися итогов образовательной деятельности в НОД в её конце, что является неотъемлемой частью личностно-ориентированного подхода.  Обратимся к способам целеполагания, которые были использованы педагогом.  На каждой НОД педагог стремился создать учебно-проблемную ситуацию, которая бы позволила ввести обучающихся в предмет изучения предстоящей темы программы Я использовала разные приёмы:  - постановка перед обучающимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы;  - беседа (рассказ) о теоретической и практической значимости предстоящей темы программы;  - рассказ о том, как решалась проблема в истории науки. И очень эффективно, по мнению педагога, начинать создание учебно-проблемной ситуации с какой-либо практической работы, а уже после этого ставить проблемный вопрос. Такая ситуация явится мощным толчком к началу интенсивного мышления. А формулировка основной учебной задачи обычно производилась воспитателем совместно с детьми, как итог обсуждения проблемной ситуации. Необходимо отметить, что совместное целеполагание происходило не только в начале изучения большой темы или раздела, но и на каждом занятии и даже на разных этапах НОД.  В пример приведём несколько способов целеполагания:  - воспитатель организует групповое интервью (опрос детей) о значимости темы и цели НОД для изучения образовательной области;  - воспитатель организует групповое интервью о том, что знают обучающиеся о теме НОД и что ещё хотели бы узнать. [56, с. 78].  Данные способы целеполагания дают возможность ребёнку открыть для себя мотивы получения новых знаний. А это непременное условие для формирования ценностной определённости и толерантности. Таким способом целеполагания воспитатель предоставлял возможность ребёнку выразить своё отношение к содержанию образования.  С этапом целеполагания тесно связана работа, проводимая воспитатлем , по формированию положительной мотивации. Педагог хорошо понимал, что мотивация приводит в соответствие цель деятельности и средства её достижения, обуславливает целесообразность и осмысленность действий в целостном поведенческом акте личности. Сила мотива определяется степенью значимости выполняемой деятельности, от неё зависит интенсивность образовательной деятельности, выполняемой детьми. Чем сильнее познавательная мотивация у воспитанников, тем более сложные задачи способны они решить.  Для того чтобы формировалась положительная мотивация, в НОД обсуждались вопросы: для чего нужно изучить данную тему, что даёт вам её изучение, зачем нужно знать данную тему и т.д.  Педагог хорошо понимал, что для положительной мотивации большое значение имеет и содержание учебного материала. Оно должно быть вполне доступным, должно исходить из имеющихся у детей знаний и опираться на них и на жизненный опыт детей, но в тоже время материал должен быть достаточно сложным и трудным. При подготовке НОД педагог всегда учитывал характер потребностей своих обучающихся и продумывал содержание НОД с тем, чтобы удовлетворить потребности детей и способствовать возникновению и развитию нужных для дальнейшей учебной деятельности новых потребностей.  Установление субъект-субъектных отношений, как условие модели личностно-ориентированного обучения привело воспитателя к отбору и апробированию в ходе формирующего эксперимента разнообразных форм организации обучения. Если обычная форма организации обучения имеет ограниченные возможности в изменении позиции обучаемого, поскольку он всегда находится в позиции обучающегося, то нетрадиционные формы предполагают разнообразие ролей. Особое место в НОД педагог отводил игре, т.к. доказано, что именно игра больше всех подходит для организации личностно-ориентированного подхода и позволяет каждому ребенку занять активную позицию, проявить личные знания, интеллектуальные и коммуникативные способности.  Особое внимание в своей работе воспитатель уделял процессу рефлексии, оценке личностью своего «Я», развитию объективной самооценки у детей. На этом этапе эксперимента нам хочется остановиться и рассмотреть опыт работы более подробно.  Воспитатель ввела в свою практику НОД с применением рейтинговой системы оценки знаний, умений и навыков. В её НОД каждый ребенок мог подсчитать свой уровень подготовленности и активности, то есть рейтинг. Английское слово «rating» переводится довольно приблизительно, обозначает «оценивание». Рейтинг – это индивидуальный числовой показатель оценки достижений человека в классификационном списке (Советская энциклопедия 1987).  Основные принципы работы по рейтинговой системе:  - оценка не зависит от характера межличностных отношений воспитателя и обучающегося;  - незнание не наказывается, стимулируется процесс познания;  - воспитанник волен выбирать стратегию своей деятельности, так как оценки предполагаемых видов деятельности определены заранее.  Целостная рейтинговая система непрерывно фиксирует ход естественного образовательного процесса и имеет составляющие контроли:  -текущий – на каждом НОД контроль;  - промежуточный – в конце изучения темы, раздела;  - итоговый мониторинг – в конце года.  Основа контроля – тщательно переработанный учебный материал. Если материал едва упоминался в НОД и не давался для самостоятельного закрепления, он не может проверяться.  В НОД по теме «Жители Мариинской тайги» , педагог осуществлял текущий контроль следующим образом. Каждый вид работы оценён им в баллах, об этом дети узнают в начале НОД из таблицы приведённой ниже.  Таблица 4  Выведение оценки в НОД по рейтинговой системе   |  |  | | --- | --- | | Виды работы | Количество баллов | | Тестирование | 5 | | Проверочная работа (графическая) | 5 | | Сообщений из дополнительной литературы | 5 | | Ответы с места | По 1 баллу |   Итоговый подсчёт рейтингового балла за НОД проводится на полном доверии к обучающимся. Они сами ведут подсчёт баллов и выводят свой уровень по таблице:  Таблица 5   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Сумма баллов | Уровень | Сюрприз - смайлик | | 15 баллов и выше | высокий | Смайлик улыбается | | 12 б. – 14 б. | средний | Смайлик очень серьезный | | 8 б. – 11 б. | низкий | Смайлик грустный | | 0 б. – 7 б. | Не усвоение программы | Смайлик плачет |   Такая система позволяет воспитанникам узнать свой уровень, при этом претензии на необъективность контроля предъявлять не к кому. Автор считает, что использование элементов рейтинговой системы уместно во всех видах НОД в подготовительной группе детского сада.  Интересным приёмом на этапе рефлексии автор считает, использование в НОД «Листа успеха».  Таблица 6  Лист успеха   |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Фамилия воспитанника | | | | | | | Номер  задания | 1-е задание-минутка изображения стандартов букв | 2-е задание – конкурс «теоретиков»  « Я знаю о том, что… | 3-е задание – работа  со схемами  Составление рассказов по собственным составленным схемам | 4-е задание – самостоятельная работа в рабочей тетради по образовательной области | Итог | | Рефлексия | Всё было понятно | Было трудно | Было интересно | Могу рассказать другим |  |   Данный приём позволяет педагогу приучить детей к самопроверке и самоанализу, использовать взаимопроверку, а так же даёт возможность реализовать принцип 100-процентной обратной связи в группах с любой наполняемостью.  **3.4 Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы**  С целью проверки эффективности личностно-ориентированного подхода в обучении дошкольников нами была запланирована работа по проведению мониторинга уровня развития детей, анкетированию, собеседование, выполнение заданий и т.д., что позволило отследить и сравнить динамику произошедших изменений по таким параметрам, как мотивация, уровень познавательной активности, качественная успеваемость.  Полученные результаты мониторинга позволили отразить динамику качественной успеваемости обучающихся в образовательном процессе и представить её в сравнении.  В сентябре 2013г уровень развития детей в ОО Познание составлял 55-60 % - высокий и средний уровень, в мае 2014г уровень развития детей в ОО Познание составлял уже 90-92 % - высокий и средний уровень. Видно, что в ходе экспериментальной работы значительно вырос процент качества знаний по сравнению с данными мониторинга на начало эксперимента. В среднем по группе качество знаний возросло на 32%.  Кроме оценки динамики роста уровня развития детей, мы сравнили изменения, произошедшие в рамках мотивационной сферы. Хочется отметить, что по результатам анкетирования 98% обучающихся на выпуске из детского сада имеют высокий уровень школьной мотивации, что на 35% выше первоначальных показателей. Произошли изменения и в самой мотивации обучения. Если на начало исследования приоритетными для детей были мотивы самосовершенствования и благополучия, то на конец экспериментальной работы основным для большинства детей стал мотив познания.  Следующий показатель, на который мы ориентировались - познавательная активность воспитанников. Раскрыть индивидуальные познавательные возможности каждого ребенка помогли проводимые в группе, в детском саду и районе олимпиады, конкурсы по образовательным областям. Во многом с их помощью удалось развить не только интерес к изучаемым образовательным областям, но и пробудить желание самостоятельно работать с дополнительной литературой, ИКТ, и другими источниками информации. Кроме того, подготовка и участие в олимпиадах влияли на развитие личностных особенностей обучающихся: стремления к самореализации, навыков планирования, самоконтроля. Это подтверждается педагогическим наблюдением, беседой с детьми и родителями, диагностикой. Каждая новая олимпиада, конкурс – открытие потенциальных возможностей детей.  Содержание олимпиад проводимых внутри группы составляли разноуровневые задания. Такой подход позволил осуществить всеобщий охват детей, никто их ребят не оставался в стороне. По результатам выполнения каждого задания воспитатель делал вывод о глубине сформированных знаний, умений и навыков дошкольников, проводил групповые и индивидуальные дополнительные занятия, развивающие игры.  Таблица 4  Результаты участия в дошкольных олимпиадах по образовательным областям .   |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | Образовательные области | 2012-13 учебный год | | 2013-14 учебный год | | |  | Приняли участие | Количество призовых мест | Приняли участие | Количество призовых мест | | Развитие речи | 5 | 1 | 7 | 2 | | ФЭМП | 6 | - | 7 | 2 | | Художественная литература | 5 | 1 | 8 | 1 | | Познание | 3 | 1 | 10 | 3 |   Из приведённой выше таблицы видно, что интерес к участию в олимпиадах по образовательным областям возрос. Опыт подобной работы показывает, что использование в НОД заданий повышенной трудности, задач творческого типа является стимулом развития интереса к образовательной области, совершенствует интеллектуально-познавательные умения дошкольников, способствует более осознанному и глубокому овладению учебным материалом. Итогом такой целенаправленной работы воспитателя стало 3 место Архипова Евгения на районной олимпиаде по развитию речи (2013-2014 уч. год).  Мы считаем, что применение личностно-ориентированного подхода на уроке способствовало повышению уровня познавательной активности учащихся. Большинство ребят систематически и достаточно качественно стали готовиться к занятиям.  Осуществление ЛОП в обучении позволило выделить обучающегося как субъекта образовательной деятельности; развить его интеллектуальные и творческие способности до уровня индивидуальных возможностей. Развитие этих способностей обеспечило не только эрудированность, разносторонность мышления, самостоятельность дошкольников, но и создало благоприятные условия для развития личностных качеств детей. Наблюдения за деятельностью детей показывают, что наиболее яркий результат достигнут в развитии таких компонентов, как познавательный интерес, целеполагание, рефлексия. Позитивная динамика наблюдается у каждого воспитанника.  Результаты проведённого нами исследования позволяют сделать следующий вывод: экспериментальным путём доказано, что применение личностно-ориентированного подхода влияет на эффективность процесса обучения. Об этом свидетельствует положительная динамика по тем параметрам, которые нами были определены.  Разумеется, наше исследование не раскрывает всех сторон проблемы влияния личностно-ориентированного подхода на эффективность процесса обучения дошкольников, поэтому не является исчерпывающим. Перспективным направлением мы считаем обоснование влияния личностно-ориентированного подхода на другие качества личности  **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**  Неудовлетворённость многих стран результатами дошкольного образования привела к необходимости его реформирования. Сравнительный анализ подготовки обучающихся 50 стран мира показал, что самые высокие результаты имеют дошкольники Сингапура, Южной Кореи, Японии. Результаты российских дошкольников попадают в промежуточную среднюю группу. Причём, нетрадиционная постановка вопросов значительно снижает уровень их ответов.  По результатам проведённого исследования были сделаны некоторые рекомендации к реформированию системы образования:  - усиление практической направленности содержания окружающего мира; изучение объектов, явлений, процессов, окружающих обучающихся в их повседневной жизни;  -изменение акцентов в образовательной деятельности, нацеленных на интеллектуальное развитие обучающихся за счёт уменьшения роли репродуктивной деятельности, увеличения веса заданий на применение знаний для объяснения окружающих явлений.  Добиться обозначенных целей можно лишь через личностно-ориентированное обучение, ибо обучение, ориентированное на некоего среднего воспитанника, на усвоение и воспроизведение знаний, умений и навыков, не может отвечать современным требованиям жизни. Таким образом, главное стратегическое направление развития системы дошкольного образования в разных странах мира лежит на пути решения проблемы личностно-ориентированного образования. Такого образования, в котором личность обучающегося была бы в центре внимания педагога, в котором познавательная деятельность была бы ведущей в тандеме педагог - обучающийся. Чтобы традиционная парадигма образования педагог – средство образования - обучающийся была бы со всей решительностью заменена на новую: обучающийся – средство образования - педагог. Именно так построена система образования в лидирующих странах мира.  В условиях личностно-ориентированного обучения педагог приобретает иную роль, иную функцию в образовательном процессе, нисколько не менее значимую, чем при традиционной системе дошкольного образования, но иную. Если при традиционной системе образования педагог вместе со средствами образования были основными и наиболее компетентными источниками знания, а педагог к тому же являлся и контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования педагог выступает больше в роли организатора самостоятельной активной, познавательной деятельности воспитанника, компетентного консультанта и помощника.  Такая система образования не может быть построена на пустом месте. Она берет начало в глубине традиционной системы образования, мудрости народного и религиозного воспитания, трудах философов, психологов, педагогов.  В мировой практике неоднократно предпринимались попытки реализовать идеи личностно-ориентированного обучения, начиная с идей воспитания Руссо, Песталоцци, Монтессори, Ушинского. О необходимости учитывать индивидуальные особенности ребёнка говорили и известные советские психологи: Л.В. Выготский, П.Я. Гальперин и др. Однако в условиях системы групповых занятий( которые превратились в подобие уроков в начальных классах), господства авторитарного стиля в педагогике реализовать эти идеи применительно к каждому воспитаннику было абсолютно невозможно.  Современное общество информационных технологий, или, как его называют, постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца IX – середины XX веков, гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Именно поэтому главное стратегическое направление развития дошкольного образования лежит на пути решения проблемы личностно-ориентированного обучения.  Теоретические разработки по данному вопросу нашли отражение в трудах Н.А. Алексеева, А.С. Белкина, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др. Однако мы заметили, что в отечественной литературе недостаточное внимание уделяется проблемам создания и управления педагогическими системами, обеспечивающими личностно-ориентированный подход на первой ступени образования - дошкольном образовании. Хотя именно особенности образования в возрасте до 7 лет определяют траекторию развития личности ребенка.  Как уже отмечалось выше, личностно-ориентированное образование во многом зависит от личностных особенностей участников образовательного процесса. При подготовке и проведении таких НОД значительно возрастает роль дидактического материала, который может существенно различаться в разных дошкольных учреждениях (в зависимости от региональных, национальных условий и т.п.) Но, тем не менее, непосредственная образовательная деятельность должна обязательно включать в себя:  - набор методик, позволяющих провести стартовую психолого-педагогическую диагностику развития личности и составить характеристику группы;  - материал, позволяющий выявить субъектный опыт обучающегося, связанный с изучаемой в НОД темой; личностный смысл изучаемого; психическое состояние ребенка в НОД с последующей коррекцией; способы образовательной работы, предпочитаемые обучающимся;  - материал, позволяющий поддерживать в ходе НОД высокий уровень мотивации; провести подачу нового материала как совместного открытия в ходе квазиисследовательской деятельности, а также с учетом развития сенсорных каналов каждого ребенка; обеспечить индивидуальную работу по закреплению изученного материала с предоставлением выбора вида и формы работы и уровня ее сложности; привить детям навыки совместной работы; использовать в НОД игровые форме деятельности; стимулировать саморазвитие, самообразование, самовыражение; организовать домашнюю совместную с родителями деятельность, как индивидуальную творческую деятельность;  - материал, позволяющий ребенку активно участвовать в работе в НОД вне зависимости от уровня его подготовки; научить выявлять и оценивать способы образовательной работы сверстников в группе и свои собственные; научить оценивать и корректировать свое эмоциональное состояние;  - материал, позволяющий педагогу стимулировать воспитанников к использованию различных приёмов выполнения заданий; иллюстрировать яркими примерами возможность многовариантного выполнения задания; своевременно оценивать образовательную деятельность воспитанника и корректировать ее.  Проверка эффективности подобных НОД , по мнению психологов и педагогов, осуществляется путем длительных (в течение 8 лет) психолого-педагогических исследований развития личности по многим параметрам. Уже полученные данные позволяют утверждать, что подобное построение НОД активизирует развитие психических процессов (по сравнению с традиционной системой обучения на 10-15%); повышает уровень сформированности навыков на 8-26%; улучшает психический климат в группе на15-29% и существенно повышает мотивацию дошкольного образования.  **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**   1. Азаров Ю.П. Духовно-правовые основы гражданского общества: программные документы /Ю.П. Азаров.- М., 2006. 2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексев. - Ростов н-Д, 2006. 3. Амонашвили Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили -М., 1198. 4. Андреев В.И..Педагогика высшей школы. Инновационно - прогностический курс / В.И.Андреев.- Казань, 2000. 5. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев.- Казань, 2000.   6. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А.Алексеев.- Феникс, 2006.  7. Алексеев Н.А.Новая профессия в педагогике / Н.А.Алексеев.- М.,- 1994.  8. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования./ А.Г. Асмолов.- М.: 1984.  9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. / В.П. Беспалько.– М., 1989.  10. Берулава М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М.Н. Берулава. –М.,— 1994  11. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. / Н.Р. Битянова. — М., 1995.  12. Блонский П.П. Введение в дошкольное воспитание./ П.П. Блонский. — М., 1917  13. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения /А.А. Бодалев. -М., 1989.  14.Божович Л.И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте: Психологическое исследование.Л.И Божович. — М., 1968.  15. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования./ Е В Бондаревская .- Ростов-на-Дону, 2000.  16. Бондаревская Е.В., Кульневич СВ. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания./ Е.В Бондаревская — Ростов-на-Дону., 1999.  17. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. / Н.С. Буре .- М., 1981.  18. Буре Р.С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду. / Р.С. Буре.- М., 1986.  19.Венгер Л.А. Психологическая характеристика деятельности ребенка. / Л.А. Венгер -. М, 1968.  20. Ветчинкина P.P. Взаимодействие воспитателя детского сада с дошкольниками как фактор развития предпосылок высокой обучаемости будущих школьников. /Р.Р. Ветчинкина. -Хабаровск, 1997.  21. Волков И.П. Учим творчеству. / И.П. Волков. -М., 1988.  22. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. / Л.С. Выготский.- СПб.,1997.  23. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?Ю.Б. Гиппенрейтер.— М., 2001.  Дереклеева Н.А. Справочник классного руководителя./ Н.А. Дереклеева.- М.: 2003.  24. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности /А.В. Запорожец.-М., 1994.  25. Жук. Н.Е. Личностно-ориентированный урок. Н.Е.Жук .- М., 2006.  26. Карсонов В.А. Педагогические технологии в образовании в вопросах и ответах: Учебно-методическое пособие/ В.А Карсанов. – Саратов, 2005.  27. Кураченко З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения / З.В Кураченко.- М., 2004.  28. Колеченко. А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. А.К. Колеченко, - СПб.: КАРО, 2002.  Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. М.: Знание, 1990. - 79 с.  29. Каневская М.Е. О роли направленности личности в успешности учения детей /М.Е.Каневская.- М., 2000.  30. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения./ В.А. Кан- Калик.- М., 1990.  31.Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении./ В.А. Кан – Калик. - М.,1987.  32. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. / В.А. Кан-Калик.- М., 1990.  33. Кармаев A.A. Система освоения студентами механизма реализации личностно-ориентированного образовательного процесса.\ А.А. Кармаев.- Саратов, 1999.  34. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М.В. Кларин.- М., 1998. - №1.  35. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа /Е.А.Климов .- М.,1994.  36. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии три стратегии психологического воздействия /А.Г. Ковалев .-М., 1987.  37. Козлова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. / С.А. Козлова. - М., 1988.  38. Кокорева Н.В. Формирование у воспитателей дошкольных учреждений позиции принятия активной роли ребенка./ Н.В. Кокорева. -М., 1993.  39.Коменский Я.А. Материнская школа /Я. А. Коменский .-М., 1947.  40.. Концепция дошкольного воспитания .М., 1989.  41. Копытина М.Г. Формирование психологической готовности к школьному обучению на занятиях в детском саду. / М.Г. Копытина -М., 1993.  42. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса /Г.Б. Корнетов. -М., 1999.  43. Косогова A.C. Становление педагога: проблема творческого самовыражения./ А.С. Косогова. – Иркутск. 1999.  44. Котырло В.К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников /В.К. Котырло. – М., 1991.  45. Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей /Г.Г. Кравцов.- Саратов . 1996.  46. Кравцов Г.Г. Формирование личности в процессе обучения (дошкольный и младший школьный возраст). /Г.Г. Кравцов .- М., 1995  47. Кравцова Е. Е. Учите детей общаться /Е.Е.Кравцова .-М., 1995.  48. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста /Е.Е.Кравцова. 1996.  49. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. / М.В. Крулехт.- СПб.1995.  50. Кудрявцев В.Т. Дошкольное образование: парадоксы модернизации /В.Т. Кудрявцев. – М., 2000.  51.Кузьмина Н.В.Психологическая структура деятельности учителя. Н.В.Кузьмина.- Гомель, 1976.  52. Куликова Т.А. Обучение дошкольников: мифы, реальность и пути совершенствования /Т.А. Куликова. М.,- 2000.  53. Куликова Т.А. Проблемное обучение в детском саду: теоретические и технологические аспекты /Т.А. Куликова .- М., 2001.  54. Кульневич С.В. Личностно-ориентированное воспитание: концепция, содержание, реализация./ С.В. Кульневич .-Ростов-на-Дону, 1995  55. Лежнева Н.В. Урок в личностно- ориентированном обучении / Н.В Лежнева. - Завуч начальной школы. № 1. 2002.  56. Лукъянова М.И. Теоретико-методологические основы организации личностно-ориентированного урока / М.И Лукьянова . – Казань , 2006.  57. Ильин Г.Л. Личностно-ориентированная педагогическая технология: Анализ понятия и практики применения:Г.Л.Ильин.— М.,1999.  58. Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. /Н.Г.Морозова. -М., 1961.  59. Мухина B.C. Шестилетний ребенок в школе. / В.С. Мухина. — М., 1986.  60. Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности /В.Н. Мясищев .— Самара. 2000.  61. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет./ Н.И.Непомнящая. — М., 1992.  62. Николаева А.Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников./ А. Б. Николаева .— М., 1985.  63. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. / В.А. Петровский.– Ростов н/Д, 1996.  64.Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. \ Я.А Пономарев. -М., 1976.  65.Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. / П.И. Пидкасистый. -М., 1980.  66. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста./ Н.Н Поддъяков.- М., 1996.  67. Кудрявцева В.Т. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания. / В.Т. Кудрявцева. - Дубна, 1995.  68. Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников /М.И. Лисина. –М., 1974.  69. Резанова Л.Ф. Личностно-ориентированное обучение будущего педагога-воспитателя в системе дошкольного образования. /Л.Ф. Резанова .- Новокузнецк, 1999.  70. Разина Н.А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока / Н. А. Разина.- Казань, 2004.  71. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация./ Г.К. Селевко. - М., 2005.  72.Стеркина Р.Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания /Р.Б. Стеркина .-М., 1989.  73. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения./ И.Э. Унт.- М., 1990.  74. Эверт Н.А . Критерии мастерства учителя /Н.А . Эверт. – М., 1996.  75. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе./ И. С. Якиманская. – М.,1996.  **Приложение 1**  **Подборка диагностических методик для определения уровня развития ребенка**  **Тест для дошкольника: что я знаю о школе?**  Как обращаются к учителю?  Как привлечь к себе внимание, если нужно о чем-то спросить?  Что говорят, если нужно в туалет?  Что такое урок?  Как узнают, что время начинать урок?  Что такое перемена?  Для чего нужна перемена?  Как в школе называется стол, за которым дети пишут?  Где пишет учитель, когда объясняет задание?  Что такое отметка?  Какие отметки хорошие, а какие плохие?  Что такое школьный дневник?  В классе учатся дети одного возраста или разного?  Что такое каникулы?  Важно, чтобы ребенок ответил принципиально верно, можно и без уточнений.  Примерные ответы:  По имени-отчеству и на «вы».  Молча поднять руку так, чтобы ее было видно.  Поднять руку и сказать: «Извините, можно выйти?»  Это время, в течение которого дети учатся чему-либо новому: слушают объяснения учителя, ответы учеников, делают упражнения и не выходят из класса. Иногда словом «урок» называют просто задания.  Звенит звонок, дети идут в классы, коридоры пустеют.  Перемена – это перерыв между уроками.  Перемена нужна для того, чтобы дети могли выйти из класса, поиграть, позавтракать, сходить в туалет.  Дети пишут за партой.  Учитель пишет на доске.  Отметка – это число, которым оценивают успехи, правильно или неправильно, хорошо или плохо выполнил задание.  1 – хуже не бывает и т.д.  Дневник – это специальная тетрадь, где имеется расписание уроков, дети записывают задание на дом, а учитель ставит отметки.  В одном классе учатся обычно дети одного возраста – одного года рождения.  Каникулы – это перерыв в учении на несколько дней, а также на все лето, после летних каникул дети идут в следующий класс.  Если ребенок ответил правильно на:  11-14 вопросов – школьные правила для него не будут неожиданностью;  7-8 вопросов – неплохо, но можно еще поговорить и почитать о школе;  4-6 вопросов – необходимо подробнее поговорить о школьных правилах;  1-3 вопроса – напрашивается вопрос: «А ходили ли Вы сами в школу?»  **Приложение 2**  **Методика по определению мыслительных способностей детей 6 лет**  Подготовьте 10 комплектов (по 5 рисунков):  4 рисунка зверей; один рисунок птицы;  4 рисунка мебели; один рисунок бытовой техники;  4 рисунка игр, один рисунок работы;  4 рисунка наземного транспорта, один рисунок воздушного транспорта;  4 рисунка овощей, один рисунок с изображением любого фрукта;  4 рисунка одежды, один рисунок обуви;  4 рисунка птиц, один рисунок насекомого;  4 рисунка учебных принадлежностей, один рисунок детской игрушки;  4 рисунка с изображением продуктов питания; один рисунок с изображением чего-то несъедобного;  4 рисунка с изображением разных деревьев, один рисунок с изображением какого-нибудь цветка.  Инструкция. «Здесь изображены 5 рисунков. Рассмотри внимательно каждый из них и найди тот рисунок, которого там не должно быть, который не подходит к остальным.»  Ребенок должен работать в удобном для него темпе. Когда он справится с первым заданием, дайте ему второе и последующие.  Если ребенок не понял, как выполнять задание, повторите инструкцию еще раз и покажите, как нужно выполнять.  Из 10 баллов за каждое невыполненное задание оценка снижается на 1 балл.  Тест словаря для детей 6-7 лет  Инструкция: «Представь себе, что ты встретился с иностранцем – человеком из другой страны, который плохо понимает русский язык. И вот он попросил тебя объяснить, что означает слово. Как ты ответишь?»  По ответам ребенка можно судить о его словаре – как пассивном (знает значение лишь отдельных слов), так и активном (употребляет те или иные слова активной речи). Если ребенок не может дать словесного ответа, то проверяющий предлагает ему нарисовать предмет или показать значение этого слова с помощью жестов или движений.  Оценкой по данному тесту служит сумма баллов, выставленных за каждое из 10 слов набора.  Шкала оценок  0 баллов – отсутствует понимание слова. Ребенок заявляет, что не знает значения слова, или неправильно объясняет его содержание, например: «Мех – его кладут в подушку и спят на нем».  1 балл – понимает значение слова, но свое понимание может выразить лишь с помощью рисования, практических действий или жестов.  1,5 балла – ребенок словесно описывает предмет, например: «Велосипед – на нем катаются, у него бывает два колеса, а бывает и больше – два больших и одно маленькое». Или: «Это – чтобы на нем кататься». «Зонтик – чтобы прятаться от дождя».  2 балла – ребенок дает определение, которое приближается к научному (т.е. в нем содержится указание на род и отдельные видовые признаки). Например: «Письмо – это бумага, на которой можно написать о себе и послать в конверте по почте».  Таким образом, максимально возможная оценка по данному тесту составляет 2 х 10 = 20 баллов.  **Приложение 3**  **Тест на воображение для дошкольников «Я его слепила из того, что было»**  Развитие воображения это один из важных параметров, определяющих готовность ребенка к школе. Откройте коробку пластилина и дайте задание: за 5 минут смастерить какую-либо поделку.  0-1 балл ставится в том случае, если за отведенное время он так ничего не смог придумать.  2-3 балла – придумал и вылепил что-то очень простое, например шарик, кубик, палочку, кольцо.  4-5 баллов – сделал сравнительно простую поделку, в которой имеется небольшое количество обычных деталей, не более двух-трех.  6-7 баллов – придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся богатством фантазии.  8-9 баллов – придуманная им вещь достаточно оригинальная, но детально не проработанная.  10 баллов – придуманная вещь весьма оригинальна, детально проработана и отличается хорошим художественным вкусом.  **Приложение 4**  **Изучение самооценки детей**  Подготовка исследования. Для первой серии приготовить карточки с узорами трех степеней сложности (легкие, средние, трудные), по 3 в каждом наборе; бумагу; 6 цветных карандашей. Для второй серии подобрать сюжетные картинки: а) ребенок, расставляющий стулья; б) ребенок, протирающий стол; в) ребенок, стирающий полотенце. Подготовить оборудование для выполнения соответствующих трудовых поручений. Для третьей серии потребуются кубы разной высоты в соответствии с возрастом детей.  Проведение исследования. Исследование включает 3 серии, которые проводятся по выбору или все (последовательно) с интервалом в 2-3 дня индивидуально с детьми 4-7 лет.  **Первая серия**. Рисование  I ситуация – ребенку предлагают нарисовать картинку и объясняют, что если рисунок получится хороший, то его возьмут на выставку. По окончании работы ребенку задают вопросы: «Как ты считаешь, твой рисунок получился хорошо? Его можно или нельзя взять на выставку? Почему ты так думаешь?»  II ситуация – ребенку говорят: «Здесь лежат карточки с узорами. Тебе нужно нарисовать какие-нибудь из них. Какие именно, выбери сам. В этой стопке – самые простые карточки. Это нарисовать легко. Здесь – потруднее, а это – самые трудные. Чтобы их нарисовать, нужно уметь хорошо рисовать. Если ты рисуешь плохо, выбери легкие узоры. Если рисуешь не очень хорошо, выбери узоры средней трудности. А если ты умеешь очень хорошо рисовать, то выбери трудные». Убедившись, что ребенок понял инструкцию, ему предлагают выполнить задание. Затем просят оценить свои работы и мотивировать оценку.  Вторая серия. Трудовая деятельность  I ситуация – ребенку показывают сюжетные картинки и объясняют: «Дети трудятся. Расставлять стулья проще всего. Протирать столы труднее: нужно уметь намочить и выжать тряпочку. Но труднее всего стирать полотенца: нужно отстирать так, чтобы они стали чистыми. С каким поручением ты бы справился? Почему ты так считаешь?»  II ситуация – участвуют те же дети, что и в первой ситуации. Ребенку говорят, что нужно привести групповую комнату в порядок, затем повторяют то же, что и в первой ситуации, предлагая выбрать поручение, с которым он может справиться. Спрашивают, почему он выбрал именно это поручение. Затем ребенок трудится самостоятельно. По окончании работы ему предлагают оценить результат и мотивировать свою оценку.  Третья серия. Двигательное упражнение  Составляют 3 дорожки из высоких, средних и низких кубов. Ребенку говорят: «Тебе нужно пропрыгать по одной дорожке. По какой, выбери сам. Вот эта дорожка самая легкая; кубы тут самые низкие. Вот эта потруднее, потому что кубы повыше. А эта - самая трудная, здесь самые высокие кубы. Если ты прыгаешь плохо, выбери легкую дорожку. Если прыгаешь не очень хорошо, выбери дорожку средней трудности. Если ты умеешь прыгать очень хорошо, то выбери самую трудную». Убедившись, что ребенок понял инструкцию, ему предлагают выполнить задание. Затем он должен оценить качество выполнения и мотивировать свою оценку.  Обработка данных. Определяют виды самооценки в разных видах деятельности: неустойчивая, устойчивая, заниженная, завышенная, адекватная. Анализируют, как самооценка зависит от возраста детей. Обращают внимание на то, соответствует ли предвосхищаемая самооценка своих умений, навыков (она дается перед выполнением работы) самооценке по результату.  **Приложение 5**  **Ориентировочный тест «школьной зрелости»**  Ребенку (группе детей) дается лист бумаги, на лицевой стороне которого записываются имя, фамилия ребенка, дата его рождения и оставляется место для выполнения первого задания. Карандаш кладется перед ребенком так, чтобы ему было одинаково удобно взять его правой и левой рукой.  Дается инструктаж к выполнению первого задания: «Здесь (каждому показывается где) нарисуй какого-либо дядю. Так, как ты умеешь». Дальнейшее объяснение, помощь или предупреждение по поводу ошибок и недостатков рисунка не допускается. Если какой-нибудь разговорчивый ребенок начнет расспрашивать подробнее, нужно стараться выбрать форму ответа без конкретизации выполнения задания, например, можно ответить: «Рисуй так, как ты умеешь».  На вопрос, можно ли нарисовать тетю, необходимо объяснить, что все дети рисуют дядю, так и он(а) пусть рисует дядю. Если же ребенок начал рисовать женскую фигуру, можно разрешить ему ее дорисовать, а затем попросить, чтобы он рядом нарисовал мужскую фигуру.  Когда рисунок закончен, детей просят, чтобы они перевернули лист бумаги, на обратной стороне которого заранее написан образец фразы (2-е задание) и дана конфигурация из 10 точек (3-е задание), которые ребенок должен повторить.  Второе задание формулируется следующим образом: «Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще писать не умеешь, но попробуй это написать. Хорошенько посмотри, как это написано, и рядом напиши то же самое».  Если кто-нибудь из детей не рассчитает длину графы и третье слово у него не будет помещаться на строке, нужно подсказать ребенку, что можно написать ниже или выше.  Объяснение третьего задания: «Здесь нарисованы точки. Попробуй рядом так же их нарисовать». В этом случае необходимо указать, где можно рисовать, так как у некоторых детей может ослабнуть концентрация внимания. За детьми необходимо все время наблюдать и делать краткие пометки об их поведении. Прежде всего обращают внимание на то, какой рукой будущий школьник пишет, не перекладывает ли во время работы карандаш из одной руки в другую. Необходимо также отметить, не вертится ли ребенок, не падает ли у него карандаш, нужно ли его при работе постоянно хвалить, нет ли у него побуждения обводить образец и др.  Оценка результатов  Каждое задание оценивается баллом от 1 (наилучшая оценка) до 5 (наихудшая). Ниже приводятся критерии оценки заданий по пятибалльной системе. Образцы выполнения заданий представлены на рисунках.  Задание 1. Рисование мужской фигуры.  1 балл — у нарисованной фигуры должны быть голова, туловище, конечности. Голову с туловищем соединяет шея (она не должна быть больше, чем туловище). На голове — волосы (возможна шапка или шляпа), уши, на лице — глаза, нос, рот. Верхние конечности заканчиваются рукой с пятью пальцами. Признаки мужской одежды. Рисунок сделан так называемым синтетическим способом.  2 балла — такое же выполнение всех требований, как и для получения 1 балла, кроме, синтетического способа изображения. Возможны три отсутствующие части тела: шея, волосы, один палец руки, но не должна отсутствовать какая-либо часть лица.  3 балла — у фигуры на рисунке должна быть голова, туловище, конечности, руки и ноги нарисованы двумя линиями. Отсутствуют: уши, волосы, одежда, пальцы на руках, ступни на ногах.  4 балла — примитивный рисунок головы с туловищем. Конечности (достаточно лишь одной пары) изображены одной линией.  5 баллов — отсутствует ясное изображение туловища и конечностей или нет ничего похожего на человеческую фигуру.  Задание 2. Имитация написанного текста.  1 балл — имитация, которую можно прочитать. Буквы могут в два раза по величине превосходить те, что на образце (но не больше). Буквы образуют три слова. Предложение отклонено от прямой линии не больше чем на 30°.  image2 балла — предложение можно прочитать. Величина букв близкая к образцу. Графическая правильность не обязательна.  3 балла — буквы должны быть разделены на две группы, можно прочесть хотя бы четыре буквы.  4 балла — с образцом схожи хотя бы две буквы. Вся группа имеет еще видимость «письма».  5 баллов — каракули.  Задание 3. Срисовывание группы точек.  1 балл — точное воспроизведение образца. Одна точка может выходить за рамки столбика или строки. Уменьшение образца допускается не больше чем в полтора раза.  2 балла — количество и состав точек должны соответствовать образцу. Можно опустить три точки на 0,5 ширины пробела между строчками или столбиками.  3 балла — общее впечатление — похожее на образец. Различия по высоте и ширине не больше чем в два раза по сравнению с образцом. Точек не должно быть больше чем двадцать и меньше чем семь. Возможна некоторые перестановки в расположении точек до 180°.  4 балла — рисунок лишь напоминает образец, но все-таки он сделан из точек. Величина и количество точек не существенны. Другие изображения, например линии, недопустимы.  5 баллов—каракули.  **Приложение 6**  **Методика определения уровня развития коммуникативной сферы.**  Уровень развития общительности ребенка определяется в детском саду воспитателем во время общих детских игр. Чем активнее ребенок в общении со сверстниками, тем выше уровень развития коммуникативной системы.  10 баллов – сверхактивный, т.е. постоянно тормошит сверстников, вовлекая в игры, общение.  9 баллов – очень активный: вовлекает и сам активно участвует в играх и общении.  8 баллов – активный: идет на контакт, участвует в играх, иногда сам вовлекает сверстников в игры, общение.  7 баллов – скорее активный, чем пассивный: участвует в играх, общении, но сам не понуждает к этому других.  6 баллов – трудно определить, активный или пассивный: позовут играть – пойдет, не позовут – не пойдет, сам активности не проявляет, но и участвовать не отказывается.  5 баллов – скорее пассивный, чем активный: иногда отказывается от общения, но участвует в играх и общении.  4 балла – пассивный: только иногда участвует в играх, когда его настойчиво приглашают.  3 балла – очень пассивный: не участвует в играх, только наблюдает.  2 балла – замкнутый, не реагирует на игры сверстников.  Методика «Три вопроса»  Изучение субъективного переживания старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми.  Проведение исследования. Эксперимент проводится в начале второго полугодия с детьми 5-7 лет. Ребенку предлагают сформулировать 3 вопроса, которые, по его мнению, мог бы задать совершенно незнакомый взрослый человек, захотевший с ним поговорить.  Обработка данных. Подсчитывают количество детей в зависимости от успешности выполнения задания.  уровень – полностью выполнившие задание, т.е. задавшие 3 вопроса; в этой группе можно особо выделить детей, сумевших развернуто описать ситуации общения с незнакомым взрослым;  уровень – частично выполнившие задание;  уровень – не справившиеся о заданием, т.е. не задавшие ни одного вопроса.  **Приложение 7.**  **Конспект познавательно-исследовательской НОД «Путешествие в прошлое карандаша»**  Интеграция образовательных областей: «Познание», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Социализация».  Цель: познакомить с историей появления простого карандаша и его эволюцией.  Задачи:  Образовательные:  — формировать представление детей о простом карандаше, его различных видах, качествах и свойствах, историей его появления;  — совершенствовать навыки нетрадиционного рисования;  — закреплять умение детей самостоятельно выполнять опыты, фиксировать результаты в карте наблюдений.  Развивающие:  — развивать память, внимание, логическое мышление, мелкую моторику;  — развивать умение проявлять инициативу в ходе экспериментирования, высказывать свои предположения, анализировать, делать выводы;  — развивать творческую активность и побуждать детей к самостоятельному придумыванию символов;  — развивать связную речь, обогащать словарь детей словами: графит,  Воспитывающие:  — воспитывать самостоятельность, уверенность в своих умениях, аккуратность;  — воспитывать умение внимательно слушать задания воспитателя, отвечать на вопросы четко и внятно;  — воспитывать интерес к познанию окружающего мира.  Индивидуальная работа:  — Следить за речью детей, добиваться полных ответов;  — Оказывать помощь при ответах на вопросы;  — Помогать детям во время выполнения практической работы и в ходе экспериментирования.  Предварительная работа:  — Просмотр презентации «Изготовление карандаша» и беседа с детьми;  — Создание коллекции простых карандашей;  — Рисование на свободную тему простым и цветными карандашами.  — Просмотр мультфильма «Карандаш и ластик»  Оборудование: Набор цветных карандашей; простые карандаши, грифели, точилки, ластики, карты наблюдений — по количеству детей; различный материал: салфетки, кусочки ткани, бумага, ленты, нить, палочки от мороженного; коллекция простых карандашей; картина – Пастух пасет овец; полотно с изображением пещеры, наскальных рисунков и древнего человека; макет костра из веток; обугленные ветки по количеству детей.  Методические приемы:  -Проблемная ситуация: Почему простой карандаш не живет со всеми карандашами в одной коробке?  — Динамическая пауза;  — Беседа с детьми «Как и чем рисовали древние люди?»;  — Упражнение «Наскальные рисунки»;  — Рассказ воспитателя «История о создании карандаша»;  — Практическая работа «Рубашка для графита»;  — Физминутка «Веселая гимнастика с карандашом»;  — Игры и эксперименты с карандашом. (Символическая аналогия — ТРИЗ);  — Гимнастика для глаз с карандашом;  — Игровое упражнение «Изобретатель». (Бином фантазии — ТРИЗ);  — Рассматривание коллекции простых карандашей;  — Анализ занятия.  **Ход занятия:**  Дети и воспитатель встают в круг.  — Ребята, посмотрите друг на друга, улыбнитесь друг другу. Сегодня нас ожидает много интересного, много новых открытий, а помощниками вам будут ваше внимание, находчивость, смекалка и любознательность. А в конце игры мы с вами оценим и увидим свой результат в листе успеха (Приложение 1).  Воспитатель загадывает детям загадку:  Палочки волшебные в руки я беру.  Ими нарисую я все, что захочу.  Домик, речку и грибочки,  Солнце, небо и цветочки.  Нравятся мне палочки, палочки такие.  Сверху деревянные, а внутри цветные.  — Ребята, вы правильно догадались, это цветные карандаши. Сегодня, я принесла вам карандаши. Посмотрите, какие они. (Дети рассматривают, называют какого цвета карандаши лежат в коробке. Воспитатель обращает внимание детей на простой карандаш).  — Ребята, а какой карандаш у меня? (простой) Почему простой карандаш не живет со всеми карандашами в одной коробке? (Потому что в коробке живут только цветные карандаши, а он не цветной, а простой). Ребята, а вы знаете, что история цветных карандашей начинается с простого карандаша. Хотите узнать, как это было? Я вам предлагаю отправиться в путешествие в прошлое карандаша.  Динамическая пауза.  По дороге мы идем. Мы идем с карандашом.  Если встретятся овраги, мы овраги обойдем  Если встретятся коряги, под корягой проползем.  И по камушкам пойдем, ручеек мы перейдем.  Шаг за шагом, потихоньку, в прошлое мы попадем.  — Ребята, посмотрите, куда привел нас карандаш? В какое время? (ответы детей) Это древний мир, и живут здесь древние люди.  Воспитатель предлагает детям присесть возле костра. Дети рассматривают наскальные рисунки.  Воспитатель беседует с детьми.  — Интересно, почему карандаш привел нас именно в это время? Скажите, древние люди рисовали? Где они рисовали? Что изображали в своих рисунках? Чем рисовали древние люди? (Воспитатель выслушивает ответы детей). Действительно, древни е люди любили рисовать. Они изображали на скалах в пещерах то, что видели, что их окружало: это животные, люди, сцены охоты и другие события из жизни своего племени. А рисовали они углем.  Ребята, а вы хотите сами попробовать создать свои «наскальные» рисунки. Возле костра лежат обгоревшие ветки, возьмите их и изобразите то, что бы вы хотели нарисовать.  (Дети рисуют углем на стене)  Взаимопроверка. оцените друг друга. Выставите оценку в листок успеха.  — Ребята, карандаш приглашает нас в путь. Давайте отправимся дальше.  Динамическая пауза:  Мы идем цветущими лугами.  Из цветов букеты соберем.  Где-то за высокими горами,  Где-то за далекими лесами,  Где-то за глубокими морями.  Что-то интересное найдем.  Воспитатель обращает внимание детей на картину — Пастух пасет овец.  — Как вы думаете, почему карандаш привел нас именно сюда?  Оказывается, давным-давно, в Англии, пастухи пасли овец и увидели на земле какое — то темное твердое вещество. Они взяли его в руки и поняли, что это вещество оставляет следы. Тогда пастухи придумали, что этим веществом можно метить овец, чтобы не перепутать с чужим стадом.  Назвали это вещество — графит. В дальнейшем стало понятно, что графитом можно рисовать и писать.  Пользоваться графитом было неудобно, он сильно пачкал руки. Тогда люди стали задумываться, как сделать так чтобы руки не пачкались? Ребята, а вы как думаете? (ответы детей). Молодцы, вы предложили много разных вариантов. А сейчас я предлагаю вам превратиться в настоящих мастеров, отправиться в мастерскую и самим изготовить «рубашку» для графита. Я не случайно сказала «рубашка», потому что в народе ее называли так.  Практическая работа.  Перед детьми на столе лежит различный материал: салфетки, кусочки ткани, бумага, ленты, нить, палочки от мороженого. Дети выбирают материал и выполняют работу.  Молодцы, ребята, вы хорошо потрудились, получились необычные предметы. Как вы думаете, на что они похожи? (ответы детей). Действительно, все эти предметы стали похожи на карандаш, только очень необычный. Вот такими карандашами рисовали наши предки в 16 веке.  Самопроверка оцените свою работу. Выставите оценку в листок успеха.  А вот так выглядит современный карандаш. (Воспитатель предлагает каждому ребенку простой карандаш) Давайте поиграем с карандашом.  Физминутка «Веселая гимнастика с карандашом»  (самомассаж пальцев и ладоней с помощью карандаша)  Карандаш в руках катаю.  Между пальчиков верчу.  Непременно каждый пальчик  Быть послушным научу.  — Ребята, сейчас я предлагаю вам стать настоящими исследователями и узнать, какими свойствами обладает карандаш.  Воспитатель предлагает детям пройти в лабораторию, надеть халаты, занять свое рабочее место. Дети совместно с воспитателем проводят игры и эксперименты с карандашом. (Символическая аналогия – ТРИЗ: дети фиксируют выводы на карте наблюдения, при помощи придуманных ими символов).  Опыт 1 — Из чего состоит карандаш? (Детям предлагается для рассматривания карандаш в разрезе. Вывод: карандаш состоит из корпуса и грифеля.)  Опыт 2 – Твердый и мягкий карандаш.  Опыт 3 – Рисунки, сделанные карандашом, легко стираются.  Опыт 4 — Свойство карандаша уменьшаться? (Дети точат карандаш точилкой).  Опыт 5 — Карандаш может быть острым и тупым.  Опыт 6 — Прочность карандаша  Воспитатель задает детям вопрос, «Какие новые свойства карандаша вы выявили?» Дети отвечают, опираясь на результаты карты — наблюдений.  Взаимопроверка. оцените друг друга. Выставите оценку в листок успеха.  — Ребята, карандаш хочет с вами поиграть в игру «Догонялки» (гимнастика для глаз «Догони взглядом карандаш»)  — Мы выяснили, что карандаш обладает уникальными свойствами. Чтобы карандаш был более практичным и удобным, люди постоянно усовершенствуют его. Давайте подумаем, как можно его изменить, сделать лучше и удобнее.  Игровое упражнение «Изобретатель»  (Бином фантазии – ТРИЗ: новые идеи появляются в результате соединения двух вещей. Возможные варианты: система +система – карандаш +линейка, карандаш +ручка; система + антисистема – карандаш +ластик, карандаш + точилка ).  Мы поняли, что существуют простые карандаши, которые легко использовать. Круглый карандаш скатывается со стола, поэтому придумали делать его шестигранным. Затем, для удобства, в верхнюю часть карандаша поместили ластик. Появились цветные карандаши. Люди стали искать материал для замены древесины. Так появились карандаши в пластмассовой оправе. Был изобретён механический карандаш в металлическом корпусе. Сейчас выпускаются ещё и восковые карандаши.  Я собрала коллекцию карандашей и хочу показать вам ее. (Дети рассматривают коллекцию карандашей).  Самопроверка. оцените свою работу. Выставите оценку в листок успеха.  — А сейчас, нам пора возвращаться назад в детский сад:  Вправо, влево повернулись,  В детский сад назад вернулись.  — Вот мы с вами вернулись в детский сад. Ребята, давайте вспомним, где мы сегодня с вами были? Что мы увидели? Что нового вы узнали? Что понравилось больше всего?  По листу успеха посмотрите, над чем вам каждому надо ещё поработать, где было трудно.  Надо ли ещё поработать над этой темой.  Подведение итогов по листу успеха.  ЛИСТ УСПЕХА   |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Фамилия имя воспитанника | | | | | | | Номер задания |  |  |  |  |  | | Рефлексия | Всё было понятно | Было трудно | Было интересно | Могу рассказать  другим | |  |  |  |  |  | |  |  |  |  |  | |

Конец формы

-Ребята я приготовила вам звездочки. Подойдите и возьмите по одной звездочке. Арина, как ты думаешь, кто на занятие был самый активный? Подари ему свою звездочку. Тимур, а кто сегодня был самый изобретательный? Подари свою звездочку. Егор, кто сегодня был самый сообразительный, и быстро справился со всеми экспериментами? Подари ему.

И в заключение составим пожелания друг другу.

Воспитатель: Будем людьми, которые любят труд. Значит какими?

Дети: Трудолюбивыми

Воспитатель: Стремящимися всё знать

Дети: Любознательными

Воспитатель: Никогда не обманывать

Дети: Честными

Воспитатель: Никогда не болеть.

Дети: Здоровыми

Воспитатель. Никогда не обижать, а помогать друг другу

Приложение 8.

Задачи , стоящие перед ДОУ , внедряющего личностно – ориентированные педагогические технологии.

1. Обеспечить овладение воспитанниками содержания образования на повышенном уровне знаний, требуемом для обучения в школе.

2. Создать условия для творческой деятельности по образовательным областям и при использовании их в самостоятельной деятельности.

3. Максимально использовать возможности гуманитарных дисциплин для формирования духовной сферы личности.

**Модель выпускника ДОУ , внедряющего личностно –ориентированные педагогические технологии**

- личность, способная самостоятельно находить выход из проблемной ситуации, осуществлять поисковую деятельность, рефлексию деятельности;

- личность, готовая к осознанному выбору и освоению отдельных областей знаний с учетом склонностей, сложившихся интересов и индивидуальных возможностей;

- личность, способная осуществлять самостоятельную продуктивную деятельность;

- личность, способная к саморазвитию и самоизменению;

- личность, обладающая основами разностороннего интеллекта, высокого уровня культуры;

- личность, стремящаяся к руководству в своей жизнедеятельности общечеловеческими ценностями и нормами, воспринимающая и другого человека как личность, имеющую право на свободу выбора, самовыражения.

**Существенные характеристики педагогического ЛОП пространства**

- создание психологического комфорта для каждого воспитанника;

- поиск способов формирования мотивов к образовательной деятельности, постоянному наращиванию творческого потенциала личности, к овладению навыками самостоятельной и исследовательской деятельности;

- развитие познавательных интересов воспитанников с разными психолого-физиологическими данными, исходным уровнем обученности и другими особенностями.

**Требования к научно – методической деятельности педагогического коллектива с ЛОП.**

* направленность на разработку, адаптацию или внедрение педагогических средств, необходимых для личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса: методик, программ, технологий, отдельных педагогических приемов, сценариев мероприятий, коллективных творческих дел, нетрадиционных НОД и других научно-методических разработок, необходимых для достижения образовательных целей.

**Требования к подбору кадров ДОУ с технологиями ЛОП.**

Кадровое направление деятельности ДОУ должно предполагать подготовку пед. коллектива к:

* осознанию, рефлексии, анализу имеющегося педагогического опыта, выявлению фрагментов развивающего опыта, согласующегося со стратегическими целями ДОУ;
* технологическому оформлению инновационного педагогического опыта, согласующегося с образовательной программой ДОУ;
* освоению новых норм и образцов педагогической деятельности, направленных на разработку системы дифференциации обучения по уровню развития воспитанников;
* создание ситуаций успеха каждого воспитанника в образовательном пространстве, развитие у него умения действовать в ситуации неопределенности, самостоятельно приобретать и усваивать новые знания;
* экспериментальной апробации системы мониторинга результативности образовательного процесса; экспериментальной апробации педагогических инноваций, адекватных концептуальным идеям образовательной политики ДОУ [12, c.96].

**Основные требования к разработке дидактического обеспечения:[24, c.80]**

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта воспитанника;

- изложение знаний должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение содержания образовательной области, но и на преобразование наличного опыта каждого воспитанника;

- в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта воспитанника с научным содержанием задаваемых знаний;

- активное стимулирование воспитанника к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;

- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса деятельности воспитанников;

- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъективной деятельности.

**Каждому ребенку, для развития и самореализации нужна образовательная среда, включающая:[24, c.80]**

- организацию и использование учебного материала разного содержания, вида и формы;

- предоставление воспитаннику свободы выбора способов выполнения заданий;

- использование нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий в целях активизации творчества детей;

- создание условий для творчества в самостоятельной и коллективной деятельности;

- постоянное внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов работы, побуждающих воспитанника к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы (важно, чтобы дети могли рассказать, что они делали в нОД, как организовывали свою работу, какими способами пользовались и т.д.);

- разработку и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;

- организацию занятий в малых группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов познавательного общения;.

**Критерии личностно-психологического состояния дошкольника в процессе использования ЛОП:**

* эмоционально приподнятое настроение
* увлеченность
* решительность
* Настойчивость
* готовность к самоанализу
* предпочтение деятельности творческого характера
* выполнение дополнительных заданий
* высокая степень самостоятельности в учебной деятельности

Высокий уровень интереса к познавательной деятельности подразумевает развитость показателей:

* целеполагание - умение самостоятельно ставить цели и достигать их, преодолевая препятствия;
* осознанность личностной значимости изучения предмета, самостоятельная точка зрения на приобретение знаний в данной предметной области;
* обученность на основе творческо-продуктивного применения знаний, умений и навыков;
* положительное отношение к любому виду сотрудничества, творческая организация совместной деятельности;
* высокая творческая активность: стремление проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязь, стремление к преодолению трудностей в сложных вопросах, теоретическое осмысление явлений, устойчивые волевые качества;
* высокая творческая познавательная самостоятельность: умение формулировать познавательные задачи, самостоятельно ставить цели и находить для их достижения средства, преобразовывать полученные знания для получения нового продукта деятельности, глубокая поглощенность и захваченность деятельностью, отключение от внешних раздражителей, позитивные эмоции уверенности в своих возможностях;
* рефлексивность - хорошо сформированная способность к самоанализу и самооценке позволяет объяснять как свои успехи, так и неудачи исключительно внутренними причинами.[32]

Требования к личности педагога , реализующего ЛОП.

* знать методику преподавания
* хорошо владеть технологией межличностного взаимодействия с детьми , учитывая закономерности их развития
* создавать условия для формирования познавательного интереса
* постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство,
* самостоятельно осуществляя поиск научно-педагогической и лингвистической информации, овладевая ею и применяя ее в своей деятельности.

Критерии готовности педагога к ЛОП:

1) целевая ориентация на формирование познавательного интереса;

2) принятие концепции личностно ориентированного подхода и реализация его на практике;

3) наличие определенных знаний о личностно ориентированной ситуации как средстве формирования познавательного интереса и технико-педагогических умений по ее созданию;

4) соответствие педагога предъявляемым общим требованиям и умениям, что соответствует его профессиональной компетенции.