

Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников

Основания разработки нормативов развития

Происходящая сегодня модернизация отечественного дошкольного образования, тесно связанная с проведением в жизнь гуманистических ценностей, предполагает разработку новой системы норм, или опорных ориентиров, позволяющих педагогам удерживаться в рамках нового подхода, отслеживать развитие ребенка в условиях вариативности форм и содержания дошкольного образования.

На практике система нормирования работы дошкольных образовательных учреждений включает несколько основных компонентов:

- взаимоотношения участников образовательного процесса (заведующих, методистов, воспитателей, детей, родителей);
- организацию образовательного процесса (исполнительские нормы);
- культурные содержания, предъявляемые педагогом ребенку (нормативные знания, умения, навыки, виды деятельности, ценностные установки и пр.);
- ожидаемые изменения ребенка в результате образовательного процесса - целевые ориентиры (нормы взросления, освоения знаний, умений и навыков, формирования психических способностей, приобретения некоторых личностных качеств и пр.).

Конкретное содержание и относительная роль различных компонентов системы ориентиров по существу определяют специфику образовательной модели (программы), служат ее характеристиками.

Так, с этой точки зрения, «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой), единая и обязательная для детских садов Российской Федерации вплоть до 1991 года, отличалась:

- традиционно воспроизводящейся системой субординации, в которой родитель и ребенок занимали нижние позиции;
- детальной регламентацией организации образовательного процесса как для воспитателя, так и для детей;
- конкретной заданностью культурных содержаний;
- жестким графиком формирования у ребенка четко определенного набора нормативных знаний-умений-навыков на фоне воспитания конформности как социально ценной черты личности (по мере развития и распространения психодиагностики эти целевые ориентиры стали дополняться показателями развития отдельных психических способностей).

Таким образом, программа задавала внутренне согласованную систему норм (и нормативных образцов), обеспечивающую воспроизводство традиционной образовательной модели.

Принятый курс на развитие дошкольного образования в направлении гуманизации привел к пересмотру системы нормирования по всем указанным позициям. Так, в «Концепции дошкольного воспитания», во «Временных требованиях ...» и других программных публикациях Министерства образования РФ почетное место занимают положения, утверждающие необходимость партнерских отношений между участниками образовательного процесса. Предлагается признать за ребенком право на самоопределение, самореализацию, подчеркивается недопустимость «нажима» на детей, манипулирования ими. Признается право родителей участвовать в выборе форм, методов и содержания образования. Наконец утверждается и право работников детских садов на профессиональное самоопределение и творческий поиск.

В части организации образовательного процесса очевиден отказ от мелочной регламентации в пользу определения общих принципов реализации гуманистического подхода: организации режима, построения развивающей среды и взаимодействия взрослых с ребенком. Столь же обобщенно очерчены и базовые культурные содержания. Таким образом, методисты и воспитатели получили пространство «для маневра», для творческой индивидуализированной педагогики.

Что же касается нормативных ожиданий относительно изменений ребенка в образовательном процессе, то они лишь угадываются за формулировками направлений работы и предлагаемых культурных содержаний, хотя, наконец, избавлены от императивности по типу «к концу года ребенок должен знать..., уметь ...».

Так, новые ценности образования, заявленные в форме идеологических и психолого-педагогических установок, можно начать осмысливать в контексте этики, одновременно отказавшись от каких бы то ни было форм их повсеместного навязывания. Кроме того, система новых образовательных стандартов, обеспечивающих процедуру аккредитации детских садов, не может быть дополнена руководством с / в которых те же стандарты будут приведены к форме, удобной для повседневного честно более тщательно продумать вопрос о нормах развития ребенка и их месте в общей системе ориентиров деятельности воспитателя.

Последнее из перечисленных направлений работы представляется сегодня наиболее актуальным.

Анализ ситуации показывает, что «Временные требования...», призванные сместить нормирование педагогического процесса с полюса ребенка на полюс самого воспитателя (способы его профессиональной деятельности), отнюдь не уменьшили в глазах практиков (воспитателей, методистов, управленцев) значения целевых показателей, информирующих о том, что же в результате происходит с ребенком, как и куда он продвигается в своем формировании и развитии, как идет его подготовка к школе. А такие

показатели и соответствующие нормы на сегодняшний день диктуются системой педагогической и психолого-педагогической диагностики, сложившейся в эпоху преимущественной нацеленности на решение задач социализации и функционального развития путем формирования знаний-умений-навыков и некоторого набора психических способностей.

Во многом именно благодаря устойчивости этой тщательно разработанной системы сохраняется и представление о ребенке как объекте педагогических воздействий, и практика аналитической, изолированной оценки продвижения детей по отдельным психическим функциям, и связанная с этим привычная установка любыми средствами «дотягивать» ребенка до среднестатистической возрастной нормы, а также работать на превышение отдельных нормативов без оценки целостной психологической картины развития детей. Иными словами, существующая практика педагогической и психолого-педагогической диагностики оказалась одним из тех «буйков», которые продолжают удерживать на плаву традиционную модель, образовательную модель с ее относительно узкой функционально-результативной

Пытаясь наметить пути разрешения этой проблемы, мы исходили из ряда общих соображений.

Первое состоит в том, что при попытках модернизации существующей отечественной образовательной практики необходимо в определенной мере считаться со сложившимися в ее рамках базовыми представлениями. Согласно одному из таких представлений, развитие ребенка есть процесс в значительной мере контролируемый, и полноценная реализация задатков ребенка предполагает его интенсивное «развивание» в соответствии с сознательно поставленными целями. Это значит, что система нормативных ориентиров будет более адекватно воспринята педагогами-практиками, если в нее помимо исполнительских стандартов включить и нормы целевого характера, определяющие ожидания в сфере развития ребенка.

~ Второй момент, который, на наш взгляд, следует учесть, состоит в том, что вводимые целевые ориентиры должны стать органичным средством практического мышления любого воспитателя (и даже любого воспитывающего взрослого) и не предполагать непременно участия в образовательном процессе психолога-диагноста. Смещение контрольно-оценочной функции в сторону психолога, на наш взгляд, крайне нежелательно, поскольку вклинивание между воспитателем и ребенком некоего посредника-интерпретатора лишает воспитателя самостоятельности суждений и возможности гибко направлять образовательный процесс. Сбор информации о ребенке и проектирование образовательного процесса должны производиться воспитателем при участии родителей, а психолога и других специалистов следует привлекать лишь тогда, когда зафиксировано существенное отклонение в развитии ребенка от нормы или в каких-то иных проблемных случаях.

Третий момент состоит в том, чтобы задавая целевые ориентиры в области развития ребенка, следовать принципу «сближения диагностики и формирования» (Д.Б. Эльконин). Применительно к нашему случаю этот принцип можно обозначить как «сближение диагностики с образовательной практикой». Иначе говоря, сама деятельность детей в заданных условиях должна давать педагогу возможность непосредственно, через обычное наблюдение получать представление об их развитии в отношении к возрастным нормам. В этом случае диагностика, удерживая психологический смысл, одновременно оказывается педагогической, поскольку сближает язык диагноза с языком практических выводов.

Разумеется, такой подход предполагает соответствующую продуманность системы развивающих дошкольных практик (видов деятельности ребенка) с точки зрения ее полноты и структурированности. Необходим и удобный компактный «инструмент» - некая «карта развития», позволяющая педагогу оперативно фиксировать, интерпретировать и использовать результаты наблюдений за детьми при проектировании образовательного процесса.

Сокращение объема тестовой психолого-педагогической диагностики дошкольников и выдвигание на первый план воспитателя, собирающего данные о ребенке путем ежедневных наблюдений за его поведением в естественных ситуациях, было бы весьма положительным сдвигом в работе детских садов: отслеживание индивидуального развития стало бы более регулярным, а диагностическая картина - более полной и достоверной.

Задача разработки новой нормативной основы контроля за развитием ребенка-дошкольника не может решаться путем простого дополнения существующей системы норм (знаний-умений-навыков) списком гуманистически (лично) окрашенных качеств и способностей (показателей развития самосознания, навыков общения, способности контролировать свои эмоции и т.д.). Карты развития, сделанные по этому принципу, неизбежно провоцируют представление о развитии ребенка как механической совокупности «линий совершенствования», а о самом ребенке - как объекте. И в этой ситуации положение вряд ли могут исправить призывы рассматривать развитие ребенка «целостно» и «субъектно». Предпосылки гуманистического подхода должны быть заложены изначально - через «образ» дошкольника, задаваемый адекватной системой норм развития.

Иначе говоря, необходимо уйти от множественности и рядоположности показателей развития и начать с того главного, что позволяет составить интегральное (а значит, простое и емкое) представление об уровне развития ребенка как активной самоопределяющейся личности.

Отправной точкой для решения этой задачи может стать позиция Д.Б. Эльконина, который, опираясь на результаты многолетних исследований в рамках научной школы Л.С. Выготского, наметил следующую систему обобщенных показателей развития ребенка в пределах отдельного возрастного этапа.

1. Развитие и иерархизация системы деятельностей ребенка с учетом ведущей.

2. Генеральные линии развития отдельных психических процессов:

- овладение средствами осуществления психических процессов;
- развитие отношений между внутренними и внешними компонентами действий и уровень осуществления действий;
- уровень развития рефлексии или самоконтроля при осуществлении тех или иных действий (произвольность).

Важной особенностью приведенной совокупности показателей выступает ее двухуровневость. Первый уровень, предполагающий сопоставление степени развития и характера соподчинения разных видов деятельности, задает *интегральную* картину развития. Второй уровень (генеральные линии развития отдельных психических процессов) задает картину *аналитическую*. Причем схема диагностики, предложенная Д.Б. Эльconiным, намечает ход от содержания и связей деятельностей к тому, как и какие психические процессы их реализуют, делают их возможными, то есть эта схема закладывает представление о целостности. Давая характеристику дошкольному возрасту, Д.Б. Эльконин выделяет в качестве ведущей деятельности игру, которую дополняют общение и продуктивная деятельность в разных ее видах.

Важной для нас является и концепция Э. Эриксона, согласно которой данный период детства характеризуется становлением у ребенка инициативности, а также процессами «подтверждения» на новом жизненном материале психологических завоеваний предыдущих возрастов - базисного доверия и самостоятельности. Причем успешное протекание этих процессов «второго плана» задает благоприятный психологический фон жизнедеятельности ребенка и выступает существенным условием нормального разрешения главной возрастной задачи.

Рассмотренные теоретические представления позволяют наметить общие контуры нормативной карты развития дошкольника, которая, по-видимому, должна состоять из двух частей:

- собственно нормативной карты развития, отражающей ход решения главной возрастной задачи (становление инициативности в разных видах деятельности);
- карты, отражающей психологический фон развития (подтверждение базисного доверия и самостоятельности).

Первое, что необходимо учитывать при построении карты развития, - это занятость воспитателя. Наблюдения в детских садах показывают, что периодическое заполнение разного рода форм весьма часто воспринимается воспитателями как досадная дополнительная нагрузка, ничего не дающая ни для прояснения ситуации, ни для практической работы. Поэтому карта должна быть безусловно полезной, то есть соответствовать содержанию деятельности воспитателя, быть предельно компактной, не дублировать то, что воспитатель хорошо делает и без карты, и не требовать действий, выходящих за рамки его компетенции.

Далее, чтобы воспитатель мог оперативно использовать систему нормативов развития в своей практике, она должна органично входить в его сознание и служить удобной целостной меркой развития ребенка, соответствие которой (или отклонение от нее) и направляли бы педагогическую работу. Иначе говоря, речь идет о построении системы возрастных нормативов, позволяющей «схватывать» в доступном воспитателю языке существенные черты основных этапов развития ребенка в рамках психологического возраста и оставляющей возможность при необходимости взглянуть на ребенка «аналитически», т.е. обратиться к частным диагностическим показателям развития без утери целостного видения.

Такой подход отвечает не только научным представлениям о нормативной диагностике психического развития, но и созвучен характеру того интуитивного «образа» ребенка, который стихийно складывается в сознании воспитателя.

Как показало исследование Н.А. Коротковой, воспитатель в реальной практике не оценивает ребенка по частным нормативам, предполагающим аналитическую работу, в которой ребенок «раскладывается на отдельные части». Основным инструментом практического педагога является не «линейка», а глазомер. Именно так он «схватывает» ребенка в его существенных чертах, не теряя его как живое целое. Результаты исследования показали также, что наиболее значимыми для воспитателя выступают не столько черты качественного своеобразия возраста, сколько черты личностного своеобразия ребенка (характерологические и поведенческие), делающие его социально приемлемым, т.е. основной ракурс видения ребенка воспитателем - «общечеловеческий», а не возрастной¹.

Таким образом, задача разработки нормативов развития заключается, прежде всего, в том, чтобы, не разрушая интуитивные когнитивные модели воспитателя, дополнить их научно выверенным (целостным) возрастным видением развития ребенка.

¹ Подробнее об этом см.: Короткова Н.А. Образ дошкольника в сознании воспитателя и возрастные нормативы развития. - Ребенок в детском саду. - 2004. - № 6.

В свете вышеизложенного можно предположить, что карта развития по содержанию должна ограничиваться *системой интегральных возрастных показателей развития*, намечающих уровни проявления инициативности в основных видах деятельности, а по форме быть *индивидуально-групповой* (по типу школьного журнала). В этом случае карта будет, с одной стороны, максимально компактной, а с другой, - позволит видеть групповую картину: доминирующий уровень развития детей в группе и детей, развитие которых отклоняется в сторону запаздывания или опережения. На наш взгляд, наличия такой картины вполне достаточно для принятия эффективных мер по индивидуализации образовательного процесса.

Что касается вспомогательной карты, отражающей психологический фон развития ребенка, то она тоже должна быть индивидуально-групповой и максимально компактной.

В современной, особенно западной, психолого-педагогической литературе часто отмечается, что воспитателю важно иметь представление о характерологических особенностях ребенка - чтобы быть адекватным при установлении контакта с ним; об индивидуальных интересах и способностях - чтобы организовать среду, мотивирующую активную творческую деятельность ребенка и т.п. При этом предлагается множество печатных форм для систематической регистрации этих данных с рекомендациями по проведению их анализа и коррекции педагогического процесса.

На наш взгляд, такое усложнение деятельности воспитателя вряд ли оправдано, тем более, что, по данным исследования Н.А. Коротковой, характерологические, личностные особенности ребенка откладываются сами собой в памяти воспитателя. Однако, если *сам воспитатель* сочтет необходимым использовать какие-то из многообразных вспомогательных регистрационных форм, то он имеет на это полное право, как любой человек имеет право на личную записную книжку. В то же время настаивать на использовании множества таких форм, скорее всего, *вредно*, так как в итоге это может привести к их бездумному и фиктивному заполнению.

Нормативная карта развития дошкольника

Назначение предлагаемой ниже нормативной карты развития - дать в руки воспитателя простой и удобный инструмент, позволяющий определять индивидуально-групповую картину развития детей в соответствии с общепринятыми возрастными нормами и при необходимости (в случае обнаружения отставания детей в той или иной сфере развития или «забегания вперед» большей части группы) изменять тактику организации текущего образовательного процесса (подтягивать дефицитные сферы или усложнять содержание, учитывая достигнутый уровень развития).

В основу нормативной карты развития положены два момента.

Первый момент - учет интегральных показателей развития ребенка в дошкольном возрасте, а именно интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности. Здесь мы выделяем крайние нормативные точки - 3 года и 6-7 лет (соответствующие началу и концу возрастного диапазона) и точку качественного сдвига в психическом складе ребенка, когда можно сказать, что он уже не такой, как в 3 года, но еще не такой, как в 6-7 лет. Опираясь на многочисленные научные исследования развития детей, этот сдвиг мы относим к промежутку между 4-5 годами.

Таким образом, в диапазоне дошкольного возраста выстраиваются три целостных «образа» ребенка, последовательная смена которых должна служить самым общим ориентиром для воспитателя в оценивании продвижения детей.

Говоря об изменениях интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности, мы имеем в виду переход от ситуативной связанности окружающие предметным полем и процессуальной мотивации к появлению замысла-цели (осознанного намерения делать что-то уже вне прямой зависимости от наличной предметной обстановки) с тенденцией к его воплощению, пока еще неустойчивой, и далее - переход к достаточно оформленным замыслам-целям, воплощающимся в соотносимых с ними результатах (т.е. к смене процессуальной мотивации мотивацией достижения результата).

Тогда качественные сдвиги в развитии ребенка в диапазоне дошкольного возраста предстают перед нами в виде трех ступеней (уровней):

- 1) ситуативная связанность наличным предметным полем, процессуальная мотивация;
- 2) появление замысла, не зависящего от наличной предметной обстановки, с частичным сохранением процессуальной мотивации (неустойчивость замысла, нет стремления к достижению определенного результата);
- 3) четко оформленный замысел (цель), воплощающийся в продукте (результате), мотивация достижения определенного результата.

Намечая эти основные вехи в развитии дошкольника, мы опирались на концептуальные положения и фактическую картину сдвигов в интеллектуально-мотивационных характеристиках деятельности ребенка, обозначенных в работах Л.С. Выготского, К. Левина, А.Н.Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.

Второй момент, положенный в основу нормативной карты развития (с опорой на концепцию Э. Эриксона), - учет возрастающей активности, инициативы ребенка в различных жизненных сферах.

Основанием выделения сфер инициативы послужили мотивационно-содержательные характеристики деятельности. Учитывались основные сферы инициативы ребенка, которые обеспечивают, с одной

стороны, развитие наиболее важных психических процессов, а с другой стороны, - эмоциональное благополучие, самореализацию в разных видах деятельности, полноту «проживания» дошкольного детства.

К этим сферам инициативы были отнесены:

- 1) творческая инициатива (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление);
- 2) инициатива как целеполагание и волевое усилие (включенность в разные виды продуктивной деятельности - рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи);
- 3) коммуникативная инициатива (включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи);
- 4) познавательная инициатива - любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родо-видовые отношения).

В соответствии с качественными сдвигами в интеллектуально-мотивационной структуре деятельности инициатива в каждой сфере может быть представлена на трех качественных уровнях, типичных для того или иного возрастного диапазона.

С учетом обоих моментов (интеллектуально-мотивационных характеристик деятельности и сфер инициативы) мы можем наметить общий «каркас» нормативной карты развития, ее схему-матрицу.

Схема-матрица нормативной карты развития

Сферы инициативы - характер самореализации в разных видах культурной практики	Интеллектуально-мотивационные характеристики деятельности			Направления развития
	1-й уровень (типично в 3- 4 года)	2-й уровень (типично в 4- 5 лет)	3-й уровень (типично в 6- 7 лет)	
1. Творческая инициатива (в сюжетной игре)				Воображение - образное мышление
2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие (в продуктивной деятельности)				Произвольность, планирующая функция речи
3. Коммуникативная инициатива (в совместной игровой и продуктивной деятельности)				Эмпатия, коммуникативная функция речи
4. Познавательная инициатива - любопытность (в познавательно- исследовательской и продуктивной деятельности)				Пространственно- временные, причинно- следственные и родо- видовые отношения

Качественные уровни инициативы ребенка о той или иной сфере могут быть описаны следующим образом.

1. Творческая инициатива: наблюдение за сюжетной игрой. 1-й уровень.

Активно разворачивает несколько связанных по смыслу условных действий (роль в действии), содержание которых зависит от наличной игровой обстановки; активно использует предметы-заместители, наделяя один и тот же предмет разными игровыми значениями; с энтузиазмом многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие (цепочку действий) с незначительными вариациями.

Ключевые признаки: в рамках наличной предметно-игровой обстановки активно разворачивает несколько связанных по смыслу игровых действий (роль в действии); вариативно использует предметы-заместители в условном игровом значении.

2-й уровень.

Имеет первоначальный замысел («Хочу играть в больницу», «Я - шофер» и т.п.); активно ищет или видоизменяет имеющуюся игровую обстановку; принимает и обозначает в речи игровые роли; разворачивает отдельные сюжетные эпизоды (в рамках привычных последовательностей событий), активно используя не только условные действия, но и ролевую речь, разнообразные ролевые диалоги; в процессе игры может переходить от одного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности.

Ключевые признаки: имеет первоначальный замысел, легко меняющийся в процессе игры; принимает разнообразные роли; при разворачивании отдельных сюжетных эпизодов подкрепляет условные действия ролевой речью (вариативные диалоги с игрушками или сверстниками).

3-й уровень.

Имеет разнообразные игровые замыслы; активно создает предметную обстановку «под замысел»; комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет; может при этом осознанно использовать смену ролей; замысел также имеет тенденцию воплощаться преимущественно в речи (словесное придумывание историй) или в предметном макете воображаемого «мира» (с мелкими игрушками-персонажами), может фиксироваться в сюжетных композициях в рисовании, лепке, конструировании.

Ключевые признаки: комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что-где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном - история, предметном - макет, сюжетный рисунок).

2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие: наблюдение за продуктивной деятельностью.

1-й уровень.

Обнаруживает стремление включиться в процесс деятельности («Хочу лепить, рисовать, строить») без отчетливой цели, поглощен процессом (манипулирует материалом, изрисовывает много листов и т.п.); завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени; на вопрос: «Что ты делаешь?» отвечает, обозначая процесс («Рисую, строю»); название продукта может появиться после окончания процесса (предварительно конкретная цель не формулируется).

Ключевые признаки: поглощен процессом; конкретная цель не фиксируется; бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней.

2-й уровень.

Обнаруживает конкретное намерение-цель («Хочу нарисовать домик.., построить домик.., слепить домик») - работает над ограниченным материалом, его трансформациями; результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может изменяться в зависимости от того, что получается).

Ключевые признаки: формулирует конкретную цель («Нарисую домик»); в процессе работы может менять цель, но фиксирует конечный результат («Получилась машина»).

3-й уровень.

Имеет конкретное намерение-цель; работает над материалом в соответствии с целью; конечный результат фиксируется, демонстрируется (если удовлетворяет) или уничтожается (если не удовлетворяет); самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») в разных материалах (лепка, рисование, конструирование).

Ключевые признаки: обозначает конкретную цель, удерживает ее во время работы; фиксирует конечный результат; стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца.

3. Коммуникативная инициатива: наблюдение за совместной деятельностью - игровой и продуктивной.

1-й уровень.

Привлекает внимание сверстника к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял; также выступает как активный наблюдатель - пристраивается к уже действующему сверстнику, комментирует и подправляет наблюдаемые действия; старается быть (играть, делать) рядом со сверстниками; ситуативен в выборе, довольствуется обществом и вниманием любого.

Ключевые признаки: обращает внимание сверстника на интересующие самого ребенка действия («Смотри...»), комментирует их в речи, но не старается быть понятым; довольствуется обществом любого. 2-й уровень.

Намеренно привлекает определенного сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременным кратким словесным пояснением замысла, цели («Давай играть, делать...»); направляет парное взаимодействие в игре, используя речевое пошаговое предложение-побуждение партнера к конкретным действиям («Ты говори...», «Ты делай...»); поддерживает диалог в конкретной деятельности; может найти аналогичные или дополняющие игровые материалы, роли, не вступая в конфликт со сверстником.

Ключевые признаки: инициирует парное взаимодействие со сверстником через краткое речевое предложение-побуждение («Давай играть, делать...»); поддерживает диалог в конкретной деятельности; начинает проявлять избирательность в выборе партнера.

3-й уровень.

Иницирует и организует действия двух-трех сверстников, словесно развертывая исходные замыслы, цели, спланировав несколько начальных действий («Давайте *так* играть..., рисовать...»); и с пользует простой договор («Я буду..., а вы будете...»), не ущемляя интересы и желания других; может встроиться в совместную деятельность других детей, подобрав подходящие по смыслу игровые роли, материалы; легко поддерживает диалог в конкретной деятельности; может инициировать и поддержать простой диалог со сверстником на отвлеченную тему; избирателен в выборе партнеров; осознанно стремится не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, к поддержанию слаженного взаимодействия с партнерами.

Ключевые признаки: в развернутой словесной форме предлагает партнерам исходные замыслы, цели; договаривается о распределении действий, не ущемляя интересы других участников; избирателен в выборе партнеров, осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия.

4. *Познавательная инициатива - любознательность: наблюдение за познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью,*

1-й уровень.

Замечает новые предметы в окружении и проявляет интерес к ним; активно обследует вещи, практически обнаруживая их возможности (манипулирует, разбирает - собирает, без попыток достичь точного исходного состояния); многократно повторяет действия; поглощен процессом.

Ключевые признаки: проявляет интерес к новым предметам, манипулирует ими, практически обнаруживая их возможности; многократно воспроизводит действия.

2-й уровень.

Предвосхищает или сопровождает вопросами практическое исследование новых предметов («Что это? Для чего?»); обнаруживает осознанное намерение узнать что-то относительно конкретных вещей и явлений («Как это получается? Как бы это сделать? Почему это так?»); высказывает простые предположения о связи действия и возможного эффекта при исследовании новых предметов, стремится достичь определенного эффекта («Если сделать так... или так...»), не ограничиваясь простым манипулированием; встраивает свои новые представления в сюжеты игры, темы рисования, конструирования.

Ключевые признаки: задает вопросы относительно конкретных вещей и явлений (что? как? зачем?); высказывает простые предположения, осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту, добываясь нужного результата.

3-й уровень.

Задаёт вопросы, касающиеся предметов и явлений, лежащих за кругом непосредственно данного (как? почему? зачем?); обнаруживает стремление объяснить связь фактов, использует простое причинное рассуждение (потому что...); стремится к упорядочиванию, систематизации конкретных материалов (и виде коллекции); проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам; самостоятельно берется делать что-то по графическим схемам (лепить, конструировать), составлять карты, схемы, пиктограммы, записывать истории, наблюдение (осваивает письмо как средство систематизации и коммуникации).

Ключевые признаки: задает вопросы об отвлеченных вещах; обнаруживает стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способен к простому рассуждению; проявляет интерес к символическим языкам (графические схемы, письмо).

Используя приведенные выше *ключевые признаки* качественных сдвигов в разных сферах инициативы, заполним пустые клетки схемы-матрицы нормативной карты развития. В итоге она приобретет следующий вид

Нормативная карта развития

Сферы инициативы	1-й уровень (типично в 3-4 года)	2-й уровень (типично в 4-5 лет)	3-й уровень (типично в 6-7 лет)
1. Творческая инициатива	В рамках наличной предметно-игровой обстановки активно разворачивает несколько связанных по смыслу игровых действий (роль в действии); вариативно использует предметы-заместители в условном игровом значении	Имеет первоначальный замысел, легко меняющийся в процессе игры; принимает разнообразные роли; при разворачивании отдельных сюжетных эпизодов подкрепляет условные действия ролевой речью (вариативные диалоги с игрушками или сверстниками)	Комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность, использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что-где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном - история, предметном - макет, сюжетный рисунок)
2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие	Поглощен процессом; конкретная цель не фиксируется; бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней	Формулирует конкретную цель ("Нарисую домик"); в процессе работы может менять цель, но фиксирует конечный результат ("Получилась машина")	Обозначает конкретную цель, удерживает ее во время работы; фиксирует конечный результат; стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца
3. Коммуникативная инициатива	Обращает внимание сверстника на интересные самого ребенка действия ("Смотри..."), комментирует их в речи, но не старается быть понятым; довольствуется обществом любого	Инициатирует парное взаимодействие со сверстником через краткое речевое предложение-побуждение ("Давай играть, делать..."); поддерживает диалог в конкретной деятельности; начинает проявлять избирательность в выборе партнера	В развернутой словесной форме предлагает партнерам исходные замыслы, цели; договаривается о распределении действий, не ущемляя интересы других участников; избирателен в выборе партнеров; осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия
4. Познавательная инициатива - любознательность	Проявляет интерес к новым предметам, манипулирует ими, практически обнаруживая их возможности; многократно воспроизводит действия	Задает вопросы относительно конкретных вещей и явлений (что? как? зачем?); высказывает простые предположения, осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту, добиваясь нужного результата	Задает вопросы об отвлеченных вещах; обнаруживает стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способен к простому рассуждению; проявляет интерес к символическим языкам (графические схемы, письмо)

Н.А. КОРОТКОВА,
кандидат психологических наук;
П.Г. НЕЖНОВ,
кандидат психологических наук

9 Пример конкретного заполнения карты развития

2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие (наблюдение за продуктивной деятельностью)	1-й уровень Поглощен процессом; конкретная цель не фиксируется; бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней	2-й уровень Формулирует конкретную цель ("Нарисую домик"); в процессе работы может менять цель, но фиксирует конечный результат ("Получилась машина")	3-й уровень Обозначает конкретную цель, удерживает ее во время работы; фиксирует конечный результат; стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца
Список группы			
1. Антон Б.	нет	обычно	нет
2. Дима К.	изредка	обычно	нет
3. Коля К.	обычно	изредка	нет
4. Настя К.	нет	обычно	изредка
5. Оля М.	изредка	обычно	изредка
6. Катя М.	обычно	изредка	нет
7. Ваня М.	обычно	изредка	нет
8. Арина П.	изредка	изредка	обычно
9. Инна П.	обычно	изредка	нет
10. Карина П.	обычно	изредка	изредка
11. Наташа С.	нет	изредка	обычно
12. Саша Т.	обычно	изредка	нет
13. Вадик Т.	обычно	нет	нет

- карта позволяет выделить основные достижения ребенка (без отвлечения на второстепенные детали), используя простой и доступный язык наблюдения (без обращения к специальным диагностическим процедурам);

- карта позволяет непосредственно выходить на проектирование образовательного процесса, так как настроена на используемые в детском саду традиционные виды культурной практики;

- карта может быть использована в любых образовательных программах (в частности, для сравнения развития детей в параллельных группах, где работают по разным программам). Рассмотрим пример конкретного заполнения карты развития (см. с. 10).

Оценивались дети средней группы детского сада, в возрасте от 4 лет 4 месяцев до 5 лет 3 месяцев; оценка проводилась в середине учебного года (январь).

Каким образом воспитатель может проинтерпретировать представленную здесь индивидуально-групповую картину развития по такой сфере инициативы, как целеполагание и волевое усилие?

По маркировкам "обычно" почти половина группы демонстрирует благополучное положение, попадая или в соответствующий возрасту нормативный диапазон (второй уровень - второй столбец), или даже обнаруживая характеристики более высокого уровня (два ребенка - самые старшие дети - на третьем уровне). При этом последовательность маркировок "нет - обычно - нет" свидетельствует об очень стабильной позиции ребенка на данном уровне, последовательность "нет - обычно - изредка" свидетельствует о том, что ребенок уже начал осваивать более высокий уровень.

Дети, у которых маркировка "обычно" стоит в первом столбце, а во втором следует маркировка "изредка", не должны вызывать беспокойства, - они уже на пути к следующему уровню, им нужно лишь расширить данную сферу практики.

Тревогу в данной ситуации должен вызывать лишь последний в списке ребенок, с маркировками "обычно - нет - нет". Такая последовательность означает, что он прочно застрял на предшествующем уровне и нуждается в особом внимании (если его отметки и в других сферах инициативы таковы, воспитателю необходимо обратиться за помощью к специалистам).

Карта психологического фона развития

Назначение данной карты - помочь воспитателю контролировать психологический фон развития ребенка. В ее основу положены прежде всего представления Э. Эриксона, согласно которым в дошкольном возрасте, помимо формирования у ребенка инициативности, происходит процесс своего рода "подтверждения" тех субъективных психологических образований, которые формировались на предыдущих этапах онтогенеза: базисного доверия (открытости) к миру и к себе и самостоятельности. Это "подтверждение" (или неподтверждение) указанных образований определяется тем, насколько успешно и самостоятельно ребенок справляется с кругом тех бытовых, социальных и личностных задач, которые составляют функциональный фон его жизнедеятельности.

Предлагаемая карта содержит перечень основных позиций, позволяющий воспитателю систематически удерживать в поле внимания этот процесс. К числу таких позиций мы отнесли: решение бытовых задач (самообслуживание); осуществление контактов со взрослыми; осуществление контактов со сверстниками; поддержание положительного отношения к себе.

Указанные стороны жизнедеятельности ребенка отвечают важнейшим человеческим потребностям - в физическом комфорте, безопасности, сопричастности к жизни группы, душевной близости, уважении и самоуважении. В случае, если какие-то из них остаются нереализованными, это создает предпосылки неудовлетворенности и, возможно, невротизации ребенка, что нарушает нормальный ход его жизнедеятельности и развития. Поэтому контроль над этими процессами может рассматриваться как осуществление психопрофилактической функции.

Ниже приведены показатели, позволяющие оценить, насколько успешно та или иная задача решается самим ребенком.

Демонстрирует растущую независимость в решении бытовых задач

Основные показатели.

Ведет себя свободно и уверенно в бытовых ситуациях (ест то, что нравится, и сколько захочет; пользуется туалетом по потребности; отдыхает, если устал; осуществляет личную гигиену; следит за удобством обуви и одежды и т.д.).

Стремится самостоятельно решать свои бытовые задачи, обращается за помощью только в случае реальной необходимости.

Контактирует со взрослыми

Основные показатели.

Не затрудняется обращаться с вопросами и просьбами. Делится впечатлениями и эмоциями.

Контактирует со сверстниками

Основные показатели.

Легко вступает в контакты. Имеет близких друзей.

Положительно относится к себе

Основные показатели.

Демонстрирует свои достижения. Защищает себя и свои права.

Актуальные проблемы

Карта психологического фона развития оформлена в виде матрицы, где вертикаль задает совокупность позиций и показателей, а горизонталь - фамилии и имена детей (см. приложение 2).

Данная карта заполняется одновременно с нормативной картой развития. Основой оценки служит наблюдение за ребенком во всех сферах его жизнедеятельности.

Заполняя карту, воспитатель ставит против фамилии каждого ребенка отметки во всех колонках, используя два вида маркировки: "да" и "нет".

Специфика сбора материала по данной карте состоит в том, что простого наблюдения может оказаться недостаточно для уверенного заполнения матрицы. Например, чтобы убедиться, что ребенок "Ест то, что нравится, и сколько захочет" или "Пользуется туалетом по потребности", надо будет навести справки у родителей или доверительно поговорить с ребенком. А, скажем, заполнение пунктов по поводу контактов ребенка со взрослыми (то есть прежде всего с воспитателем), потребует от воспитателя решимости, не обольщаясь на свой счет, постараться выяснить, не случается ли так, что ребенок, даже при явной потребности в помощи, предпочитает "не беспокоить" взрослого.

По результатам заполнения карты воспитатель может видеть, какие трудности имеются у тех или иных детей группы, и наметить линию их косвенной или прямой поддержки, ведущей как к скорейшему преодолению самих трудностей (прежде всего за счет изменения внешних, средовых условий), так и к постепенному формированию у детей способности самостоятельно решать соответствующие проблемы (разумеется, с учетом их возрастных возможностей).

Заполнение карты должно быть особенно вдумчивым, если ребенок демонстрирует симптомы психологического дискомфорта, такие как апатия, раздражительность, агрессивность, плаксивость и др. В подобных случаях полезно обратиться за помощью к специалисту.

Н.А. КОРОТКОВА, кандидат психологических наук;

П.Г. НЕЖНОВ, кандидат психологических наук

Нормативная карта развития

Возрастная группа _____ Дата заполнения _____

1. Творческая инициатива наблюдение за сюжетной игрой	1-й уровень В рамках наличной предметно-игровой обстановки активно развертывает несколько связанных по смыслу игровых действий (роль в действии); вариативно использует предметы заместители в условном игровом значении	2-й уровень Имеет первоначальный замысел, легко меняющийся в ходе игры; принимает разнообразные роли; при развертывании отдельных сюжетных эпизодов подкрепляет условные действия ролевой речью (вариативные диалоги с игрушками или сверстниками)	3-й уровень Комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что - где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном - история, предметном - макет, сюжетный рисунок)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			

Возрастная группа __

Дата заполнения

2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие (наблюдение за продуктивной деятельностью) Список группы	1-й уровень Поглощен процессом; конкретная цель не фиксируется; бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней	2-й уровень Формулирует конкретную цель ("Нарисую домик"); в процессе работы может менять цель, но фиксирует конечный результат ("Получилась машина")	3-й уровень Обозначает конкретную цель, удерживает ее во время работы; фиксирует конечный результат; стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			

Возрастная группа _

Дата заполнения _

	3. Коммуникативная инициатива (наблюдение за совместной деятельностью - игровой и продуктивной) Список группы	1-й уровень Обращает внимание сверстника на интересующие самого ребенка действия ("Смотри...") комментирует их в речи, но не старается быть понятым, довольствуется обществом любого	2-й уровень Иницирует парное взаимодействие со сверстником через краткое речевое предложение-побуждение ("Давай играть, делать..."); поддерживает диалог в конкретной деятельности; начинает проявлять избирательность в выборе партнера	3-й уровень В развернутой словесной форме предлагает партнерам исходные замыслы, цели; договаривается о распределении действий, не ущемляя интересы других участников: избирателен в выборе партнеров; осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				

Возрастная группа __

Дата заполнения

4. Познавательная инициатива - любознательность (наблюдение за познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью) Список группы	1-й уровень Проявляет интерес к новым предметам, манипулирует ими, практически обнаруживая их возможности; многократно воспроизводит действия	2-й уровень Задает вопросы относительно конкретных вещей и явлений (что, как, зачем?); высказывает простые предположения, осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту, добиваясь нужного результата	3-й уровень Задает вопросы об отвлеченных вещах, обнаруживает стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способен простому рассуждению; проявляет интерес к символическим языкам (графически схемы, письмо)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
21.			