

4. Новым стандартам нестандартный подход: метод. рекомендации / Л. А. Лазарева. – М. : УЦ «Перспектива», 2012. – 212 с.

5. Сазанова, А. В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. – 2012, № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673>

УДК 371.3

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Г.В. Макострова
Белгородская область, Россия*

Автор рассматривает содержание развития исследовательского потенциала школьников в контексте идей целостности, культурогенеза, системогенеза.

Ключевые слова: образовательный стандарт, исследовательский потенциал школьника, учебная ситуация, целостность, культурогенез, системогенез,

The author analyzes the content of the schoolchild's research potential in the context of the ideas of integrity, cultural genesis, systemogenesis.

Keywords: educational standard, schoolchild's research potential, learning situation, integrity, cultural genesis, systemogenesis,

Исследовательский потенциал школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС) стал новым самоценным результатом обучения. С позиций антропологического, культурологического, системно-деятельностного подходов исследовательский потенциал школьника определен нами как системное образование, как динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Для его оценки нами выделен ряд критериев: мотивация к исследованию, технологическая готовность к исследованию (познанию), научный стиль мышления, творческая активность. Каждый критерий характеризуется рядом признаков: мотивация к исследованию – интенсивностью познавательной потребности, осознанием ценности исследования, увлеченностью исследованием; технологическая готовность к исследованию владением понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умениями и навыками использования методов научного познания, соблюдением правил научной организации труда учащегося; научный стиль мышления – осмыслением структурных звеньев собственных исследовательских действий, следованием нормам и требованиям научного стиля мышления, обобщением предметного и операционального результатов исследования; творческая активность личности учащегося – уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними, степенью знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровнем научного общения.

Для определения методологического статуса понятия «развитие исследовательского потенциала школьника» антропологический подход позволил определить в качестве ведущей идею целостности, культурологический подход – идею культурогенеза, системно-деятельностный подход – идею системогенеза. В контексте идеи целостности развитие исследовательского потенциала школьника представляет собой динамику познавательно-исследовательского отношения к миру, отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному; развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности.

Идея культурогенеза позволяет нам рассматривать развитие исследовательского потенциала школьника как ряд сменяемых друг друга циклов культуротворческого развития, сущность которого порождение, а не присвоение культуры. Понимая, что процесс приобретения качественных новообразований личностью характеризуется стадийностью и неравномерностью (гетерохронностью), а также то, что культура выступает как открытая многомерная система проблемно-творческих задач [1] в цикле культуротворческого развития исследовательского потенциала школьника мы выделили ряд этапов культурогенеза (культуросоусвоение, культуропользование, культуроинтерпретацию, культуротворчество), на каждом из которых закладывается потенциальная сила, потенция, которую можно рассматривать как вектор (общую тенденцию) и базис последующего этапа.

Понимая, что в обучении школьника не столько важен полученный им познавательный продукт (новое знание, новый способ), сколько пройденный путь, полученный опыт, мы на основе идеи системогенеза развитие исследовательского потенциала школьника рассматриваем как динамику его внутрисистемных образований, представляющих ряд качеств личности, показателей, получивших характеристику в терминах универсальных учебных действий, которые в разной мере в зависимости от меры сложности и творчества выполняемой деятельности реализуются в ходе запуска ряда самопроцессов, характеризующих творческое саморазвитие школьника в познании.

При реализации требований ФГОС необходимы отбор и построение содержания обучения, соотнесение его со структурной линией развития исследовательского потенциала школьников. С этой целью учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников моделируются учителем в дидактическом поле универсальных учебных действий (УУД) на каждом из этапов его развития (культуросоусвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). В учебной ситуации в контексте идеи целостности должны быть представлены циклы движения ученика от самого общего целостного к конкретному, точному и дифференцированному, а также в контексте идеи системогенеза отражены уровни сложности познавательной деятельности, определяемые требующимися для ее выполнения умениями и спецификой целеполагания.

Определяя учебную ситуацию, мы опирались на вывод Л.А. Красновой о том, что на уровнях учебного предмета и учебного материала конструируется два вида содержания: содержание как педагогически адаптированный, специально отобранный социальный опыт, как то, что конструируется до начала обучения как содержание «для всех» и личностное содержание, раскрывающееся и обогащающееся в ходе субъект-субъектного взаимодействия [2]. Первый вид содержания усваивается в направлении: от социального опыта человечества – через включение в обучение – к личностному опыту, второй вид содержания идет в направлении от образовательной среды через деятельность ученика по освоению реальности, через раскрытие и переструктурирование субъектного (личностного) опыта – к окультуренному (нормативному) опыту. Второй вид содержания как раз и будет представлен в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьника.

Представленные выше соображения позволяют нам рассматривать учебную ситуацию развития исследовательского потенциала школьника как образовательное событие, развернутое вокруг проблемы, решение которой приводит к получению личностного содержания, отражающего динамику его отношения к быстро меняющемуся миру, умения активно его исследовать в условиях новизны и неопределенности научного знания, опыт культуротворчества, опыт субъект-субъектных взаимодействий, а также творческое саморазвитие личности.

Нами выделены типы учебных ситуаций, каждая из которых интегрирует идеи развития исследовательского потенциала школьников (целостности, культурогенеза, системогенеза). Их последовательность мы представляем как девять шагов развития исследовательского потенциала школьников в рамках дидактического модуля, в котором в соответствии с учебной ситуацией регистрируются следующие виды деятельности школьника: деятельность по освоению нового умения, деятельность по использованию нового умения, деятельность по интерпретированию нового умения, деятельность - творение нового умения, деятельность по освоению теории и практических знаний, деятельность по использованию теоретических и практических знаний, деятельность по интерпретированию теоретических и практических знаний, деятельность-творение новых теоретических и практических знаний, деятельность по освоению технологии исследования и методологических знаний, деятельность по использованию технологии исследования и методологических знаний, деятельность по интерпретации технологий исследования с использованием методологических знаний, деятельность-творение с использованием технологии исследования и методологических знаний.

В каждой учебной ситуации, характеризующейся определенным видом деятельности школьника, происходит периодическая смена интегративных процессов процессами дифференциации (периодическая смена упорядочивания и разупорядочивания установленных им познавательных связей). Последовательность учебных ситуаций свидетельствует о движении в направлении наращивания сложности познавательной деятельности, определяющей наряду с мерой проявления творчества школьником развертывание процессов его творческого саморазвития.

В этой динамике развития исследовательского потенциала школьника просвечивается также получение им разных продуктов познания. На первом уровне сложности познавательной деятельности создаваемый познавательный продукт предполагает освоение одного нового действия, представленного наглядно в его форме – в умении, на втором уровне сложности познавательной деятельности – получение знаний в рамках определенной теории и использование ряда умений для освоения конкретной деятельности, на третьем уровне сложности познавательной деятельности наряду с использованием знаний целой теории и ряда умений требуется освоение нового методологического знания, новой технологии, без которых нельзя получить новые результаты. Переход от одного уровня сложности познавательной деятельности к другому связан со сменой линий культурогенеза. Каждая из них показывает наращивание структуры познания-исследования, создает основу для перехода-скачка на новый уровень сложности познания.

Понимая, что в основе обучения лежит «трехстороннее, неразъемное, двусубъектное системное отношение (учитель-ученик-содержание образования) объективного характера» (Л.М. Перминова) [4, с. 26] и опираясь на закономерность, согласно которой содержание образования как язык культуры (культурный Знак) играет решающую роль в обучении, так как именно содержание предопределяет выбор способа деятельности (метода обучения) в достижении его целей [5], при разработке и проведении урока учителю следует выстраивать с помощью учебных ситуаций не только структурную линию развития исследовательского потенциала школьников, но и определять в контексте каждого из используемых методологических подходов отношение между

этапами его развития и используемым в учебной ситуации содержанием, т.е. строить содержательную линию.

Рассмотрим как идеи целостности, культурогенеза, системогенеза позволяют осмыслить содержание развития исследовательского потенциала школьников. Реализация идеи целостности в рамках антропологического подхода предполагает, что в содержании развития исследовательского потенциала школьника должна быть смена статического и динамического, реализация движения школьника от предпонимания к пониманию, при котором происходит «обмен ширины на глубину» (Э.Б. Финкельштейн) [6, с. 137]. Идея триединого образа научного знания в содержании образования, рассмотрение содержания образования через призму структуры современного научного знания, понимаемого как единство познанного (известного), непознанного (гипотетического) – исследовательских программ современной науки, потенциального (потенциала науки завтрашнего дня) [2], позволяет осуществить в проектируемой учебной ситуации движение школьника от самого общего целостного не очень определенного ко все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности.

Идея целостности приводит к пониманию несоответствия между тем, что, с одной стороны, мы живем в век стремительных изменений, неопределенности и риска, а, с другой стороны, в современном школьном содержании обучения, как правило, используются только знания достоверные, обоснованные, доказательные. Чтобы преодолеть это несоответствие, в учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников, представляющие собой образовательные события, необходимо внести то, что отражает передний край развития науки (научные достижения сегодняшнего дня и неустоявшиеся, гипотетические знания), а также объекты для размышления и наблюдения («знания непознанного», «ученое незнание»), которые в будущем приведут к новым проблемам и гипотезам. При работе с гипотетическими знаниями школьник ищет способы обоснования появления в науке проблем и гипотез, а при работе с объектами потенциального знания ученик осуществляет свои первые пробы формулирования проблем и гипотез. Такое содержание позволяет школьникам более глубоко осмыслить динамику научного знания; выразить отношение к движущемуся научному знанию; проявить инициативу, критичность мышления; в наибольшей мере реализовать свой исследовательский потенциал.

На помощь современному учителю при использовании нового содержания приходят современные цифровые технологии, научно-популярные тексты сети Интернет. Нами разработаны способы использования научно-популярных ресурсов для разработки учебных заданий, направленных на развитие определенных составляющих исследовательского потенциала школьника [7]. С их помощью в условиях дидактического эксперимента школьники уходили от бездумного запоминания понятий, фактов, формул, учились соотносить их с закономерностями, теориями, т.е. видеть «за деревьями лес».

Итак, в контексте идеи целостности, выделенной в рамках антропологического подхода, структурная линия развития исследовательского потенциала школьника в каждой учебной ситуации представляет собой циклическое движение школьника от целого, неопределенного к более точному, дифференцированному. Содержание этого движения представлено гармоничным сочетанием познанного школьником и его неструктурированного знания, инвариантной и вариативной части содержания, включающей современное научное знание, в котором представлены как научные достижения, так и проблемно-гипотетические знания, знания завтрашнего дня науки.

В соответствии с идеей культурогенеза учебные ситуации мы классифицируем по признаку меры проявления в них творчества школьником, выделяя среди них ситуации культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретации, культуротворчества. При осуществлении отбора содержания для проектируемой в контексте культурогенеза учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьника учителю необходимо определить акценты в культурологическом составе используемого учебного

содержания, в котором М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, И.Я. Лернером и их сотрудниками [8] выделены: знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; опыт репродуктивной деятельности (умения и навыки, в основе которых операции и действия); опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе. Решение этой задачи может быть успешно осуществлено при выборе учителем в ходе проектирования учебной ситуации предметной модальности, представляющей собой вариативное сочетание инвариантных элементов состава содержания образования [5, 9].

Предметная модальность может быть знаниевой, деятельностной, ценностной, предполагающей опыт осмысления ценностной стороны учебного материала, субъектно-личностной, представляющей рефлексивное осмысление личностного опыта, который может помочь в овладении материалом. Знаниевая модальность означает доминирование работы с учебным материалом, обращение к знаниям школьников, деятельностная – доминирование актуализации способа (ов) деятельности, ценностная – доминирование осмысления ценностей конкретного знания, субъектно-личностная – доминирование осмысления личностного опыта получения нового знания. Каждая из предметных модальностей образует целостный культурологический инвариант состава содержания. Так, например, в знаниевой предметной модальности выделяется знание как таковое, как превращенная информация при помощи найденного смысла; знание как способ репродуктивной деятельности; знание как способ творческой деятельности; знание как ценность, представленная в виде эмоционально-ценностного отношения [5]. Выбор предметной модальности учителем будет определяться ведущей функцией учебного предмета, используемым учебным материалом, спецификой учебной ситуации (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). Определение предметной модальности дает возможность структурировать учебный материал, обуславливает выбор метода обучения на каждом из этапов культурогенеза.

Таким образом, построение учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников с позиции культурологического подхода позволяет учителю с помощью инвариантной структуры культурологического состава содержания, транслируемой предметной модальностью, держать в ней содержательную линию, которая не позволит потерять ни один из элементов культурологического состава содержания, а понимание им того, какому этапу культурогенеза соответствует учебная ситуация и какие дидактические задачи развития исследовательского потенциала школьника она решает – структурную линию.

Идея системогенеза, выделенная в рамках системно-деятельностного подхода, обращает внимание на важность реализации в учебной ситуации интегративной связи деятельности ученика, компонентами которой является учебная мотивация, учебная цель, учебная задача, учебные действия, операции с процессом его творческого саморазвития. Рассматривая творческое саморазвитие школьника в процессе познания-исследования, как внутреннюю сознательную деятельность, направленную на возможно полную реализацию им своего исследовательского потенциала, мы выделяем в его структуре в соответствии с этапами получения нового знания следующие самопроцессы: самоопределение, самопознание, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоконтроль и самореализацию. Они образуют диалектический цикл творческого саморазвития школьника, многократно повторяющийся в познавательной деятельности на разных уровнях ее сложности и проявления в ней творчества школьником. Самореализация в цепи этих самопроцессов является промежуточным и в то же время высшим звеном.

Системно-деятельностный подход позволяет нам рассматривать творческое саморазвитие как систему систем, как сложную самоорганизующуюся систему. Чем выше будет уровень сложности познавательных проблем и задач, тем сложнее будет системная

организация входящих в творческое саморазвитие школьника самопроцессов. Поэтому педагогическое сопровождение учителем названных самопроцессов школьников будет детерминировано сложностью структурных компонентов познавательной деятельности.

Кратко рассмотрим структурную линию развития исследовательского потенциала школьника, которая будет представлять собой этапы, характеризующие рост структуры самопроцессов в ходе усложнения познания. Для изучаемого дидактического модуля первый этап развития исследовательского потенциала школьника будет соотноситься с самым низким уровнем сложности познания-исследования, который реализуется при освоении школьником учебного действия (содержания конкретного умения) [10] в ходе исследования, второй этап развития исследовательского потенциала школьника будет соответствовать освоению конкретной познавательной (исследовательской) деятельности, которая предполагает постановку и достижение одной цели, третий этап развития исследовательского потенциала школьника будет реализован при освоении исследовательской деятельности, в которой необходимо множественное целеполагание – постановка разнообразных, разнотипных и разноуровневых целей порой конкурирующих между собой и соответственно предполагающих множественность получаемых результатов, в том числе побочных (неожиданные открытия, ошибки и др.).

Исходя из того, что в контексте идеи системогенеза мы представляем развитие исследовательского потенциала школьника как движение открытой, закономерно усложняющейся, саморазвивающейся (самоорганизующейся) системы, как творческое самодвижение школьника в ходе освоения им культуры получения нового знания в учебном исследовании, то при проектировании содержательной линии развития исследовательского потенциала школьников учитель должен будет определять как универсальные учебные действия, которые будут соответствовать творческому самодвижению школьника, его самоуправлению в познании, так и универсальные учебные действия, которые будут реализованы школьником при решении проблемы, задачи. В то же время, согласно системно-деятельностному подходу, выделенные учителем универсальные учебные действия должны соотноситься с ведущей деятельностью и возрастом учеников, которые являются движущей силой развития исследовательского потенциала школьников.

Нами в соответствии с перечнем универсальных учебных действий, указанных в Стандарте, получен кодификатор выделенных показателей исследовательского потенциала школьника [11], что позволяет наблюдать за движением его развития в учебных ситуациях с позиций требований ФГОС. Наличие одинаковых универсальных учебных действий в показателях исследовательского потенциала школьников в созданном кодификаторе дает возможность педагогу увидеть причины наличия тесных связей между показателями, что позволяет в дальнейшем выявлять источники ряда проблем его развития, а значит, более точно формулировать задачи по развитию каждого из выявленных составляющих исследовательского потенциала школьника. Универсальное учебное действие может быть сформировано (освоено), и тогда мы говорим о нем как об умении, что означает: с помощью системы универсальных учебных действий учитель может выделять зоны актуального и ближайшего развития составляющих исследовательского потенциала школьников, проводить на каждом этапе его развития оценку меры его реализации.

Итак, в контексте системно-деятельностного подхода содержание развития исследовательского потенциала школьника в учебной ситуации предполагает реализацию универсальных учебных действий, с помощью которых происходит как освоение учеником реальности и приобретение окультуренного опыта на определенном уровне сложности, так и организуемое учителем его творческое самодвижение. Построение содержательной линии развития исследовательского потенциала школьника проходит в соответствии с его структурной линией, в которой наблюдается нарастание сложности познания-исследования и связанный с ним рост структуры самопроцессов ученика.

Рассмотрим, как проявляется интеграция идей целостности, культурогенеза, системогенеза на уровне содержания в отдельной учебной ситуации, которая представляет собой единицу, клетку дидактической модели развития исследовательского потенциала школьников. Построение содержательной линии в учебной ситуации в контексте интеграции идей целостности, культурогенеза, системогенеза мы предлагаем осуществлять на основе использования предметных модальностей, исходя из закономерности о ведущей роли культурного Знака [5]. Использование предметных модальностей позволяет сохранить классический характер фундаментального образования, реализовать функции научного знания (познания, преобразования, общения, саморазвития), открывает путь к построению вариативного содержания в практике развития исследовательского потенциала школьников, обеспечивает высокий уровень избирательности в отношении учебного материала, дает возможность интегрироваться выделенным в соответствии с осуществляемой деятельностью школьника учебным ситуациям.

Предметные модальности могут быть выделены не только для инвариантного содержания обучения, но могут быть представлены для таких компонентов научного знания, привнесенных в школьное образование, как опознанное (гипотетическое) и неопознанное (потенциальное) современное научное знание. В этом мы видим проявление тесной взаимосвязи идей целостности и культурогенеза на уровне реализации содержания в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников.

Взаимосвязь идей культурогенеза и системогенеза на уровне реализации содержания в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников логично вытекает из результатов исследования Л.М. Перминовой, в которых показано, что выделенные в образовательном Стандарте универсальные учебные действия сущностно соотносятся с инвариантным составом содержания образования в рамках культурологической теории содержания образования [3], демонстрируют взаимосвязь культурологического и системно-деятельностного подходов.

Взаимосвязь идей целостности и системогенеза в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников реализуется при представлении на языке универсальных учебных действий как компонентов инвариантного и вариативного содержания образования, в котором современное научное знание представлено в виде знаний сегодняшнего и завтрашнего дня, так и в виде знаний, умений школьника, его жизненного опыта, образных представлений.

Таким образом, построение содержательной линии развития исследовательского потенциала школьника происходит в дидактическом поле универсальных учебных действий, отбор которых определен инвариантным культурологическим составом учебного содержания в выбранной предметной модальности (знаниевой, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной), представляющей в учебной ситуации определенный этап культурогенеза (культуросообщения, культуропользования, культуроинтерпретации, культуротворчества), уровень сложности познавательной деятельности, соотношение предпонимания и понимания школьника.

Список литературы

1. Кудрявцев В.Т. Креативная тенденция в психическом развитии ребенка // Первые чтения памяти В.В.Давыдова. Рига; М., 1999. С. 57-100
2. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 35- 44
3. Перминова Л.М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7. С. 209-216
4. Перминова Л.М. Дидактика в свете современной классификации научного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 26

5. Перминова Л.М. Дидактический эксперимент как средство развития теории и практики обучения // Основные тенденции развития образования: теория и практика: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. И.М. Осмоловской, Н.А. Шарай. Составитель Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «ИСТО РАО», 2014. С. 17-22
6. Финкельштейн Э.Б. Картина сознания и развивающая среда // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6. С. 132-144
7. Макотрова Г.В. Исследовательский потенциал старшеклассников: конструирование учебных заданий // Народное образование. 2013. № 7. С.153- 159
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983. 352 с.
9. Перминова Л.М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 76-87
10. Перминова Л.М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования//Образовательные технологии. 2013. № 4. С.39-49
11. Макотрова Г.В. Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 6. С. 23-26

УДК 37.01

ВАРИАТИВНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

Серых Л.В
Белгородская область, Россия

В статье раскрываются новые тенденции развития региональной системы дошкольного образования Белгородской области, опирающейся на принципы вариативности, открытости, доступности. Автор выделяет ключевые ее проблемы, связанные прежде всего с удовлетворением потребности в дошкольных учреждениях региона, качеством предоставляемых ими образовательных услуг. Также предлагаются основные направления возможного решения обозначенных проблем, одним из которых является развитие альтернативных форм дошкольного образования, как государственных, так и негосударственных. В статье кратко описывается опыт Белгородской области по решению проблемы развития вариативных форм дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, региональная система дошкольного образования, вариативные формы дошкольного образования, качество, доступность.

The variability as a strategy of educational policy of region pre-school education

L.Serykh

*Belgorod Institute of development of education, Belgorod,
e-mail: serykh-l@yandex.ru*

The new trends of development of region system of pre-school education of Belgorod region are discovered in this article, which are based on the principles of variation, openness and availability. The author points out the main problems connected with the satisfaction of necessity in region pre-school institutions, the quality of suggested educational service. We also offer the main ways of eventual decisions of pointed problems. One of them is the development of alternative forms of pre-school education both state and non-state ones.