

Психологические основы ФГОС ДО

В последние пять – семь лет в системе дошкольного образования происходят бурные изменения. С одной стороны, планируется (да уже и происходит, например разработка ФГТ, и одновременно планируется, например введение стандартов дошкольного образования) отказ от того, чем известна и, более того, знаменита отечественная система дошкольного воспитания, – от занятий. При этом часто забывается, что слово «занятия» является однокоренным со словом «занятный» и не подразумевает похожести на школьные уроки. С другой стороны, требования, предъявляемые к системе дошкольного образования, существенно превосходят имеющийся на сегодняшний день уровень дошкольного образования и предполагают наличие у детей определенных навыков: чтения, письма, счета, ориентации в окружающем и многого другого.

Все чаще слышатся разговоры о необходимости обязательного дошкольного образования. Нередко высказывается мнение, что ребенок, по тем или иным причинам не посещавший детский сад, не будет психологически подготовлен к школьной жизни и усвоению предусмотренных школьными программами знаний. При этом остается открытым вопрос: как это будет соотноситься с законом об обязательном школьном образовании? Все громче слышны призывы разработать и ввести стандарты дошкольного образования. При этом говорят, что стандарты дошкольного образования – это совсем не то, что стандарты школьного образования. Но вполне можно ожидать, что, какой бы смысл ни вкладывался в слово «стандарты», скорее всего, вместе с их введением в крышку гроба отечественного дошкольного образования будет заколочен последний гвоздь.

Итак, надо ли менять систему дошкольного образования? Для этого попытаемся сначала ответить на вопрос о роли общественного дошкольного образования в жизни маленького ребенка. Зачем современному ребенку в России нужен детский сад?

Этот вопрос требует специального осмысления. Так, есть родители, которые считают, что детский сад – это, как говорил Г.А. Ягодин (в прошлом начальник Комитета по образованию СССР), своеобразная «камера хранения». При этом если кого-то такое положение дел вполне устраивает, то другие родители записывают ребенка в разные кружки и студии, полагая, что научиться чему-то нужному и полезному он сможет только там.

В педагогике давно стал популярным тезис Л.С. Выготского о том, что хорошо только такое обучение, которое ведет за собой развитие. Однако в отношении дошкольного образования нередко указывают на занятость родителей и отсутствие у них или у тех, кто их заменяет, специальной подготовки для обучения дошкольников. Ни в коей мере не ставя под сомнение и занятость современных родителей, и отсутствие у них специального образования, тем не менее мы считаем, что есть основания говорить, что детский сад нужен дошкольникам не только и не столько по этим причинам. Что же приобретают дети в детском саду, вернее, должны приобретать?

С психологической точки зрения на этот вопрос можно ответить одним словом: общение. Ребенок в детском саду должен учиться взаимодействовать с разными взрослыми и детьми, должен, согласно законам психического развития, научиться общаться, освоив разные позиции и роли в процессе общения, приобрести опыт совместной и коллективной деятельности. Все это строится на уже сложившейся индивидуальной деятельности ребенка, которая предшествует коллективным видам деятельности, и одновременно позволяет ассимилировать достижения коллективных видов деятельности. Индивидуальная деятельность обеспечивает необходимые условия для нормального, адекватного возрасту функционирования нервной системы малыша, позволяет ему спонтанно расслабляться, отдыхать от сверстников, анализировать и планировать собственную деятельность.

На определенном этапе развития индивидуальная деятельность трансформируется в совместную деятельность детей и их общение. Именно общение обеспечивает ребенку культурное развитие, которое свойственно только человеку. Каковы же условия, обеспечивающие культурное развитие? Есть одно принципиальное отличие культурного развития от иных видов этой высшей формы движения: то, чему человек учится и что осваивает, необходимо для того, чтобы управлять собственными психическими процессами, своим поведением и своей психикой. Культурный человек – это человек, умеющий управлять самим собой.

Полагая культурно-историческую концепцию в качестве основания для разработки стандартов дошкольного образования и модернизации системы дошкольного образования, необходимо отдавать себе отчет в том, что система образования будет направлена на развитие у детей способности к управлению собственным поведением и деятельностью.

Такое понимание соотношения обучения и развития в корне меняет задачи обучения. Надо учить не математике, а математикой, не литературе, а литературой, не биологии, а биологией. Обучение, нацеленное на

формирование способности управлять собой, всегда будет иметь развивающий характер. Такое обучение с самого начала предполагает, что его основным результатом является развитие, а не пусть даже очень важные – знания, умения и навыки.

Итак, программы дошкольного образования, построенные с учетом соответствующих стандартов, должны обеспечивать ребенку культурное развитие, а это значит, что в программах и стандартах должны быть предусмотрены все необходимые условия для полноценного общения ребенка с окружающими.

И теоретикам педагогики, и практикам хорошо известны две прямо противоположные парадигмы построения системы образования. В одной из них главным субъектом образовательного процесса является общество. Для ребенка общество представлено взрослым человеком. Взрослые знают, чему надо учить ребенка, что он должен знать и уметь на разных ступенях образования. Они, по образному выражению А.В. Запорожца, тянут ребенка за уши, чтобы он скорее вырос и развился. Результат таких усилий также был сформулирован А.В. Запорожцем: ребенок остается маленьким, а уши у него становятся большими.

Маленького ребенка с большими ушами можно увидеть при анализе и сопоставлении того, как ребенок отвечает на занятиях и что он действительно знает и использует в своей жизнедеятельности. Например, малыш без запинки отвечает на вопрос о составе числа пять, но это не означает, что он может поделить между детьми пять конфет или пять игрушек. Он может отвечать на занятии: чтобы постройка из кубиков не развалилась, надо в ее основание положить большой параллелепипед, а сам использует для этого совсем другое геометрическое тело, мотивируя свои действия так: а вдруг постройка не развалится? На многих взрослых производит большое впечатление, когда ребенок уверенно говорит правильные слова, да еще использует взрослые термины. Создается картина, приводящая к заключению, что современные дети стали более развитыми. К этому нередко добавляется, что они лучше взрослых могут обращаться со сложнейшей бытовой техникой, могут пользоваться такими устройствами, функции которых многие взрослые до конца так и не освоили. Однако проведенное недавно (по заказу Департамента образования Москвы) исследование с целью составления психологического портрета современного ребенка дошкольного возраста показало, что дети не только не стали более развитыми в психологическом плане, но и по большинству важнейших показателей отстают в развитии от своих сверстников конца XX в.

Конкретизируя образное выражение А.В. Запорожца, можно сказать, что большие уши проявляются по-разному: в уверенных ответах на занятиях, использовании взрослых слов и терминов, способности управляться со сложными приборами, но вполне может быть, что при этом ребенок несколько не вырос и не стал более развитым.

Другая, прямо противоположная парадигма построения системы образования связана с созданием особых условий, в которых ребенок может не только реализовывать свой уровень актуального, уже состоявшегося развития, но и быть выше самого себя, пусть хотя бы на какое-то ограниченное время. Это возможно тогда, когда ребенок как бы сидит (или стоит) на плечах взрослого. Он в этом случае, по словам Л.С. Выготского, находится в зоне своего ближайшего развития, т.е. то, что сегодня ребенок делает при помощи взрослого или более развитого сверстника, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

Ориентируясь на эту парадигму, можно сказать, что развитие системы дошкольного образования предполагает создание развивающей образовательной среды; причем, чем более эффективной и полноценной будет эта среда, тем более совершенной будет система дошкольного образования.

Итак, что же является психологической основой развития системы дошкольного образования? Думается, можно выделить **три таких основания.**

Это, во-первых, ***целостное представление о ребенке дошкольного возраста.*** В первую очередь хочется подчеркнуть, что отдельные представления о каких-то характеристиках дошкольника, о том, что он должен знать и уметь в той или иной области, какими бы важными они ни были, все-таки не могут способствовать развитию системы дошкольного образования. А ведь это тот фундамент, на котором строится дошкольное образование. Так, мы более-менее умеем учить ребенка тем или иным знаниям, умениям и навыкам, но во многих случаях это не ведет к психическому и личностному развитию. Вспоминается случай, когда группу совсем маленьких детей учили знанию букв и умению читать, но это не сделало их читателями. Очень часто дети, которых преждевременно научили читать, не любят такой вид деятельности и настоящими читателями становятся в лучшем случае с большим запозданием. Поэтому, если создается программа, направленная на формирование того или иного навыка либо умения, крайне важно строить ее на основе целостного представления о ребенке и с учетом психологических закономерностей развития в данном возрастном периоде.

Подобное целостное представление непосредственно связано с психологическими особенностями и характеристиками детей этого возраста. Сейчас делаются попытки выделить особые образовательные цели и задачи применительно к дошкольному воспитанию. Нередко упомянутые попытки страдают «дурным» дидактизмом. Хорошо известно, что, например, такие навыки, как умение завязывать ботинки или самостоятельно вытирать нос, относятся не к области присмотра за ребенком, а являются неотъемлемой частью его образования. Дошкольное образование качественно отлично от школьного и не должно ему уподобляться.

Второй составляющей психологической основы дошкольного образования является **представление о целостной жизнедеятельности ребенка**. Говоря об этом, надо иметь в виду, что систему дошкольного образования нельзя ограничивать только семьей или только детским садом, нельзя строить будни, не обращая внимания на проведение и организацию праздников и выходных, нельзя организовывать занятия, игнорируя досуг и свободные виды деятельности дошкольников.

Любой человек, особенно ребенок дошкольного возраста, учится не только и не столько на занятиях. Поэтому развитие системы дошкольного образования предполагает учет самых разных аспектов жизнедеятельности малыша. В противном случае образовательная программа не будет способствовать его развитию и просто окажется бесполезной, если не откровенно вредной. В качестве иллюстрации можно вспомнить стихотворения А. Барто о мальчике, который был «воспитанным» и, «отняв у младших мячик, он их благодарил», или о медведе, который перед знакомыми снимал шляпу, «а незнакомым наступал всей пяткою на лапу». Это результаты обучения, вырванного из целостной жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста.

Данный принцип касается не только обучения ребенка. Есть случаи, когда психолог вроде бы успешно помогает ребенку в детском саду, но если он не ведет никакой работы с родителями, то малыш, сначала приходивший в кабинет психолога с большим удовольствием, вскоре начинает этим тяготиться, а придя домой, устраивает скандалы, которых до занятий с психологом не было.

Третье психологическое основание, которое должно помочь при разработке стандартов дошкольного образования, касается **представлений об индивидуальных траекториях развития и особенностях поведения дошкольников**.

Часто приходится слышать жалобы на то, что тот или иной ребенок странный, отличается от других детей и т.п. При этом взрослые легко

прощают свою непохожесть на других самим себе, часто даже гордятся этим, и никому в голову не приходит обратиться к врачу или психологу, чтобы стать более похожим на других. Дошкольники так же не похожи друг на друга, как и взрослые, и их непохожесть далеко не всегда надо объяснять отсутствием способностей, болезнью, избалованностью или другими подобными причинами. Более того, чем больше проявляется и развивается индивидуальность детей, тем более эффективна система дошкольного образования.

Такой подход к пониманию развития в дошкольном возрасте может снять целый ряд теоретических проблем и практических трудностей. То (система обучения, похвала, способ оценки и поощрения и т.п.), что хорошо для одного ребенка, совсем не годится для другого.

Итак, развитие и совершенствование системы дошкольного образования должны основываться на трех выделенных выше моментах. ***Это целостное представление о ребенке дошкольного возраста, представление о его целостной жизнедеятельности, представление об индивидуальных траекториях развития в дошкольном периоде детства.***

Помимо психологических оснований, способствующих развитию системы дошкольного образования, следует выделить психологические закономерности, которые касаются логики и специфики психического и личностного развития ребенка в дошкольном периоде развития.

«Я буду долго на тебя сердиться, целых две недели», – говорит 6-летний мальчик своей маме. «Мы сначала смеялись одинаково, а потом я поднажал и пересмеял Мишку», – заявляет Денис Кораблев, герой «Денискиных рассказов» В. Драгунского. «Я плачу не тебе, а тете Лиде», – объясняет девочка из книги К. Чуковского «От двух до пяти». Эти примеры своеобразия детского мышления относятся к концу дошкольного детства. В более раннем возрасте они еще выразительнее. Однако дошкольный период самоценен не только своимобразием, но и теми фундаментальными общечеловеческими способностями, которыми овладевает ребенок в данном возрасте. Это незаменимый вклад дошкольного возраста в развитие, который трудно переоценить.

Ребенок дошкольного возраста хочет поиграть вместе с детьми школьного возраста в футбол. Они если и принимают его, то довольно скоро начинают вытеснять из игры, мотивируя это тем, что он медленно бегают, плохо стоит в воротах или не умеет по команде правильно отдавать пас мячом партнеру. Ребенок плачет, сердится, говорит, что футбол – плохая игра и что он никогда не будет в него играть. Он обещает маме и себе, что больше никогда не будет играть с этими мальчиками, так как они

плохие. Однако проходит совсем немного времени, и наш дошкольник снова просится во двор с намерением поиграть в футбол, уверяя маму, что сейчас все будет по-другому.

Дети этого возраста нередко по многу раз смотрят один и тот же понравившийся им фильм, искренне надеясь: а вдруг на этот раз их любимый герой не утонет в реке и сумеет перехитрить своих врагов? Когда в связи с неблагоприятным поступком взрослые справедливо сердятся на детей и даже наказывают их, дети совершенно искренне уверяют, что больше никогда так делать не будут, но через непродолжительное время снова совершают то, за что были наказаны. Это проявления детской непосредственности и характерной для их возраста ситуативности, произвольности поведения. В его основе – специфическая целостность психики дошкольника и недифференцированность внешнего и внутреннего мира. Ситуативность и произвольность поведения у дошкольников связаны с тем, что они не осознают собственные внутренние состояния и эмоции и не умеют управлять ими, не говоря уже о переосмыслении эмоций.

Дети, посещающие детский сад, находятся в более благоприятных условиях для овладения способностью управлять собственными эмоциями. Однако, как следует из самых разных источников, современное дошкольное образование не обеспечивает малышу в должной мере становление и развитие произвольных эмоций, что в первую очередь сказывается на уровне психологической готовности к школьному обучению. По самым разным данным, значительно больше половины детей 8-го года жизни имеют неудовлетворительный уровень психологической готовности к школьному обучению. А поскольку она отражает уровень культурного развития ребенка, то с уверенностью можно сделать вывод о том, что современное дошкольное образование нуждается в модернизации.

Как следует из работ психологов, дошкольника отличает прежде всего целостность психики и мировосприятия. Он целостно воспринимает окружающий мир, в том числе то содержание обучения, которое ему предлагается, а также разные виды деятельности, которыми он занимается. Сказанное означает, что образование детей этого возраста не может быть ограничено никакими искусственными рамками, задаваемыми логикой мышления взрослых. Программа, способствующая развитию дошкольника, должна охватывать всю его жизнедеятельность, а не сводиться к традиционному набору деятельностей и занятий, который обычно предлагают ребенку в детском саду.

Особо хочется отметить ставшие в последнее время довольно популярными такие формы дошкольного образования, которые связаны с

краткосрочным пребыванием в дошкольных учреждениях. Давайте скажем друг другу правду. Это не имеет никакого отношения к подлинному дошкольному образованию, которое разрабатывали основоположники отечественного дошкольного воспитания. Это обыденная услуга, которую предоставляет дошкольное учреждение родителям. Если воспользоваться определением дошкольного образования, данным когда-то Г.А. Ягодиным, то группы краткосрочного пребывания – это краткосрочные «камеры хранения». Вопрос о том, надо их распространять или не надо. Это особый вопрос, не имеющий отношения к проблеме стандартов дошкольного образования. Следует подчеркнуть, что если говорить о психологической основе стандартов дошкольного образования, то магистральная линия при их разработке должна касаться организации целостной жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста. Сюда входят и долгая и непростая работа с родителями, и организация жизни ребенка в детском саду, и ориентация его работы на взаимодействие с другими учреждениями образования и культуры: библиотеками, клубами, школами и т.п.

Жизнь ребенка в современном детском саду мало способствует решению задач его культурного развития и напоминает образ жизни жабы и ее сына из сказки Х.-К. Андерсена «Дюймовочка»: «Поели, можно и поспать, поспали, можно и поесть». Конечно, детям предлагают разного рода занятия с различным содержанием и с разнообразным материалом и т.п. Однако в сознании маленького ребенка это однообразная и мало эмоциональная жизнь. Эмоции, как правило, вызывают незапланированные события. Дети пошли гулять, один ребенок упал в лужу, поэтому всем пришлось возвращаться в детский сад, чтобы переодеть его. Вася поспорил с Петей из-за новой игрушки, и пришлось разбираться в этом конфликте по справедливости. Растение в группе, за которым ухаживали дети, расцвел удивительно красивыми цветами.

Конечно, некоторое исключение представляют праздники, но из-за длительной и довольно рутинной подготовки они тоже становятся обыденными явлениями, не столь эмоциональными и захватывающими внимание ребенка, как того требуют закономерности его культурного развития. Праздников следует устраивать на порядок больше, чем они практикуются сейчас; причем они должны быть спонтанными, а не подготовленными на репетициях. В жизни детей должно быть много сюрпризных моментов на протяжении каждого дня, а не только во время праздников. Это будет способствовать тому, чтобы дети захотели поиграть в то, что случилось, нарисовать то, что впечатлило, обсудить, рассказать родителям.

Очень важное место в плане развития детей дошкольного возраста занимает специально организованная рефлексия того, что с ними произошло. Это может быть общий разговор, игра в то, как мы веселились на празднике, рисунок, отражающий впечатления, планирование следующего праздника, в котором хочется использовать наиболее понравившиеся моменты и т.п.

Итак, в процессе дошкольного образования ребенок должен научиться управлять своими эмоциями. У него должно возникнуть «обобщение переживания» и «интеллектуализация аффекта» (Л.С. Выготский), или «предвосхищающие эмоции» (А.В. Запорожец). Можно сказать, что это является основной психолого-педагогической целью и одновременно итоговым результатом в работе всей системы дошкольного образования и, соответственно, целевой направленностью образовательных стандартов, на которых эта система строится. В данной логике можно выделить **три условия**, при которых эта цель может быть достигнута.

Первое условие связано с тем, что развивающее образование детей дошкольного возраста не может быть построено без участия семьи. Есть данные исследований, в том числе психофизиологических, о том, что отсутствие семьи в качестве основного партнера в системе образования детей дошкольного возраста чревато возникновением серьезных проблем. Можно без преувеличения сказать, что учреждение и ориентированная на развитие ребенка образовательная программа на самом деле должны воспитывать и образовывать не столько ребенка, сколько его родителей. Если в процессе роста и развития ребенка не создать условия для целенаправленного развития его родителей, то малыша можно научить решать те или иные задачи, как, впрочем, и медведя в цирке можно научить кататься на коньках, но никакого отношения к культурному развитию это иметь не будет.

Родители не просто отдают ребенка в детский сад, они сами должны стать активными участниками жизни в дошкольном учреждении. Это позволяет создать единую образовательную среду и социальную ситуацию развития, необходимые ребенку. Включение семьи в жизнь детского сада позволяет родителям посмотреть на других детей, на своего ребенка со стороны, найти интересное для ребенка содержание и адекватные для его развития формы обучения. Это позволяет родителям взглянуть на мир глазами ребенка, лучше понимать его, надлежащим образом общаться и взаимодействовать с ним. Включение семьи в жизнь образовательного учреждения – задача непростая, но ее правильное решение позволяет снять множество проблем современного дошкольного образования. Наш опыт

показывает: независимо от того, идет ли речь о муниципальном учреждении в маленьком городке или в престижном частном образовательном учреждении в мегаполисе, в этом случае нередко исчезает само понятие неблагополучной семьи.

Нельзя не сказать также о некотором недоумении, возникающем при знакомстве с дошкольными учреждениями, именуемыми «присмотровыми». Узаконивание подобного типа учреждений для дошкольников ставит под сомнение значимость всего дошкольного образования.

Второе условие достижения основной психологической цели дошкольного образования касается особенностей обучения детей дошкольного возраста. Л.С. Выготский выделяет два вида обучения: спонтанный, когда человек учится по собственной программе, и реактивный, когда он способен учиться по программе другого. Ребенок дошкольного возраста учится (в психологическом смысле этого слова) спонтанно. Психологический смысл процесса обучения раскрыт в предложенном Выготским принципе взаимосвязи обучения и развития. Дошкольник развивается в процессе обучения, если оно строится по его собственной программе. Наличие такой программы обучения означает, что ребенок учится тому, что он считает нужным и интересным. Например, он рисует картинку, на которой должны быть машина или человек, но рисовать их он еще не умеет. Он будет делать все возможное и даже больше того, чтобы научиться рисовать машину или человека. Он сам будет подходить к взрослому с вопросами, будет просить показать ему, как рисуется машина, и т.д. Такое обучение носит отчетливо спонтанный характер.

Конечно, не следует сидеть и ждать, когда ребенок захочет научиться рисовать машину, писать буквы или решать задачу. Взрослый придумывает такие ситуации, в которых у малыша возникает мотив обучения. К примеру, игрушечный мишка, с которым малыш собирался играть, вдруг исчезает и оставляет записку, что он уехал на Север. Ребенок очень хочет вернуть медвежонка, с которым подружился, но для этого ему надо узнать, где находится Север, как туда добраться, кто там живет, какая там погода и т.п. В этом случае с внешней стороны мы имеем типичную картину реактивного обучения, идущего от взрослого, который учит малыша ориентироваться в пространстве карты, ходить на лыжах, знакомит его с буквами, показывает, как и зачем надо пользоваться компасом, и т.п. Однако с внутренней, психологической стороны это будет спонтанное обучение, поскольку оно лежит в русле непосредственных интересов ребенка. В дошкольном возрасте реактивное обучение по программе

взрослых должно трансформироваться в спонтанное обучение по собственной программе ребенка.

Ориентация в образовательных программах для дошкольников на спонтанное обучение предполагает, что педагог должен не только и не столько научить ребенка (это вторая задача), сколько сформировать у него мотивы обучения.

Многие педагоги и родители считают: когда они предлагают ребенку что-то сделать и чему-то научиться – рисовать, лепить пирожки, писать буквы и т.п., а ребенок все это без капризов делает, то это означает, что у него есть мотив обучения. Как правило, это далеко не так. В лучшем случае ребенок мотивирован общением со взрослым, а к собственно обучению это мало относится. Чаще всего ребенок детерминирован самой предметной деятельностью на уровне манипуляций с предметами. Он с удовольствием разводит краски, пишет новой ручкой, листает книжку с картинками и т.п. Конечно, все это важные и нужные для развития ребенка виды деятельности. Надо только понимать, что если здесь и будет иметь место обучение, то косвенное, которое дает результаты, но они во многом непредсказуемы.

Третье условие достижения основной психологической цели дошкольного образования тесно связано с предыдущими условиями и касается становления и развития детской игры – ведущей деятельности в дошкольном периоде. Его тесная связь с первым принципом обусловлена тем, что без активного участия семьи нельзя ни создать условия для становления игры, ни обеспечить ее полноценное развитие. Одновременно нельзя построить систему спонтанного обучения дошкольников вне ее тесной связи с игрой.

Существует ошибочное мнение: создание условий для развития игры означает, что ребенок будет только играть и не будет ни учиться, ни готовиться к школе. Дело в том, что сама психологическая готовность к школьному обучению в значительнейшей мере возникает в игре. Помимо этого, постановка игры в центр образовательных программ для дошкольников предполагает использование игровых форм обучения. Правда, необходимо отметить, что игровые формы обучения могут быть использованы лишь тогда, когда ребенок научился полноценно играть. Существует целая система обучения детей игре и ее использования в качестве вспомогательного средства, реализуемая как в программе «Золотой ключик», для которой эта система специально разработана, так и в других образовательных программах.

К концу дошкольного возраста (при условии полноценного развития игровой деятельности) возникают игры, где надо реально прочитать,

реально померить, реально построить и т.п. Это особый вид игры, который не только помогает ребенку получить необходимые для его развития знания и тут же реализовать их в жизни, но и обеспечивает преемственность дошкольного и школьного образования.

В одном из своих исследований Д.Б. Эльконин учил детей старшего дошкольного возраста понятию «мерка». После этого он попробовал играть с ними в магазин. Первый же ребенок, исполнявший роль продавца, которого попросили отмерить восемь метров ткани, просто взял кусок материи и предложил его покупателю. Не помогли вопросы взрослого типа: «А вдруг это не восемь метров?» или «А если мне не хватит на костюм?» и т.п. Ребенок уверенно отвечал: «Здесь точно восемь метров», «Хватит, хватит на костюм». Тогда взрослый напрямую спросил: «А ты померил?». На что получил ответ: «А я как будто померил».

Анализ этой ситуации сегодня, спустя почти 40 лет после исследований Д.Б. Эльконина, говорит о том, что данный ребенок психологически не дорос до условно-реальной игры и не имел достаточного опыта обучения в игровой форме.

О роли детской игры и ее плачевном положении в современном мире много писали и говорили. В контексте обсуждения стандартов дошкольного образования следует выделить три аспекта в решении этой проблемы.

Во - первых, игра создает условия для целенаправленного развития воли и эмоций. В игре во врача, как писал Л.С. Выготский, ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий. Эта особенность игры позволяет сделать собственные эмоции предметом сознания играющего. Помимо этого, в любой игре всегда наличествуют правила, а сознательное подчинение правилам способствует становлению и развитию произвольности.

Во - вторых, А.П. Усова подчеркивала, что игра в дошкольном детстве существует как особая деятельность и форма организации жизнедеятельности. Наблюдения за детьми в учреждениях, работающих по разным программам, позволяют утверждать, что мало где различаются и принимаются во внимание эти два аспекта игры. В некоторых образовательных программах они сосуществуют вперемешку друг с другом. Это не только не способствует развитию игры, но и существенно мешает ее развитию. Пока ребенок не научится как следует играть, не овладеет в полной мере тем или иным видом игры, ни в коем случае нельзя использовать ее в качестве вспомогательного средства, в том числе в дидактических целях.

Наконец, в-третьих, хотя игра в силу наличия в ней правил способствует развитию произвольности, эта произвольность касается только поведения ребенка внутри игры. Поэтому по окончании игры ребенок снова начинает чего-то бояться, не может усидеть на месте, нуждается в контроле взрослых. Помимо этого, он оказывается непроизвольным и по отношению к самой игре в целом. Он не может сразу начать играть в определенную игру или, что нередко встречается, не может вовремя остановиться и завершить игру. Обнаружилось, что та произвольность, которую принято считать итогом развития в дошкольном детстве, формируется в произвольности самой игровой деятельности. Произвольность игровой деятельности или наличие субъекта игровой деятельности непосредственно связаны с основным критерием игры – двухпозиционностью. Когда ребенок (или взрослый) начинает себя осознавать одновременно и пациентом (или врачом), и Петей (или Машей), который (которая) реализует эту роль, он научается по-разному строить свою игру в разные ее моменты. Он может быть в большей степени вне игры или внутри нее, может легко осуществлять переход от игры к неигровым отношениям, наконец, может включать игру в свою реальную жизнь.

Именно игра позволяет построить адекватную особенностям дошкольников систему обучения; именно игра обеспечивает особенности и вариативность дошкольного воспитания, связанные с культурным развитием ребенка; именно игра способствует включению семьи в систему дошкольного образования. Таким образом, именно детская игра обеспечивает те условия и те особенности организации дошкольного воспитания, которые необходимы для становления и развития психики и личности ребенка.

Ориентируясь на закономерности развития дошкольника, можно сказать, что, с одной стороны, современная система дошкольного образования нуждается в существенной модернизации, а с другой – необходима выработка стандартов дошкольного образования как целевых ориентиров для построения системы образования в дошкольном возрасте. При этом и сами стандарты дошкольного образования, и программы, построенные на их основе, должны быть направлены на создание условий, способствующих становлению и полноценному развитию психики, личности и эмоциональной сферы ребенка.

Эмоции называют центральной психической функцией дошкольного периода развития. Это означает, что любое содержание, которое используется в образовательных программах для развития ребенка, должно находить у него эмоциональный отклик, а предусмотренные

образовательными программами знания, умения и навыки не должны спускаться сверху, а должны быть востребованы самими детьми. В программе «Золотой ключик» мы обязательно настраиваем педагогов так: вам надо не учить, а делать так, чтобы ребенок захотел научиться. Если ему нужно будет прочитать письмо от волшебницы, он сам станет инициатором обучения чтению. При этом он будет не только уметь читать, но и использовать этот важнейший, но служебный навык в своих деятельности и общении. Мы часто жалуемся, что современные дети не любят читать, но забываем, что сами перестали писать письма и даже записки, а обходимся краткими sms-сообщениями. Поэтому современные дети не испытывают особой нужды в чтении. У них есть телефон, по которому можно позвонить и узнать, что мама или папа хотели сообщить. В этой связи возникает особая педагогическая задача приучения детей к письменной культуре, которая осложняется тем, что не имеет естественной поддержки в обстоятельствах и условиях современного образа жизни.

Формирование мотивов обучения является важнейшей задачей дошкольного образования. Помимо этого, говоря об эмоциях, которые определяют специфику дошкольного возраста, необходимо иметь в виду, что современным детям очень недостает эмоций. У них преобладает монотонная и повторяющаяся жизнедеятельность, которую они выполняют почти автоматически и без эмоций. Даже предусмотренные программами события нередко тоже вырождаются и становятся мало эмоциональными.

К любым событиям, какими бы интересными и сюрпризными они ни были, надо готовиться и прежде всего психологически. Взрослые, например, хорошо знают, что далеко не всякий сюрприз несет в себе положительные эмоции, особенно если его не ждешь и психологически к нему не готов. Приходилось слышать от практиков, что даже приходящая в гости к дошкольникам волшебница, несмотря на то что она является хорошо знакомой детям воспитательницей, надевшей красивый наряд невесты, вызывает у некоторых страх и слезы. Поэтому в работе с дошкольниками мы используем события, к которым довольно долго готовимся, затем максимально интересно проводим и, наконец, обязательно рефлекслируем то, что происходило. Для авторов программы «Золотой ключик» события – это то, что отличается от обыденной жизни, и одновременно то, что определяет наше совместное бытие. Ориентируя педагогов на формирование у детей мотивов обучения, мы говорим: не надо учить детей и не надо их воспитывать, а надо жить вместе с ними интересной, в том числе для вас самих, содержательной жизнью.

Некоторые события, которые можно отнести к разряду интересных детям, будут общими для всех детей данного психологического возраста, тогда как другие будут интересны не всем в силу особой среды проживания, особенностей общения и взаимодействия, народных и семейных традиций, природных особенностей и т.п.

Эмоциональная насыщенность всей жизни ребенка, в том числе эмоциональная окрашенность обучения, является важнейшим фактором развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Помимо обогащения всей палитры разнообразных чувствований на протяжении дошкольного периода, к концу этой возрастной ступени ребенок в определенной мере начинает овладевать своими эмоциями. Иными словами, учится ими управлять.

Как мы уже говорили, в игре в больницу ребенок одновременно плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Такая амбивалентность эмоций, реализующаяся в игре, делает эмоции предметом сознания. Как только человек, в том числе маленький, что-то осознал, он этим овладел, т.е. научился управлять. В игре в Царевну Несмеяну ему хочется смеяться, но он сдерживается, иными словами, управляет своими эмоциями, выражающимися в смехе. Когда-то наше поколение училось на рассказе В. Осеевой «Честное слово», где мальчик, обещавший быть часовым в военной игре, так и стоял на посту, хотя ему хотелось домой, он устал, проголодался и боялся наступившей темноты. Он управлял своими эмоциями и удерживал взятую на себя игровую роль, в то время как остальные дети забыли о нем и убежали домой. Помимо развития эмоциональной сферы, игра обеспечивает развитие волевых качеств личности ребенка.

Как-то довелось стать свидетелем одного случая. Двое детей играли во врача и больного, и мальчик, исполнявший роль пациента, съел большое количество разных, в том числе горьких, таблеток, которые находились в домашних аптечках жильцов этой коммунальной квартиры. (Слава Богу, с ним ничего страшного не произошло и все закончилось благополучно.) Он мог прекратить есть таблетки, но этим нарушил бы правила игры, мог бы просто пожаловаться взрослым – и в том и в другом случае игра окончилась бы. Но произошел эффект, противоположный описанному А.Н. Леонтьевым эффекту горькой конфеты, – горькие таблетки оказались сладкими, так как принимать участие в игре, продолжать ее было более сладко и интересно, чем тем или иным способом прекратить ее.

На этом примере можно видеть, что участие в игре предполагает реализацию произвольного поведения. Ребенок сам решает, играть ему или не играть, реализовать свои непосредственные желания и стремления или подчинять их законам и правилам игры.

Опираясь на идею Л.С. Выготского о том, что во всякой игре есть правило, последователи ученого отмечают, что в игре ребенок, с одной стороны, свободен, а с другой – его свобода относительная, он подчиняется правилам и законам игры. Нередко игра разрушается, если играющий, например, ведет себя не так, как должен вести себя доктор, роль которого он исполняет, или строит отношения со своим партнером, не учитывая правил игры. Таким образом, в игре ребенок подчиняется определенным правилам. И в то же время он добровольно и свободно участвует в игре. Желая принять в ней участие, ребенок соглашается вести себя и действовать не так, как хочется, а так, как предписывают правила.

Выделение игры в качестве основной деятельности, в которой происходит становление и развитие произвольности, не ново. Само волевое действие и воля нередко трактуются как способность подчиняться законам, нормам, правилам.

Однако хорошо известно, что, если ребенок в игре и подчиняется правилам, это совсем не значит, что он будет подчиняться правилам в реальности. Даже если игру используют в качестве средства развития волевой сферы, довольно часто субъект произволен в игре и непосредственно ведет себя в реальной жизни. Помимо этого, нередко ребенок не может вовремя начать или окончить игру. Иными словами, он вполне произволен внутри игры, однако непроизволен по отношению к собственной игре в целом.

Поэтому перед взрослыми, обучающими детей дошкольного возраста, стоят две в чем-то противоположные задачи: создать условия для развития волевой сферы, т.е. способности подчинять свое поведение и психические функции определенным законам и правилам, и вместе с тем обеспечить ребенку возможность и условия для свободного действия. Это значит, что нужно сделать так, чтобы внешние правила и предписания трансформировались во внутренние, собственные правила ребенка.

Обе эти задачи вполне успешно решаются в детской игре в ее разных видах и формах. Следует отметить еще два обстоятельства, существенно значимые для совершенствования системы дошкольного образования.

Одно из них связано с целенаправленным созданием условий и ситуаций, в которых ребенок мог бы проявить волевое усилие. Не следует думать, что, решая за ребенка трудные задачи или находя выход из проблемных ситуаций, взрослый действительно помогает малышу и делает его более счастливым. Ребенок по-настоящему радуется тогда, когда сумел преодолеть себя. Поэтому ориентация в дошкольном возрасте на то, что ребенку нравится, абсолютно не годится. Как правило, то, что нравится, не требует усилий. Поэтому надо заниматься как раз тем, что не получается,

что трудно. Но это возможно делать, ориентируясь на следующую закономерность: надо помогать ребенку осмысливать свои волевые усилия. Вспомним Тома Сойера, которого наказали, заставив красить забор. Он сумел так переосмыслить эту скучную и утомительную деятельность, что она и для него, и для других детей оказалась интереснейшим занятием. Указанная способность обычно впервые демонстрируется ребенку взрослым, который придумывает, что надо не просто писать палочки с одинаковым наклоном, а рисовать забор или паркет для игрушечного домика. Так взрослый решает две задачи – ребенок хорошо научается писать палочки с одинаковым наклоном и, что является значительно более важным результатом, осмысливать собственную деятельность, собственные волевые усилия.

Следующая психологическая закономерность, значимая для развития системы дошкольного образования, касается центрального новообразования дошкольного возраста – воображения. Оно возникает, реализуется и развивается в игре. Но есть другой вид воображения, а именно не смысловое воображение, как в игре, где все может быть всем, а воображение объективное и предметное, которое развивается и реализуется в продуктивных видах деятельности: рисовании, конструировании, аппликации, экспериментировании, лепке и т.п. Непосредственная связь продуктивных видов деятельности с развитием воображения и игрой предполагает совершенно иной, нежели сейчас широко использующийся, способ обучения этим видам деятельности. Нередко в обучении этим видам деятельности они теряют важнейшую свою характеристику, выражающуюся в слове «детская».