

Игра как основа ФГОС ДО

(Выступление педагога – психолога Лялиной И.Ю.)

В начале выступления хочу еще раз обратиться к словам А.Г.Асмолова, который возглавлял разработку ФГОС ДО, и является одним из авторов концепции ФГОС ДО.

«Новая система координат, повлиявшая на формирование ФГОС дошкольного образования, призывает, прежде всего, ценить, а не оценивать ребёнка. Кроме того, это серьёзный шаг на пути к повышению ценности и обособлению образования в детских садах как самостоятельного звена общего образования.

Теперь образование в ДОУ рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный период в жизни ребёнка, как важная веха на пути непрерывного образования в жизни человека.

За основу методологии ФГОС дошкольного образования была взята культурно-историческая диалектика, рассматривающая уровень развития системы в контексте роста вариативности её составляющих. Образование в контексте данной методологической основы рассматривается как главный источник многообразия систем. Это породило **главный принцип нового ФГОС дошкольного образования: деятельность ребёнка должна быть максимально разнообразной, для чего диагностика отбора, стремящаяся вычлнить ребёнка, имеющего определённый набор ЗУН, заменяется на диагностику развития, ставящую своей целью максимально разнообразить знания, умения и навыки ребёнка.**

Изменение педагогического воздействия с одностороннего влияния «педагог-ребёнок» на более многогранное и **объёмное взаимодействие в системе «ребёнок-взрослые- сверстники»** предполагает установление новой психодидактической парадигмы в дошкольном образовании. Нельзя сказать, что эта точка зрения на дошкольное образование является новой, но признание её как единственно верной на уровне государственного стандарта образования, повлечёт глубокие конструктивные изменения в деятельности ДОУ.

Так как ФГОС дошкольного образования поддерживает точку зрения на ребёнка, как на «человека играющего», многие методики и технологии будут пересмотрены и переведены с учебно-дидактического уровня на новый, игровой уровень, в котором дидактический компонент будет непременно соседствовать с игровой оболочкой.»

Источник информации: <http://www.deti-club.ru/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya-vliyanie-i-perspektivy>.

В педагогике давно стал популярным тезис Л.С. Выготского о том, что хорошо только такое обучение, которое ведет за собой развитие.

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.

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 нисколько 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:

1. 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. 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.

2. Представление о целостной жизнедеятельности ребенка. 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.

3. Представления об индивидуальных траекториях развития и особенностях поведения дошкольников.

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.

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.

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 понравившееся 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.

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.

Условие достижения основной психологической цели дошкольного образования тесно связано с предыдущими условиями и касается **становления и развития детской игры – ведущей деятельности в дошкольном периоде. 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.

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.

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

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.**

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.**

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 малоэмоциональными.

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.

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.

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 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 используемый, способ обучения этим видам деятельности. Нередко в обучении этим видам деятельности они теряют важнейшую свою характеристику, выражающуюся в слове «детская».

Наступила необходимость модернизировать систему дошкольного образования с учетом психологических закономерностей развития и возрастных особенностей детей. Модернизировать совсем не означает выкинуть и забыть те замечательные достижения, которые имела советская система дошкольного образования. Модернизация современной системы дошкольного образования связана с осмыслением и переосмыслением тех уникальных исследований и образовательных программ, которые разрабатывались классиками отечественной дошкольной психологии и педагогики – А.В. Запорожцем, А.П. Усовой, Д.Б. Элькониным, Р.С. Жуковской, Л.А. Венгером, М.И. Лисиной, Н.Н. Поддьяковым и др. Значительная часть этих исследований по целому ряду обстоятельств не вошла в образовательные программы тех лет и во многом оказалась незаслуженно забытой.