

Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки»

Коллектив авторов программы
под редакцией
С.Л. Новоселовой,
кандидата психологических наук,
Л.Ф. Обуховой,
доктора психологических наук,
Л.А. Парамоновой,
кандидата психологических наук,
К.В. Тарасовой,
доктора психологических наук

В последние годы в нашем обществе произошли коренные политические и экономические изменения, затронувшие все сферы жизни, в том числе систему образования.

Отрадным является стремление практиков работать по новым вариативным программам. Однако желание срочно заявить нечто новое, обусловленное включением педагогики в систему рыночных отношений, способствует подчас появлению педагогических систем, которые ведут к интенсивному развитию одних сторон личности ребенка за счет других и в результате — к обеднению его развития. Как показывает анализ существующих программ, их нельзя считать вариативными, поскольку они не являются вариантами базисной программы. Отсутствие такой программы, задающей современный стандарт дошкольного уровня образования и обеспечивающей полноценное **разностороннее развитие** ребенка, наносит серьезный ущерб педагогической практике.

Многие годы базисной программой была «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду»

(1984 г.), основанная на результатах многолетних исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и ряда ведущих кафедр дошкольной педагогики. Она построена с учетом возрастных психофизиологических особенностей детей раннего и дошкольного возраста и охватывает все традиционно выделяемые стороны развития ребенка. «Типовая программа» до настоящего времени была лучшей.

Научно-исследовательский Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца представляет новую базисную программу развития ребенка.

Название программы — «Истоки» — отражает непреходящее значение дошкольного детства как уникального возраста, в котором закладываются основы будущего развития человека.

В программе «Истоки» ребенок, его личность, является центральной фигурой воспитательного процесса. Цель программы — разностороннее развитие ребенка: формирование у него **универсальных**, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества; обеспечение для всех детей равного старта развития; сохранение и укрепление их здоровья.

Гуманистическая по направленности программа позволит педагогу, опираясь на возрастные критерии, учесть разный темп развития детей и реализовать индивидуально-ориентированный подход к ним.

Содержание программы рассчитано на три возраста: ранний — от 0 до 3 лет, младший дошкольный — от 3 до 5 лет и старший дошкольный — от

5 до 7 лет. Она направлена на обогащение — **амплификацию**, а не на искусственное ускорение — **акселерацию** развития. Амплификация психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей, которые формируются и проявляются в **специфически детских** видах деятельности (А. В. Запорожец). В отличие от акселерации она дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка.

Для достижения единства целей и задач воспитания ребенка в программе предусмотрено содержательное взаимодействие детского сада и семьи.

Предлагаемая программа задает общие ориентиры в воспитании, обучении и развитии детей и может стать основой будущих вариативных и специальных программ.

Деятельность и развитие ребенка

Развитие ребенка происходит под влиянием наследственных и врожденных факторов, осуществляется на фоне роста и созревания организма, зависит от социокультурной среды, в которой он живет. Однако эти факторы не раскрывают механизмов собственно психического развития ребенка, его движущих сил.

Л. С. Выготский считал, что движущей силой психического развития является обучение как необходимый путь становления родовых, исторических особенностей человека, как путь «присвоения» ребенком общечеловеческих способностей. При этом он подчеркивал, что не всякое обучение хорошо, а только то, которое ориентируется на «зону ближайшего развития», на созревающие, а не уже созревшие функции. Обучение ребенка может происходить и стихийно, и целенаправленно, но всегда в сотрудничестве (явном или скрытом) с другим человеком, взрослым или сверстником.

Однако никакое обучающее влияние другого человека не может быть осуществлено без **реальной деятельности самого ребенка**. Содержание и способы осуществления этой деятельности и определяют процесс психического развития ребенка, а факторы наследственности и среды являются лишь необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость его личности.

Деятельность не остаётся неизменной в жизни ребенка, она развивается от возраста к возрасту, меняются ее содержание и форма. Только исходя из анализа содержания развивающейся деятельности ребенка можно понять **роль воспитания**, которое, воздействуя на деятельность, определяет психику и сознание ребенка (А. Н. Леонтьев).

Развитие психики, подчеркивал А. Н. Леонтьев, зависит не от деятельности вообще, а от **ведущей деятельности**. Ведущая деятельность — не та, которая занимает больше времени в жизни ребенка, а та, в которой формируются и перестраиваются психические процессы; от которой зависят психологические изменения личности; в которой возникают и внутри которой дифференцируются новые виды деятельности. Каждая стадия в детском развитии характеризуется своим типом ведущей деятельности. В младенчестве ею является деятельность общения, в раннем возрасте — орудийно-предметная деятельность, в дошкольном — сюжетно-ролевая игра.

Нельзя, однако, абсолютизировать роль ведущей деятельности. Развитие ребенка зависит и от других «специфически детских» (А. В. Запорожец) видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки и др.), которые связаны с ведущей деятельностью, взаимодействуют с ней и содержательно ее обогащают.

Переход от одного типа ведущей деятельности к другому связан с из-

менением и развитием **мотивации**. Новые мотивы зарождаются в недрах уже сформировавшейся деятельности, а затем порождают ее новый тип. Д.Б.Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, которая характеризуется формированием мотивационно-потребностной сферы личности, следует деятельность другого типа, в которой происходит овладение новыми способами деятельности. Так, в деятельности общения в младенческом возрасте преимущественно формируется мотивационно-потребностная сфера личности ребенка; в раннем возрасте в процессе предметных действий ребенок овладевает человеческими способами действия с предметами. В дошкольном возрасте, в игровой деятельности, у ребенка формируются новые мотивы и потребности: осознание своего ограниченного места в обществе взрослых, понимание того, что ему еще нужно учиться. Поэтому в младшем школьном возрасте снова на первый план выступает овладение новыми способами действия, развитие познавательных способностей. Иначе говоря, без новых мотивов невозможно появление новых способов действия и более высоких интеллектуальных возможностей; а новые мотивы не могут появиться, пока интеллект не поднят до определенного уровня.

Таким образом, в каждом психологическом возрасте на первый план выдвигаются определенные специфические задачи развития — генетические задачи возраста.

Психологический возраст и его генетические задачи

Психологический и хронологический (календарный) возраст — это не одно и то же. Хронологический возраст лишь координата отсчета, та «внешняя сетка», на фоне которой происходит процесс психического

развития ребенка, становление его личности. Психологический возраст определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, а в некоторых случаях целые «эпохи», равные 1, 3, 5 годам. По определению Л.С.Выготского, психологический возраст — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику.

Структуру определяют:

1) социальная ситуация развития, т. е. та система отношений, в которую вступает ребенок в обществе взрослых и сверстников;

2) ведущий тип деятельности ребенка в этот период;

3) психологические новообразования (достижения) развития;

4) кризис развития, перестройка системы отношений между ребенком и взрослым.

На динамику возраста влияют присутствующие ему противоречия.

Социальная ситуация развития, т. е. система специфических для каждого возраста отношений между ребенком и взрослым, всегда содержит в себе противоречие. **Противоречие социальной ситуации развития и есть та генетическая задача, которая должна быть решена в особом, специфическом для данного возраста ведущем типе деятельности ребенка.** Разрешение этого противоречия связано с возникновением основных психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие и, следовательно, новая генетическая задача, которая решается построением иной системы отношений, свидетельствующей о переходе ребенка в следующий психологический возраст.

Так, например, социальная ситуация **младенческого возраста**, когда ребенок и взрослый находятся в неразрывном единстве, содержит в се-

бе противоречие: ребенок максимально нуждается во взрослом, без него его жизнь невозможна, но в то же время у него нет ни одного специфически человеческого средства воздействия на взрослого. Это противоречие составляет генетическую задачу, которая должна быть решена на протяжении младенческого возраста в особой, специфичной для данного возраста деятельности — **общении** ребенка со взрослым. Вначале эта деятельность носит непосредственный характер, опирается на эмоциональные реакции улыбки и плача, но постепенно становится опосредованной, сначала предметами, затем жестами, наконец словом, которое имеет предметную отрешенность. Появление первых слов, предметных манипуляций и ходьбы с неизбежностью ведет к изменению социальной ситуации развития: единство ребенка и взрослого к концу младенческого возраста начинает разрушаться, происходит отделение ребенка от взрослого. Там, где было единство («Мы»), появляются двое: ребенок и взрослый. Между ними возникает новая по своему содержанию деятельность.

В раннем возрасте социальная ситуация развития такова: **ребенок — объект — взрослый**. В начале возраста ребенок полностью поглощен объектом. За объектом он еще не видит взрослого человека, однако без взрослого ребенок никогда не овладеет специфически человеческими способами использования предметов. Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого по поводу предметов также содержит в себе противоречие: способ действия принадлежит взрослому, а выполнить действие ребенок должен сам. Это противоречие, или генетическая задача, разрешается в новой деятельности, которая становится ведущей в раннем возрасте. Это **орудийно-предметная** деятельность, направленная на овладение

общественно выработанными, человеческими способами использования окружающих ребенка предметов. В ней происходит обобщение действия, отделение его от предмета и сравнение ребенком собственного действия с действием взрослого. Как только ребенок начинает понимать, что он может действовать так же, как взрослый, появляется феномен «Я сам». А это ведет к необходимости изменения отношений между ребенком и взрослым, перестройки старой социальной ситуации развития, возникновению новой генетической задачи, что характеризует кризис развития.

Кризис в развитии ребенка всегда представляет собой разрушение сложившихся отношений между ребенком и взрослым. К концу раннего возраста, приблизительно к 3 годам, у ребенка появляется стремление к самостоятельной деятельности. Это значит, что взрослый уже не закрыт для ребенка окружающими предметами и выступает перед ним как носитель образцов действия и определенных социальных отношений в окружающем мире. Происходят существенные изменения в детской жизни. Интересы ребенка перемещаются от мира предметов к **миру взрослых людей**, их отношениям в процессе трудовой деятельности и семейной жизни. Создаются необходимые предпосылки для возникновения новой социальной ситуации развития, которая снова содержит в себе противоречие — новую генетическую задачу, решаемую в рамках нового психологического — дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте ребенок впервые психологически выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. По словам Д.Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается вокруг мира взрослых людей, их общественных функций и жизненных задач. Взрос-

лый начинает выступать не только в конкретной, но и в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений. Взрослый — это доктор, шофер и т. п. Противоречие этой ситуации в том, что ребенок хочет быть таким, как взрослый, но уровень его актуального развития значительно ниже того, к которому он стремится. Единственная деятельность, позволяющая разрешить это противоречие, — **сюжетно-ролевая игра**. В ней ребенок берет на себя роль взрослого и проигрывает ее в воображаемой ситуации. Игра — это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Это деятельность по **ориентации** в смыслах человеческой жизни, выносящая ребенка на «девятый вал» его развития.

Игра — форма организации детской жизни (А.П.Усова) — цементирует весь образовательный процесс детского сада, так как именно в ней ребенок «расправляет крылья» своих способностей и делает первый шаг к жизненному успеху.

Данная программа ориентирует педагога на возрождение в детском саду игры как ведущей деятельности ребенка-дошкольника, носящей самостоятельный и творческий характер.

Игра

Игра как специфически детская деятельность неоднородна. Каждый ее вид выполняет свою функцию в развитии ребенка. Наблюдаемое сегодня в теории и практике стирание грани между **самостоятельными** и **обучающими** играми недопустимо. Подчинение игры задачам обучения наносит значительный ущерб детям, приводит к исчезновению самостоятельных игр из жизни детского сада и снижает познавательную мотивацию, которая является основой формирования учебной деятельности.

В программе предложено радикальное и вместе с тем простое решение этой наболевшей проблемы: место игры в жизни ребенка, ее всестороннее развивающее значение определяются новой классификацией игр, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают.

Выделяются три класса игр:

1) игры, возникающие по инициативе ребенка (детей), — самостоятельные игры;

2) игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целями;

3) игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей.

Каждый из перечисленных классов игр, в свою очередь, делится на виды и подвида. Так, в состав первого класса входят игра-экспериментирование и самостоятельные сюжетные игры — сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная. Эти игры представляются наиболее продуктивными для развития интеллектуальной инициативы, творчества ребенка, которое проявляется в постановке себе и другим играющим новых игровых задач; для возникновения новых мотивов и видов деятельности.

Именно **самостоятельная игра** становится ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самостоятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением со взрослым.

Второй класс игр включает игры обучающие (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные и др.) и досуговые, к которым следует отнести игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, а также театральнопостановочные (не игры в театр, а

сам театр). Все они могут быть и самостоятельными, но никогда не являются самостоятельными, так как за самостоятельностью в них стоит выученность правил, а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи. Часть игр этого класса может стать определенным тренингом.

Воспитательное и развивающее значение подобных игр огромно. Они формируют культуру игры, служат в дошкольный период жизни естественной формой передачи детям знаний, способствуют усвоению социальных норм и правил и, что особенно важно, являются, наряду с другими видами деятельности, основой самостоятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания.

Третий класс игр — традиционные, или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым. Предметная среда народных игр так же традиционна, как они сами, и чаще представлена в музеях, чем на детских игровых площадках. Исследования, проведенные в последние годы, показали, что народные игры способствуют формированию у детей универсальных родовых психических способностей человека (сенсомоторной координации, произвольности поведения, символической функции мышления и др.), а также важнейших черт психологии этноса, создавшего игру.

Этот пласт игр должен стать неотъемлемой составляющей организации жизни ребенка в современном детском саду, важнейшим источником усвоения общечеловеческих ценностей.

Для обеспечения развивающего потенциала игр нужны не только разнообразные игрушки, особая творческая аура, создаваемая взрослыми, увлеченными работой с детьми, но и соответствующая предметно-пространственная среда.

Развивающая предметная среда детства

В соответствии с концепцией дошкольного образования, важнейшей основой реализации программного содержания является развивающая предметная среда детской деятельности (система материальных объектов, функционально моделирующих содержание физического и духовного развития ребенка). Эта среда должна отвечать принципам обогащенности и наукоемкости, содержать природные и социокультурные средства для разнообразной деятельности ребенка.

Предметная среда детства предоставляет ребенку условия для творческого духовного развития и возможность «вычерпывать» из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности.

Предметный мир детства — это не только игровая среда, но и среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществляется только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства, сформированы необходимые способы действия. В настоящее время нельзя допустить депривации деятельности из-за нехватки развивающих предметных сред. В условиях предметного вакуума у ребенка исчезает стремление узнать новое, порождается апатия, а желание занять себя может приобрести компенсаторное, не в лучшем смысле этого слова, направление.

Развивающая функция предметной среды требует для своей реализации сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным.

Эта среда должна отвечать также

критериям функционального комфорта и основным положениям эргономики развивающейся детской деятельности. Ее элементы сомасштабны и соотносимы с макро- и микропространством деятельности детей и взрослых.

Развивающая предметная среда детства — это система условий, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребенка и его личности. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития детей. К ним относятся природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека и видеотека, дизайн-студия и музей, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий, компьютерно-игровой комплекс и др.

Огромным резервом творческого развития ребенка является использование новых информационных технологий (в том числе компьютерных), которые могут войти в дошкольное детство через игру и другие виды символично-моделирующей деятельности. Эти технологии формируют у ребенка мотивационную, интеллектуальную и операциональную готов-

ность к жизни в информационном обществе.

Определение базового содержания компонентов развивающей предметной среды современного детского сада опирается на деятельностно-возрастной подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного творческого развития ребенка, становления его способностей. Речь идет не об акселерации в сфере способностей, а об их амплификации на основе предметной базы развития в конкретных видах деятельности. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности в раннем, младшем и старшем дошкольном возрастах обеспечиваются в программе системы развивающей предметной среды с учетом специфики образовательного процесса в возрастных группах детского сада.

В зависимости от типа детского учреждения, содержания воспитания, культурных традиций развивающая предметная среда может приобретать особый, неповторимый колорит. С учетом всех приведенных требований развивающая предметная среда предполагает вариативность, возникающую на содержательно-педагогическом и проектно-дизайнерском уровнях.