

от 18.11.2014г.

Тема педсовета «Построение образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО».

Тема выступления «Требования к содержанию дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО».

Построение современного образовательного процесса в дошкольной образовательной организации невозможно без сравнительного анализа федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ ООП ДО) и федерального образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) в контексте требований к определению содержания дошкольного образования.

Анализируя два документа, определяющих содержание дошкольного образования на современном этапе, необходимо отметить следующее: Документы позиционируют **единый вектор развития системы дошкольного образования - к ребенку, как центру и субъекту образовательного процесса, отстаивают уход от учебной модели в направлении развивающего образования, учитывающего потребности и интересы ребенка** (в терминологии ФГТ ООП ДО и ФГОС ДО отсутствуют «учебные занятия»).

В ФГТ ООП ДО и ФГОС ДО *определено единство теоретико-методологических основ:* культурно-историческая концепция Л.С. Выготского (**«Деятельность осуществляется в совместной деятельности со взрослыми, затем - в совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребенка дошкольного возраста (самодеятельностью)»**), теория деятельности, личностный подход.

Прослеживается внутреннее единство главных принципов образования (отличия - в формулировках и смысловых нюансах):

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- сотрудничество с семьей;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития ребенка);
- учет этнокультурной ситуации развития детей и др.

ФГТ ООП ДО	ФГОС ДО
«обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста»	«объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс»
«...построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра»	«возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития)»; «реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры»
«... с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с	«...комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти

возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей»	взаимодополняющих образовательных областях...»
«виды детской деятельности (игровая, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная, чтение)»	«ряд видов деятельности, таких как игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование, изобразительная, музыкальная и двигательная формы активности ребенка»
«предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования»	«Программа может реализовываться в течение всего времени пребывания детей в Организации»
«видовое разнообразие учреждений, наличие приоритетных направлений деятельности, в том числе по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях....., по физическому, социально-личностному, познавательно-речевому, художественно-эстетическому развитию детей; специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется	«направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках, методики, формы организации образовательной работы», «образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на: специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность»

Анализируя направления двух основных документов, определяющих организацию образовательного процесса дошкольного образования необходимо остановиться на наиболее значимых, а именно:

ФГТ ООП ДО обеспечивает **единство воспитательных, развивающих и обучающих целей** и задач процесса образования детей дошкольного возраста,

а *ФГОС ДО* **предполагает объединение обучения и воспитания** в целостный образовательный процесс.

ФГОС ДО вводит понятие **«культурных практик»**, опираясь на психологическое осознание конструирования образовательного процесса, определяя при этом *замену* привычного для современной дошкольной педагогики разделение **«игра — учебные занятия»**, приводящее к разрыву целостности образовательного процесса, на более психологичную и соответствующую возрасту структуру: *игра и родственные ей виды деятельности*. По сути, «интрига» возраста состоит в столкновении изначального игрового-процессуального (непрагматичного) отношения ребенка к реальности (опробования себя в ней) с дифференцированными, идущими от взрослого видами деятельности, требующими специфических средств-способов, и в постепенном (без форсирования) «разламывании» диффузной инициативы ребенка на разные ее направления (сферы). Эти идущие от взрослого виды деятельности, в отличие от

собственной активности ребенка, называются культурными практиками (Н.А. Короткова).

К ним относятся:

- игровая,
- продуктивная,
- познавательно-исследовательская деятельность
- коммуникативная практика (последняя в дошкольном возрасте выступает как взаимодействие игрового или продуктивного, или исследовательского характера).

Именно в этих практиках появляется и обогащается внутренний план действия, оформляется замысел, который становится артикулированным (словесно оформленным, осознанным), и осуществляется переход от изначальной процессуальности к результативности (воплощению артикулированного, оформленного замысла в определенном продукте — результате).

Родственность игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности заключается в том, что все они имеют моделирующий (репрезентирующий) характер по отношению к реальности.

Каждая из культурных практик, особым образом моделируя реальность, по-своему «прорывает» первоначальную ситуационную связанность и процессуальность ребенка. Так, сюжетная игра переводит внешнее действие во внутренний план «замысливания», но в максимальной степени сохраняет и провоцирует игровое отношение как процессуальное (вне результативности) отношение к миру. Сюжет игры — это, в конечном итоге, виртуальный мир возможных событий, который строится по прихоти играющих и не имеет результативного завершения.

Продуктивная деятельность, моделирующая вещный мир, в максимальной степени требует изменения игрового (процессуального) отношения, поскольку связана с реальным преодолением сопротивления материала в ходе воплощения замысленного — создания реального продукта-результата с определенными критериями качества.

Познавательно-исследовательская деятельность как культурная практика, суть которой в вопрошании — как устроены вещи и почему происходят те или иные события, требует перехода к осознанному поиску связей, отношений между явлениями окружающего мира и фиксации этих связей как своеобразного результата деятельности.

Коммуникативная практика, осуществляемая на фоне игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, требует артикулирования (словесного оформления) замысла, его осознания и предъявления другим (в совместной игре и исследовании) и задает социальные критерии результативности (в совместной продуктивной деятельности).

Из сказанного видно, что культурные практики взаимодополняют друг друга в формировании общего движения ребенка к оформленному замыслу и его результативному воплощению.

Освоение культурных практик способствует дифференциации сфер инициативы ребенка:

- как *созидающего* волевого субъекта (в продуктивной деятельности),
- как *творческого* субъекта (в игровой деятельности),
- как *исследователя* (в познавательно-исследовательской деятельности),
- как *партнера* по взаимодействию и собеседника (в коммуникативной практике).

Состав культурных практик, необходимых для развития дошкольника, был бы неполным, не назвав еще одну особую культурную практику — *чтение детям художественной литературы*. Действительно, художественная литература как особого рода моделирующая (репрезентирующая) реальность система является универсальным развивающим средством. Для дифференциации внутреннего мира ребенка она имеет ни с чем не сравнимое значение. Художественные тексты позволяют интуитивно схватывать целостную картину мира во всем многообразии связей вещей, событий, отношений, и в этом плане дополняют моделирующий характер и развивающие возможности других культурных практик дошкольников (игровой, познавательно-исследовательской,

продуктивной деятельности). Отсутствие в опыте ребенка того или иного вида культурной практики приводит к *существенному ущербу* в его становлении как личности или, по крайней мере, к неблагоприятной для развития фиксации на какой-либо одной сфере инициативы.

Отсюда становится очевидной чрезвычайная уязвимость дошкольного возраста, его зависимость от разнообразия и полноты культурных практик, в которые включается ребенок, которые «оформляют» (переводят в разную форму) его изначальную игровую процессуальную активность. Об уязвимости возраста мы говорим в том смысле, что здесь многое зависит от случайности: повезет или не повезет ребенку включиться во все эти культурные практики.

Следующий существенный вопрос — *какой должна быть форма введения этих культурных практик в жизнь дошкольников?*

Как известно, передача ребенку средств и способов деятельности в принципе возможна тремя путями:

1. Через *наблюдение за старшими* (взрослыми), являющимися носителями культурных образцов.
2. Через *непосредственное включение в их деятельность*.
3. Через специальное обучение отдельным элементам искусственно расчлененной деятельности.

Два первых пути определяются как неформальное партнерство взрослого и детей (партнерская позиция взрослого), третий — как *прямое обучение* (учительская позиция взрослого).

Аргументы в пользу того, что в дошкольном возрасте основной формой взаимодействия взрослого с детьми в образовательном процессе должна быть *совместная партнерская деятельность*, а не *прямое обучение*, мы находим в исследованиях онтогенеза общения, в частности проведенных М. И. Лисиной. Эти исследования свидетельствуют о том, что дошкольный возраст связан с потребностью ребенка в доброжелательном внимании и уважительном отношении со стороны взрослого, в сотрудничестве с ним. Также Ж. Пиаже в своих работах утверждал, что развитие ребенка во многом зависит от практики взаимодействия с другими людьми, строящейся на основе отношений взаимного уважения. Именно в рамках этих отношений закладываются умения взглянуть на вещи, события с разных сторон и умения увидеть вещи глазами другого, встать на его позицию, понять его желания.

Л. С. Выготский, рассуждая о том, какие программы способствуют развитию, указывал, что до трех лет ребенок обучается по спонтанным (своим собственным) программам, после семи лет - по реактивным программам (то есть по программам взрослого), а дошкольный возраст - время спонтанно-реактивных программ (сочетания собственного интереса ребенка и педагогических задач взрослого).

По сути, отвечая этой идее Л. С. Выготского, *совместная партнерская деятельность взрослого с детьми должна задействовать двойную мотивацию ребенка: с одной стороны, стремление быть со взрослым, подражать ему, сотрудничать с ним, с другой — стремление делать то, что интересно*.

Партнерство в организации образовательного процесса связывается, прежде всего, с такой функциональной характеристикой, как *равноправное включение взрослого в процесс деятельности*.

Возможны два варианта реализации взрослым позиции «включенного» партнера. Он может ставить цель сам для себя («Я буду...») и начинать действовать, предоставляя детям возможность свободного выбора — подключиться к выполнению такой же работы или нет. В этом случае не получает оценки ни факт включения ребенка в процесс деятельности, ни ее результат. Такую позицию взрослого условно можно обозначить как «партнер-модель».

Взрослый может осуществлять свою партнерскую позицию и иначе: предлагать детям цели для работы, («Давайте будем...»), и в ходе достижения этих целей проявлять заинтересованность в результатах, включаясь в обсуждение, а в зависимости от характера цели — и во взаимодействие с другими участниками. Эта позиция трактуется *«партнер-сотрудник»*.

Таким образом, основанием организации целостного образовательного процесса в дошкольной образовательной организации должны выступать *возрастные закономерности*, связанные с динамикой изменения игрового отношения в дошкольном детстве - дифференциацией видов деятельности ребенка, органично (генетически) связанных, коренящихся в процессуальной игре.

Расщепление изначальной диффузной активности детей осуществляется за счет вводимых взрослым культурных практик: чтения художественной литературы, игры (во всем разнообразии форм сюжетной игры и игры с правилами), продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности и их совместных форм, на фоне которых совершенствуется коммуникативная практика (взаимодействие и общение). Эти культурные практики, выступающие в образовательном процессе в форме партнерства взрослого (их носителя) с детьми, могут быть представлены для дошкольного возраста как стержневые, формообразующие, обеспечивающие в своем сочетании полноценное развитие ребенка. Они и должны составлять нормативное содержание целостного образовательного процесса в детском саду.