

## **Владимир Загвоздкин,**

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАУ «ФИРО», член рабочей группы по разработке ФГОС дошкольного образования, эксперт по международному образованию**

### **Дошкольный ФГОС в контексте мировых образовательных трендов**

**Согласно ФГОС дошкольного образования, никакой специальной подготовки к школе в Стандарте не предполагается. Основная задача педагогов – поддерживать самооценку ребенка, детские вопросы, игру, общение, инициативу и самостоятельность и т.п. Но этого ли ждут от детских садов родители и учителя?**

Тут кроется одно из самых распространенных недоразумений, касающихся Стандарта, который якобы никак не ориентирует детский сады на то, чтобы подготовить детей к успешному обучению в школе. К сожалению, среди родителей – не только в нашей стране – широко распространено мнение, что самым эффективным способом подготовки детей к школе является прямое обучение тому, чему затем будут детей учить в самой школе – прежде всего чтению, письму и счету. А вот поощрение детской игры, исследовательской активности детей, детских вопросов – эти основные ценности, лежащие в основе Стандарта, никакого отношения к подготовке детей к школе не имеют. Так ли это?

#### **Единые требования – бессмысленны**

В настоящее время в мире существует консенсус о том, что прямое обучение чтению, письму, математике и т.п. детей младшего и дошкольного возраста не является эффективным методом. А вот если дома или в детском саду создаются условия, например, уголок грамоты, где находятся книги, бумага и карандаши, детям читают сказки и истории, рассматривают книжки с картинками, поощряют их собственное воображение и словесное творчество, когда ребенок придумывает истории, а взрослый за ним записывает и т.п., то дети без всякого принуждения, сидения за партами овладевают начатками грамоты, чтения и письма как бы сами собой, без прямого обучения, и, что самое важное, каждый в своем темпе. Такое учение приносит детям радость и не связано со стрессами и принуждением.

Положение о том, что требования к результатам дошкольного образования должны быть сформулированы в форме целевых ориентиров, а не четких нормативов, – крайне важная позиция ФГОС. Поскольку именно с этим пунктом связано наибольшее число вопросов важно дать разъяснения. Широко распространено мнение, что детский сад должен обеспечить определенный четко фиксированный уровень развития ребенка на каждом возрастном этапе (промежуточные достижения) и по завершению дошкольного уровня образования. Установив уровень развития детей того или иного детского сада, мы можем вынести суждение о качестве его работы. Такая позиция не имеет под собой никаких научных оснований и является устаревшей. Также и в международной практике от требований к результатам в виде четких показателей развития в дошкольном образовании отказались. Попытки повысить качество образования в детских садах и улучшить результаты путем тестирования имели место, особенно в США и Англии. Но ни к чему хорошему, кроме натаскивания детей на тестовые задания, такая практика не привела и от нее отказались. Поэтому в образовательных программах (куррикулумах) и стандартах дошкольного образования экономически развитых стран нормативы развития по возрастам отсутствуют и результаты, к которым следует стремиться, сформулированы в форме целей или целевых ориентиров, как это имеет место и в нашем стандарте.

***В образовательных программах и стандартах дошкольного образования экономически развитых стран нормативы развития по возрастам отсутствуют и результаты, к которым следует стремиться, сформулированы в форме целей или целевых ориентиров, как это имеет место и в нашем стандарте.***

Вот как это сформулировано, например, в рамочном соглашении о развитии дошкольного образования между Землями Германии: «В образовательных планах нормируются задачи и достижения, которых должно добиваться учреждение, но не уровень, которого должен достигнуть ребенок к определенному моменту». Аналогичные формулировки мы находим в рамочных программах и стандартах других стран.

Исследования показывают, что около 5% детей учатся чтению сами собой в возрасте между 3 и 4 годами, в то время как другие овладевают чтением в возрасте 9–10 лет! Такой возрастной разброс существует и в других областях развития и учения.

Учитывая такой разброс в скорости развития отдельных функций у разных детей бессмысленно и даже вредно выдвигать перед детьми раннего и дошкольного возраста четкие требования к результатам, которые они, якобы, должны показать в определенном возрасте и на выходе из детского сада. Таких требований в нет национальных образовательных программах и стандартах для детей раннего и дошкольного возраста других стран именно по причине разнообразия индивидуальных траекторий, способностей и возможностей детей. Дети раннего и дошкольного возраста учатся иначе, чем дети других возрастов. Если основной формой учения детей раннего и дошкольного возраста является игра, проекты и другие виды детской активности, то о каких фиксированных результатах может идти речь? **Фронтальное обучение детей раннего и дошкольного возраста по типу школьных занятий, как я уже говорил выше, не является эффективным.** Большая часть детей теряет мотивацию и испытывает эмоциональный дискомфорт. Поэтому от таких форм обучения, которые были распространены во многих странах и существуют еще до сих пор, отказываются. Повысить результаты в плане уровня развития и знаний таким способом не удастся.

Согласно данным исследований, проводившихся в разных странах, разброс между детьми при переходе из дошкольной ступени к школе может составлять до 3 лет! Аналогичные данные приводят и отечественные ученые (М.М. Безруких). Среди популяции детей есть одаренные, дети с обычными способностями, дети, темп развития которых на начальных этапах медленный, и, наконец, дети с задержкой развития, которым необходима специальная помощь и поддержка. Кроме этого разные дети живут в очень разных семейных условиях, в том числе и социально неблагополучной среде. И все эти очень разные дети имеют право на полноценное качественное образование.

Проблема с адаптацией детей при переходе из дошколки в школу существует во всех странах. Так в программах поддержки в среднем по Европе участвуют до 25% учащихся младшей школы. В Англии разброс в достижениях «хорошего уровня» при переходе со стадии 1 на стадию 2 (что соответствует нашему первому классу) составляет от 60% детей белых англичан (что означает, что 40% не соответствует данному уровню) до 20% среди представителей некоторых других этнических групп (то есть 80% не соответствуют!), что свидетельствует о большом удельном весе условий жизни в семье. В США проблемы перехода испытывают в среднем по стране 40% детей; в Германии – 30%; в Польше – 50%. О каких нормативах и требованиях к результатам может идти речь в такой ситуации? Что, нужно всех детей стричь под одну

гребенку? Такая практика давно себя изжила и не соответствует современному взгляду на задачи дошкольного образования.

Идея, которая постоянно вновь и вновь появляется в наших нормативных документах и которую высказывают некоторые отечественные психологи старой закалки, что если все правильно организовать то из детских садов будут выходить идеальные дети все поголовно готовые к учебной деятельности, далека от реальности. Эта норма каким-то образом даже проникла и в проект дошкольного Стандарта, вывешенный на сайте министерства для обсуждения. В пункте 7 Требований к результатам говорится, что если соблюсти Требования к условиям, то «настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования». Такое требование противоречит сказанному выше и отражает наши традиционные установки, прочно сидящие в головах многих отечественных специалистов. Данное требование выдвигает перед детскими садами нереальные задачи, формирует неадекватные общественные ожидания и противоречит международной практике. Я надеюсь, что оно будет в будущем пересмотрено.

Для понимания того, почему такое требование неадекватно, не нужно даже обращаться к мировому опыту, о котором говорилось выше. Достаточно и соображений здравого смысла. Читайте сами: в году 365 дней, из них 264 рабочих, средняя посещаемость 196. Да и в эти дни ребенок осваивает программу ведь не целый день и ночь напролет! Выходит, что он половину года не присутствует в саду и подвержен влиянию той среды, в которой живет и которая не всегда благоприятна. Детский сад не может нести всю полноту ответственности за развитие и успех ребенка.

### **Готовность системы, а не ребенка**

Анализ систем образования разных стран показал, что процент «неготовых» детей, то есть детей, не справившихся с обучением в школе, сильно варьируется от страны к стране. Например, в Германии, где каждая Земля имеет свою систему образования и управления, процент неготовых колебался в 1980-х годах в Баварии – 2,4%, Шлезвиг-Гольштейне – 7,4% Саарланде – 2,3% в Бремене – 14%, в то время как в Финляндии вообще нет неготовых детей. Это показывает, что готовность к школе – это вообще не свойство ребенка, а **свойство системы, в которую ребенок включен.**

Почему в Финляндии нет «неготовых» детей? Потому что там нет норматива и, соответственно, **общественных ожиданий** того, что дети должны прийти в школу готовыми к учебной деятельности. Никто не ждет, что из детских садов придут дети с развитыми характеристиками как на описанном в проекте Стандарта Портрете идеального ребенка. С самого начала учителя понимают, что часть детей будет испытывать те или иные трудности при освоении школьной программы, настроены на это, и школа и система управления и финансирования учитывают этот вполне естественный факт.

Нужно понять, что «готовность к школе» – это вообще не проблема психологии или физиологии развития, а прежде всего **проблема образовательной политики**.

Начальная школа должна быть устроена так, чтобы в ней могли успешно учиться все дети, которые «готовы» и которые «не готовы». Для иллюстрации приведу пример соответствующей формулировки Закона одной из Земель Германии, в которой в последние годы были предприняты серьезные шаги по совершенствованию дошкольного уровня образования: *«Нельзя ожидать, что у всех детей к моменту поступления в школу будут в наличии требуемые предпосылки к обучению. Это задача учителя [начальной школы] целенаправленно способствовать развитию этих предпосылок»*. Как видим Закон формирует вполне определенные ожидания. Аналогичные нормы содержатся и в Законах всех других немецких Земель и других стран.

Сравним с приведенной выше формулировкой из Стандарта, согласно которой ожидается, что дети будут обладать предпосылками к учебной деятельности, если сады обеспечат условия. Это не безобидная норма, ведь речь идет о формировании **общественных ожиданий**, в чем, собственно, и состоит важнейшая миссия Стандарта! Хотя в целом стандарт является огромным шагом вперед по сравнению с тем, что было раньше, но по данному пункту нам не удалось преодолеть инерции прошлого, когда детям предписывались сверху нормативы развития и достижения и от садов административными средствами требовались результаты, которые они физически не могли обеспечить.

Но большинство учителей и родителей думают именно так: для подготовки к школе нужно учить детей читать, писать, считать.

Проблема неадекватных ожиданий учителей, родителей и чиновников в нашей стране стоит очень остро. Как выразился один немецкий ученый «ребенок и в школе должен иметь право оставаться ребенком». Почему

именно дошкольный возраст и дошкольное образование должны нести всю полноту ответственности за успех или неудачу ребенка в школе? Почему мы требуем от ребенка, чтобы он был готов к школе, а от школы не требуем, чтобы она была готова к ребенку?

### **Способности - «предшественники»**

Разумеется, это не значит, что детский сад не должен ничего делать, чтобы ребенок успешно учился в школе и успешно овладевал бы, например, чтением или математикой. В начале интервью мы кратко касались этого, но я хочу дополнить эту тему данными современных исследований.

Исследования, проводившиеся в разных странах, выявили наличие у детей раннего и дошкольного возраста так называемых «способностей-предшественников», то есть способностей, на которые потом опирается школьное обучение разным предметам (чтению, письму, математике и др.) Так, например, освоение чтения опирается на так называемое «фонологическое сознание» – способность ребенка различать в потоке речи отдельные звуки. У нас это называют фонематическим слухом. Если у ребенка эта способность не развита, то в школе у него возникнут большие проблемы с обучением чтению. Фонологическое сознание развивается лучше всего, когда ребенок разучивает детские стишки, считалки, играет в пальчиковые игры, играет в слова, в испорченный телефон и т.п.

Другая способность, которая **необходима для осмысленного чтения в школьном возрасте – это развитие воображение. Когда мы читаем увлекательную книгу то во внутреннем плане, в нашем воображении, возникает как бы панорама действия – подвижная картинка, своеобразное внутреннее кино. Тогда мы получаем от чтения удовольствие и охотно читаем.**

Эти «способности-предшественники» начинают развиваться в раннем детстве не путем целенаправленного обучения чтению, а в игре, общении, в слушании сказок, просматривании книжек с картинками, короче, в «детских видах деятельности» – как это сформулировано в проекте Стандарта на научном языке. Большая часть детей при поступлении в школу знают буквы, умеют читать надписи и отдельные слова, писать свое имя и отдельные слова печатными буквами, назвать любимую книгу, внятно и связно пересказать ее сюжет своими словами в логической последовательности. Многие любят и умеют читать, хотя

такой цели детский сад перед собой не ставит и требований к детям не предъявляет.

Такие же «способности-предшественники» существует и для **математики. Это овладение схемой тела, различением право-лево, ориентацией в пространстве и времени, уверенное владение детским «счетом» – это когда дети называют в правильном порядке слова, обозначающие числа: раз, два, три, четыре, пять и т.п. Дети, как правило, легко овладевают предпосылками математики в естественных жизненных ситуациях, например, участвуя в накрывании на стол (сколько нужно стаканов и т.п.), в приготовлении пищи (рецепты), проектах («мы растем»), знакомство с календарем, временем суток (создаем песочные и солнечные часы). Существует множество поводов в течение дня что-то посчитать и т.д. и т.п. В группе должен быть предусмотрен «математический уголок», где есть в наличии и доступны для юных математиков все необходимые материалы для занятий. Дети с удовольствием и радостью учатся математике без принуждения и требований определенного результата.**

Также как в случае с чтением между детьми при переходе из детского сада в школу наблюдается широкий разброс математических способностей и умений. Но большинство детей, при таком детоцентристском подходе, умеет без труда считать до 20 и далее в прямом и от десяти в обратном порядке и с увлечением мотивированно овладевают школьной математикой.

Для успешной адаптации к школьной жизни – об этом должны знать все родители – гораздо важнее, чем **умение читать и считать – это психологическая стабильность, высокая самооценка ребенка, вера ребенка в свои силы, социальные способности. Все эти психологические** характеристики являются основой высокой мотивации детей к обучению в школе. Большинство детей при окончании детского сада хотят учиться и имеют высокую мотивацию, которая, к сожалению, часто пропадает уже в течение первого класса.

Наиболее частые проблемы у детей при адаптации к школе возникают из-за того, что им трудно выдержать эмоциональный стресс, связанный со школьной жизнью в целом. Ребенок при переходе в школу считает себя большим и вдруг оказывается самым маленьким. Многие дети испытывают неуверенность в себе, остро переживают разлуку с близкими. В этой ситуации очень важны установление теплых отношений ребенка с учителем и поддержка родителей. К сожалению,

это не всегда удается. Часто именно не сложившиеся отношения с учителем являются причиной проблем ребенка с обучением в школе.

Вот почему в программах и стандартах экономически развитых стран особо выделяют развитие у детей устойчивости к стрессам, переменам и нагрузкам, умение использовать свои ресурсы для того, чтобы справляться с трудными ситуациями (Агл. Resilienz). **Программы по развитию устойчивости к стрессам и превентивные программы, предупреждающие появление отклонений и проблем крайне актуальны для дошкольного образования и в нашей стране.**

***Для обеспечения более плавного перехода необходимо сотрудничество*** между всеми участниками – детскими садами, семьей и младшей школой. Такие программы сотрудничества разрабатываются и реализуются во всех странах. Также и в нашей стране есть много примеров сотрудничества между дошкольными учреждениями, родителями и школой – «программы преемственности». Этот опыт нужно всемерно поддерживать и распространять.

### **Как оценивать самооценное**

Мы уже говорили выше, что на развитие ребенка оказывают влияние очень многие факторы, что темп и характер развития ребенка зависит во многом от его индивидуальных особенностей, не отражает качество работы педагогов и поэтому не может служить основанием оценки. Система оценки качества работы детских садов – это тема отдельной большой и обстоятельной беседы. Такая оценка проводится, но не на основе уровня развития детей и, тем более, их готовности к учебной деятельности.

Приведем пример лишь одного из многих исследований. В Германии в 1970-х годах были проведены исследования процедур и инструментов определения готовности детей к школьному обучению. В исследовании участвовало 2792 ребенка. В результате оказалось, что 19,6% прогнозов оказались неверными! Особенно бросаются в глаза ошибки при диагнозе «не готов»: у 457 детей из 690 диагноз оказался неверным! Это составляет 66,2%, то есть почти две трети детей! Все это заставило усомниться в валидности и целесообразности многих инструментов диагностики. Инструментов диагностики, которые были бы признанными всеми валидными и надежными, нет до сих пор.

Но есть еще одна очень веская причина, почему в Стандарте и Законе запрещена итоговая оценка «уровня подготовки» «выпускников»



детских садов. На сегодняшний день признано, что инструментов, которые могут надежно определить готовность ребенка к школе просто не существует. Комплекс проблем связан как с самой процедурой обследования, когда на основе краткого осмотра и диагностики детей делаются далеко идущие выводы о степени развития ребенка и прогнозы относительно его успешности в обучении, так и проблем с валидностью, то есть с пригодностью инструментов такой итоговой диагностики для тех задач, для решения которых они предназначены.

В результате этого и других исследований был сделан вывод, что никакой тест и никакое диагностическое заключение психологов, учителей или врача не гарантируют от ошибок в диагнозе и прогнозе успешности в обучении: слишком много факторов оказывают влияние на успех или неуспех того или иного ребенка в школе. Также было выявлено, что на результаты такой диагностики влияют множество ситуативных факторов, выпался ребенок или нет, в каком он настроении, сумел ли специалист, проводящий тестирование установить контакт с ребенком. Например, было установлено, что диагноз «не готов» ставится чаще в конце процедуры тестирования, когда члены комиссии устали и т.д. и т.п. Поэтому от проведения итоговой диагностики отказались. Многие вообще выступают за то, чтобы не использовать вообще понятие «готовность к школе», потому что это понятие лишь вводит людей в заблуждение и формирует неадекватные ожидания.

Если мы примем во внимание, какое значение придается такой диагностике и результатам таких обследований детей в системе, какое влияние они могут иметь на судьбу конкретного ребенка и всю систему дошкольного образования, если, например, на основе такой диагностики будут делаться выводы о качестве работы педагогов, от которых будет зависеть уровень оплаты их труда, то опасения авторов стандарта станут понятными. Они не без основания опасаются, что это приведет к давлению на детей, прямому обучению, натаскиванию детей на тесты и выжимание из детей «результата» любыми средствами.

Здесь уместно вспомнить слова А.Г. Асмолова, сказанные им в контексте Стандарта: «не навреди». Эти слова имеют, помимо сказанного, еще другие веские основания. В разных странах проводились многочисленные исследования краткосрочных и долгосрочных эффектов различных стратегий обучения и воспитания в дошкольном возрасте. Было выявлено, что детские сады и группы, в которых преобладали формы прямого обучения школьного типа, оказывают ряд негативных краткосрочных и долгосрочных эффектов. В краткосрочной перспективе

дети испытывают эмоциональный дискомфорт, чаще болеют, отказываются ходить в детский сад и др.

Важные долгосрочные эффекты разных программ были выявлены недавно в США. Так 43% молодых людей в возрасте 25 лет, которые в детстве посещали группы с прямым обучением и четкой заранее структурированной программой школьного типа, совершили уголовно наказуемое деяние приведшее к осуждению по приговору суда, в то время как у групп же с открытыми педагогическими программами, ориентированными на интересы и инициативу детей преступников оказалось всего 10%.

Характер педагогической работы в раннем и дошкольном детстве оказывает глубокое влияние на личностное развитие человека, на его способность к эмоциональным контактам и установлению стабильных устойчивых отношений. Было обнаружено, что 31% молодых людей 23-летнего возраста, которые в детстве участвовали в открытых педагогических программах, состояли в браке или имели постоянного партнера. В группе взрослых, которые в детстве участвовали в сильно предварительно структурированных программах обучения, таких не было ни одного!

Нужно отметить, что традиционные российские программы являлись именно такими программами воспитания и обучения с заранее четко выстроенной структурой, с прямым обучением для всех на общих «занятиях», с четко определенными результатами для каждого возраста. Это вело к заорганизованности жизни детей в детских садах, к доминированию взрослого, подавлению собственной инициативы и интересов ребенка во имя достижения абстрактных результатов, к исчезновению детской игры. На преодоление такой системы, которая, к сожалению, все еще весьма широко распространена в нашей стране, и направлен новый Стандарт.

Самыми эффективными в плане позитивного влияния на развитие, согласно широкомасштабным исследованиям, проводившимся в Англии, оказались сады, в которых дети более половины времени занимаются тем, что им нравится или свободно играют. Так что смена приоритетов, намеченная в Стандарте, имеет глубокие научные основания.

Подводя итог многочисленных исследований влияния детского сада на готовность детей к школе известный немецкий психолог, эксперт в области готовности к школе Арним Кренц пишет: «Готовность к школе является синтетическим общим результатом полноценно прожитого,

счастливого детства». Тем самым немецкий психолог высказал идею давно известную отечественным психологам – это принцип самооценности и обогащения детства (принцип амплификации) выдающегося отечественного психолога А.В. Запорожца. Именно этот принцип является краеугольным камнем, на котором