

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осмина Елена Викторовна

д-р психол. наук, профессор

ГБОУ ВПО «Ижевская государственная медицинская академия»

г. Ижевск, Удмуртская Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ПАРАДОКСОВ РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье детское развитие в дошкольном возрасте рассматривается сквозь призму общепсихологических категорий (витальность, предметная деятельность, общение, самосознание) и нейропсихологического анализа функционального статуса психологических возможностей ребенка. На примере трех моделей взаимодействия с ребенком (педагогической, психологической и медицинской) выделены и описаны продуктивный и спекулятивный подходы в системе дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** возрастные парадоксы развития, витальность, деятельность, общение, самосознание, статус, продуктивный подход, спекулятивный подход.*

Одной из основных психолого-педагогических проблем при изучении дошкольного возраста является необходимость согласования (на практическом, исследовательском и научно-теоретическом уровнях) особенностей рассматриваемого этапа онтогенеза – безграничных возможностей развития, обусловленных высокой пластичностью нервной системы в этом возрасте, и ограниченных ресурсов их реализации. Драматическая напряженность детского развития задается одновременным разворачиванием в едином возрастном пространстве прогрессивных и инволюционных процессов [1]. Неоднозначность интерпретации происходящих изменений в психологии дошкольника подтверждается наличием разнообразных моделей и интерпретаций детского развития, которое именно

в дошкольном возрасте приобретает парадоксальный характер. Противоречивость теоретических подходов обусловлена действием объективных факторов, таких как психофизиологическая лабильность вследствие преобладания незрелых структур центральной нервной системы, высокая индивидуальность развития, социально-психологическая неоднородность возраста. Каждый из перечисленных факторов влечет за собой широкий диапазон поведенческих проявлений, провоцирующий специалиста на оценочные суждения с негативным контекстом («неорганизованный дошкольник»). Очень часто за гранью специализированного восприятия остается тот самый позитивный «остаток», который и определяет траектории возрастного развития.

Нервно-психическая лабильность дошкольника лежит в основе хорошо известного сотрудникам дошкольных образовательных учреждений психологического комплекса-триады: детская активность – педагогическая податливость – психосоматические формы реагирования. Высокая индивидуальность проявляется в отсутствии универсальных (по времени появления) возрастных новообразований, которое на фоне отзывчивости психики на формирующие воздействия среды определяет значительный разброс психологических достижений в этом возрасте.

Предметом нашего анализа выступают именно возрастные парадоксы развития, которые возникают как результат совместного опосредствования органических предпосылок и социальных условий, и, вместе с тем, обладают собственной онтологией, феноменологией и механизмами проявления. Поэтому мы сочли возможным провести анализ возрастной феноменологии, объединив принципы общепсихологического и нейропсихологического подходов, позволяющих на исследовательском уровне удерживать в едином контексте разнообразие психологических новообразований. Психологическим механизмом возрастного развития дошкольника является целый ряд противоречий, которые впервые отчетливо начинают проявляться именно в этом возрасте. Вслед за В.А. Петровским, мы

выделяем четыре сферы зарождения несоответствий, легко приобретающих характер противоречий, – детская витальность, предметная деятельность, общение, самосознание [4].

В сфере витальных интересов ребенка возникает противоречие между своеобразной «жизненной жадностью» (представленной, в том числе, высокой психомоторной активностью) и отсутствием психофизиологических систем, обеспечивающих адекватную переработку потока ощущений. Отсюда – реестр основных феноменов дошкольного возраста: подверженность инфекционным заболеваниям, травмоопасность возраста, низкие пороги психических травм.

В предметной деятельности намечается «разрыв» между формированием двигательного-предметного навыка, его освоением и дальнейшей автоматизацией. Известный тезис отечественной психологии об игре как ведущей форме деятельности в дошкольном возрасте, к сожалению, в большинстве случаев понимается слишком упрощенно: ребенок развивается через игру. Действительно, игра обеспечивает общее психическое развитие дошкольника, но освоение новых навыков происходит в так называемых «предметно-оформленных заданиях» [2]. Освоенное действие «переносится» в игровую ситуацию, в которой посредством имитации реальных видов деятельности происходит освоение его смысла, так впервые в игровой активности дошкольников возникает «зазор» между действием и его смыслом.

В сфере общения впервые проявляется конфликт между речевыми возможностями ребенка и адекватностью их социальной интерпретации. Нигде с такой очевидностью мы не сталкиваемся с несоответствием значения слова и смысла, который ребенок хочет передать. Поэтому столь большое значение приобретает объем активного словаря дошкольника – с его ростом происходит заметное сглаживание эмоционального фона ребенка. Возможность адекватного выражения субъективных смыслов открывает ребенку мир психологических коммуникаций, купирующих дефицит предметно-манипулятивных взаимодействий.

Основные изменения в самосознании дошкольника обусловлены появлением социального «зеркала» в виде речевого опосредствования детских возможностей. Мир объектов-предметов и мир собственных переживаний начинают дифференцироваться. Следует отметить, что изменения в самосознании в любом возрасте переживаются как критические, и дефицит адекватных функциональных средств психики усиливает критичность. Поскольку появление «Я» вторично по происхождению по отношению к «Ты», эгоцентричные дети (с неразвитой «Ты-позицией») отличаются низкой рефлексивностью, высокой внушаемостью и неустойчивой самооценкой.

Нейропсихологический анализ функциональных новообразований в четырех сферах детской жизни с учетом их разнонаправленности и диспропорциональности позволяет выделить, как минимум, три функциональных статуса существования психических функций:

1. Стадия активного становления или формирования – функции с таким статусом отличает «мерцающий» характер проявления. Отмеченное непостоянство функционального «фасада» особенно заметно в условиях динамического психодиагностического исследования, когда результаты выполнения одного и того же задания в большей мере определяются функциональным состоянием ребенка, а не актуальными навыками и умениями.

2. Стадия латентного совершенствования психических функций и процессов, сформированных ранее. Несовершенство латентных функций вскрывается лишь в результате качественного анализа психологических систем (речевой, двигательной, интеллектуальной, эмоциональной). Использование тестовых возрастных норм, как правило, не обнаруживает грубых несоответствий, а результаты исследования латентных функций могут находиться на уровне «нижней границы нормы».

3. Стадия возрастной инволюции функции. «Уход» функции, исполнившей свою роль на арене психической жизни, может быть осуществлен в двух формах – в виде автоматизации (сворачивания) отдельных функциональных звеньев с последующим их встраиванием в другие функциональные системы, либо в виде

полного исчезновения из диапазона психического онтогенеза. Дошкольный возраст богат явлениями ретардации, когда психические процессы, завершившие свой функциональный онтогенез, в силу различных причин не покидают возрастное пространство развития.

Функциональная оценка психологических возможностей дошкольника позволяет определить основания традиционных моделей анализа и профессиональных форм мышления: педагогической, психологической и медицинской. «Точкой приложения» педагогической модели являются процессы, находящиеся в стадии активного становления, а потому обладающие повышенной чувствительностью к формирующим влияниям среды. Педагог с его системой представлений «как должно быть» определяет направление формирующейся психологической системы, а содержательное соответствие педагогических воздействий естественным тенденциям возрастного развития определяет их благоприятность. В этом случае энергозатратность воспитательно-педагогических влияний уменьшается, что проявляется в эффективности подчас слабых влияний. В противном случае требуется повышенная сила формирующих воздействий и значительные усилия педагога по удержанию эффектов образовательной ситуации (следует отметить, что подобные педагогические усилия в большинстве случаев не оправдывают себя, что проявляется в нестойкости эффектов обучающих воздействий, в худшем случае – в поломке самой функциональной системы психики).

В медицинской (лечебной) модели исходным является представление о том, «как не должно быть». Наибольшее соответствие этой модели имеют симптомы ретардации. Игнорирование целостной картины детской жизнедеятельности, места и значения конкретного симптома в общей структуре биологического и психического развития приводит подчас к появлению большого числа артефактов медицинского вмешательства, среди которых: «синдромы откатки», регрессивное ухудшение других функций наряду с «излечиваемой» системой, эмоциональные регрессивные явления при фармакологическом воздействии на когнитивные функции и др.

«Мишенью» психологического воздействия в большинстве случаев выступают сформированные процессы и функции, находящиеся в стадии латентного совершенствования. Для психолога сформированные функции выступают тем строительным материалом, из которого выстраиваются «компенсаторные леса» для дефицитарных процессов.

Надо отметить, что все три модели с равной вероятностью охватывают основные сферы детской жизни (витальность, общение, предметная деятельность, самосознание), для которых характерна актуализация описанных выше противоречий. В рассматриваемом контексте парадоксальности детского развития в дошкольном возрасте конструктивное разрешение перечисленных противоречий становится механизмом продуктивного развития. Речь идет об особом виде детско-взрослого взаимодействия, которое мы назвали «субъектополагающим» [3]. В противном случае мы имеем дело либо со стагнацией, либо с различными вариантами деструктивного развития. Введение нового конструкта – субъектополагающее взаимодействие – требует различение таких понятий, как «быть объектом чьей-то активности» и «быть субъектом собственной активности».

В контексте проблем дошкольного образования рассмотренные модели профессионального вмешательства в детскую жизнь позволяют выделить два возможных подхода к организации обучающе-развивающих воздействий – продуктивный и спекулятивный. Продуктивный подход исходит из анализа наличных возможностей ребенка и их потенциального развития (что есть и что должно быть), основанием продуктивных предложений являются результаты исследовательской деятельности (собственной или чужой), механизмом реализации выступает разрешение возрастных противоречий в ходе субъектополагающего взаимодействия, а результатом – эффективное решение задач и целей дошкольного образования. Именно в рамках продуктивного подхода осуществляется инновационный поиск эффективных педагогических и психологических технологий, нетрадиционных методов медицинского вмешательства, разрабатываются проекты междисциплинарных исследований. Спекулятивный подход основан на использовании ресурсов детской психики для достижения социально значимых целей.

Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития

Объектность личной позиции взрослого проявляется в приоритете оценочных суждений (неизбежно формирующихся у специалиста с течением времени). Исходной точкой анализа является установка «так должно быть», а все индивидуальные несоответствия отдельных детей социальным нормам рассматриваются сквозь призму медицинской модели (лечить, корректировать, изолировать). Все образовательные схемы в этом случае становятся своеобразными перевертышами («человек для субботы»). Подобный подход чреват как для тех детей, функциональные возможности которых сдвинуты в область латентного совершенствования или ретардации, так и для детей, психофизиологические ресурсы которых позволяют справляться с образовательными задачами чужой для них деятельности. В первом случае отмечается рост детей с разнообразными диагнозами, констатирующих девиации развития различного генеза. Среди детей «условно нормальных» к концу дошкольного возраста отмечается очевидная элиминация познавательного интереса, который в психологическом плане является основой детской субъектности, а в нейропсихологическом – критерием функциональной активности лобных отделов головного мозга. Место субъектности занимает выхолощенная схема интеллектуальных навыков и знаний, зафиксированная ФГОСТами разных поколений.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс. – 2000. – 1008 с.
2. Запорожец А.В. Психология действия [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2000. – 736 с.
3. Осмина Е.В. Жизнь на пределе возможностей, или Невозможная определенность субъекта [Текст] / Е.В. Осмина. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ. – 2007. – 242 с.
4. Петровский В.А. Человек над ситуацией [Текст] / В.А. Петровский. – М.: Смысл. – 2010. – 559 с.