



СЕКЦІЯ 1. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ: ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ РОЛИ ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО ДО НАШИХ ДНЕЙ

Белошистая А.В., д. пед. н., профессор
Мурманский государственный арктический университет

В статье рассмотрена динамика изменения роли социальной ситуации развития в жизни дошкольника, рассмотрен вопрос о современной роли социальной ситуации развития и её соотношении с внутриличностным развитием ребенка; предложены способы решения анализируемой проблемы.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, факторы, влияющие на ее изменение, мотивационно-смысловые новообразования в личностной сфере дошкольника, развивающее обучение в детском саду.

У статті розглянуто динаміку зміни ролі соціальної ситуації розвитку в житті дошкільника, розглянуто питання про сучасну роль соціальної ситуації розвитку та її співвідношення з внутрішньоособистісним розвитком дитини; запропоновано способи вирішення проблеми, яка аналізується.

Ключові слова: соціальна ситуація розвитку, чинники, що впливають на її зміни, мотиваційно-ціннісні новоутворення в особистісній сфері дошкільника, розвивальне навчання у дитячому садку.

Beloshistaja A.V. THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT: THE DYNAMICS OF CHANGING THE ROLE OF L.S. VYGOTSKY TO THE PRESENT DAY

The article examines the dynamics of changing the role of the social development situation in the life of the preschooler, the question of the contemporary role of the social situation of development and its relationship to the intrapersonal development of the child; methods for solving the problem analyzed.

Key words: social situation of development, factors affecting its change, motivational and semantic neoplasms in the personal sphere of the preschooler, developing teaching in kindergarten.

Постановка проблемы. Процесс воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста теперь регламентируется и регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС), принятым в октябре 2013 года. В тексте ФГОС последней редакции указывается на необходимость учитывать социальную ситуацию развития в процессе реализации основной образовательной программы в ДОУ. При этом рекомендуется «построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития» (Цитата из ФГОС)

ФГОС является законодательным документом, поэтому его реализация в практической деятельности педагогов обязательна. Возникает вопрос: каким же образом педагог детского сада сможет реализовать данные директивы в своей профессиональной деятельности, если термин «социальная ситуация развития» является теоретически однозначным, и именно в этом своем однозначном смысле он используется в психологических текстах акаде-

мического характера. Кроме того, термин имеет почти столетнюю историю, и возникает еще один вопрос: так ли однозначно его применение в современных условиях, как это было 85 лет назад, когда термин появился впервые? В этой связи мы полагаем, что анализ динамики изменения его роли за последние 85 лет и некоторые комментарии с точки зрения современного состояния психологии обучения дошкольника будут своевременны.

Анализ исследований и публикаций. Еще в 1930 г. Л.С. Выготский сформулировал идею социальной ситуации развития «системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» как «исходного момента» для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [2, с. 258–259]. Этот тезис Л.С. Выготского в дальнейшем был принят как важнейший теоретический постулат для построения концепции развития личности.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть динамику изменения

роли соціальної ситуації розвитку в житті дошкільника, розглянути питання сучасної ролі соціальної ситуації розвитку і її співвідношення з внутрішнім розвитком дитини.

Изложение основного материала. Исходя из определения данного понятия, очевидно, что «социальная ситуация развития» не есть величина постоянная: со времен Л.С. Выготского она менялась несколько раз как в глобальном смысле (в России несколько раз менялся как социальный строй, так и экономическая ситуация), так и в области дошкольного воспитания и образования. Выделим четыре фактора, которые за последние 80 лет кардинально повлияли на изменение социальной ситуации развития в жизни дошкольника.

Фактор первый – программы, регламентирующие воспитательный и образовательный процесс. Во времена Л.С. Выготского ни стандартов, ни программ дошкольного воспитания и образования вообще не было – возможность создания таких программ только обсуждалась; в советский период воспитание и образование дошкольников определялось рамками одной общей для всей страны программы (хотя программы с течением времени менялись, но «утвержденной», а значит «разрешенной и одобренной» оставалась одна), поэтому требования к образовательному минимуму определялись однозначно. Аналогичная ситуация наблюдалась и в школьном обучении. Отмена советской системы привела к появлению множества альтернативных программ, что значительно изменило «социальную ситуацию» в дошкольном воспитании. В 2013 г. появился стандарт дошкольного образования (ФГОС), что снова меняет социальную ситуацию в плане требований к уровню и качеству образования.

Фактор второй – возраст поступления в школу. Со времен Л.С. Выготского несколько раз уменьшался возраст ребенка, поступающего в 1 класс. Например, в 30-е годы прошлого века обучение в школе начиналось с 8 лет, затем возрастной порог был передвинут и в 60-70-е годы дети поступали в школу с 7 лет, обучаясь в начальной школе четыре года. В 2000-е годы 20-летний эксперимент по обучению детей в школе с 6 лет завершился новым «сдвигом» школьного возраста в ранее традиционно дошкольную область. Начиная с 2003–2004 г. практически все дети в нашей стране приходят в школу в 6,5 лет. Соответственно, каждый такой возрастной «сдвиг» менял социальную ситуацию в жизни дошкольника. Очевидно, что, например, последнее изменение было стимулирова-

но активными исследованиями педагогов в области возможностей обучения детей шестилетнего возраста, а вовсе не тем, что деятельность в детском саду потеряла для всех детей свой прежний смысл. Дети не сами захотели пойти в школу с шести лет, в такие условия их поставила директивно введенная «социальная ситуация». Однако все без исключения пособия по дошкольной педагогике и сегодня цитируют уже ставшее классическим высказывание А.Н. Леонтьева о том, что «в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни. В качестве примера можно привести случай «перерастания» ребенком своего дошкольного детства» [4, с. 287].

Рассмотрение данной цитаты вне связи с конкретно-историческими условиями, в которых этот переход протекает, в отрыве от реального места, которое ребенок занимает в системе общественных отношений, позволяет трактовать переход из стадии дошкольного детства в школьный возраст как следствие внутренних закономерностей развития ребенка, т.е. предполагать, что возможности, которые предоставляет игра, как ведущая для развития ребенка деятельность, исчерпываются, и в этой связи происходит переход к следующему виду деятельности – учению. Ребенок занимает новое место в системе общественных отношений – уже в школе, входя в новую возрастную стадию: «...проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него прежний смысл и он все больше «выпадает» из жизни детского сада» [4, с. 287].

Как видно из приведенной цитаты, причины детерминации перехода ребенка от одной возрастной стадии к другой и от предшествующей «ведущей деятельности» к последующей с классической педагогической точки зрения связывались с противоречием между возросшими знаниями, умениями и возможностями ребенка и наличным уровнем организации и содержания образовательного процесса в детском саду в то время. Однако и организацию, и содержание образовательного процесса в любой



момент исторического времени последних 80-ти лет, безусловно, определяли программы, которые, в свою очередь, были продуктом наличной социальной ситуации в обществе (см. фактор первый).

Фактор третий – информационная среда и уровень ее доступности ребенку. Эта среда кардинально изменилась за последние 30–40 лет в мире, окружающем дошкольника. До исторически совсем недавнего времени единственным источником информации для ребенка были книги (но только в том случае, если он умел читать, что нечасто встречалось среди дошкольников, поскольку официально читать учили в школе). Таким образом, основным источником информации для дошкольника были окружающие его взрослые. Поэтому жесткая информационная ограниченность программы могла ощущаться ребенком в детском саду очень сильно именно в возрасте «почемучек» – в 5–6 лет. А специалисты знают, насколько жестко-ограниченными были программы и, соответственно, регламентированным было содержание занятий с детьми в советский период, почему и происходило «перерастание» и «выпадение», отмеченное А.Н. Леонтьевым.

В сегодняшнем мире уже 2-3 летний ребенок частенько сидит за компьютером, а четырехлетка «сидит на горшке» с планшетом, причем для работы с этими устройствами совершенно не необходимо умение читать, поскольку практически все функции снабжены пиктограммами, смысл которых ребенок часто понимает быстрее, чем взрослый. Это обусловлено тем, что символизм психологически присущ детям этого возраста, что является общеизвестным фактом возрастной психологии. В 60-70-е годы телевизор был не в каждом доме, а сегодня их по два как минимум, не говоря уже о многофункциональных телефонах, могущих заменить и телевизор и компьютер, причем современные модели снабжены функцией голосовой связи и сенсорным управлением, поэтому ребенку достаточно показать пальцем на пиктограмму или просто сказать, что он хочет сделать (получить): позвонить маме, открыть какое-то приложение, посмотреть мультик и т.п. И все это доступно нашим сегодняшним детям «с пеленок», поэтому информационного «голода», стимулирующего желание «перейти на новый уровень», т.е. в школу – у них нет. У них есть Интернет, который знает больше любого взрослого, и больше любого учебника, и всегда готов выдать нужную информацию или «развлечение» (игру, фильм, контакт и т.п.) по первому требованию.

Фактор четвертый – «символы и атрибуты». У сегодняшних детей нет и того внешнего стимула, который чаще всего в прежние годы являлся механизмом формирования мотивации «стать школьником». Со времен Л.С. Выготского (с 1922 года) и до 80-х ребенок, перешагнувший порог школы, сразу становился обладателем атрибутики, являвшейся предметом зависти друзей, оставшихся в детском саду – формы, ранца с учебниками, октябрятской звездочки, и перспективы в ближайшем будущем получить пионерский галстук со всеми прилагающимися атрибутами жизни в организованном «по-взрослому» октябрятско-пионерском «сообществе». Иными словами, это действительно была совсем другая жизнь, совсем не то, что «за ручку» в детском саду. И пусть это были лишь внешние стимулы (не будем сейчас обсуждать их идеологическую подоплеку), но они работали, и хотя бы этот вид мотивации совершенно определенно был у детей «в наличии», причем без всякой специальной формирующей работы воспитателя (вспомним Чебурашку и Крокодила Гену, которые всеми силами души мечтали о вступлении в марширующий пионерский отряд).

Этот вид мотивации создавался социальной ситуацией и всей мощью советской пропагандистской системы, не забывавшей и о растущем поколении. И все приведенные выше высказывания классиков были абсолютно адекватны всему тому периоду времени. С распадом Советского Союза и крахом его идеологии все начало стремительно меняться. Сегодня нет ни атрибутики, ни октябрятско-пионерского «сообщества», но есть абсолютная информационная свобода, доступная ребенку почти независимо от окружающих его взрослых, т.е. оба стимула, непосредственно влияющих на формирование мотивации «стать школьником», исчезли. А вот «учеба», в самом худшем смысле этого слова (включая домашние задания и даже отметки, пусть и в виде «звездочек» или «фишек» соответствующих цветов), в жизни дошкольника появилась, и часто к 5-6 годам у дошкольников уже есть негативный опыт неуспешности в этой «учебе», т.к. уже в трех-четырехлетнем возрасте ребенок может услышать упреки в неспособности к учению как от воспитателя, так и от родителей.

Таким образом, сегодня социальная ситуация работает совсем не на нас, не на формирование так нужной нам мотивации учения. Дети не хотят идти в школу. И это статистический факт. И этот факт есть следствие неучтения кардинального

изменения в современном «социально-информационном» состоянии общества, которое привело к тому, что мы не заметили, как социальная ситуация перестала «работать» на формирование так нужного нам компонента личности дошкольника (т.е. работать по Л.С. Выготскому). И хотя сегодня мы живем в совершенно другом мире, педагогическая общественность все еще продолжает надеяться на «социальную ситуацию развития», ибо было сказано классиками, что она стимулирует, развивает, формирует, является исходным моментом, и все нужные нам свойства являются следствием. И это верно: все, что мы имеем сегодня в личностной сфере растущего индивида, есть следствие наличной «социальной ситуации развития». Только это не те следствия, которые мы хотели получить.

Для анализа роли социальной ситуации в жизни дошкольника также очень важно рассмотреть еще одно психологическое понятие, по сути определяющее механизм развития личности ребенка дошкольного возраста – это понятие «ведущей деятельности». Данное понятие многие психологи напрямую связывают с социальной ситуацией, в пространстве и времени которой живет ребенок. В частности, В.В. Давыдов полагал, что «социальная ситуация развития – это, прежде всего, отношение ребенка к социальной действительности» и далее «такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности» [3, с. 58]. Таким образом, по мысли В.В. Давыдова, «ведущая деятельность» ребенка на данный момент есть следствие (продукт) наличной «социальной ситуации развития».

Отсюда возникает закономерный вывод: изменения социальной ситуации необходимо влекут за собой изменение вида ведущей деятельности ребенка. В противном случае вид ведущей деятельности следует связывать не с «социальной ситуацией развития», а с биологическим возрастом ребенка и закономерностями его внутриличностного развития. Иными словами, пока ребенок не в школе, он не имеет никаких закрепленных за ним обязанностей (т.е. того, что он обязан сделать в любом случае), он играет по своему выбору и усмотрению (игра – это то, что мы не обязаны делать...). Оказавшись в школе, он получает и ряд обязанностей, которые он должен выполнять (учиться). Теперь он может играть только в свободное от выполнения обязанностей время. И (внимание!) для того, чтобы снять в этой изменившейся жизни ребенка ситуацию

насилия над ним, мы хотим, чтобы у ребенка было ЖЕЛАНИЕ (причем постоянное!) заниматься этим новым видом деятельности – учением (то, что мы делаем с желанием, не есть насилие над нами).

Таким образом, мы приходим к необходимости «выделения особого процесса формирования личности как социального, системного качества индивида, субъекта системы человеческих отношений. Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом «как другом» [5, с. 40]. Наиболее существенным в этой цитате для смысла понятия личностного развития дошкольника в соотношении с социальной ситуацией развития мы полагаем «мотивационно-смысловые образования», т.е. ту самую мотивацию (желание), которая рассматривалась выше как фактор, показывающий готовность ребенка к новому виду деятельности. Эта готовность (желание, мотивация) поможет ему справиться с процессом вхождения в «новую жизнь», с новым ведущим видом деятельности, потому что ему хочется там быть и быть там успешным. Значит, он будет прилагать к этому усилия, соответственно себя организовывая и регулируя. А если мотивации (желания) нет?

При этом в 60-70-е годы такой мотивации у шестилетних детей практически не было (и тем более ее не было во времена Л.С. Выготского, где шестилетнему ребенку было еще два года до школы) и это считалось нормой развития. В 60-70-е ведущей деятельностью шестилетки твердо полагалась игровая (без вариантов), но сегодняшняя шестилетка идет в школу (также почти без вариантов) и значит, его ведущей должна быть учебная деятельность. И отсутствие соответствующей мотивации у шестилетнего ребенка сегодня полагается «педагогической катастрофой», обуславливающей неготовность ребенка к школьному обучению. И как показывает опыт, к сожалению, это именно так и есть. Если у ребенка нет собственного, идущего «изнутри» (личностного) желания стать школьником, никакие педагогические ухищрения не помогут учителю в организации «учения с увлечением» (с желанием). А значит полноценным субъектом – участником нового вида деятельности ребенок не станет. Если же это регулярно подкрепляется негативом всякого рода: перегрузками, усталостью, низкими оценками, конфликтами со сверстниками и взрослыми и т.п., то статистика психологического



и физического состояния наших младших школьников становится закономерной: 30% детей выходят из начальной школы со школьным неврозом, почти 25% практически не усваивают программу, почти 70% детей за время учения в начальной школе приобретают различные хронические заболевания. Таким образом, сегодняшняя социальная ситуация в России не выполняет свою функцию развития, поэтому педагогу детского сада придется взять на себя роль «социальной ситуации развития», действующей в соответствии с определением Л.С. Выготского,

Выводы. Подведем некоторые итоги представленного выше анализа:

Вывод первый: социальная ситуация развития – это внешние условия, с которыми ребенок вступает в определенные отношения, которые, в свою очередь стимулируют динамические изменения в его развитии. При этом очевидно, что социальная ситуация не создается педагогом, а есть продукт социальной действительности в обществе, в котором существуют и ребенок, и его педагог.

Вывод второй: именно эта социальная ситуация развития определяет вид ведущей деятельности ребенка на данный период его жизни.

Вывод третий: только целенаправленное формирование соответствующей мотивации готовит ребенка к «безболезненному» вхождению в новую возрастную стадию, характеризующуюся соответствующей ведущей деятельностью.

Вывод четвертый: искомая мотивация не есть следствие закономерностей внутриличностного развития ребенка, а привносится в его личностное развитие или соответствующей «социальной ситуацией развития», или специальной целенаправленной педагогической работой окружающих его взрослых.

Какая же целенаправленная педагогическая работа может сыграть роль «социальной ситуации развития» в соответствии с её определением? Подойдем к проблеме, как это часто делается в математике, «от противного». Иными словами, сформулируем конечную цель, и будем искать подвластные нам способы ее достижения.

Конечная цель – наличие у ребенка мотивации, обеспечивающей готовность к новому виду деятельности.

Путь достижения этой цели: эффективная деятельность педагога (т.е. приносящая реальный результат) в отношении формирования у ребенка дошкольного возраста мотивационно-смысловых новообразований, которые будут готовить ребенка

к вхождению в новую возрастную стадию, характеризующуюся соответствующей ведущей деятельностью.

Что это даст ребенку: бескризисный переход из детского сада в школу, обеспеченный готовностью (мотивацией) к новому ведущему виду деятельности (учению), а также к бескризисный переход к новым социальным отношениям: учитель-ученик и ученик-классный коллектив. Бескризисный переход поможет успешной адаптации к новому виду деятельности, что обеспечит становление ребенка как полноценного субъекта самостоятельной учебной деятельности.

Что это даст обществу: поколение полноценных субъектов самостоятельной учебной деятельности, причем это качество личности будет устойчиво сохраняться во всей жизни индивида.

Обратимся к поиску доступных нам способов достижения этих целей, причем тех, которые мы можем проектировать, а затем ими управлять и контролировать полученные результаты (т.е. рассмотрим ситуацию с точки зрения создания образовательной технологии).

В 30-е годы, когда была сформулирована идея «социальной ситуации развития» как стимула для соответствующего личностного изменения ребенка, никаких альтернатив этому стимулу не было. Иными словами, этот стимул был единственной «движущей силой» для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности».

В 60-70 годы вопрос о новых стимулах развития только разрабатывался и начинал апробироваться в экспериментальной работе педагогов и психологов, но в современный период, когда этап апробации прошел и теория развивающего обучения (правда, пока только для начальной школы) уже прочно заняла лидирующие позиции в теории обучения как таковой, можно говорить с уверенностью об альтернативном выходе из «предлагаемых обстоятельств».

Все указанные выше необходимые новообразования в личностной сфере ребенка, как было экспериментально доказано в 70-90 годы прошлого века, активно формируются в процессе развивающего обучения (т.е. целенаправленного обучающе-развивающего воздействия на ребенка, причем это воздействие должно быть построено на основе специально для этого разработанной дидактической

системе принципов развивающего обучения). Экспериментальная апробация теории развивающего обучения проводилась на возрастном этапе начальной школы (поскольку упомянутая дидактическая система принципов развивающего обучения была разработана и сформулирована именно для построения обучающего процесса в начальной школе). И на сегодня ее признание в среде специалистов, ориентированных на работу в начальных классах незыблемо. При этом речь идет о реализации этой системы в условиях обычного учебного процесса (а не какого-то отдельного «развивающего обучения»).

Поскольку образовательный процесс в последние несколько десятилетий прочно занял свое место в дошкольной области, мы полагаем, что решение назревшей проблемы лежит в необходимости организации целенаправленного **преимущества** обучающе-развивающего образовательного процесса в детском саду. Это возможно, если организация образовательного процесса построена на идее обучения в зоне ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский); идее деятельностного подхода к развитию психики (А.Н. Леонтьев); идее формирования способностей в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей (Б.М. Теплов); идеях построения системы развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов). Иными словами, речь идет о необходимости создания специальной дидактической системы развивающего обучения в детском саду. Сейчас этой системы нет. Пока понятно только на что она должна опираться (см. выше), и понятно, что она не может копировать (или использовать напрямую) соответствующую школьную систему (принципы построения развивающего обучения, сформулированные Л.В. Занковым и теоретические идеи В.В. Давыдова). Таким образом, сегодня дошкольное образование **теоретически** «висит в воздухе». Это «хрустальный мост в никуда», не имеющий никаких реальных, обоснованных и экспериментально проверенных опор. Именно поэтому **практически** дошкольное образование представляет собой в абсолютном большинстве случаев беспорядочный содержательный набор типа «кто во что горазд». Неслучайно сегодня каждый детский сад (и даже отдельно взятый воспитатель) имеет право разрабатывать и утверждать (на уровне своего детского сада) свою личную образовательную программу. И упомянутый выше ФГОС это не только поддерживает, но даже директивно утверждает это пра-

во. В результате официально провозглашенная система дошкольного образования (сегодня детский сад – это образовательная организация), на наш взгляд, директивно загнана в тупик. Наличие упомянутого выше ФГОСа создает у педагогической (и вообще у всей) общественности иллюзию того, что образовательная система в детском саду существует. Но это не так! Если система не имеет психолого-педагогической концепции (а она ее не имеет!), т.е. НЕ СУЩЕСТВУЕТ психолого-педагогического обоснования построения системы развивающего обучения в детском саду, то ее НЕТ! Есть «разнокалиберный» набор программ разных авторов, групп авторов, отдельных педагогов, каждый со своим обоснованием отбора содержания (а в большинстве случаев, вообще без всякого обоснования: т.е. содержание есть, а обоснования его отбора – нет). Причем когда поднимаешь этот вопрос либо в педагогической прессе, либо в общении с педагогами, то в большинстве случаев суть показанного выше противоречия педагогами дошкольного образования просто не воспринимается. Причину мы видим в том, что профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования не ориентирована на развитие понимания концептуальных вопросов теории обучения (дидактики). Поэтому данный уровень понимания проблемы им недоступен. А в результате дошкольное образование сегодня строится по детскому принципу: что нам стоит дом построить, нарисуем – будем жить. Именно поэтому воспитатель сегодня находится в роли опоздавшего на поезд пассажира: он успел вскочить в последний вагон, но куда поезд несется и нужно ли ему туда, он не знает.

Таким образом, «дело за малым» – необходима концепция и методология организации системы развивающего обучения ребенка дошкольного возраста (и, конечно, ее следовало создать раньше, чем вводить ФГОСы). Организация и систематическое поддержание реализации такой системы в детском саду (дошкольной образовательной организации) позволит осуществлять активное влияние как на психическое (когнитивное) развитие, так и на личностное развитие ребенка, обеспечивая формирование нужных нам свойств личности ребенка. Понятно, что такая концепция (а, возможно, и в большей мере методология) будут «дочерними» по отношению к теории и методологии развивающего обучения в начальной школе. Это обусловлено тем, что границы между дошкольным возрастом и возрастом ученика началь-



ных классов весьма размыты и, как мы показали выше, уже трижды за последние 50 лет сдвигались в сторону до этого традиционно дошкольную. Но в то же время эта концепция и соответствующая методология должны обладать своими особыми положениями, поскольку неоспорима в дошкольном детстве (пусть уже и «урезанном» за последние 50 лет на три года) роль игры. Но вопрос о соотношении этих двух видов деятельности в дошкольном возрасте необходимо требует пересмотра и каких-то новых идей, поскольку если по-прежнему считать игровую деятельность ведущей в дошкольном возрасте, то это не согласуется с приведенными выше постулатами о том, что именно ведущая деятельность полностью определяет развитие личности индивида и именно с ней связано появление личностно-образующих мотивационно-смысловых образований. Игровая деятельность мотивирует игру, а учение будет мотивировать учебная деятельность. В этом кардинальное противоречие, пока никак не учтенное специалистами дошкольного образования и тормозящее процесс развития дидактики развивающего обучения дошкольника.

Таким образом, возвращаясь к цитате из ФГОСа, послужившей толчком к написанию данной статьи, отметим, что «создание» педагогом социальной ситуации развития, активно воздействующей на процесс личностного развития ребенка, будет состоять в реализации системы (в идеале технологии) развивающего обучения в детском саду (НО для того, чтобы ее реализовывать, нужно, чтобы она **БЫЛА!**). И если она будет, то эта система (технология) и станет **играть роль социальной ситуации развития** для участников образовательных отношений (см. ФГОС). Что и требовалось найти, как принято говорить

в математике. Следует отметить, что все это прекрасно согласуется с положениями Л.С. Выготского о развитии высших психических функций (к которым относится мотивация), поскольку образовательный процесс, напрямую связан с организацией соответствующей символической деятельности ребенка, которая, по Л.С. Выготскому, генетически воздействует на развитие высших психических функций, становясь в процессе социального взаимодействия функцией интрапсихической, т.е. превращается в средство индивидуально-психологической организации индивида. Таким образом, если мы хотим получить прогнозируемые свойства (качества) личности дошкольника, их необходимо «заложить» в развивающий образовательный процесс, причем как в его содержание, так и в его ход (технология реализации), поскольку только технология развивающего обучения (в соответствии с определением этого понятия) обеспечивает получение прогнозируемых результатов (т.е. тех результатов, которые мы хотим получить «на выходе»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т.3 – С. 21–89.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М., 1986. – 240 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. Т. 2. – 318 с.
5. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 239 с.