

Особенности проявления инициативы современных дошкольников

Смирнова Е.О.,

доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, smirneo@mail.ru

Солдатова Ю.С.,

аспирант кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, js.soldatova@gmail.com

В статье рассматривается детская инициативность как важнейшая предпосылка творчества. Представлено исследование форм проявления инициативности дошкольников в открытой, неопределенной ситуации. В исследовании приняли участие 50 детей в возрасте 5–7 лет из двух детских садов г. Москвы. В качестве метода исследования использовалось наблюдение за свободной деятельностью детей в специально организованном открытом пространстве, предоставляющем возможности для разных видов детской деятельности. Оказалось, что в свободной ситуации дети склонны выбирать социально приемлемые и знакомые виды деятельности, т.е. рисование. Игра практически не возникает без участия взрослого. На основании полученных результатов делается вывод о том, что преобладающая форма проявления инициативности — продуктивная, являющаяся наиболее «культивируемой» в дошкольном образовании. Полученные данные говорят о необходимости создания специальных условий для развития инициативности дошкольников. Особого внимания требует организация условий для поддержки творческой инициативы детей.

Ключевые слова: инициатива, дошкольный возраст, детские виды деятельности

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12–26 doi: 10.17759/psyedu.2019110102

For citation:

Smirnova E.O., Soldatova I.S. Features of the Initiative of Modern Preschoolers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12–26 doi: 10.17759/psyedu.2019110102. (In Russ., abstr. in Engl.)

Творчество принято определять как создание чего-то качественно нового материального и духовного. Основной критерий, отличающий творчество от изготовления (производства) — уникальность и оригинальность результата, причем этот результат невозможно предсказать, прямо вывести из исходных условий. В процессе творчества автор выражает какие-то аспекты себя, своей субъективности. Именно этот факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства. В творчестве имеет ценность не только результат, но и сам процесс, который с необходимостью предполагает инициативность, то есть возможность действовать

независимо от внешних обстоятельств и даже преодолевая их. В психологии инициативность обычно связывается с умением находить нестандартные решения, со способностью к творческому решению проблем и опережению внешних требований [1; 2; 5]. Поэтому в дальнейшем мы будем говорить главным образом об инициативности как о важнейшей предпосылке творчества.

Анализируя работы зарубежных исследователей, можно отметить, что инициативность, как и творчество, понимается как готовность к достижению целей и выражается в активной позиции человека по отношению к окружающей среде. Дорис Фэй и Майкл Фрезе отмечают, что инициатива противостоит пассивности, и ее результатом является изменение окружающей действительности. Инициативность связана с настойчивостью в преодолении возникающих трудностей [16; 17].

Большинство определений подчеркивают внутреннюю детерминированность инициативности, ее связь с самостоятельностью, независимостью, творческой природой.

Однако, все эти характеристики трудноприменимы к детям дошкольного возраста. Между тем начало становления и проявления этого качества относится именно к данному периоду детства. Многие авторы рассматривают становление инициативности как одну из важнейших задач дошкольного возраста.

Так, Д.Б. Эльконин, давая характеристику этому возрастному периоду, выделяет «стремление ребенка к самостоятельности», которое реализуется в идеальной форме в совместной со взрослым жизни — ролевой игре» [15, с. 51]. Э. Эриксон указывает на то, что в период 3—6 лет ребенок инициирует самостоятельные формы активности на основе автономности (которая является результатом развития на предыдущей стадии 1—3 года), а задачей развития этого периода является обретение инициативности. Он пишет, что «инициатива добавляет к самостоятельности способность принимать на себя обязательства, планировать...» [18, с. 38]. Мэрилин Прайс-Митчелл обращает внимание на важность формирования инициативности в детстве и связывает ее с умением преодолевать трудности и действовать исходя из внутренних побуждений для того, чтобы менять окружающую действительность в соответствии с внутренним замыслом. По ее словам, инициативность невозможно формировать, действуя через какие-либо внешние стимулы (награды или оценки), ее развитие возможно через творчество, возможность действовать независимо [19]. Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов при оценке уровня развития дошкольника ставят в центр именно инициативность как целостное представление о ребенке, отражающее активность самоопределяющейся личности [6, с. 9]. Инициативность при этом выступает как интегральный показатель развития интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности дошкольника [6]. В связи с этим необходимо ответить на вопросы о специфике и критериях инициативности и возможных формах ее проявления у дошкольников.

При определении инициативности часто это качество идентифицируют с самостоятельностью: инициативность и самостоятельность нередко выступают как синонимы. Однако, при всей близости данных понятий, следует подчеркнуть их различие. Самостоятельность подразумевает независимость, автономность при выполнении каких-либо действий и связана прежде всего с операционально-технической оснащенностью. В раннем и дошкольном детстве это, как правило, бытовые действия по самообслуживанию (одевание, уборка, использование бытовых предметов и пр.) Конечно, овладение орудийными действиями предполагает понимание их смысла [3], однако сам смысл этих действий жестко фиксирован в культуре и задан взрослыми. Ребенок должен его принять и овладеть соответствующими техническими способами действия. В этом смысле самостоятельно можно выполнять однообразные, рутинные действия.

В отличие от этого, важным аспектом инициативного действия является его выход за пределы наличной ситуации, преодоление стереотипов, порождение чего-то своего, нового, что объединяет инициативность с творчеством. И хотя инициативность, в отличие от творчества, далеко не всегда предполагает создание оригинального продукта, сам выход за пределы исходной воспринимаемой ситуации является решающей предпосылкой любого творчества. В данном контексте становление инициативности является главным вектором развития личности, которая определяется «как способность человека вести себя независимо от обстоятельств» (Л.И. Божович) или свобода от внешних воздействий (Л.С. Выготский).

Независимое поведение в равной мере характерно и для самостоятельности, и для инициативности. Но в случае самостоятельности — это независимость от помощи взрослого, от его практического участия, то, что Эриксон называл «автономностью», и что является результатом развития раннего возраста. Суть инициативности состоит в преодолении ситуативности, она связана с выходом за пределы воспринимаемой ситуации. В то же время это не любое спонтанное движение или действие. Инициативность предполагает наличие своего замысла и попытку его реализации. Это всегда новый взгляд на привычные обстоятельства, создание своего смысла, независимость от стереотипов в порождении собственного действия.

В дошкольном возрасте становление инициативности, как и творческой направленности, неразрывно связано с игрой. Л.С. Выготский отмечает, что, действуя в мысленном поле, ребенок научается мыслить вне наличной ситуации, за ее пределами [3]. То есть уже не предмет ведет за собой действия ребенка, а сам ребенок начинает реализовывать свой замысел независимо от того, что он видит. В игре естественным образом представлены характеристики инициативного действия. Основными признаками игры можно назвать отсутствие регламента и принуждения, эмоциональный подъем и наличие удовольствия от самой деятельности, а также активную импровизацию и опробование себя как предмета игры [9; 10; 11]. Л.С. Выготский, анализируя вопросы творчества в детском возрасте, пишет: «Игра ребенка... творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [4]. К игре нельзя отнести ту деятельность, которая подразумевает директивную позицию взрослого, его руководство и принуждение. Для того, чтобы игра состоялась, необходимы время и место, которые отводятся для свободной и спонтанной деятельности детей.

В то же время игра — не единственная область, где возможно развитие и проявление инициативы дошкольников. Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов выделяют следующие формы ее проявления в соответствии с видами деятельности дошкольников: творческая; продуктивная; познавательная; коммуникативная [6]. Можно говорить о том, что инициативность — это проявление себя в разных видах детской деятельности или культурных практиках (Н.А. Короткова).

Остановимся более подробно на каждой из форм проявления инициативности.

Как ранее отмечалось, особенность творческой формы заключается в том, что она представляет собой импровизацию и опробование себя в нерегламентированной деятельности, в игре, свободной от руководства взрослого. Такая игра всегда отражает то, что важно для самого дошкольника и позволяет выразить его внутренний мир. Ключевыми признаками игры являются создание воображаемой ситуации и замещений разных уровней. К наиболее простым можно отнести предметные замещения, где один предмет замещается другим; в свою очередь, позиционные замещения связаны с изменением позиции ребенка в игре, в т.ч. на ролевою или режиссерскую; пространственные замещения позволяют наделять смыслом окружающую обстановку и моделировать ее согласно своему замыслу.

Создание собственных игровых замещений и порождение своих сюжетов в игре безусловно являются проявлением инициативности дошкольника.

Специфика инициативности в продуктивных видах деятельности заключается, с одной стороны, в приложении усилий и преодолении «сопротивления» материалов [6], а с другой — в порождении и реализации своего собственного замысла. При этом как целеполагание, так и получение оригинального продукта отражают наличие инициативности.

Инициативность в познавательной сфере проявляется в виде любознательности и направлена на открытие и понимание общих отношений объектов и закономерностей. В дошкольном возрасте это проявляется в двух формах. Первая связана с попыткой связать и объяснить явления окружающего мира главным образом в форме вопросов взрослому, типа «почему», «как», «для чего» (внеситуативно-познавательное общение, М.И. Лисина). Вторая представляет собой попытку понять устройство вещей и связана с наглядно-действенным мышлением, действиями по преобразованию и исследованию окружающей действительности (детское экспериментирование).

В коммуникации инициативность связана со стремлением тем или иным способом привлечь к себе внимание сверстника и способностью предложить тему, содержание взаимодействия. В то же время эта форма является «сквозной», т.к. в любой деятельности помогает реализовать свой замысел.

Таковы возможные формы проявления инициативности в дошкольном детстве. Отметим, что в той или иной деятельности формы инициативности могут пересекаться, также как и один вид деятельности может дополняться и пересекаться с другим (например, в ситуации, когда дети рассматривают и пробуют возможности малопонятных предметов, продуктивная и познавательная деятельность взаимопроникают и связаны с коммуникацией). Как отмечают Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов, выделенные сферы деятельности обеспечивают «становление психических новообразований возраста и наиболее важных психических процессов, а также обеспечивают творческую самореализацию ребенка, полноту «проживания» им дошкольного периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для образования дошкольника» [6]. Становление творческих способностей и инициативности детей в разных видах деятельности провозглашается важнейшим целевым ориентиром современного дошкольного образования и центральной задачей личностного развития ребенка (ФГОС ДО).

Однако, в последнее время существующие в большинстве детских садов условия воспитания противоречат задаче формирования инициативности детей. На свободную деятельность остается в лучшем случае полчаса, но и в это время активность детей ограничена всевозможными запретами: нельзя лазать, бегать, шуметь, использовать недозволенные предметы и пр. Анализируя особенности современного дошкольного образования, можно предположить, что у дошкольников практически не остается пространства и времени для проявления инициативы, что явно противоречит установкам Федерального стандарта [12, 13, 14].

В связи с этим возникает вопрос о степени выраженности и формах проявления инициативности у современных дошкольников. Этот вопрос и находится в центре нашей экспериментальной работы.

Для определения форм инициативности необходимы адекватные методики. В настоящее время наиболее распространенным методом выявления инициативности в нашей стране является «Нормативная карта развития» Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова. Данная карта представляет собой вариант педагогической диагностики и предназначена

для воспитателей, которые заполняют ее три раза в год на основе наблюдений за свободной деятельностью детей в привычных условиях. При всех своих несомненных достоинствах, данная карта не подходит для исследовательских целей, когда нужно в относительно короткий период выявить уровень и формы проявления инициативности значительного числа детей.

В данной карте заданы определенные типы поведения, отражающие конкретные формы детской инициативы. Так, например, коммуникативная инициатива определяется через способность к организации совместной деятельности, инициатива в продуктивной деятельности понимается как удержание конечной цели, в познавательной деятельности — как стремление к упорядочиванию фактов, как интерес к символическим языкам. Нам представляется, что спектр проявлений детской инициативности может быть значительно шире, и что его сложно заранее ограничивать какими-то конкретными проявлениями. Кроме того, привычная предметная среда, в которой проводится наблюдение, стимулирует детей к привычным для них действиям и не предполагает выхода за границы воспринимаемой ситуации. Также отметим, что предполагаемая система оценивания, согласно которой воспитатель проставляет отметки в карте развития («нет», «обычно», «изредка» и др.) с содержательной точки зрения не раскрывает, какова мера для «обычно» или «изредка». Сами авторы отмечают, что у воспитателя могут возникнуть трудности. Чтобы избежать субъективности, авторами предлагается выделить отдельное время для наблюдения за конкретным ребенком, что не всегда представляется возможным в рамках диагностики [6; с. 30].

В связи с этим, опираясь на выделенные Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым виды инициативности соответственно видам деятельности, мы предложили другую экспериментальную ситуацию. Ключевым моментом использованной методики является открытость, неопределенность среды, в которой оказываются дети. Эта неопределенность выражается в отсутствии каких-либо инструкций взрослого и в неопределенности предметной обстановки, организованной специальным образом.

Исследование представляло собой невключенное наблюдение за свободной деятельностью детей в открытой ситуации. В экспериментах участвовали 50 дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет, посещающие государственные детские сады г. Москвы. Средний возраст составил 5 лет 8 мес.

Двое детей 5—7 лет (пары определялись случайным образом) приглашались в специальную комнату, где им предлагалось выбрать себе любое занятие. Комната была условно разделена на зоны, соответствующие разным формам деятельности: зона продуктивной деятельности (карандаши, краски, бумага и др.); игровая зона с игрушками (животные, куклы, машинки и мелкие игрушки.); зона с полифункциональными материалами (коробки, дощечки, бумага разной фактуры, фольга и др.) и зона с книжками и картинками для инициации познавательного общения. Позиция взрослого в этой ситуации не предполагала какой-либо организации или руководства деятельностью дошкольников. Мы создавали только возможность для реализации разных видов деятельности и проявления своей инициативы. Взрослый подключался и помогал только в том случае, если дети обращались к нему за помощью или предлагали присоединиться к игре.

Поскольку эксперимент проходил в новой для детей ситуации, их инициативность могла ограничиваться непривычностью обстановки, поэтому все дети принимали участие в наблюдении дважды. Уровни инициативности каждый раз оценивались независимо от предыдущего раза, с опорой на реальные действия детей.

Сначала взрослый знакомился с детьми и предлагал вместе посмотреть картинки из энциклопедии. Известно, что внеситуативно-познавательное общение, т.е. беседы по картинкам, является предпочитаемой формой общения для старших дошкольников. Этот

этап был важен для снятия напряжения у некоторых детей в незнакомой ситуации. Кроме того, эта ситуация позволяла детям проявить познавательную инициативу, т.е. задавать вопросы или делиться своими знаниями. После 5—7 минут такого знакомства взрослый отходил в сторону, якобы занимаясь своими делами, и предоставлял детям полную свободу действий.

В течение 30 минут дети имели возможность делать все, что они хотят, а взрослый незаметно для них заполнял протокол наблюдения. В случае серьезного затруднения с выбором деятельности взрослый мог задать несколько вопросов, например: «Что можно здесь делать, как ты думаешь?», но не предлагать какое-либо занятие ребенку и не оценивать его действия.

Особый интерес представляло для нас использование полифункциональных материалов, так как их можно было использовать для различных видов деятельности: для изготовления поделок, аппликаций, конструирования, создания предметов—заместителей в игре, маркеров роли или пространства и пр. Именно эти материалы в наибольшей степени открывали возможности для творческой инициативы и игры. В предыдущих работах было показано, что именно открытый полифункциональный материал в наибольшей степени способствует созданию игровых образов и игровых замыслов [10].

Деятельность дошкольников и их высказывания фиксировалась в протоколе. Уровень инициативности оценивался по 6—бальной шкале — от полного отсутствия инициативных действий (0 баллов) до максимально возможного уровня проявления инициативности (5 баллов) (табл. 1). Отметим, что виды деятельности могли взаимопроникать и перетекать друг в друга, оценивание в таком случае производилось соответственно всем проявляющимся действиям, но уровни инициативности могли быть разными.

Таблица 1

Шкала оценки проявления инициативности

Балл/Виды деятельности	Продуктивная	Познавательная	Творческая	Коммуникативная
0	Отсутствие каких-либо действий	Отсутствие предметно-практических действий и вопросов	Отсутствие каких-либо игровых действий	Полная пассивность, отсутствие обращений
1	Осуществляет попытку создания какого-либо стандартного продукта — повторить знакомый рисунок, поделку, но бросает работу незавершенной и не	Ситуативная деятельность — манипуляции яркими, необычными предметами. Отдельные простые вопросы относительно	Фрагментарные действия в воображаемой ситуации, функциональное использование отдельных предметов	Проявляет интерес, наблюдает за действиями, совершает «неречевые» попытки присоединения к деятельности

	возвращается к ней	ярких картинок — «кто? что?»		сверстника
2	Перебирает несколько знакомых, стандартных вариантов, пытается воспроизвести знакомые изображения, не доводит начатое до конца	Проявляет избирательный интерес к предметам, манипулирует ими, обнаруживая их возможности, многократно воспроизводит действия. Задает 1—2 простых вопроса типа «что это, кто это?»	Попытка вовлечь сверстника в игру с помощью игрушки. Воображаемая ситуация намечается, но логика действий легко нарушается, сюжет быстро обрывается; роли называются	Привлекает внимание к своим действиям: «смотри...», но не старается сделать это так, чтобы сверстник понял; присоединяется к действующему сверстнику
3	Определяет цель, но копирует внешние образцы или воспроизводит известный сюжет в работе (дом, машина, воспроизведение работы сверстника)	Интерес к предметам избирательный, осуществляет разнообразные вариативные действия, высказывает простые предположения и обобщения по содержанию картинок. Задает отдельные вопросы типа «почему», «откуда» и пр.	Создает знакомую воображаемую ситуацию и проигрывает стереотипные сюжетные эпизоды в соответствии с действительностью, использует замещения; практически не обсуждает сюжет и роли в игре (назначает кто-то один)	Привлекает сверстника с конкретным речевым предложением «давай...», пытается пояснить свой замысел
4	Стремится создать и реализовать оригинальный замысел своего продукта, осознанно подходит к выбору	Способен к простому рассуждению, задает 2—3 вопроса типа «почему» или	Выступает с предложением о сюжете и ролях в игре, конструирует предметы— заместители из	Выступает с предложением и побуждает партнера к действиям «ты говори/делай..»,

	средств, готов обратиться за помощью	«зачем». Активно исследует окружающую обстановку	полифункциональных материалов, обозначает игровое пространство	есть попытка согласования с партнером сюжета и ролей
5	Создает оригинальный законченный продукт	Рассуждает, задает сложные вопросы (не менее 5), стремится понять причинно-следственные связи. Активно исследует окружающую обстановку	Создает оригинальный замысел игры; согласовывает развернутый сюжет и роли с партнером; использует игровые замещения всех видов	Может в развернутой словесной форме договориться и объяснить замысел, прислушивается к партнеру. Легко поддерживает диалог, стремится к решению конфликтных ситуаций

В таблице представлены уровни проявления, где от уровня 0 до уровня 5 происходит качественное нарастание инициативности от стереотипных, фрагментарных действий к развертыванию своих оригинальных замыслов и проявлению себя в выделенных видах деятельности.

Описание результатов

Наблюдения показали, что в предложенной неопределенной ситуации дети вели себя по-разному. Мы выделили три группы детей соответственно тому, как они действовали в новой ситуации.

В первую группу вошли те дошкольники, которые не могли определиться с выбором деятельности и обращались ко взрослому в ожидании конкретных указаний. Например, девочки (5 л. 2 мес., 5 л. 4 мес.) стояли в замешательстве, пока взрослый не спросил, почему они ничего не делают. — «Вы не сказали, что можно делать». Интересно отметить, что дети воспринимали созданную неопределенную ситуацию как форму занятия, на котором взрослый будет давать задания. Это ожидание проявлялось в соответствующих вопросах: «Какое будет задание? Что мы будем рисовать?».

Во вторую группу вошли дети, для которых был характерен достаточно высокий уровень познавательной инициативы по обследованию нового помещения — они с энтузиазмом исследовали пространство, осматривали не только предложенные материалы, но и полки, шкафы, обустройство нового помещения. Они также проявляли интерес к исследованию полифункциональных материалов (рассматривали, предполагали, что это и что с этим можно сделать). Для таких детей характерен высокий уровень практической познавательной активности.

Третья группа детей — дошкольники, которые практически сразу определялись с выбором деятельности. Такие дети не тратили много времени на изучение окружающей обстановки, а увидев знакомые материалы (карандаши и бумагу), сразу приступали к

рисованию, при этом их рисунки во многом повторяли уже знакомые ранее сюжеты или образцы.

Остановимся на формах проявления инициативности в разных видах деятельности.

Продуктивная деятельность.

подавляющее большинство детей (72%) в ситуации свободного выбора предпочитали рисование как наиболее знакомое для них занятие и в отдельных случаях — конструирование поделок.

Рисунки детей в основном отражали близкие дошкольникам сюжеты (прогулка и пр.). Также часто изображались различные предметы — цветы/деревья, дома, автомобили. В основном цель озвучивалась детьми перед началом работы, но были также примеры, когда ребенок перебирал несколько знакомых объектов, использовал несколько листов бумаги, но воспроизводил известный сюжет. Только 10% дошкольников демонстрировали в данной деятельности высокий уровень инициативности, который проявлялся в воплощении своего собственного замысла, в том числе с использованием полифункциональных, «открытых» материалов — они пытались создать собственные поделки из полифункциональных материалов. В целом, уровень инициативности дошкольников в продуктивной деятельности близок к среднему (3 балла), что, вероятно, связано с освоенностью детьми изобразительной деятельности и знакомством со средствами ее реализации.

Низкий уровень инициативности демонстрировали 19% детей, такие дети не могли самостоятельно выбрать цель, определиться с материалами для ее реализации. Они либо срисовывали какую-либо картинку, либо повторяли рисунок сверстника.

Познавательная деятельность.

Напомним, что познавательная инициатива детей проявлялась в двух формах: в виде вопросов, выявляющих причинно-следственные связи (типа «почему» и «зачем»), и в форме практического обследования воспринимаемой предметной обстановки. На первом этапе исследования только некоторые дети (12%) дошкольников с любопытством рассматривали новые предметы, заглядывали в ящики, обследовали шкафы, старались понять устройство новой предметной среды. На втором этапе такая активность существенно снизилась, поскольку среда уже утратила свою новизну.

Вопросы детей относились как к картинкам из энциклопедии («почему не тонет айсберг», «почему люди загрязняют окружающую среду» и др.), так и к самой диагностической ситуации («зачем мы здесь?», «что тут нужно делать?»). Однако, вопросов и познавательных высказываний было крайне мало, хотя предоставленные картинки были достаточно интересными и давали богатый материал для обсуждений. У большинства детей (73%) наблюдался низкий уровень познавательной инициативы.

Игра.

Наименее всего инициативность была выражена в игровой деятельности. Только 12% детей могли придумать и озвучить замысел игры, использовали предметы—заместители и пытались согласовать свои действия с действиями партнера.

Большинство дошкольников либо не играли совсем, либо осуществляли стереотипные и фрагментарные действия с игрушками. Например, делали прическу кукле, катали машинку, не привлекая партнера к игре и не используя замещения. По сути, это были действия, на которые ребенка наталкивал сам предмет. Такие действия мы оценивали на 0 баллов.

Даже у детей, обладающих высоким относительно выборки уровнем творческой инициативности были трудности в организации игры: идею часто придумывал один ребенок, но она развернуто не обсуждалась и могла реализовываться в сжатом формате. При этом даже единичные проявления тех ключевых характеристик, которые мы выделили как критерии наличия инициативности, являлись для нас основанием для постановки среднего или высокого балла.

Интересно, что ко второй пробе несколько изменилось соотношение совсем не играющих детей и тех, кто совершал какие-либо попытки или хотя бы фрагментарные игровые действия в воображаемой ситуации. На втором этапе несколько увеличилось количество детей, которые стремились привлечь партнера к игре с помощью игрушек или кратких предложений «давай играть». В итоге игра начиналась, но тут же прекращалась, т.к. не происходило обсуждения идеи, ролей, сюжета и др. Зачастую дети возвращались к рисованию, т.к. игра оказывалась сложной и утомительной. По-видимому, дети не знают, как организовать игру таким образом, чтобы она была интересна обоим партнерам.

Коммуникация.

Общались дети в новой ситуации достаточно активно, при этом отмечалось преобладание ситуативно-делового общения. Ситуативно-деловое общение, выражавшееся в разговорах об использовании предложенных материалов, было характерно для половины всех детей как на первом, так и на втором этапах исследования. Встречались отдельные случаи, когда между детьми общение отсутствовало совсем (6%). Для 20% детей было характерно эмоционально-практическое общение, связанное с воспроизведением движений и звуков сверстника и получением эмоционального отклика от партнера. Известно, что эта форма общения характерна для детей второго—четвертого года жизни. Только 20% детей демонстрировали внеситуативное общение на фоне совместной продуктивной деятельности или игры. Для них действительно было важно мнение сверстника, они часто обращались к нему с вопросами: «Что/как ты думаешь?». Интересно, что в одной из ситуаций девочки, ранее не взаимодействующие в группе, договорились о совместном праздновании дня рождения и отметили: «Кажется, мы подружились».

Обобщая полученные данные, мы попытались определить преобладающие формы проявления инициативности дошкольников и степень ее выраженности внутри каждого вида деятельности.

Наиболее предпочитаемой оказалась знакомая и поощряемая взрослыми продуктивная деятельность, т.е. рисование и в некоторых случаях — конструирование поделок (ее выбирали 72% дошкольников). Наименее выражена инициативность была в игровой деятельности — менее 10% детей в свободной ситуации попытались создать игровые замещения и свой игровой замысел.

Весьма слабо была представлена инициативность и в познавательной сфере. Познавательных вопросов, отражающих внеситуативно-познавательное общение, наблюдалось немного.

В рамках первой пробы столь низкий уровень инициативности мог объясняться незнакомой ситуацией и тревожностью детей. Однако, в ходе второй пробы, когда ситуация была достаточно знакома и взрослый показал свою отстраненную, безоценочную позицию, уровень инициативности остался примерно таким же (различия по всем видам деятельности статистически не значимы). Средние оценки инициативности по обоим пробам по 6—балльной шкале представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение средних значений по уровню инициативности в разных видах деятельности

Форма проявления	Первый этап	Второй этап
Продуктивная	2,1	2,6
Познавательная	1,8	1,7
Творческая	1,1	1,7
Коммуникативная	2,4	2,6

Полученные данные показывают, что инициативность дошкольников находится на уровне ниже среднего. При этом наиболее низкие показатели зафиксированы в творческой игре и в познавательной деятельности. Мы наблюдали лишь единичные попытки придумать игровые замещения (у 6 детей) и отдельные вопросы по картинкам. Несколько выше показатели инициативности в продуктивной деятельности. По-видимому, это связано с неким «стереотипом», с устоявшейся формой занятия, знакомой дошкольникам, и с известными средствами и способами деятельности.

Обсуждение результатов

В целом результаты нашего пилотного эксперимента показали, что большинство современных дошкольников не проявляют инициативности в открытой ситуации и испытывают сложности при организации самостоятельной деятельности. Как правило, дети выбирают социально приемлемые и знакомые виды деятельности (рисование) или ждут указаний от взрослого. Они постоянно чувствуют себя в ситуации выполнения заданий и без таких заданий и инструкций не могут придумать себе занятия или создать свой замысел.

Неожиданным для нас стал крайне низкий уровень творческой инициативы. Лишь отдельные дети из нашей выборки попытались создать воображаемую ситуацию или игровые замещения.

Следует напомнить, что инициативность и самостоятельность ребенка в разных видах деятельности являются основными целевыми ориентирами дошкольного образования (ФГОС ДО). Именно эти качества, а не совокупность знаний и не умение читать и считать обеспечивают готовность к обучению в школе. И не только к школе, но и к дальнейшей жизни.

Однако, особенности современной ситуации в дошкольном образовании препятствуют развитию творческой направленности и инициативности детей.

Первая из них — инерция в системе дошкольного образования, программирование и формализация педагогического процесса. Воспитатели детских садов привыкли работать в жестко регламентированной системе, подчиняясь предписанному плану. Большинство из них не готово к созданию собственных программ и к проявлению инициативности. Многие из них не умеют играть, создавать естественные проблемные ситуации, стимулировать и поддерживать инициативу детей. Несмотря на то, что уже многие годы идет разговор о неприемлемости школьно-урочной системы в дошкольном детстве, школьная инерция доминирует. Для педагогов проще посадить детей за парту и сообщать им готовые знания, записанные в программе, чем придумывать новые занятия и игры и вовлекать в них детей. Педагогические вузы, большинство из которых работают по старым программам, мало приобщают студентов к практике реальной работы с детьми и ограничиваются в основном

теоретической подготовкой. Исследования последнего десятилетия подтверждают снижение уровня игровой деятельности, а также инициативности дошкольников. Так, Трифонова Е.В. отмечает исчезновение самодеятельной игры, то есть такой, в которой инициатива принадлежит ребенку, и подмену ее «дидактическими играми» [12; 13]. Некоторые проведенные исследования показали, что развитой формы игры достигают лишь немногие дети, в основном к концу дошкольного возраста [10].

Различные виды детской деятельности (рисование, конструирование) принимают дидактическую форму, сама детская игра подменяется «игровыми формами обучения», что не соответствует задачам развития в дошкольном возрасте [10].

Еще одно препятствие на пути развития детской инициативы — ожидания родителей. Главное их требование к дошкольному образованию — как можно более раннее и интенсивное обучение. Изменить эту установку, т.е. показать, что не всякое обучение ведет за собой развитие, достаточно трудно. Ориентация на свободную активность и детскую игру воспринимается как нарушение их ожиданий, как бесполезная трата времени и как бездействие педагогов.

Данные проведенной работы позволяют сделать вывод о том, что детская инициативность, как и способность к творческой игре, не является имманентным признаком дошкольного возраста. Для их появления и проявления необходимо создание специальных условий, способствующих самореализации детей дошкольного возраста, и изменение ценностных установок педагогов и родителей.

Реализация требований, заложенных в ФГОС ДО, требует перестройки всей системы дошкольного образования, превращения ее в более гибкую, открытую и предполагающую творческую инициативу как педагогов, так и детей.

Литература

1. Абульханова—Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. 2011. №1. С. 131—135
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 210 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
5. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.
6. Коротаяева Е.В., Святцева А.В. Развитие инициативности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-initsiativnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 21.01.2019)
7. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка—Пресс, 2014. 64 с.
8. Моница Г.Б. Технология формирования у детей 6—7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА». СПб.: «ДЕТСТВО—ПРЕСС», 2017. 176 с.
9. Смирнова Е.О. Условия формирования и поддержки детской инициативности в детском саду // Детский сад: теория и практика. 2016. № 6. С. 18—31.
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Особенности принятия игровой роли в разных предметных средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 4—14.
11. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml> (дата обращения: 24.11.2018)

12. Трифонова Е.В. Проблема самодеятельной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 77—83.
13. Трифонова Е.В. Детская игра в образовании: вчера, сегодня... завтра? // Материалы Международной конференции «Современные тенденции развития дошкольного образования в мире» (24-25 сентября 2015 года). М.: МПГУ, 2015. С. 8—14.
14. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45—54.
15. Эльконин Д.Б. Избранные Психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
16. Fay D. & Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 1998. Dallas, TX
17. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K. & Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 1997. Vol. 70 (2). P. 139—161. doi: 10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x
18. Hjelle L., Ziegler D. Personality theories: basic assumptions, research, and applications. New York: McGraw—Hill. Publishing Co, 1992. 624 p.
19. Price-Mitchell M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges [Электронный ресурс] // Roots of Action. URL: <https://www.rootsofaction.com/take-initiative-kids> (дата обращения: 15.01.2019)

Features of the Initiative of Modern Preschoolers

Smirnova E.O.,

Doctor in Psychology, Head of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, smirneo@mail.ru

Soldatova I.S.,

PhD Student, Preschool pedagogy and psychology chair, Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, js.soldatova@gmail.com

The article discusses children's initiative as the most important prerequisite for creativity. A study of the forms of manifestation of initiative of preschool children in an open, uncertain situation is presented. The study involved 50 children aged 5—7 years from two kindergartens in Moscow. The observation of the free activity of children in a specially organized open space was used as a research method. This space was providing opportunities for various types of children's activities. It turned out that in a free situation, children tend to choose socially acceptable and familiar activities, such as drawing. The free play almost does not occur without the participation of an adult.

Based on the results obtained, it is concluded that the predominant form of initiative is productive, which is the most “cultivated” in preschool education. The findings suggest the need to create special conditions for the development of initiative of preschoolers. Special attention should be paid to the organization of conditions to support children's creative initiative.

Keywords: initiative, preschool age, children's activities

References

1. Abul'khanova—Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow: Publ. Mysl', 1991. 299 p.
2. Borisova T.S. Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya sotsial'noi otvetstvennosti uchashcheisya molodezhi [Activity and initiative as a basis for the formation of social responsibility of students]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2011, no.1, pp. 131—135
3. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Child developmental psychology]. Moscow: Publ. Smysl, Eksmo, 2004. 210 p.
4. Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Saint-Petersburg: Publ. SOYUZ, 1997. 96 p.
5. Kovalev A.G. *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1970. 391 p.
6. Korotaeva E.V., Svyattseva A.V. Razvitie initsiativnosti detei doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Development of initiative of children of preschool age]. Sbornik materialov Ezhegodnoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta*» [Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children"], 2016, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-initsiativnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (Accessed: 21.01.2019)
7. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detei v doshkol'nykh gruppakh [Monitoring the development of children in preschool groups]. Moscow: Publ. Linka—Press, 2014. 64 p.
8. Monina G.B. Tekhnologiya formirovaniya u detei 6—7 let initsiativnosti, samostoyatel'nosti, otvetstvennosti i partsial'naya programma «Lesenka ROSTA» [The technology of formation in children 6-7 years of initiative, independence, responsibility and the partial program "Ladder of GROWTH"]. Saint-Petersburg: Publ. «DETSTVO-PRESS», 2017. 176 p.
9. Smirnova E.O. Usloviya formirovaniya i podderzhki detskoj initsiativnosti v detskom sadu [Conditions of formation and support of children's initiative in kindergarten]. *Detskii sad: teoriya i praktika* [Kindergarten: Theory and Practice], 2016, no. 6, pp. 18—31.
10. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Osobennosti prinyatiya igrovykh rolei v raznykh predmetnykh sredakh [Characteristics of perception by preschoolers of the play role in various playing environments]. *Voprosy psikhologii* [The Issues Relevant to Psychology], 2018, no. 1, pp. 4—14.
11. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Play in a modern pre-school education] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2013, no. 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml> (Accessed: 24.11.2018)
12. Trifonova E.V. Problema samodeyatel'noi igry v kontekste osnovnykh idei A.V. Zaporozhtsa [The problem of self-organized play in the context of A.V. Zaporozhets' concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 77—83.
13. Trifonova E.V. Detskaya igra v obrazovanii: vchera, segodnya... zavtra? [Children's play in education: yesterday, today...tomorrow?]. Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii

- «*Sovremennye tendentsii razvitiya doskol'nogo obrazovaniya v mire*» (24—25 sentyabrya 2015 goda) [Proceedings of the International Conference "*Modern trends in the development of preschool education in the world*"]. Moscow: Publ. Moscow Pedagogical State University, 2015, pp. 8—14.
14. Fel'dshtein D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [The profound changes of modern childhood and the actualization of the psychological and pedagogical problems of the development of education due to them]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of practical psychology of education*], 2011, no. 4, pp. 3—12.
 15. El'konin D.B. Izbrannye Psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p.
 16. Fay D., Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 1998. Dallas, TX
 17. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K., Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1997. Vol. 70 (2), pp. 139—161. doi: 10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x
 18. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. Saint-Petersburg: Publ. Piter Press, 1997.
 19. Price-Mitchell M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges. Roots of Action. URL: <https://www.rootsofaction.com/take-initiative-kids> (Accessed: 15.01.2019)