

К вопросу поддержки инициативы дошкольников

Клопотова Е.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, klopotova@yandex.ru

Ягловская Е.К.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, yaglovskaya_ek@mail.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей проявления инициативы у дошкольников в образовательном процессе. В качестве одного из факторов, влияющих на проявление инициативы детьми в образовательном процессе, рассматривается позиция взрослого. Для анализа используются воспитательские позиции, выделенные Т.В. Лаврентьевой. На основании экспертной оценки результатов невключенного наблюдения за воспитателями было выбрано 14 педагогов с наиболее выраженными чертами той или иной позиции. Полученные в исследовании результаты позволяют говорить о целесообразности использования в образовательном процессе с дошкольниками различных ситуаций — как ситуаций, поддерживающих детскую инициативу, так и ситуаций, «провоцирующих» их на проявление инициативы. В целом результаты показали, что инициатива детей, становясь к концу дошкольного возраста одним из проявлений их возрастающей самостоятельности, еще очень зависит от конкретных ситуаций взаимодействия со взрослым.

Ключевые слова: инициатива, взаимодействие педагога с детьми, дошкольный возраст, поддержка детской инициативы.

Для цитаты:

Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. К вопросу поддержки инициативы дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 90–98 doi: 10.17759/psyedu.2019110407

For citation:

*Klopotova E.E., Jaglovskaj E.K. Manifestation of Initiative in Preschool Children in the Process of Interaction with the Teacher [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 90–98 doi: 10.17759/psyedu.2019110407. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Продвижение идей развивающего образования и личностно-ориентированного подхода в практике работы с детьми способствовало выполнению достаточно большого количества экспериментальных и эмпирических исследований по проблемам особенностей педагогического взаимодействия (Петровский А.В., Виноградова А.М., Кларина Л.М., Стрелкова Л.П., Краснов С.И., Лаврентьева Т.В., Маркова А.К., Цукерман Г.А., Юдина Е.Г. и др.). Главной задачей таких работ являлось переосмысление педагогами своего профессионального опыта, их переориентация с субъект-объектного на субъект-субъектное взаимодействие с детьми, выявление наиболее оптимальных стилей взаимодействия, способствующих поддержке активности детей в образовательном процессе и раскрытию их

потенциала. Однако в современных условиях, когда принципы развивающего образования нашли отражение в конкретных положениях образовательных стандартов, данные, полученные при изучении различных педагогических стилей и позиций и их влияния на развитие детей, недостаточны для решения конкретных, более частных, чем общее развитие, задач. Так, анализ практики и литературы показывает, что реализация такого принципа дошкольного образования, как «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности» [5], до настоящего времени вызывает у педагогов значительные затруднения. В связи с этим необходимость изучения проблемы влияния особенностей взаимодействия педагогов с детьми на их инициативность приобретает особую актуальность.

В литературе, посвященной проблемам детской инициативы, доминирует позиция, что максимально благоприятные условия для ее становления, поддержки и развития складываются при взаимодействии детей друг с другом [4; 8; 9; 10; 11]. Сложнее дело обстоит со взаимодействием ребенка и взрослого. Отмечается, что взрослые, в силу специфики их взаимодействия с детьми, не всегда создают зону ближайшего развития для детской инициативы, т.к. действия взрослого в образовательной ситуации часто лишены собственной инициативности, и поэтому при интериоризации его поведения как образца ребенком не присваивается это качество [10]. Необходимо отметить, что последние выводы, как правило, делаются на основе результатов исследований учебной деятельности, тогда как специфика образовательной работы с дошкольниками может предоставить взрослому большие возможности не только для того, чтобы поддерживать детскую инициативу, но и чтобы стать для ребенка образцом инициативного поведения [9].

Чтобы определить, как особенности взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе влияют на инициативу последнего, в настоящей работе использовались воспитательские позиции, выделенные Т.В. Лаврентьевой [6]. Отличительной характеристикой предложенной ею классификации видов взаимодействия педагогов с детьми является то, что в ее основе лежат особенности передачи детям средств и способов поведения и деятельности. Поскольку данная классификация разрабатывалась для проведения работы по развитию у педагогов профессиональной рефлексии, все воспитательские позиции обозначаются литературными персонажами: «Карабас-Барабас», «Мальвина», «Красная Шапочка», «Спящая красавица», «Наседка», «Снежная королева», «Мэри Поппинс». Особенности каждой позиции будут рассмотрены ниже при обсуждении полученных результатов.

Исследовательская выборка формировалась на основании экспертной оценки результатов невключенного наблюдения за воспитателями. Это позволило выделить педагогов с наиболее выраженными тенденциями по каждой из 7 перечисленных позиций. Всего в исследовании приняли участие 14 воспитателей и, соответственно, 14 групп детей старшего дошкольного возраста.

В ранее проведенном исследовании о возрастной специфике проявления инициативы дошкольниками было показано, что в этом возрасте она проявляется главным образом в форме вопросов и предложений [2]. Поэтому в данном исследовании при наблюдении за детьми в процессе выполнения ими совместной деятельности, предложенной педагогами с различными позициями, фиксировалось количество и содержание задаваемых вопросов и высказываемых предложений, обращенных как к сверстнику, так и к взрослому. При обработке результатов к проявлениям инициативы были отнесены высказывания и вопросы, содержащие указание на возможность или необходимость внесения изменений и дополнений в цели, замыслы совместной деятельности; на способы планирования и

организации действий; на необходимость получения информации или ее конкретизации; на возникшую проблему и необходимость ее решения.

Полученные результаты отражены на рисунке 1.

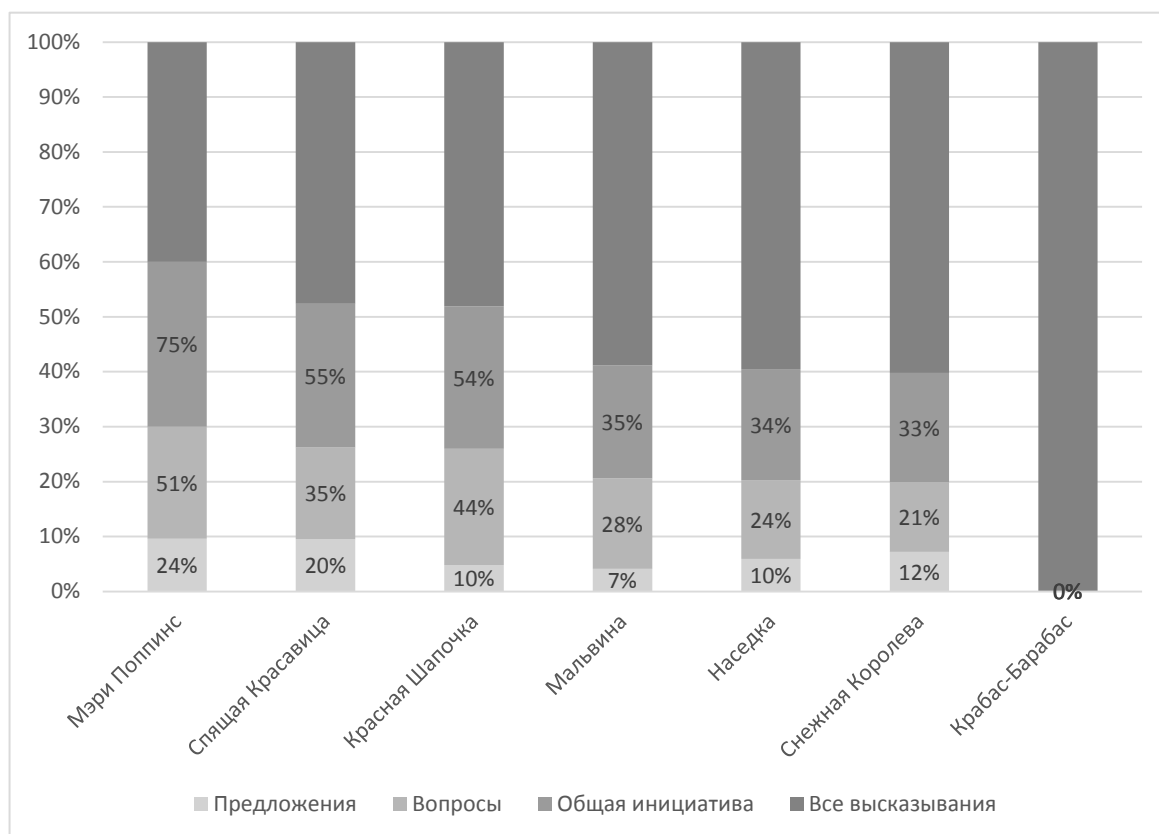


Рис. 1. Проявление инициативы детьми в вопросах и предложениях при разных позициях воспитателей (в %)

Статистическая обработка результатов с применением критерия ϕ^* Фишера [7] позволила выделить четыре группы воспитательских позиций, влияние которых на инициативу детей старшего дошкольного возраста существенно различается.

В *первую* группу вошли воспитатели, придерживающиеся позиции «Мэри Поппинс», у воспитанников которых уровень общей инициативы значительно отличался от воспитанников других педагогов. Педагоги этой группы реализуют развивающие стратегии и при взаимодействии с детьми четко и в понятной форме ставят перед ними цели их деятельности, ориентируются на возрастные и индивидуальные особенности, интересы каждого ребенка. Обсуждая результаты выполнения заданий, такие взрослые обращают внимание детей не столько на их ошибки, сколько на удачные, оригинальные способы достижения цели. При разборе ошибок они побуждают детей к их рефлексии, пониманию возможностей решения различных заданий и проблемных ситуаций.

Во *вторую* группу вошли воспитатели, чье поведение при взаимодействии можно определить как попустительское, хотя его причинами являются разные профессиональные позиции и разное видение вопросов развития детей. Это педагоги, придерживающиеся позиций «Красная Шапочка» (инициатива их воспитанников значительно ниже инициативы воспитанников «Мэри Поппинс» при $\phi^*_{эмп}=1,8$) и «Спящая красавица» (при $\phi^*_{эмп}=2,1$). Различия же в инициативе детей воспитателей второй группы не значимы (при $\phi^*_{эмп}=0,2$).

Иными словами, воспитанники «Спящей Красавицы», хотя и не существенно, но более инициативны, чем воспитанники «Красной шапочки». Анализ взаимодействия педагогов с указанными позициями показывает, что они в большинстве случаев не ставят перед детьми четких целей и не объясняют детям, как надо/можно действовать. Отличие их взаимодействия заключается в том, что педагоги с позицией «Красной шапочки» преодолевают эту нечеткость, недоопределенность ситуации совместными с детьми действиями, тогда как воспитанники «Спящей красавицы» вынуждены делать это самостоятельно и при практическом отсутствии обратной связи об их ошибочности или правильности со стороны взрослого. Такая обратная связь практически отсутствует и у педагогов с позицией «Красная шапочка», хотя они и «проживают» совместно с детьми ситуации успеха/неуспеха, но не объясняют им, благодаря каким действиям цель была/не была достигнута.

В *третью* группу вошли воспитатели с позициями «Мальвина», «Наседка» и «Снежная Королева». Внутри этой группы различий между уровнями инициативы воспитанников педагогов с позициями «Наседка» и «Снежная Королева» не обнаружено (при $\varphi^*_{эмп}=0$), различия же в инициативе детей у воспитателей с позициями «Мальвина» и «Наседка» не значимы (при $\varphi^*_{эмп}=0,2$). У педагогов этой группы уже отсутствует единый стиль взаимодействия. Так, взрослых, придерживающихся позиций «Мальвина» и «Снежная Королева», можно отнести к авторитарному стилю взаимодействия, а с позицией «Наседка» — к опекающему.

В отличие от педагогов второй группы, педагоги с позициями «Мальвина» и «Снежная Королева» четко определяют для детей цели их деятельности и способы, которыми эти цели могут быть достигнуты. Однако для ребенка эти цели формальны, а способы их достижения безальтернативны. Ребенок должен либо подражать поведению, действиям взрослого («Мальвина»), либо четко следовать его инструкциям («Снежная Королева»). Нельзя сказать, что педагоги не делают попыток заинтересовать детей, стимулировать их активность. Педагоги с позицией «Мальвина» при этом ориентируются на свой опыт, свои желания и интересы, подменяя ими желания и интересы детей. Педагог с позицией «Снежная Королева» ориентируется на абстрактные для ребенка ценности и стремится к тому, чтобы ребенок принял фактически навязанный ему смысл деятельности и способы ее реализации. Успешность\неуспешность достижения детьми поставленных целей оценивается педагогами с рассматриваемыми позициями относительно правильности выполнения показанных (проговоренных) взрослым действий («Мальвина») или правильности выполнения норм, правил, инструкции («Снежная Королева»), что в обоих случаях препятствует осмыслению детьми себя как субъекта собственной деятельности.

Педагоги с позицией «Наседка», как и педагоги второй группы, не ставят перед детьми четких целей и не рассматривают с ними возможные способы их достижения. Скорее всего, существенное снижение инициативы у воспитанников таких воспитателей связано с постоянной помощью взрослого, что ограничивает их самостоятельный опыт.

Четвертую группу составили воспитатели, придерживающиеся позиции «Карабас-Барабас». Как и при других вариантах авторитарного взаимодействия («Снежная Королева», «Мальвина»), такие воспитатели четко определяют цели и способы детской деятельности, но не стремятся заинтересовать детей, вовлечь их во взаимодействие или самостоятельную деятельность (пусть даже и не совсем понятные им). Одной из вероятных причин того, что у воспитанников педагогов с позицией «Карабас-Барабас» не наблюдалось ни одного инициативного проявления за все время проведения наблюдений за их взаимодействием с детьми, может быть следующее. Попытки авторитарных педагогов, вошедших в третью группу, придать смысл детским действиям — «так делают все, для меня важно, чтобы вы...»

(«Мальвина»), «это очень важно, это необходимо» («Снежная Королева») — в некоторых случаях вызывают протест у детей — «а почему я должен делать, как все?», «а для меня это не важно» и пр., что провоцирует их на инициативные действия. Педагоги же с позицией «Карабас-Барабас» требуют от детей выполнения поставленных задач, не просто не объясняя их смысла, но эти задачи выступают для них как определенное ожидание со стороны взрослого («мне надо, чтобы вы это сделали, и другого я от вас не жду»), что и подавляет детскую инициативу.

На первый взгляд, полученные результаты выявляют вполне прогнозируемое и выделяемое в других исследованиях негативное влияние авторитарных и гиперопекающих «односторонне активных» [10] стилей взаимодействия (в данном случае это «Мальвина», «Снежная Королева», «Карабас-Барабас» и «Наседка») на инициативу детей. Также не удивляет и выраженное позитивное влияние на нее личностно-ориентированного, развивающего, «взаимно-активного» взаимодействия [10], присущего воспитателям, придерживающимся позиции «Мэри Поппинс».

Однако при более дифференцированном анализе полученных результатов обнаруживается ряд парадоксальных тенденций.

Одна из них — это то, что высокая инициатива детей наблюдалась и в случаях, когда взрослый активно поддерживает, и в случаях, когда он не поддерживает, игнорирует инициативное поведение детей («Мэри Поппинс», «Спящая красавица»).

Другая парадоксальная тенденция заключается в отсутствии зависимости частоты проявления инициативы детей от четкости поставленных перед ними целей, что несколько расходится с существующими представлениями о том, что инициатива обусловлена степенью осознанности целей деятельности. Так, педагоги с позицией «Мэри Поппинс» и «Карабас-Барабас» одинаково четко формулируют поставленные перед детьми задачи, однако в первом случае дети часто проявляли инициативу, а во втором — не проявляли ее вовсе. Та же тенденция обнаруживается и в случаях, когда педагоги практически не формулируют стоящие перед детьми цели. В качестве примера можно привести низкую инициативу воспитанников педагогов с позицией «Наседка» и высокую инициативу детей в ситуации взаимодействия с педагогом «Красная Шапочка».

Еще более неоднозначные данные обнаруживаются при анализе соотношения в инициативных проявлениях старших дошкольников вопросов и предложений (которые в исследовании рассматривались как более «высокая» форма инициативы).

Если не рассматривать уровень общей инициативы детей, то результаты, отраженные на рисунке 2, показывают, что указанное соотношение, близкое к возрастным показателям, наблюдается отнюдь не у тех педагогов, которые поддерживали детскую инициативу («Мэри Поппинс»).

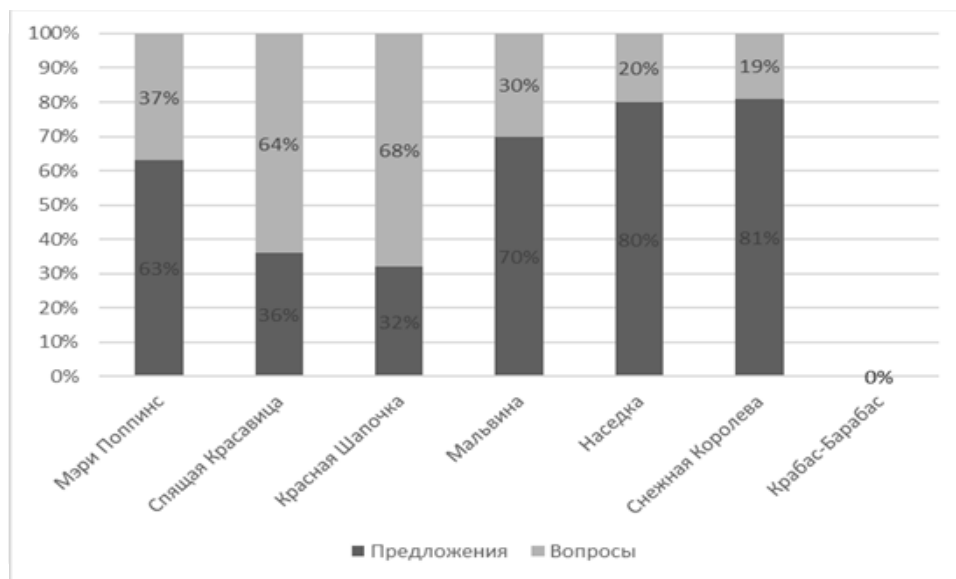


Рис. 2. Процентное соотношение вопросов и предложений в инициативных высказываниях старших дошкольников

Последние приведенные данные позволяют поставить новый вопрос в исследовании детской инициативы. И он связан не столько с ее видами, возрастными особенностями, влиянием на нее стиля взаимодействия взрослых с детьми, сколько с необходимостью изучения самих образовательных ситуаций и их влияния на характер и частоту проявления инициативы. Например, в какой момент, по каким причинам ситуации жесткой регламентации детской деятельности, приводящие некоторых детей к «сопротивлению» авторитарности взрослого, проявляющемуся в инициативных предложениях сверстникам «делать свое», сменяется полной пассивностью? Или чем отличаются ситуации «вседозволенности», которые в одном случае приводят, а в другом случае не приводят к резкому возрастанию количества вопросов к взрослому?

Вместе с тем полученные в исследовании данные о влиянии позиций воспитателей на инициативу детей позволяют уже сейчас предположить целесообразность использования в образовательном процессе с дошкольниками различных ситуаций:

— традиционные ситуации, когда воспитатель ставит проблему (цель), придавая ей мотивационную значимость, а далее следует за детской инициативой: отвечает на нее, организовывает обсуждение, предоставляет возможность самостоятельного поиска необходимых действий и информации, корректирует предложения и пр.;

— ситуации свободного, ненаправленного поиска детьми деятельности, ее целей и способов;

— ситуации, когда взрослый ставит цель, не придавая ей мотивационной значимости, но которую необходимо достигнуть. При этом свобода ребенка в выборе способов ее достижения не ограничивается.

Полученные в исследовании результаты говорят о необходимости использования в образовательном процессе с дошкольниками как ситуаций, поддерживающих детскую инициативу, так и ситуаций, «провоцирующих» их на проявление инициативы. В целом результаты показали, что инициатива детей, становясь к концу дошкольного возраста одним из проявлений их возрастающей самостоятельности, еще очень зависит от конкретных ситуаций взаимодействия со взрослым.

Литература

1. Воспитателю о личностном общении: психология общения / А.В. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова. Москва: Новая школа, 1992. 77 с.
2. Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Возрастные особенности проявления дошкольниками инициативы в образовательной деятельности // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 224–237. Doi: 10.17323/1814–9545–2019–3–224–237.
3. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка-Пресс, 2017. 256 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Научные Исследования. Институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 30.09.2019).
6. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном и Д, 2002. 144 с.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2001. 350 с.
8. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
9. Хаккарайнен П., Бредиките М. Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 71–79.
10. Цукерман Г.А. О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 41–55.
11. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 10–21.
12. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 89–100.

Manifestation of Initiative in Preschool Children in the Process of Interaction with the Teacher

Klopotova E.E.,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of preschool pedagogics and psychology of the faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, klopotova@yandex.ru

Jaglovskaj E.K.,

Ph.D. in Psychology, Professor of the Department of preschool pedagogics and psychology of the faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, yaglovskaya_ek@mail.ru

The article presents the results of an experimental study of the features of the manifestation of initiative in preschool children in the educational process. A total of 480 pre-school children aged three to seven years were covered by observation using specially designed formalized maps. As the main forms of manifestation of children's initiative in the process of interaction with adults, it is proposed to consider the issues and various proposals of children on the formulation and achievement of tasks in the framework of a particular activity. The article presents the results of an experimental study of the features of initiative in preschool children in the educational process. The position of an adult is considered as one of the factors influencing the manifestation of initiative by children in the educational process. The analysis uses the positions of educators, dedicated T.V. Lavrentieva. On the basis of expert evaluation of the results of unincorporated observation of teachers, 14 teachers with the most pronounced features of a particular position were selected. The results obtained in the study suggest the feasibility of using in the educational process with preschoolers of different situations, as situations that support children's initiative, and situations that "provoke" them to take the initiative. In General, the results showed that the initiative of children, becoming by the end of preschool age one of the manifestations of their increasing independence, still depends on the specific situations of interaction with adults.

Keywords: initiative, interaction of the teacher with children, preschool age, support of children's initiative.

References

1. Vospitatel'nyy o lichnostnom obshchenii: psikhologiya obshcheniya [The caregiver on the personal communication: psychology of communication]. *Petrovskii A.V. et al.* Moscow, 1992. 77 p.
2. Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Vozrastnye osobennosti proyavleniya doshkol'nikami initsiativy v obrazovatel'noi deyatel'nosti [Age Peculiarities of Taking Initiative in Learning among Preschool Children]. *Voprosy obrazovaniya [Voprosy obrazovaniya]*, 2019, no. 3. pp. 224–237. doi:10.17323/1814-9545-2019-3-224-237.
3. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detei v doshkol'nykh gruppakh [Monitoring the development of children in preschool groups]. Moscow: Linka-Press, 2017. 256 p.
4. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogenesis of communication]. *Nauchnye Issledovaniya. Institut obshchei i pedagogicheskoi psikhologii Akademii Ped. Nauk SSSR [Scientific research. Institute of General and pedagogical psychology of the Academy of Pedagogical. Sciences of the USSR]*. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p.
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from October 17, 2013 N 1155 "About the statement of Federal state educational standard of preschool education»]. Available at: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk_standart_dok.html (Accessed: 30.09.2019).
6. Psikholog v doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatel'nosti [Psychologist in preschool: guidelines for practical activities]. Lavrent'eva T.V (eds.). Moscow: Gnom i D, 2002. 144 p.
7. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint-Petersburg: OOO «Rech'», 2001. 350 p.
8. Smirnova E.O. Razvitie voli i proizvol'nosti v rannem i doshkol'nom vozrastakh [Development of will and arbitrariness in early and preschool ages]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. 256 p.

9. Khakkarainen P., Bredikite M. Obuchenie, osnovannoe na igre, kak nadezhnyi fundament razvitiya [Game-based learning as a solid Foundation for development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 3, pp. 71–79.
10. Tsukerman G.A. O podderzhke detskoj initsiativy [About support of the children's initiative]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 1, pp. 41–55.
11. Tsukerman G.A., Elizarova N.V. O detskoj samostoyatel'nosti [About children's independence]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1990, no. 6, pp. 10–21.
12. Yudina E.G. Professional'noe soznanie pedagoga: opyt postanovki problemy v sovremennom obrazovanii [Professional consciousness of the teacher: the experience of the problem in modern education] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2001, no. 1, pp. 89–100.