

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

Развивающее дошкольное образование

Developing Preschool Education

2019. Том 11. № 4
2019. Vol. 11, no. 4

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ» №4-2019

<i>Рубрики, авторы, названия статей</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Предисловие тематического редактора <i>Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.</i>	1–4
Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста <i>Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А.</i>	5–21
Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты <i>Котляр И.А., Соколова М.В.</i>	22–35
Детская площадка. Место прогулки или пространство развития? <i>Соловьева Ю., Кинтанар Л.</i>	36–48
Игровая деятельность с ориентировкой как метод развития дошкольников <i>Силакова М.М., Захарова Л.М.</i>	49–66
Готовность воспитателей к развивающему взаимодействию с детьми <i>Смирнова Е.О.</i>	67–78
Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы <i>Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К.</i>	79–89
К вопросу поддержки инициативы дошкольников	90–98
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Алиева Т.И.</i> Практики внимательности и смыслопорождения в образовательном процессе детского сада <i>Куликовская И.Э.</i>	99–109
От науки к практике развивающего STEAM-образования детей <i>Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.</i>	110–120
К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование <i>Ульянина О.А.</i>	121–132
Удовлетворенность профессиональной подготовкой выпускников образовательных организаций МВД России <i>Кочетова Ю.А., Емельянова Е.А.</i>	133–146
Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности <i>Романовский Н. В.</i>	147–156
Опыт применения средств социально-творческой деятельности в психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья	157–170

JOURNAL "PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL STUDIES" №4-2019

<i>Columns, authors, papers</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
From the Theme Editor	1–4
<i>Kravtsov G.G. Kravtsova E.E.</i>	
The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children	5–21
<i>Zuckerman G.A. , Obukhova O.L., Shibanova N.A.</i>	
Play and Learning Activity: Borderline Conflicts	22–35
<i>Kotliar I.A., Sokolova M.W.</i>	
Playground: just a Place to Go out or a Space for Child Development?	36–48
<i>Solovieva Yu., Quintanar L.</i>	
Playing Activity with Orientation as a Method for Preschool Development	49–66
<i>Silakova M.M., Zakharova L.M.</i>	
Readiness of Teachers for Developing Interaction with Children	67–78
<i>Smirnova E.O.</i>	
Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors	79–89
<i>Klopotova E.E., Jaglovskaj E.K.</i>	
Manifestation of Initiative in Preschool Children in the Process of Interaction with the Teacher	90–98
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
<i>Alieva T.I.</i>	
The Practice of Attentiveness and Meaning Generation in the Educational Process of Kindergarten	99–109
<i>Kulikovskaya I.E.</i>	110–120
Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors	
<i>Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu.</i>	121–132
On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study	
<i>Ulyanina O.A.</i>	133–146
Satisfaction with Professional Training of Graduates of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia	
<i>Kochetova Yu.A., Emelianova E.A.</i>	147–156
Psychological Characteristics of the Manifestation of Civil Position in Early and Late Youth	
<i>Romanovsky N.V.</i>	
The Experience of Using of Social and Creative Activity in the Psychological Rehabilitation of People with Disabilities	157–170

Предисловие тематического редактора

From the Theme Editor

Для цитаты:

Бурлакова И.А. Предисловие тематического редактора [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 1–4 doi: 10.17759/psyedu.2019110400

For citation:

Burlakova I.A. From the Theme Editor [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 1–4 doi: 10.17759/psyedu.2019110400. (In Russ., abstr. in Engl.)

Вот уже более пяти лет российские дошкольные образовательные организации выстраивают свою образовательную деятельность в соответствии с федеральным государственным стандартом. Примечателен тот факт, что одним из обязательных условий реализации дошкольной образовательной программы является построение развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития.

Однако требование государственного образовательного стандарта не способствовало, к большому сожалению, появлению большого числа исследований, направленных на изучение возможности построения такого образования в дошкольном возрасте. Современные публикации и обсуждения данного вопроса практиками и даже преподавателями вузов, тексты ряда вариативных образовательных программ позволяют говорить о том, что понятие «развивающее образование» не имеет своей специфики, наполнено разными смыслами и значениями. Наиболее распространено понимание этого понятия как образования, нацеленного на развитие. При этом такое понимание нередко базируется на различных представлениях о том, что такое развитие, каково соотношение обучения и развития и т.п., довольно далеких от теоретических взглядов Л.С. Выготского («Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте») и его последователей на эти проблемы.

Это при том, что развитие детей в процессе обучения и воспитания как ценность стало генеральной линией перестройки дошкольного образования с начала 90-х годов прошлого столетия. Основными задачами, которые решались в то время Институтом дошкольного образования и семейного воспитания РАО наряду с теоретическим обоснованием идеи дошкольного образования (в отличие от «просто» воспитания), стала «разработка принципов и технологий проектирования развивающего дошкольного образования, его программно-методического обеспечения и психодиагностического обеспечения» (В.Т. Кудрявцев).

Однако для большинства представителей психолого-педагогического сообщества термин «развивающее обучение»/«развивающее образование» связан со школьным возрастом и исследованиями по построению развивающего обучения в младшей школе (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, В.В. Рубцов, Л.В. Занков, В.С. Библер, Г.А. Цукерман и др.).

Работ, посвященных изучению специфики развивающего обучения дошкольников (Л.С. Выготский), в настоящее время крайне мало. В основном это работы, выполненные более 15 лет назад. Особое место занимают теоретические и экспериментальные работы В.Т. Кудрявцева, которые получили свое воплощение в развивающей дошкольной образовательной программе «Тропинки». Программа направлена на развитие универсальной способности — творческого воображения — через приобщение детей к началам человеческой культуры. К слову, среди дошкольных образовательных программ можно выделить программу «Развитие» (под редакцией Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко), которую многие авторитетные эксперты в образовании считали развивающей и преемственной с системой развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Она направлена на создание условий для овладения дошкольниками средствами и способами познавательной деятельности, развития познавательных способностей. Среди публикаций по интересующей нас проблематике можно отметить исследования зоны ближайшего развития с участием детей дошкольного возраста (И.А. Корепанова), продуктивного взаимодействия взрослого и ребенка как условия развития (Е.Е. Кравцова, М.А. Сафронова).

В настоящий тематический номер удалось собрать материал, который отражает современные направления исследований развивающего дошкольного образования, выполненных в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов, и подчеркивает специфику такого образования детей дошкольного возраста.

В их числе, прежде всего, исследования развития дошкольника в игре. По своим характеристикам игровая деятельность, как считают Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова, является зоной ближайшего развития ребенка и способствует становлению двусубъектности/двупозиционности как «сущностной характеристики воображаемой ситуации». Авторы рассматривают и подробно описывают основные этапы построения развивающего дошкольного образования, которые тесно связаны с последовательным решением задач: формированием психологической готовности к игре, обучением игровой деятельности и включением игры в обучение. Развивающий характер обучения обусловлен, как считают авторы, созданием условий для реализации ребенком волевого усилия и развития воображения.

Е.О. Смирнова рассматривает ведущую деятельность дошкольного возраста как пространство для возникновения и развития инициативных действий ребенка. Именно инициативность рассматривается ею как главный показатель развития личности. А понятие «личность», как считает Е.О. Смирнова, определяет целостность подхода к развитию.

В статье Ю. Соловьевой игра представлена как важное условие развития дошкольника, как культурная деятельность, которая вовлекает детей в «глобальную социальную ситуацию» развития. Автор представляет этапы развития игровой деятельности — от совместной игры взрослого и ребенка до самостоятельной деятельности дошкольника. При этом при организации и руководстве игрой взрослый задает ориентировку, которая опосредствует детские игровые замыслы.

Игра рассматривается как метод развивающего обучения некоторыми авторами. Так, использование понятийных игр (Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова, Н.А. Шибанова) при обучении дошкольников позволит педагогам, как показано в исследовании, конструировать интеллектуальные занятия с детьми, направленные на развитие образного мышления и поддержку детской инициативности, основываясь на специфике возраста («единство аффекта и интеллекта»). Авторы раскрывают характеристики понятийных игр на основе нарративов, приводят примеры из образовательной практики, демонстрируя двойную природу понятийных героев, особенности построения нарратива и возможности решения детьми учебной задачи.

По мнению Т.И. Алиевой, подтвержденном результатами исследований, использование в образовательной работе с дошкольниками «провокативных» текстов (аналогичных словесным играм) инициирует детскую совместную активность — групповые обсуждения и пробующие разыгрывания, способствует порождению смысла текста, развитию познавательной внимательности. Организация работы детей с «провокативными» текстами рассматривается автором как «возрождение внимательности к повседневности и практик смыслопорождения», что, в свою очередь, является главными направлениями обогащения образования дошкольников, развивающего по своей сути.

В статье И.Э. Куликовской, по сути, рассматривается развивающее воспитание (как составляющая развивающего дошкольного образования), которое основано на присвоении детьми категорий-ценностей — феноменов сознания. Эти средства способствуют, по мнению автора, развитию способов поведения ребенка, познания им мира людей и мира в целом. Одним из условий является построение дошкольного образования в «режиме эдьютейнмента (учиться и обучаться в игре)», что позволяет сделать популярная в современном дошкольном образовании STEAM-технология.

Специфика развивающего дошкольного образования и его результаты, в частности, развитие инициативности, связаны с особенностями взаимодействия взрослого с детьми и во многом ими обусловлены.

Именно этим вопросам посвящена статья Е.К. Ягловской и Е.Е. Клопотовой, которые показали, что от особенностей позиции педагога зависит проявление инициативы детьми в образовательном процессе. В представленном исследовании проявились «парадоксальные тенденции». Так, например, дети на высоком уровне проявили инициативу у педагогов, демонстрирующих противоположные воспитательные позиции — поддерживающих инициативу и игнорирующих инициативные действия детей. Результаты выполненного исследования позволяют авторам также говорить о важности создания педагогами не только ситуаций, поддерживающих детскую инициативу, но и «провоцирующих» детей к инициативным действиям.

На основании результатов другого исследования (М.М. Силакова и Л.М. Захарова), где выделены профессиональные качества, необходимые для построения педагогом развивающего взаимодействия с дошкольниками, показано, что воспитатели к такому взаимодействию в полной мере не готовы. Это обстоятельство делает необходимым (помимо усиления практической составляющей в профессиональной подготовке будущих педагогов) уделение особого внимания конкретизации представлений о развивающем характере взаимодействия взрослого и ребенка и роли детских деятельностей в развитии дошкольников и становлении инициативности.

Особым направлением в исследовании возможностей построения развивающего дошкольного образования можно назвать исследования, посвященные вопросам организации развивающей предметной среды, которая многими педагогами-практиками и учеными рассматривается как «третий педагог». В статье И.А. Котляр и М.В. Соколовой детская площадка рассматривается как особое средство, «окультуривающее» и преобразующее спонтанную активность ребенка, способствующее детскому развитию. Однако для выполнения этой важной развивающей функции детская площадка должна быть особым образом обустроена и соответствовать определенным требованиям и критериям, которые рассмотрены И.А. Котляр и М.В. Соколовой.

Хочется надеяться, что данный тематический выпуск послужит началом к расширению исследований в области развивающего дошкольного образования в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов. Представленные материалы дадут

импульс к поиску и разработке теоретических основ развивающего образования дошкольников и позволят воплотить идеи Л.С. Выготского о роли обучения в развитии ребенка в практику современного дошкольного образования.

Тематический редактор,

И.А. Бурлакова,

кандидат психологических наук,

старший научный сотрудник,

заведующая кафедрой «Дошкольная педагогика и психология»,

ФГБОУ ВО МГППУ

Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста

Кравцов Г.Г.,

доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия, ekravcva@gmail.com

Кравцова Е.Е.,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия, ekravcva@gmail.com

В статье развивающее дошкольное образование рассматривается в логике игровой деятельности. Авторы вслед за Л.С. Выготским считают критерием игры воображаемую ситуацию и выделяют двупозиционность как ее сущностную характеристику. В статье доказывается, что игра в культурно-исторической психологии имеет характеристики, аналогичные зоне ближайшего развития. Развивающее дошкольное образование рассматривается с точки зрения создания условий для становления и развития двусубъектности. По мнению авторов, развивающее дошкольное образование должно решать три задачи — задачу формирования психологической готовности к игровой деятельности, задачу обучения игре и задачу использования игры в качестве средства обучения. Выделяются две закономерности, которые определяют развивающий характер обучения в дошкольном возрасте — это создание ситуаций, в которых ребенок должен был бы реализовать волевое усилие, и целенаправленное развитие центрального психологического новообразования.

Ключевые слова: развивающее дошкольное образование, зона ближайшего развития, игра, двупозиционность, воображаемая ситуация, субъект игровой деятельности, игра как самоценная деятельность, игра как форма организации жизнедеятельности.

Для цитаты:

Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110401

For citation:

Kravtsov G.G. Kravtsova E.E. The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110401. (In Russ., abstr. in Engl.)

В системе дошкольного образования отчетливо можно выделить две противоположные парадигмы построения обучения. В одной главным субъектом являются общество и взрослые, которые его представляют. Они хорошо знают, чему надо учить, что должен знать и уметь ребенок на разных ступенях образования. Они, по образному выражению А.В. Запорожца, тянут ребенка за уши, чтобы он скорее вырос и развился. Результат также был сформулирован А.В. Запорожцем: ребенок остается маленьким, а уши у него становятся большими. Так, например, ребенок может отвечать на занятии, что для того, чтобы постройка не развалилась, надо в ее основание положить большой параллелепипед, а в

своей постройке использовать маленький кубик, мотивируя тем, что, может, все-таки не развалится.

Другая, прямо противоположная парадигма построения обучения касается создания особых условий, при которых ребенок сможет не только реализовать свой уровень актуального, уже состоявшегося развития, а быть выше самого себя. Он, по словам Л.С. Выготского, находится в зоне ближайшего развития, а то, что сегодня ребенок делает при помощи взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Обучение, построенное в логике второй парадигмы, принято называть развивающим. Итак, говоря о развивающем дошкольном образовании, необходимо описывать логику, принципы, технологии и т.п. обучения, ориентированного на зону ближайшего развития.

Однако построение развивающего обучения, в том числе и в дошкольном периоде развития, крайне проблематично уже хотя бы потому, что само понятие зоны ближайшего развития и особенно его психологическое содержание во многом еще предстоит изучить. Кроме этого, пока остаются без ответа вопросы, касающиеся того, а что, собственно, характеризует зона ближайшего развития? Является ли она индивидуальным показателем развития (как предполагал Л.С. Выготский) или может выступать в качестве некоторой возрастной закономерности (как у Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова)? Что происходит с зоной ближайшего развития, когда ее содержание трансформируется в актуальное развитие человека? Почему у разных людей разные по величине зоны ближайшего развития и т.п.

Можно, конечно, оставить попытки построения развивающего обучения и попытаться вначале получить ответы на перечисленные и оставшиеся за рамками данного рассмотрения вопросы, связанные с этим понятием. А можно попытаться рассмотреть понятие развивающего дошкольного образования в другом контексте.

Исследователи дошкольного детства хорошо знают слова Л.С. Выготского о том, что в игре ребенок как бы выше себя на голову. Такое понимание игры очень близко определению, которое автор культурно-исторической теории дал понятию зоны ближайшего развития. Он подчеркивает, что то, что ребенок не может сделать сам, но может сделать с помощью взрослого, является зоной его ближайшего развития. Есть довольно много экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в игре ребенок может много больше того, что он делает в повседневной жизни. Так, например, Я.З. Неверович описывала игровые ситуации, в которых ребенок дошкольного возраста может произвольно стоять на одной ноге довольно короткое время. Если же организуется игра, где он должен изображать аиста, то время стояния на одной ноге многократно увеличивается [1].

Педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, хорошо знают, что когда у ребенка появляются какие-то трудности — он устал идти, ему надо выполнять длительное, монотонное занятие и т.п., то обыгрывание этих ситуаций позволяет ребенку забыть об усталости и легко преодолевать значительные расстояния. Более того, обнаруживалось, например, что в некоторых экспериментах «на пресыщение» при удачном обыгрывании задания дети могли быть не просто усидчивыми и упорными в выполняемой деятельности, но иногда доводили до состояния пресыщения самого экспериментатора.

Итак, в игре, как и в зоне ближайшего развития, ребенок может много больше, нежели в аналогичных ситуациях вне игры. Именно это и позволяет ему быть выше самого себя на голову. Однако этим не исчерпывается сходство игры и зоны ближайшего развития. Есть основания говорить, что через понятие зоны ближайшего развития Л.С. Выготский предлагает свое понимание процесса и внутренних механизмов психического развития. Сначала ребенок чего-то не может и не умеет — это его актуальное развитие. Но с помощью обучения, ориентированного на зону ближайшего развития, взрослый совместно с ребенком выполняет задания, решает задачи и т.п., причем такие, которые ребенок не может

выполнить самостоятельно. Постепенно ребенок приобретает соответствующие навыки, способности, умения и т.п. и уже не нуждается в помощи взрослого, а может самостоятельно справиться с заданиями, которые раньше были ему непосильны. Его зона ближайшего развития трансформировалась в актуальное развитие.

Если проанализировать понятие игры в контексте предложенного Л.С. Выготским критерия игровой деятельности, то легко убедиться, что в детской игре происходит аналогичный процесс. По мнению Л.С. Выготского, основой игры является воображаемая ситуация, которая представляет собой пространство между оптическим (реальным) и смысловым полями. Именно поэтому, рассматривая игру детей в больницу, Л.С. Выготский пишет, что «в игре ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий».

Таким образом, с одной стороны, ребенок изображает пациента, переживающего неприятности, связанные с болезнью. С другой стороны, между «пациентом» и им самим, играющим в пациента, существует внутренний зазор и несовпадение. Ребенок прекрасно понимает, что он лишь изображает пациента, что он больной пациент «понарошку», что сама ситуация болезни — «мнимая». И этот зазор позволяет ему получать от происходящего удовольствие. Итак, в игре человек находится одновременно в двух позициях — внутри и снаружи деятельности, объединяет в себе двух субъектов, т.е. он **двусубъектен** [2].

Как показали исследования прошлых лет, выполненные под нашим руководством (Т.П. Фомичева, Т.С. Новикова и др.), оба субъекта игровой деятельности оказывают влияние друг на друга. Так, например, в работе Т.П. Фомичевой было установлено, что включение игры в процесс реабилитации педагогов дошкольного образования с личностными и профессиональными проблемами позволяет, с одной стороны, изменить их профессиональную позицию, а с другой стороны, помочь им научиться находить выход из сложных профессиональных и личных ситуаций. При этом, те навыки и умения, которые педагоги могли в начале коррекционной работы использовать только внутри игровой деятельности, со временем стали доступны им и в их повседневной жизни [7].

Итак, игра, с одной стороны, позволяет ребенку быть «выше своего среднего возраста, выше своего повседневного поведения» (Л.С. Выготский), а с другой стороны, обеспечивает изменения в актуальном развитии детей. Таким образом, оказывается, что развивающее обучение, особенно применительно к дошкольному периоду развития, целесообразно рассматривать в контексте игровой деятельности, которая, начиная с работ Л.С. Выготского, трактуется в детской психологии как ведущая деятельность дошкольного периода развития.

Построение развивающего дошкольного образования, ориентированного на игру, имеет под собой целый ряд трудностей. Так, например, игра по своим особенностям условна, тогда как обучение преимущественно предполагает получение реальных результатов. Отсюда далеко не всегда непосредственное включение игры в обучение обеспечивает высокий результат последнего. Например, Д.Б. Эльконин описывал ситуацию, когда он попытался в игре использовать понятие «мерки». Ребенок, который на занятии в учебных заданиях успешно пользовался разными мерками, отказался отмерить «покупателю» нужное количество ткани, мотивируя это тем, что он «как будто померил». Или дети, которые легко имитируют письмо в игре, нередко отказываются учиться писать, так как, по их мнению, они и так хорошо пишут.

Другая проблема у современных детей, существенно затрудняющая построение развивающего образования, ориентированного на игру, связана с тем, что нынешние дошкольники практически перестали играть (Е.О. Смирнова, В.Т. Кудрявцев и др.). Вернее, они играют, но их игра далеко не всегда может быть названа игрой в строго психологическом смысле и значении этого слова. Их игры стали более примитивными, а

включение обучения в такие игры нередко приводит к быстрому разрушению неустойчивой и плохо развитой игровой деятельности [6].

Еще одним серьезным препятствием для построения обучения детей дошкольного возраста в логике и контексте игровой деятельности является сравнительно недавно появившийся феномен «застревания» (или «залипания») на игре. Людей, «залипающих» на игре, можно встретить как среди детей, так и среди взрослых. Их чрезмерное и неадекватное увлечение сравнительно примитивными играми приводит не только к трудностям в обучении, но также негативно отражается на их общении и взаимодействии с другими людьми и даже может приводить к поведению и поступкам асоциального характера [3].

Про игровые зависимости стали много говорить применительно к компьютерным играм. Однако есть и другие виды активности без использования гаджетов, в которых проявляется «застревание» на игре. Так, например, в исследовании Т.П. Фомичевой была выявлена целая группа педагогов дошкольного образования, которые настолько отождествились со своей профессиональной позицией, что их отношение к окружающим людям, в том числе и близким родственникам, а также к себе и окружающему миру определялось исключительно сквозь призму их педагогической позиции. Анализ их психологических и личностных особенностей позволяет утверждать, что они потеряли необходимую для этой профессии двусубъектность. Именно невозможность оценивать себя с позиции «вне игры» (позиции играющего) привела их к серьезным профессиональным и личностным проблемам [5].

Итак, с одной стороны, построение развивающего дошкольного образования невозможно вне контекста игровой деятельности. Одновременно, с другой стороны, научить детей дошкольного возраста играть и тем более использовать игру в качестве средства построения их развивающего обучения весьма проблематично без культурно-исторического анализа игровой деятельности, который мы начали с определения того, что такое игра.

В рассказе В. Осеевой «Честное слово» мальчик стоит вечером один в парке «на посту», так как он «часовой», которому игравшие с ним ребята доверили охранять склад. Наступила темнота, дети разошлись по домам, забыв про него, а он плачет, ему страшно, он хочет домой, но не уходит, так как дал честное слово. Вроде бы ребенок играет, однако, если следовать логике Л.С. Выготского, то мальчик из этого рассказа на самом деле не играет, так как у него нет воображаемой ситуации. У него, как и у педагогов, принимавших участие в исследовании Т.П. Фомичевой, произошло «слипание» двух позиций — позиции себя как реального мальчика, и себя в ролевой позиции часового. Мальчик утерял первую позицию и именно поэтому он не может убежать домой. Драматическая ситуация разрешается тогда, когда находится взрослый — реальный военный, который освобождает ребенка от несения службы.

Особенности игры, построенной на основе воображаемой ситуации, можно увидеть на примере из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти». К девочке, которая горько плачет, подходит взрослый и спрашивает у нее, что случилось, а девочка отвечает: «Я плачу не тебе, а тете Лиде!».

Психологический анализ этой довольно типичной для детей дошкольного возраста ситуации в контексте игры показывает, что девочка в реальности не плачет, а «играет» в девочку, которая плачет. Она всячески подчеркивает свое расстройство (громко плачет), но ее плач вовсе не показатель того, что она расстроена. В действительности ее плач — это только средство, с помощью которого она принудит «тетю Лиду» сделать что-то такое, чего раньше, до того, как девочка «заплакала», она не делала. Более того, эта «игра в плач»

направлена именно на тетю Лиду, поскольку тот взрослый, который поинтересовался у девочки, что случилось, скорее всего, по каким-то причинам не сможет сделать то, что девочка хочет.

Подход к игре с позиций Л.С. Выготского позволяет говорить, что в любую игру можно играть, а можно и не играть. То же самое может происходить и с любыми реальными ситуациями. В них, оказывается, тоже можно играть.

Двупозиционность игры широко используется взрослыми, причем часто не вполне осознаваемо, при всевозможных обыгрываниях. Как правило, обыгрывание нужно тогда, когда есть какие-то трудности и проблемы с реальностью, например, нужно убрать игрушки, а не хочется, нужно идти пешком, а устали ноги, нужно съесть таблетки, а они горькие и т.п. Однако стоит только взрослому выразительно и эмоционально сказать, например: «Я первая уберу игрушки», или «А кто быстрее уберет игрушки?», или «Давай ты будешь собачкой и будешь показывать мне дорогу домой», или «Я сейчас с помощью волшебной палочки превращаю эти таблетки в конфеты» и т.п., — и все сразу благополучно решается. Что же при этом происходит?

Когда надо убрать игрушки, а делать это очень не хочется, то у ребенка на арене его сознания сразу же актуализируются негативные переживания — ему тут же хочется есть, спать, смотреть телевизор, у него устали ноги и т.п. А вот как только взрослый предлагает соревнование (кто первый уберет игрушки) или предлагает ребенку превратиться в собачку, то он помогает ребенку создать воображаемую ситуацию и тем самым перестроить сознание ребенка, поманив его в привлекательное для него ожидаемое будущее. В этом случае ребенок может легко пренебречь своей усталостью и даже без особых проблем и переживаний проглотить горькую таблетку.

Необходимо отметить, что во всех приведенных примерах инициатива создания воображаемой ситуации принадлежит взрослому. Он помогает ребенку ее создать и тем самым, с одной стороны, занять и устойчиво удерживать две позиции одновременно, а с другой стороны, превратить реальную ситуацию в игру. К концу дошкольного периода развития ребенок должен научиться самостоятельно обыгрывать самые разные ситуации, например, как Том Соьер из известной книги Марка Твена, которого в наказание заставили красить забор. Он же с помощью обыгрывания (введения воображаемой ситуации) сделал покраску забора — довольно скучное и монотонное занятие — исключительно интересной игрой, в которой тут же захотели поучаствовать и другие дети.

Подход к игре с позиций культурно-исторической теории, утверждающей определяющее значение для игры воображаемой ситуации, позволяет заключить, что развивающее дошкольное образование должно быть направлено на создание условий, необходимых для становления и развития двусубъектности. Такое развивающее дошкольное образование было реализовано в программе «Золотой ключик». При этом последовательно решались три глобальные задачи — формирование у детей психологической готовности к игре, обучение игре как самоценной деятельности и использование игры в качестве средства обучения.

Понимание игры как особой деятельности, в которой человек одновременно реализует две в чем-то противоположные позиции, позволяет утверждать, что для того, чтобы ребенок дошкольного возраста начал играть, у него должны быть сформированы два важных психологических основания. Первое основание связано с наличием образа «Я», который, согласно возрастной психологии, должен появляться в результате прохождения ребенком кризиса трех лет. При этом, как правило, в психологической литературе указывается, что в этом возрастном периоде ребенок начинает осознавать себя субъектом собственной деятельности. Это дает ему возможность перейти от подражания к

порождению и конструированию собственной деятельности, которая зачастую представляет собой деятельность «наоборот». Эта способность необходима, с одной стороны, для создания мнимых ситуаций, которые, особенно на первых порах, не похожи на ситуации реальные. Так, например, Баба-яга может быть старой и больной, и ее совсем не надо бояться, а какой-то маленький предмет может оказаться самым большим, а воспитательница вдруг забывает, как зовут детей и т.п. Помимо этого, во всех этих случаях ребенок (по его собственным ощущениям) действует и поступает, как он хочет, что дает ему возможность реализовать себя в качестве субъекта осуществляемой им деятельности.

В программе «Золотой ключик» предусмотрено много занятий и заданий-«перевертышей», в которых ребенок может переосмыслить как отдельный предмет, так и целостные ситуации. Они широко используются для построения развивающего образования с детьми разных дошкольных возрастов. При этом целесообразно участие в таких играх-перевертышах нескольких детей, каждый из которых вносит свой смысл в предметную ситуацию или действия. Как показывает практика, это очень эффективный способ построения развивающего обучения для детей дошкольного возраста.

Итак, с помощью заданий, направленных на реализацию «Я» ребенка, создаются условия для становления и развития позиции «играющего». Сопряженная с ней ролевая позиция «пациента» формируется в общении ребенка со взрослыми или более старшими детьми.

В интеллигентных семьях конца XIX–начала XX века существовал обычай устраивать домашние спектакли. В спектаклях играли и взрослые, и дети. Дети могли наблюдать, как взрослые с большим удовольствием «играют» в театр. Это удовольствие было невероятно заразительным. Вообще, домашние игры в те времена были очень развиты. Как правило, после религиозных постов и праздников существовали периоды, когда все много и с увлечением играли. Взрослые играли, а ребенок был, с одной стороны, свидетелем этой игры, а с другой стороны, невольно оказывался эмоционально включенным в общее действие.

В программе «Золотой ключик» была осуществлена попытка построения большой общественной семьи, основой которой является разнообразное и разностороннее общение взрослых и детей. При этом были предусмотрены ситуации, в которых ребенок может у кого-то поучиться и одновременно сам может кого-то поучить. Создаются внешние условия, способствующие тому, чтобы ребенок осознавал себя членом какой-то определенной общественной семьи — детской группы со своим названием, своими традициями, произошедшими событиями, которые фиксируются в специальных «семейных альбомах». В каких-то группах эти семейные альбомы действительно представляют собой украшенные альбомы, а где-то это своеобразные замки, внутри которых фиксируется все интересное, что происходит в группе-семье, а какие-то «семьи» создают для себя «волшебный» сундук и т.п. Содержание «семейных альбомов» связано, прежде всего, с событиями, которые регламентируют и определяют жизнедеятельность детей, обучающихся по программе «Золотой ключик». События в данной программе понимаются как что-то яркое и эмоциональное, что отличает их от обыденной жизни, и одновременно как совместная жизнь и деятельность детей и взрослых. События практически всегда представляют собой некоторые театральные действия, что помогает сформировать у детей позицию, отличную от позиции, существующей в обыденной жизни.

События в программе «Золотой ключик» могут быть запланированными и выстроенными в определенной логике, но приоритет отдается событиям, связанным с личной жизнью ребенка каждой группы. Они тоже могут носить коллективный характер. Так, в одной группе висела карта похода, на которой была обозначена лужа, в которую упал, поскользнувшись, один мальчик из группы. В некоторых случаях события непредсказуемы и

сугубо индивидуальны. Так, у одной девочки дома у кошки народились котят, и вся группа обсуждала это событие, а потом все играли в день рождения котят.

Итак, задача построения развивающего дошкольного образования начинается с формирования у детей психологической готовности к игре. Этому способствуют игры-перевертыши и самые разнообразные события, проходящие в больших «общественных семьях».

Вторая задача, связанная с построением развивающего дошкольного образования, сопряжена с обучением детей игровой деятельности. При этом мы ориентируемся на идею Л.С. Выготского о том, что игра — это ведущая, но не преобладающая деятельность ребенка дошкольного возраста. Это означает, что в дошкольном возрасте ребенок, прежде всего, учится играть. При обучении дошкольников игре необходимо иметь в виду, что игра неоднородна и имеет в дошкольном возрасте несколько основных видов.

Режиссерская игра — это первый вид самостоятельной и, можно сказать, «настоящей» детской игры. Это очень сложно структурированная деятельность. Вхождение в игровую деятельность начинается с того, что ребенок сам придумывает ее сюжет. Режиссерская игра — это «сочинительство». С этой точки зрения, каждый ребенок — своего рода писатель, причем замечательный писатель. Иногда это писатель-философ и одновременно писатель-фантаст. Почему? Да потому, что ребенок придумывает то, чего нет на самом деле.

Например, ребенок видит две авторучки, которые лежат на столе. Он берет их в руки и начинает играть: «Одна ручка пришла к другой и сказала: “Давай с тобой дружить, давай мериться. Кто длиннее, тот будет писать”. А другая ручка говорит: “Нет, я плохо вижу, давай я сначала надену очки”». Это начало сюжета. Это то, что ребенок сочиняет, как писатель. Он берет реальные предметы, которые находятся в оптическом, реальном поле, и придумывает отношения между ними. Придумывание отношений между персонажами игры — это и есть первые сюжеты. Часто эти сценарии строятся методом «от противного»: «Я на самом деле маленький, значит, я буду большой, а мама большая — она будет маленькой», «Я девочка, а стану мальчиком» или «Я становлюсь не мышонком, не лягушкой, а неведомой зверушкой».

Если же ребенку навязали роль и сказали, что он в соответствии с этой ролью должен говорить, то он, может быть, все нужные слова скажет и все действия выполнит, только это будет не игра, потому что он сам здесь ничего не придумал.

Для того, чтобы возникла режиссерская игра, ребенок должен накопить опыт предметной деятельности, причем достаточно богатый опыт. Так, прежде чем между шариковыми ручками, попавшими в поле зрения ребенка, «возникнут отношения», ребенок для начала должен ими всласть пописать и порисовать, причем на разных поверхностях. Он может, например, покатавать авторучку и по столу, и по полу, может попытаться ею что-нибудь проткнуть, может вынуть из нее стержень и посмотреть вокруг через дырочку в пустой трубке, может попытаться использовать ручку как «шприц», сделав ею «укол», и т.д. и т.п. Только на основании богатой предметной деятельности, полной экспериментов, может возникнуть режиссерская игра. Только «истощив» предмет, ознакомившись со всеми его свойствами и пустив в ход все доступные ему способы познания внешнего мира, ребенок сможет сделать эту вещь предметом-заменителем в своей режиссерской игре.

А опыта такой предметной деятельности многим детям очень не хватает, потому что взрослые мешают им этот опыт приобретать, одергивая детей, где надо и где не надо: «Это нельзя!», «Так не делай!». Т.е. если в раннем возрасте ребенок не сумел полноценно прожить период, «посвященный» предметной деятельности, то он не сумеет должным образом перейти на следующий этап — на этап режиссерской игры.

Что еще нужно для возникновения режиссерской игры? Нужно подходящее пространство. Ведь что делают дети? Вот они садятся, обхватывая руками свои игрушки, и говорят: «Это мое, не трогай». Для режиссерских игр хорошо приспособлять разные коробочки. В коробочках могут «жить» самые разные маленькие предметы — пуговицы, катушки, крышечки, палочки, камушки и т.п. Их можно вообразить самыми разными существами. Пуговички, к примеру, вполне могут быть принцессами. Есть большие и маленькие пуговички-принцессы, есть очень красивые пуговички-принцессы, есть принцессы-сестрички — зелененькие пуговички, а есть принцессы с кругленькими личиками — кругленькие пуговички. Вот вам и ситуация режиссерской игры. А игры с пуговицами еще замечательно развивают мелкую моторику.

Итак: опыт предметной деятельности, удобное пространство для игры, мелкие предметы, способные выполнять разные роли (предметы-заменители) — вот то, что нужно для возникновения режиссерской игры. А еще ребенку порой очень нужна подсказка взрослого, помогающего осуществить «превращение» предмета в игровой персонаж.

Например, ребенок катает ручку по столу. А взрослый говорит: «Какая у тебя замечательная ручка! Наверное, это поезд?». Ребенок и не думал, что это поезд. Но он соглашается: «Да, это поезд! Ту-туу!» — «А куда же этот поезд едет? Наверное, на юг?» — «Да-а! На юг! Далеко». Эта подсказка, эта идея может оказаться невероятно плодотворной. Ребенок, «вооружившись» ручкой, подойдет к другому ребенку и скажет: «Смотри! У меня поезд, и он едет на юг!». «А у меня — на север!» — ответят ему, и начнется игра.

Следующим видом игры, возникающим через некоторое время после режиссерской игры, будет образная игра. Если в режиссерской игре ребенок овладевает тем, что сейчас принято называть сюжетосложением, то в образной игре он приобретает навык децентрации. Иными словами, он учится смотреть на мир и на ситуацию не только своими глазами, но и глазами того, с кем отождествляется или идентифицируется.

Вот мальчик идет по улице и шаркает ногами. После некоторого препирательства с мамой выясняется, что он — машина и шаркает ногами не потому, что ему хочется пылить или чтобы купили новые ботинки, а потому, что именно так плавно машина едет по улице. А вот девочка, которая предпочитает валяться на полу и еще совершает при этом какие-то непонятные движения. Оказывается, что она не Маша, а червяк, который ползет к себе домой.

Эта игра, в отличие от предыдущей, практически бессюжетна. В ней играющие в основном воспроизводят какие-то выразительные движения, свойственные тому или иному персонажу или объекту. С точки зрения многих взрослых, все это пустое баловство. А вот с точки зрения детских психологов, это важнейший вид игры, который абсолютно необходим для полноценного психического развития детей дошкольного возраста. Так, уже говорилось, что в этой игре ребенок учится смотреть на окружающий его мир как бы со стороны, а без этого важнейшего качества невозможна не только готовность к школьному обучению, но и способность ребенка к эмоциональному сопереживанию, эмпатии и сочувствию. Кроме всего прочего, в образной игре складываются начала рефлексии и образа «Я». «Как ездит машина?», «Что мне надо изменить в своей походке, чтобы все поняли, что я машина?», «А как я хожу, когда я не машина?» — вот далеко не полный перечень вопросов, которые ребенок учится решать с помощью образной игры.

Но, как и для режиссерской игры, для становления и развития образной игры ребенку нужна некоторая помощь со стороны взрослого. Не говоря уже о том, что сами взрослые тоже должны не только уметь, но и любить играть в образные игры, детям нужны уголки для ряженья. Не зря не только дети, но и взрослые так любят наряжаться и надевать чужие наряды. В таком уголке должны быть не готовые костюмы, которые можно

использовать только небольшое количество раз, а, например, универсальные юбки на резинке, шаровары, всевозможные шляпы и т.п. Важно, чтобы ребенок действовал, исходя не от того, какой костюм ему достался, а сам придумывал, что бы такое надеть на себя, чтобы изобразить какое-то животное или предмет.

Очень помогают развитию образной игры зеркала, которые позволяют детям увидеть, получился или не получился у них тот или иной образ, уяснить, что надо еще сделать или что лишнее надо убрать, чтобы все поняли, что он (или она) изображает **хитрую** лису и т.п.

Наконец, детям нужны особые игры и ситуации, в которых требуется кого-то или что-то определенное показать. Наиболее известной детской игрой этого типа является игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем». Важно, чтобы в такой игре принимал участие взрослый или более старшие дети, которые, как правило, могут более точно и разнообразно кого-то изобразить. Их включение в совместную игру очень помогает обучать детей играть.

Следует сказать, что использование образной игры обеспечивает решение ряда проблем, возникающих в повседневной жизни ребенка, в том числе и в детском саду. Все, наверное, хорошо помнят фильм «Джентльмены удачи», где Е. Леонов играет роль заведующего детским садом. Что он делает, когда дети отказываются завтракать? Он превращает их в «ракеты», которые заправляются перед стартом.

Очень похожая ситуация описана в книге Д.Б. Эльконина. Он играет со своими дочерьми, а когда приходит время завтрака, дети наотрез отказываются есть, так как хотят поиграть еще. Тогда Даниил Борисович, надев на себя халат жены, говорит, что он воспитательница детского сада и отдает распоряжение быстро идти на завтрак. В результате дети с удовольствием съедают все, что им было приготовлено. Здесь, правда, в явном виде нет образной игры, но зато хорошо видно то, что Выготский формулирует как тот факт, что в игре ребенок становится выше себя на голову. С помощью этого примера можно наглядно проиллюстрировать, что в игре все не так, как в реальности, все **понарошку** или **как будто**.

Когда ребенок научился конструировать сюжет (режиссерская игра) и отождествляться с кем-то или чем-то (образная игра), у него сложилась психологическая основа для возникновения сюжетно-ролевой игры. В противном случае дети не играют в сюжетно-ролевую игру, а демонстрируют и просто повторяют то, что увидели у других людей. При обучении дошкольников сюжетно-ролевой игре важно иметь в виду, что взрослый должен в некотором смысле «мешать игре». Очень часто ребенок с имеющейся у него основой в виде режиссерской и образной игры садится на стульчик, берет обруч и начинает играть в шофера. При этом он довольно долго будет сидеть, крутить обруч, изображающий рулевое колесо, гудеть, издавать звуки работающего мотора. Он будет стараться привлечь других детей, говоря: «Кто хочет ехать?» или «Садитесь ко мне в машину», но, как показывает практика, совместной сюжетно-ролевой игры у него не получается.

Взрослый, во-первых, может стать «пассажиром» и тут же начать спрашивать: «А с какой скоростью мы едем?», или говорить: «Ой, кажется, зажегся красный свет», или «Давайте возьмем еще пассажиров» и т.п., а может, например, стать милиционером, который, останавливая машину, просит предъявить права или заплатить штраф. Наконец, может вдруг заболеть и попросить шофера отвезти его в больницу.

Некоторые дети, у которых сюжетно-ролевая игра не просто в зоне ближайшего развития, но близка к актуальному развитию, воспользовавшись вопросом или проблемой, поставленной взрослым, как подсказкой, тут же развернут более содержательную игру.

Другие же будут нуждаться в дополнительной помощи. Например, услышав, что спустило колесо, ребенок может замереть и даже перестанет крутить руль. Тут опять-таки ему на помощь приходит взрослый: «Вам нужна помощь. Я из технической службы. Чем могу помочь? Давайте я поменяю колесо» и т.п.

Результатом такой помощи будет полноценная сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок не просто едет на машине, а, например, говорит: «У меня что-то с мотором. Надо остановиться и его починить».

Становление развитой сюжетно-ролевой игры означает, что у ребенка появились внутренние психологические предпосылки для возникновения следующего вида игры — игры с правилами. В любой игре есть правила. Например, в режиссерской игре сюжеты строятся по правилам, которые знакомы ребенку из опыта — машина едет либо вперед, либо назад, лампочка светит, если нажали на выключатель и т.п. В образной игре тоже есть правила — машина не может прыгать, а лягушка как раз, наоборот, прыгает. Есть правила и в сюжетно-ролевой игре — врач лечит, выслушивает больного с помощью стетоскопа, учитель учит, ставит отметки и т.п.

Игры с правилами отличаются от других видов игр по способу их реализации. Так, игровые действия в первых трех видах игровой деятельности хотя и включают в себя некоторые правила, но игровые действия значительно шире правил по своему объему и предметному содержанию. В играх же с правилами, напротив, игровые действия строго подчинены конкретному набору правил. Другими словами, правила в таких играх однозначно определяют схему действий внутри той или иной конкретной игры. От набора и системы игровых правил зависят и характер, и особенности самой игры. К примеру, в сюжетно-ролевой игре в больницу сам характер игры не меняется от того, будет ли врач проводить операцию, выслушивать больного или делать ему укол. По большому счету совершенно не важно, что делает врач, пока эти действия остаются «врачебными» в глазах играющих. В игре с правилами все обстоит по-другому. Например, в одном варианте игры в «Вышибалы» пойманный мяч означает «свечу» (лишние очки), а в другом то, что игрок задет и, соответственно, «вылетает» из игры. Таким образом, совершенное игровое действие (и неотделимое от него правило) принципиально меняет и характер игры, и положение в ней играющих. Игры с правилами закономерно возникают только после того, как ребенок научится играть в сюжетно-ролевую игру. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра с правилами генетически связана с сюжетно-ролевой игрой. Игру с правилами легко спутать с деятельностью по правилам. Их главное различие состоит в том, что в деятельности по правилам субъектом является правило или конкретный взрослый, либо общество, это правило сформулировавшие. В игре же с правилами подлинным субъектом является тот, кто в нее играет. Конечно, он может перестать играть, когда, с его точки зрения, кто-то из играющих не так выполняет правила, или правила оказались, по его мнению, «нехорошими». Однако он свободен в своем выборе.

Если проанализировать способы целенаправленного формирования режиссерской, образной и сюжетно-ролевой игры, описанные ранее, то можно увидеть, что процесс создания игры и сама игра совпадают друг с другом. К примеру, в режиссерской игре, задавая ребенку вопросы о том, кто сидит в машине и куда она едет, взрослый, с одной стороны, имеет возможность получить необходимые ему ответы и, с другой стороны, может способствовать тому, чтобы игра малыша стала более интересной и содержательной. Точно так же, ставя перед детьми игровые задачи в сюжетно-ролевой игре, педагог развивает ее сюжет. Во всех этих случаях ребенок, приступая к игре, имеет весьма отдаленный план ее реализации, или, другими словами, ребенок до конца не знает правил предстоящей игры. В игре же по правилам ребенок не может даже начать играть, не уточнив правила игры и способ ее реализации. Поэтому в играх с правилами можно наблюдать особый

подготовительный период, когда участники еще не играют, но готовятся к тому, чтобы начать совместную игру, предварительно осваивая ее правила.

Эта особенность игры с правилами позволяет сделать ее эффективным средством формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению. Говоря о специфике учебной деятельности, имеющей статус ведущей в младшем школьном возрасте, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов указывали на то, что она, в первую очередь, направлена **на освоение способов деятельности**. В этом контексте подготовительный период игры с правилами может служить прообразом учебной деятельности, так как в нем ребенок также осваивает способ предстоящей деятельности.

Л.С. Выготский предложил следующую формулу развития игры:

Воображаемая ситуация/правила ---→ правила/воображаемая ситуация

Итак, в одном случае воображаемая ситуация содержится в числителе, а правила — в знаменателе. В другом случае, наоборот, правила находятся в числителе, а воображаемая ситуация — в знаменателе. Таким образом, можно смоделировать ситуации, в одной из которых правила будут выделяться и строиться на основании воображаемой ситуации, а в другой — воображаемая ситуация будет воссоздаваться из правил.

Например, в рамках подготовки детей к игре с правилами взрослый предлагает им поиграть в охотников и зайцев. При этом через интересное содержание и постановку разного уровня игровых задач взрослый добивается того, что игра обростаёт множеством деталей и подробностей. После того, как дети наигрались, можно предложить им кратко описать игру, как-то нарисовать или графически изобразить ее. При этом взрослый на глазах у детей определенным образом иерархически выстраивает ее содержание, выделяя главное и опуская побочное. Постепенно в этом описании он помогает детям выделить основные правила игры и даже поиграть в эту новую игру с правилами.

Фактически в этой ситуации моделируется процесс перехода от сюжетно-ролевой игры к игре с правилами. При этом решаются две чрезвычайно важные задачи. Во-первых, такой переход к игре с правилами помогает не потерять воображаемую ситуацию, которая всегда присутствует в игровой деятельности. Во-вторых, ребенок приобретает способность строить и структурировать разное содержание, что является неотъемлемой частью его психологической готовности к школьному обучению.

Другой путь реализации связи сюжетно-ролевой игры и игры с правилами предполагает обратную ситуацию. Теперь взрослый, предлагая детям какие-либо правила, тут же помогает их осмыслить. Например, хорошо известная и любимая и детьми, и взрослыми игра-соревнование на перетягивание каната при определенной подсказке взрослого (через разные вопросы, аналогии и метафоры) может предстать как рассказ о двух птенцах, которым мама принесла длинного червяка, а они никак не могут поделить его. Данная ситуация может служить моделью того, как происходит трансформация чужих правил в свои собственные, а это и есть механизм развития произвольности в онтогенезе.

И тот, и другой метод реализации связи сюжетно-ролевой игры и игры с правилами могут быть использованы для целенаправленного развития игровой деятельности и коррекции развития игры в онтогенезе. Помимо этого, с их помощью можно решать многие проблемы психического и личностного развития ребенка. Использование их в практике работы с детьми и взрослыми позволяет играющему научиться манипулировать и управлять собственной игровой деятельностью, став ее подлинным субъектом.

В конце дошкольного возраста, если, конечно, ребенком были полноценно освоены все описанные виды игр, на первый план вновь выступает режиссерская игра. Однако

теперь она вбирает в себя особенности всех других видов игровой деятельности. Она позволяет как бы собрать воедино все достижения игры и представить их целостно. Эта новая ступень в развитии игровой деятельности обеспечивает как освоение других видов деятельностей, так и эффективное использование игры в реальной действительности.

Итак, важнейшая задача, которую необходимо решить при построении развивающего дошкольного образования, связана с обучением детей дошкольного возраста игре. Целостная система развивающего образования в дошкольном возрасте предполагает использование игры в качестве средства для обучения. При этом необходимо иметь в виду, что в основе игры, как уже указывалось, лежит воображаемая ситуация, в которой ребенок одновременно «плачет как пациент» (в игре) и «радуется как играющий» (вне игры). Воображаемая ситуация есть во всех видах игр. Однако эти воображаемые ситуации по-разному задаются в зависимости от вида игры. Например, в игре с правилами воображаемая ситуация задается правилом. Именно правило определяет, что кому делать, кто как ходит, кто выигрывает, а кто проигрывает. Согласно правилу, ребенок, например, должен замереть, когда кончается музыка, или бежать и занимать свободный стул, а не делать, что ему хочется. Или же, например, он не должен ловить мяч, который летит ему в руки, а всячески ускользать от него.

В сюжетно-ролевой игре воображаемую ситуацию задают взаимно дополнительные роли, например, врач–пациент, охотник–заяц, шофер–пассажир. Именно такие отношения помогают организовать и реализовать сюжетно-ролевую игру. В сюжетно-ролевой игре, если есть кто-то, кто учит, то обязательно должен быть тот, кто учится. Если есть тот, кто догоняет, то должен быть тот, кто убегает. В замечательном фильме «Берегись автомобиля» на вопрос милиционера, почему Деточкин убегал, тот ответил: «Ты догоняешь — я убегаю».

В образной или ролевой игре воображаемая ситуация задается образом. Ты сейчас двигаешься особым образом, так как ты сейчас «машина». Ты сейчас что-то любишь, а что-то не любишь, так как ты — это не ты, а определенный персонаж, например, Снегурочка, которая будет любить мороженое и не будет любить сидеть у костра.

Наконец, в режиссерской игре воображаемая ситуация задается путем соединения предметов (ситуаций) по смыслу. Во многом это прямо противоположно классификации, когда предметы соединяются по значению.

В развитии каждого вида игровой деятельности (игра режиссерская, образная, сюжетно-ролевая и с правилами) можно выделить два этапа. На первом этапе игра выступает как **самоценная деятельность**. При этом она непосредственно связана с некоторой предметной основой, которая осмысливается и переосмысливается через воображаемую ситуацию. Например, если девочка готовит обед, то у нее, как правило, есть какая-то кастрюлька или предмет, ее замещающий, с которым она совершает определенные действия — наливание воды, помешивание и т.п. На втором этапе игра теряет такую жесткую привязку к предметным действиям, и многие из них уже оказываются возможным только упомянуть — «Как будто я уже сварила суп» или даже «Как будто мы уже поели». В этом случае можно сказать, что игра становится **формой** деятельности.

Итак, в одном случае игра выступает как деятельность, ориентированная на предметы, где и форма (отношения), и содержание совпадают. В другом случае игра остается игрой, прежде всего, в силу особых отношений, в ней реализуемых, а ее предметное содержание переносится в вербальный план. Это может служить критерием того, что игра стала выступать в качестве формы деятельности.

Несовпадение формы и содержания игровой деятельности легко увидеть на примере некоторых игр с правилами. Например, в свое время была очень популярна игра в почту, когда на балах, а иногда и просто на вечеринках молодые люди писали друг другу письма, а

почтальон их разносил. При этом надо было угадать, от кого получено письмо. На первый взгляд, это обычная игра с правилами, но вот ее содержание не очень свойственно игре. Ведь для того, чтобы угадать, от кого пришло письмо, его надо **реально, а не условно** прочитать. Рассмотрим практически любую настольно-печатную игру, где надо бросать игровые кубики и двигать фишки. Какие-то деления на игровом поле оказываются «вредными», и играющему приходится возвращаться назад, а какие-то, наоборот, помогают сразу переместить фишку на много шагов вперед. Эти внезапные передвижения фишки диктуются содержанием картинок или игры в целом («Ты скатился под горку», «Ты улетел на самолете»), но, чтобы принимать участие в такой игре, надо реально кидать кости и правильно считать, на сколько делений можно продвинуть фишку.

Таким образом, оказывается, что в одних случаях игра и по особенностям общения, и по переосмысленному предметному содержанию выступает как целостная однородная деятельность, в других — ее предметное содержание вербализируется, а в третьих — предметное содержание игры требует реальных, а не условных действий. Эти особенности игровой деятельности могут стать основой для использования ее во вспомогательных целях и, прежде всего, конечно, в обучении. Говоря об использовании игры в качестве формы обучения, мы, прежде всего, имеем в виду основные критерии игры, связанные с воображаемой ситуацией и двусубъектностью. Помимо этого, игра в качестве формы не предполагает особого игрового содержания. В ней уже, с одной стороны, есть возможность переосмысления реальной предметной действительности, а с другой стороны, предполагается некоторая условность, связанная с особенностями игровой деятельности. Например, в игре в больницу коробка из-под апельсинов может быть переосмыслена как кровать, а ночь, когда все спят, изображается минутным закрыванием глаз.

Включение игры в процесс обучения предполагает создание воображаемой ситуации и условий для реализации двусубъектности. Причем оба этих критерия игровой деятельности тесно взаимосвязаны между собой. Более того, можно сказать, что если мы создаем условия для того, чтобы субъект одновременно почувствовал себя и в деятельности, и вне ее, то этим самым мы создаем и воображаемую ситуацию. Использование игры в качестве формы обучения предполагает введение в ее содержание той или иной воображаемой ситуации. Возьмем, к примеру, довольно типичную и не очень любимую детьми ситуацию уборки комнаты. Ребенок хорошо знает, что при уборке надо расставить игрушки по местам, подмести пол, вытереть пыль. А теперь представьте, что щетка для подметания и тряпка для вытирания пыли, оказывается, давно любят друг друга. Или подметающая пол девочка вдруг превращается в Бабу-ягу на метле или в Золушку, мечтающую поехать на бал. Или мы просто будем соревноваться, кто быстрее уберет все игрушки. Типичная реальная ситуация превратилась в игру, причем вид и характер этой игры будут зависеть от способа задания воображаемой ситуации. Любовь щетки и тряпки, скорее всего, успешно реализуется в режиссерской игре. Баба-яга станет главным участником образной игры. Золушка, наверное, будет центральной героиней сюжетно-ролевой игры. А веселое соревнование ляжет в основу игры с правилами. При этом необходимо отметить две важные особенности организуемой таким образом деятельности. Во-первых, введение воображаемой ситуации в не очень любимую детьми уборку позволяет сделать этот процесс интересным для ребенка. Оказывается, что нелюбимые детьми ситуации часто связаны с непониманием ребенком их сути и необходимости. В этом контексте игра помогает превратить любой неинтересный и непонятный процесс в увлекательную и понятную деятельность. Во-вторых, адекватно используя игру, взрослый добивается желаемого результата и, кроме того, **учит** ребенка осмыслять и переосмыслять реальную действительность. Особенность превращения реальной ситуации в игру связана с тем, что для этой цели можно использовать только те сюжеты и игры, которые уже хорошо знакомы ребенку. Например, если ребенок уже знает, как изображать Бабу-ягу, или имеет

опыт игры в Золушку, то тогда эти образы и роли можно использовать во вспомогательных целях. Если же ребенок только недавно посмотрел фильм с Бабой-ягой или прослушал сказку про Золушку, то его игровая деятельность должна быть, в первую очередь, полноценно реализована в ее «чистом» виде как самоценная.

Использование игры в качестве формы организации обучения следует проводить в определенной логике. Так, режиссерская игра, возникающая в младшем дошкольном возрасте, сначала, как и другие виды игры, развивается как самоценная деятельность. Это означает, что она пока не может быть использована в процессе обучения. А учитывая тот факт, что у детей этого возраста другие виды игры тоже пока еще не освоены, то говорить об использовании игры в обучении детей младшего дошкольного возраста по меньшей мере нецелесообразно.

Следующим видом игровой деятельности, возникающим после режиссерской игры, является образная игра. Если к этому моменту режиссерская игра уже получила свое полноценное развитие, то ее можно использовать в обучении. При этом важно помнить, что, как правило, образная игра выступает в качестве центральной у детей четырех лет, то есть говорить об использовании игры в качестве средства обучения можно только с этого возраста. Однако, как показывает практика, режиссерская игра у большинства современных детей четырех лет еще не обладает характеристиками игровой формы, так что включение этой игры в обучение должно быть отложено на более поздний срок. Помимо этого, еще одной важной характеристикой обучения является количество его участников. Учитывая то, что режиссерская игра — это преимущественно индивидуальная деятельность, то ее использование в качестве средства тоже должно проводиться в индивидуальном обучении. Таким образом, учить с помощью игровой деятельности нельзя, по крайней мере, до среднего дошкольного возраста, так как это нарушает процесс становления и развития самой игры и не способствует эффективности обучения. Первое использование игры в обучении предполагает организацию индивидуального обучения.

Возраст пяти лет давно известен как период, в котором ведущее значение имеет сюжетно-ролевая игра. Это означает, что в этом возрасте возможно использование уже двух видов игры — режиссерской и образной, обе из которых преимущественно индивидуальны.

В старшем дошкольном возрасте, в котором уже появляются игры с правилами и развитая режиссерская игра, наилучшим средством обучения будет сюжетно-ролевая игра. Кстати, если посмотреть на детей этого возраста (а сюда во многом могут быть отнесены и младшие школьники, особенно первоклассники), то легко увидеть, что они **играют** в школу. При этом им абсолютно не важно, кого или чему учить. Они могут обучать бабушек, а могут — игрушечных зверушек. Для них важно, что учитель вызывает учеников, ставит им отметки и может написать замечание в дневник. В их играх преимущественно воспроизводятся и реализуются очевидные школьные атрибуты. Например, дети этого возраста очень любят особую форму, портфели и ранцы, даже домашние задания, так как все это, по их мнению, отличает школьную жизнь.

Игра с правилами выступает важным средством организации обучения в младшем школьном возрасте и, помимо того, что помогает ребенку усвоить необходимые знания, обеспечивает переход от обучения без прямой задачи научиться в подлинную учебную деятельность. Использование игры в качестве вспомогательного средства для построения развивающего обучения накладывает свои особенности на сам учебный процесс. Так, например, режиссерская и образная игра, как правило, носят индивидуальный характер. Это означает, что их использование в обучении ориентировано на индивидуальное обучение, что практически делает неприемлемым фронтальное обучение детей младшего и даже среднего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок должен был освоить сюжетно-ролевую игру, использование игры в обучении может стать коллективным, правда, при особом распределении ролей. При этом важно отметить, что ребенок, исполняя роль ученика, будет в основном ориентироваться на внешние признаки — поднимать руку, вставать в качестве приветствия и т.п., а не на задачу научиться. Поэтому игры в школу или в детский сад в этом возрасте оказываются малопродуктивными в плане обучения, даже тогда, когда ребенок исполняет роль учителя.

Итак, построение развивающего дошкольного образования предполагает последовательное решение выделенных задач. Говоря об обучении в дошкольном возрасте, необходимо выделить две важные закономерности, которые определяют его развивающий характер. Первая закономерность связана с **созданием условий и ситуаций, где бы ребенок мог проявить волевое усилие**. Дошкольник по-настоящему радуется, когда сумел преодолеть себя. Поэтому ориентация в дошкольном возрасте на то, что ребенку нравится, мало пригодна для развивающего обучения. Как правило, то, что нравится, не требует усилий. Поэтому при построении развивающего обучения надо ориентироваться на то, что у ребенка не получается, на то, что ему трудно. Взрослый при этом должен помогать **ребенку осмысливать свои волевые усилия**, как, например, происходит при обыгрывании.

Если попытаться проанализировать разные виды игры с точки зрения воли и произвольности, то можно убедиться, что они неоднородны. Так, режиссерская и образная игра, в первую очередь, из-за их индивидуального характера, с одной стороны, предполагают наличие воображаемой ситуации и даже двусубъектность. Вместе с тем, с другой стороны, они мало влияют на развитие воли и произвольности.

Существенный качественный скачок в развитии воли и произвольности происходит в сюжетно-ролевой игре. Возьмем, к примеру, довольно популярную игру в больницу. Ребенок, играющий роль врача, имеет воображаемую ситуацию. Он ориентируется одновременно на свой опыт (реальное поле) и свой замысел (воображаемое поле). Однако сюжетно-ролевая игра, даже в индивидуальных своих формах, принципиально коллективная. Это означает, что ребенок, играющий роль врача, должен помимо воображаемой ситуации, свойственной этой роли, одновременно ориентироваться на воображаемую ситуацию ребенка, играющего роль пациента. При этом, и это принципиально важно, он должен **одновременно** ориентироваться на обе эти воображаемые ситуации. Иными словами, «точка во вне», позволяющая ребенку удерживать одновременно реальное и смысловое поле, приобретает более сложный характер. Теперь ребенок должен удерживать не только свое реальное и смысловое поле, но и поля своего партнера по игре. Это служит основой становления и развития произвольности собственно игровой деятельности и может быть названо главной отличительной особенностью **субъекта игровой деятельности**.

Наличие субъекта игровой деятельности является показателем того, насколько ребенок или взрослый умеет управлять собственной игрой. Создание условий для становления и развития субъекта игровой деятельности позволяет ребенку, с одной стороны, не «залипать» на игре, а с другой стороны, обеспечивать развитие воли и произвольности.

Последним видом игры, свойственным детям дошкольного возраста, является игра с правилами. В ней ребенок должен научиться реализовывать собственную волю.

Для того, чтобы реализовывать деятельность, в которой появляются развернутые правила и скрытая воображаемая ситуация, должны поменяться смысловые акценты в игровой деятельности. Так, если в режиссерской, образной и сюжетно-ролевой игре ребенок/взрослый, в первую очередь, ориентирован на собственный замысел, то в игре с

правилами во главу угла ставится реальное игровое поле с реальными отношениями, реальным выигрышем и т.п. При этом для ребенка крайне важно не потерять воображаемую ситуацию, которая, собственно, и делает игру игрой. Именно поэтому прав был Д.Б. Эльконин, подчеркивавший, что игра с правилами является генетическим продолжением сюжетно-ролевой игры.

В игре с правилами ребенок вынужден ориентироваться не только на собственную воображаемую ситуацию, но и на воображаемые ситуации партнеров по игре. Как правило, это игры командные, и поэтому у ребенка в процессе такой игры с необходимостью появляется субъект игровой деятельности, объединяющий разные воображаемые ситуации участников игры.

Вторая закономерность касается центрального новообразования дошкольного возраста — **воображения**. С одной стороны, воображение реализуется и развивается в игре. Но есть другой вид воображения, воображение не смысловое как в игре, где все может быть всем, а воображение объективное, которое развивается и реализуется в детских видах деятельности — рисовании, конструировании, аппликации, экспериментировании и т.п. Их непосредственная связь с развитием воображения и игрой предполагает совершенно иной, нежели сейчас широко использующийся, способ обучения этим видам деятельности [4].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб: Питер, 2001. С. 56–79.
2. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. 338 с.
3. *Кравцова Е.Е.* Воспитание волшебников. М.: Левъ, 2019. 300 с.
4. *Кудрявцев В.Т.* Становление свободы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 1. С. 12–21.
5. *Максимов А.А.* Психологическая природа компьютерно-игровой зависимости // Журнал общества Л.С. Выготского. 2009 г. № 2. С. 109–117.
6. *Смирнова Е.О.* Детская психология: Учебник. М.: ВЛАДОС, 2006. 366 с.
7. *Фомичева Т.П.* Роль игры в обучении педагогов // Культурно-историческая психология развития / Материалы Первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 15–17 ноября 2000 г.) / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 204–206.

The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children

Kravtsov G.G.,

Doctor of Psychology, Professor, Moscow, Russia, ekravcva@gmail.com

Kravtsova E.E.,

Doctor of Psychology, Professor, leading Researcher Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ekravcva@gmail.com

In the article, developing preschool education is considered in the logic of game activity. The authors followed L.S. Vygotsky is considered an imaginary situation as the criterion for the game

and distinguishes two-positional nature as its essential characteristic. The article proves that the game in cultural-historical psychology has characteristics similar to the zone of proximal development. Developing preschool education is considered from the point of view of creating conditions for the formation and development of bi-subjectivity. According to the authors, developing preschool education should solve three problems - the task of forming psychological readiness for playing activity, the task of learning the game, and the task of using the game as a learning tool. There are two patterns that determine the developmental nature of learning at preschool age - this is the creation of situations in which the child should realize a strong-willed effort and purposeful development of a central psychological neoplasm.

Keywords: developing preschool education, zone of proximal development, game, two-positioning, imaginary situation, subject of game activity, game as a valuable activity, game as a form of life activity organization.

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. *Psikhologiya razvitiya [Developmental psychology]*. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2001, pp. 56–79.
2. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Game Psychology: Cultural-Historical Approach]. Moscow: Lev" Publ., 2017. 338 p.
3. Kravtsova E.E. Vospitanie volshebnikov [Raising Wizards]. Moscow: Lev" Publ., 2019. 300 p.
4. Kudryavtsev V.T. Stanovlenie svobody [The formation of freedom]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2017, no. 1, pp. 12–21.
5. Maksimov A.A. Psikhologicheskaya priroda komp'yuterno-igrovoi zavisimosti [The psychological nature of computer-gaming addiction]. *Zhurnal obshchestva L.S. Vygotskogo [Journal of the Society L.S. Vygotsky]*, 2009, no. 2, pp. 109–117.
6. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya: Uchebnik [Child psychology]. Moscow: Vldos Publ., 2006, p. 366.
7. Fomicheva T.P. Rol' igry v obuchenii pedagogov [The role of the game in teacher training]. In Petukhova I.A. (ed.), *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya razvitiya. Materialy Pervykh chtenii, posvyashchennykh pamyati L.S. Vygotskogo (Moskva, 15–17 noyabrya 2000) [Cultural-historical developmental psychology. Proceedings of the First readings devoted to the memory of L.S. Vygotsky]*. Moscow: Smysl Publ., 2001, pp. 204–206.

Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты

Цукерман Г.А.,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института им. Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, galina.zuckerman@gmail.com

Обухова О.Л.,

младший научный сотрудник Психологического института им. Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, olya.obu@gmail.com

Шибанова Н.А.,

учитель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия, talisha_88@bk.ru

Незаконное вторжение обучения на возрастную территорию игры может быть приостановлено мирным путем — через развитие понятийных игр, основанных на нарративах, в которых действуют особые понятийно-игровые персонажи. Герои понятийных игр обладают двойной природой: они действуют и думают как ожившие понятия, а переживают и общаются как живые существа. Для учебной деятельности младших школьников понятийные игры являются необходимым условием введения таких исходных понятий, для которых невозможно построить ориентировочную основу действия в материальной форме. Для дошкольной педагогики понятийные игры открывают путь к введению знаний и умений, которые традиционно считались школьными. Используя понятийную игру при обучении дошкольников, взрослые получают возможность проектировать содержание обучения, удерживая единство аффекта и интеллекта, заложить основы действий со схемами, а главное – укрепить и расширить сферу детской инициативности в интеллектуальных занятиях. Принципы понятийных игр раскрыты на примере обучения грамоте по букварю Д.Б. Эльконина.

Ключевые слова: дошкольники и младшие школьники, игра и учебная деятельность, понятийная игра, лингвистические герои игры, нарратив, обучение грамоте.

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 22–35 doi: 10.17759/psyedu.2019110402

For citation:

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A. Play and Learning Activity: Borderline Conflicts [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 22–35 doi: 10.17759/psyedu.2019110402. (In Russ., abstr. in Engl.)

В отечественной психологии и педагогике принято называть игру и учебную деятельность ведущими деятельностями дошкольного и младшего школьного возраста, ссылаясь на периодизацию психического развития, созданную Д.Б. Элькониним [10]. До какой степени

при этом подразумеваются культурно-исторические основы подхода к игре [11] и учебной деятельности [5], на которых строится эта периодизация? В какой мере сами понятия «деятельность» и «ведущая деятельность» размываются до бытовых банальностей?

Дети сидят за партами и чем-то заняты? Многие называют эти занятия «учебной деятельностью» не только в угоду наукообразному дискурсу; подавляющее большинство людей, использующих этот термин, в самом деле полагают, что употребляют его правильно, и ссылаются на В.В. Давыдова. Дети ползают по ковру и манипулируют игрушками? Многие взрослые называют эту милую возню «игрой», не задумываясь о том, насколько наблюдаемое соответствует критериям игровой деятельности [3; 6; 7].

Такая постправда¹ может создать устойчивую иллюзию научной коммуникации, но становится серьезным препятствием при реальном проектировании и построении игры и учебной деятельности. Особенно остро концептуальная путаница ощущается на границах двух деятельностей, при создании так называемого развивающего игрового обучения. Именно здесь чаще всего происходит профанация понятий. Житейский взгляд и самая распространенная практика решения пограничных конфликтов на переходе от дошкольного к школьному детству оформляются бесхитростно. Конечно, дошкольника надо учить (например, учить читать), но делать это следует в игре. Пусть мишка покажет ребенку букву «эм», а слоник — букву «эс»... А когда (если) пятилетка выучит буквы, то так ли важно, что этому помогло — полноценная игра или некоторая игривость. Конечно, первокласснику легче выполнять бесчисленные школьные правила в игровой форме. И когда класс хором прочел слоги по букварю, а гномик, сидящий на учительском столе, «подпрыгнул от радости», дети улыбнулись. И не важно, какое отношение гномик имеет к содержанию урока, главное, чтобы у первоклассников прибавилось воодушевления для дальнейших упражнений в чтении.

В житейской логике и практике на переходе от дошкольного к школьному обучению меняется главным образом *пропорция* игривости и серьезных, правилосообразных занятий, организуемых взрослым для того, чтобы научить ребенка чему-либо полезному. Суть дела не меняется: ни игры, ни учебной деятельности (в строгом смысле этих терминов) не возникает, но дошкольники и первоклассники осваивают знания, умения, навыки не без удовольствия (разумеется, не все дети и не в равной мере). Можно ли в случае удачи, когда дети научатся читать, говорить о развивающем характере обучения? А еще точнее: что именно развивает, а чего не развивает и даже блокирует тот или иной тип обучения? Ставя вопрос таким образом, мы несколько отступаемся от классических представлений школы Выготского об обучении, ведущем за собой развитие или плетущемся в хвосте развития. Мы полагаем, что там, где речь идет не об отдельном учебном эпизоде, а о целостной образовательной системе, условия для развития *какой-либо* высшей психической функции создаются неминуемо. Поэтому следует быть предельно специфичными при ответе на вопрос о развивающем характере обучения, указывая, куда именно это обучение ведет за собой развитие [9].

Здесь речь пойдет об обучении в форме учебной деятельности в самом узком и строгом значении этого понятия. Вводя понятие «учебная деятельность» в широкий психолого-педагогический обиход, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов противопоставили этот тип обучения любым другим организованным формам присвоения культурно-исторического опыта и, прежде всего, традиционным формам передачи образцов действия в готовом виде

¹ Постправда — обстоятельства, при которых знания, основанные на теориях и экспериментальных фактах, являются менее значимыми при формировании общественного мнения, чем обращения к эмоциям и личным убеждениям. <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>

(1 и 2 тип учения — по П.Я. Гальперину [4]). В учебной деятельности ориентировочная основа действия (а) строится учеником самостоятельно при помощи взрослого, (б) является полной и обобщенной, т.е. позволяет решать широкий класс задач.

Ситуация поиска и открытия обобщенной ориентировки предстоящего действия (или, на языке В.В. Давыдова, общего способа решения нового класса конкретно-практических задач) называется *учебной задачей*. Еще раз подчеркнем: термин «учебная задача» — это не синоним словосочетания «задание учителя», а поворотный, кульминационный момент обучения. Именно в этой точке учебной работы ребенок, действуя с изучаемым предметом, впервые открывает в нем существенные свойства и отношения и конструирует новое понятие. Далее мы сосредоточимся на одном из наиболее ответственных моментов обучения в первом классе — *на постановке первой учебной задачи*. На материале обучения первоклассников грамоте по букварю Д.Б. Эльконина [12] мы постараемся ответить на следующие вопросы:

- Почему игра является обязательным условием введения первых лингвистических понятий, а не только декоративно-развлекательным элементом, сладкой облаткой горькой правды школьной жизни?
- Каковы характеристики игры, способной обеспечить понимание понятия и одновременно эмоционально-личностное отношение к нему?
- Каковы критерии того, что игровое введение первого понятия было успешным?

1. Введение первых понятий

Можно научить ребенка читать и писать, не «забывая ему голову» понятиями о способах обозначения мягкости и твердости согласных звуков с помощью букв. И никаких потерь для умения читать и писать при этом не случится. А в букваре Д.Б. Эльконина способы обозначения мягкости и твердости согласных сделаны главной интеллектуальной интригой, содержательным центром учебной деятельности в этот период школьного обучения. Зачем?

При ответе на этот вопрос профессионалы обнаруживают свое (а) понимание или непонимание термина «учебная деятельность», (б) представление о возрастных возможностях младших школьников, о том, какие потенциальные способности возраста могут и должны быть поддержаны средствами обучения.

Букварь Д.Б. Эльконина, как и все учебные курсы, построенные в логике учебной деятельности, нацелен на то, чтобы воспитывать в детях ту группу способностей, которая обеспечивает *самостоятельное, инициативное, критическое мышление и действие* с опорой на систему понятий. Детская самостоятельность, инициативность и критичность весьма далека от взрослой, но если не использовать «окно развития», открывающееся в младшем школьном возрасте для большинства детей, то эти способности останутся уделом немногих, особо предрасположенных к независимости и добивающихся ее, преодолевая социальные (в том числе и школьные) препоны.

Младшие школьники, если взрослые создают для них соответствующие условия, систематически обнаруживают способность к инициативному, критическому мышлению и действию в рамках понятий, самостоятельно сконструированных детьми при помощи учителя. Выход за эти рамки в сферу самообучения без посторонней помощи — задача следующих возрастов. Учебная деятельность, в сущности, представляет собой систему педагогических условий, позволяющих детям конструировать такие понятия, которые становятся их собственными средствами критичности и инициативности.

Когда первые исходные понятия построены, когда через них начинают просвечивать связи и отношения с понятиями, еще не освоенными, но принадлежащими к той же понятийной системе, дети начинают строить первые догадки, видеть первые противоречия между известным понятием и новым знанием, задавать вопросы о содержании неизученных понятий. Иными словами, первые ростки инициативного мышления проявляются очень рано — буквально во время освоения первого понятия, задолго до обнаружения его системных связей с другими понятиями. Например, две первоклассницы подошли к учительнице с вопросом: «Кто говорит последней согласной букве в слове: “Читайся твердо?”» Только что на уроках дети открыли способ обозначения мягкости–твердости согласных с помощью букв гласных. Их детский вопрос в переводе на взрослый терминологический язык обозначает следующее. Они поняли, что, к примеру, в слове ДОМ буква «О» указывает, что букву «Дэ» надо произнести твердо. И сразу же обнаружили, что не понимают, почему буква «эМ» тоже читается твердо, что на это указывает?

Зачем такие сложности в первом классе? Не ради навыков чтения. Ради того, чтобы сделать для детей **заметными** понятийные отношения, чтобы открыть для них *путь к системному мышлению в понятиях* как содержательной основе независимости и критичности мысли. В нашем примере (со словом ДОМ) дети показали, что им открылся самый существенный закон русской графики: мягкость–твердость букв согласных *должна быть обозначена*. И немедленно указали на класс задач, который не решается известным им способом.

Когда опора на полноценные понятия уже создана, учебная деятельность начинает раскрывать свой развивающий потенциал. Но первые понятия *надо ввести* в детский обиход. Если преподнести их *в готовом виде*, то (а) создается угроза формализма, отчужденности знания, (б) каждый ребенок получит скрытое сообщение: здесь, на уроке, мои мысли не интересны, учителя интересует лишь то, как я повторяю его мысль.

Именно период, предшествующий появлению полноценных понятий и вместе с ними возможности опираться на понятийную логику, может и должен быть занят нарративной игрой [15], приносящей вместе с детской самостоятельностью и инициативностью иную — нарративную логику, не выверяемую с помощью научных процедур [14].

Итак, до введения первых понятий мы не имеем возможность использовать понятийную логику как опору именно детских, а не учительских мыслей и действий. Нам ничего не остается, кроме нарративной логики, которая для первоклассников может быть развернута в двух формах: как история рассказанная или разыгранная. Ясно, что для будущей учебной деятельности с ее установками на детскую активность, самостоятельность и инициативность история, разыгранная в лицах-ролях, предпочтительней. Через такую историю первоклассники получают скрытое сообщение: здесь, на уроке, я могу выдумывать, пробовать, предлагать, и мои выдумки и предложения важны и интересны всем, включая учителя. Своими предложениями я могу влиять на ход сюжета, пока остаюсь в логике нарратива, разыгрываемого на уроке.

В следующем параграфе речь пойдет о том, каково устройство нарративной игры, необходимой для введения исходных понятий учебного курса.

2. Понятийная игра

Нарратив, помогающий первоклассникам открыть основной закон русской графики (мягкость и твердость согласных на письме обозначается с помощью букв гласных, буквы «Ь» или отсутствия буквенного знака), должен быть связан со звуками и буквами как центральными героями повествования.

Противопоставляя нарративный способ построения целостного знания о мире научно-понятийному, Дж. Брунер подчеркивает, что мы принимаем истории (нарративы) как правдивые или ложные, не ожидая ни экспериментальной верификации, ни строгой дискурсивной доказательности [14]. Правда чувств героев истории, правда их поступков и отношений — вот основа достоверности нарративного описания мира. Для учебного нарратива важно еще и другое: история должна быть увлекательной, ее герои должны постоянно попадать в переделки, где им будет необходима помощь [8]. Роль помощников дети 6–7 лет берут на себя охотно.

Букварный нарратив, предшествующий постановке первой учебной задачи, разворачивается в стране Живых Слов. Главный закон этой страны: если слово записано правильно, то появляется предмет, названный этим словом. Если слово записать неправильно, появляется неправильный предмет — сломанный, или невкусный, или недобрый. Записывают слова не буквами, а слоговыми и звуковыми схемами. На рис. 1 представлена одна из первых страниц букваря Эльконина, показывающая, как действует закон страны Живых Слов. Только что дети обнаружили, как делить слова на слоги (скандировать и при этом хлопать, топтать) и как записывать слоги дужками. Теперь учитель рассказывает: «В стране Живых Слов живет девочка Оля. Она уже умеет записывать слова по слогам — дужками. Бабушка просит Олю накрыть на стол и напоминает ей три правила: (1) в центре пишешь слово ТАРЕЛКА, (2) справа (помнишь, где правая рука?) пишешь НОЖ, (3) слева пишешь ВИЛКА. Вот что получилось у маленькой Оли. Мы можем ей помочь?»



Рис. 1. Задание из букваря Эльконина

Участвуя в историях, случившихся в стране Живых Слов, дети учатся вслушиваться в слова, анализировать звуковую форму слова, записывать слова схемами, а главное — знакомятся с обитателями страны Живых Слов. Звуковички — хранители звуков. Помогая им или действуя в роли звуковичков, дети научатся выделять в словах отдельные звуки и строить «звуковые домики» — схемы, отражающие число и порядок звуков в слове. Встреча с хищными звукоморами помогает первоклассникам отличить гласные звуки от согласных (звукомор Ам охотится на звуки, которые легко и долго поются², а его брат Грызли

² Учитель может дать столько артикуляционных признаков гласных, сколько сочтет нужным.

пожирает звуки, которые «кусаются»³). Тим и Том — добрые волшебники, которые лечат согласные звуки, снабжая их микстурами твердости (одна черточка в квадрате, обозначающем согласный звук) или мягкости (две черточки). На рис. 2 представлено содержание добуквенного периода обучения грамоте по букварю Эльконина. Слева это содержание записано условными значками звуковых схем, справа представлены игровые персонажи, действуя от лица которых, дети осваивают и это содержание, и эту форму их обозначения [1].

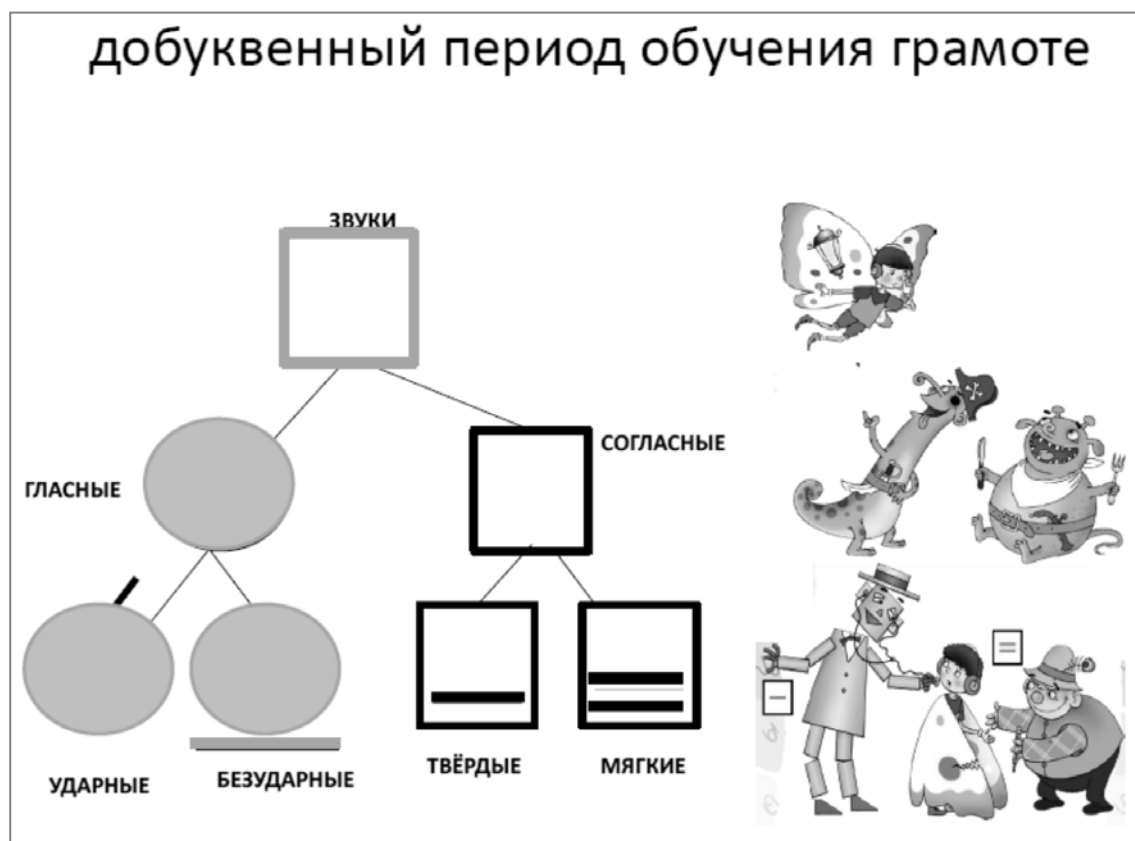


Рис. 2. Содержание добуквенного периода обучения в букваре Эльконина

О том, насколько самостоятельны и инициативны могут быть первоклассники в нарративной игре, говорят наблюдения в классах. Так, в одном из первых классов 91 школы г. Москвы учительница сказала: «С помощью звуковых схем в стране Живых Слов создается все живое и неживое». «А в нашем мире звуковые схемы все укрепляют!» — подхватил сюжет один из детей. Остальные воодушевились и решили «укрепить» все вокруг: «Я укреплю окна: их легче всего разбить! А я — точилку, а то она все время заедает! А я — принтер, чтобы он больше не ломался! А я — кран, и он перестанет капать! А я укреплю Наталью Александровну⁴, и она не заболит!!!» Они рисовали крупные звуковые схемы слов и прикрепляли их — на пол и потолок, на шкафы и полки, ковер и парты, на батареи и подоконники. На плакате с алфавитом появились сразу несколько звуковых схем: первоклассники понимали, что буквы могут пострадать и от звукоморов, и от буквоедов

³ Артикуляционные признаки гласных и согласных — ненадежная опора для маленьких детей. Но если положить палец между зубами, то легко заметить, что при произнесении любого согласного звука палец прикусывается.

⁴ Имя учительницы.

(рис. 3). Когда класс был весь завешан звуковыми схемами, а энтузиазм первоклассников только нарастал, учительница позволила им выйти за пределы класса, и звуковые схемы появились на дверях столовой и библиотеки, физкультурного зала и поста охраны, кабинетов врача и директора. Дети подходили к другим учителям со словами: «Я хочу Вас укрепить. Как Вас зовут?»

Учительские планы были нарушены, но ради поддержки детской самостоятельности и инициативности можно на несколько дней отложить намеченные уроки. Дело учителя в эти дни — снабжать детей материалами для работы, получить разрешение директора на «укрепление» двери в его кабинет, успокоить бабушек, которые заволновались, заметив в вестибюле школы тайные (подозрительные) знаки, сообщить детям, что «Светлана Ивановна чувствует себя лучше после того, как вы укрепили ее имя». И радоваться успеху незапланированной тренировки в построении звуковых схем слов.

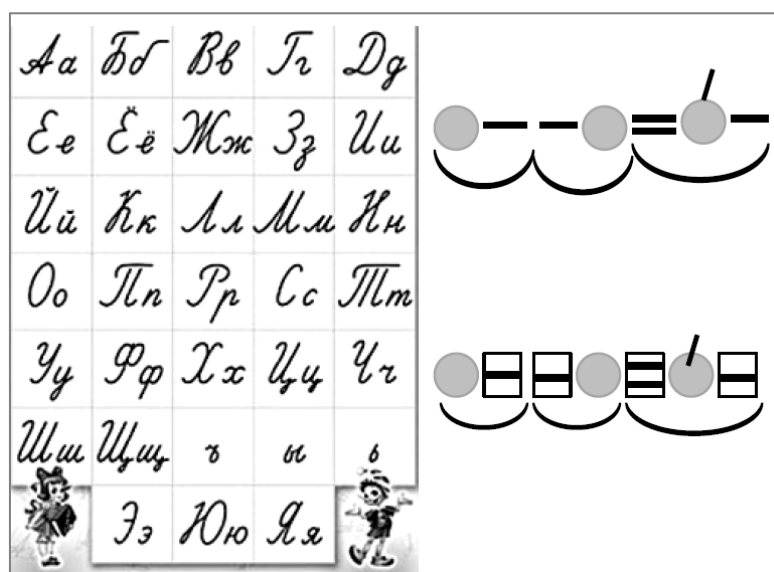


Рис. 3. Рядом с плакатом алфавита появились звуковые схемы слова АЛФАВИТ

Мы кратко описали некоторые игры, необходимые, с нашей точки зрения, для введения исходных понятий. Мы полагаем, что такие *понятийные игры* имеют единые характеристики и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Возрастные различия начинаются с момента введения понятий. Назовем основные характеристики понятийных игр:

- **Сюжет**, задающий смысл действий героев.
- **Герои**, которые действуют по логике понятия.
- **Схематизация** результатов действий понятийных героев как обязательное условие завершенности и успешности этих действий.
- **Одноклассники** добровольно объединяются в общей игре.

3. Критерии успешности игрового введения первого понятия

Детская инициативность — как игровая, направленная на развитие и поддержание понятийной игры, так и учебная, направленная на содержание нового понятия, — служит для нас основным указателем на то, что на границе игры и учебной деятельности серьезных конфликтов не предвидится. Решающим для проверки добротности игрового фундамента

будущей учебной деятельности становится момент постановки учебной задачи. Рассмотрим его подробнее.

Сегодня первоклассникам предстоит столкнуться с основной загадкой букв согласных: если увидеть изолированную букву (например, М), то неизвестно, какой звук она обозначает — мягкий [М'] или твердый [М]. *Следующий* буквенный знак указывает, как прочесть букву М — твердо или мягко, или, как пошутил первоклассник — *ТИМНО* или *ТОМНО*⁵ (за Тима или за Тома — защитников мягкости и твердости согласных звуков).

Букварь Эльконина предлагает учителю сюжеты заданий для постановки первой учебной задачи. Сначала учитель сообщает: «К нам едут гости — Лена и Муся, Даня и Миша. Постройте им звуковые домики?» Дети делают это легко и охотно (рис. 4).

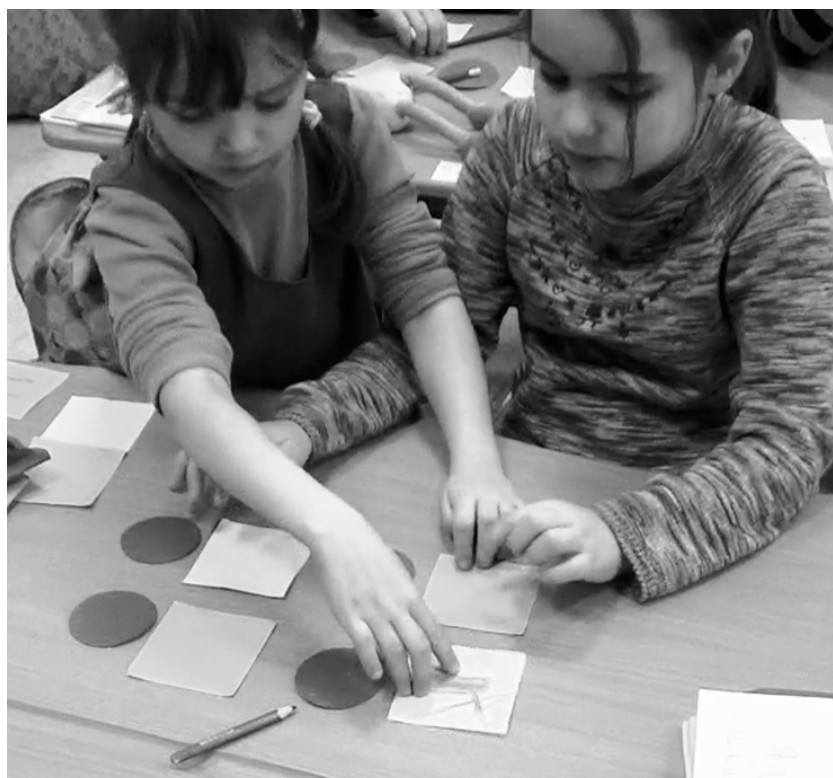


Рис. 4. Первоклассницы строят звуковые схемы для слов «Лена» и «Муся»

Когда все сделано, учитель открывает доску (рис. 5) и сообщает: «Вы все сделали замечательно. Защитили имена наших гостей, укрепили их слоговыми дужками, поставили ударения. Но Ударище поганое⁶ сорвало ударения, звукоморы утащили детей в подземелье и посадили в темницы. И нам надо детей освободить». Класс ахает, половина детей срываются с мест и летят к доске. Кто-то из менее порывистых детей замечает: «На каждом замке зашифровано какое-то имя. Схемой». Учитель предупреждает: «Чтобы освободить пленника, надо произнести каждый звук его имени, нажимая на шифр замка. Но если ошибиться хоть в одном звуке, пленник навсегда останется в подземелье звукоморов. Кто рискнет освободить кого-нибудь из детей?»

⁵ Здесь и далее цитируются высказывания детей на уроке Н.А. Шибановой. Урок восстановлен по видеозаписи.

⁶ Этот персонаж упомянут впервые. Но всем ясно, что он злой.

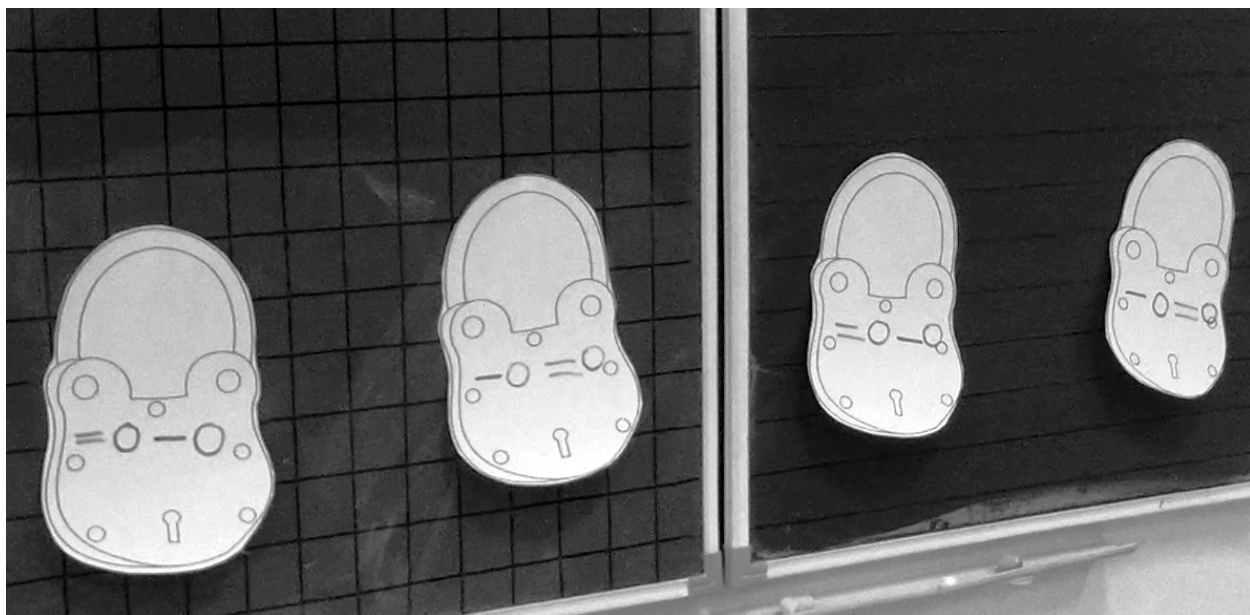


Рис. 5. Вид доски: замки на темницах Лены и Мусы, Дани и Миши. Нерешаемая задача

Сначала отважных спасателей много: «Я знаю, где Даня!» «А я знаю, где все девочки!». Учитель дает возможность каждому проверить его мнение, не притрагиваясь к замку. После нескольких попыток настроения в классе меняются, от порывистых действий некоторые дети переходят к размышлению:

Голоса: Нельзя догадаться!.. Потому что ДАНЯ и МУСЯ — у них одинаковые схемы... ЛЕНА и МИША — тоже одинаково... Мы можем ошибиться...

Учитель: Что будем делать?

Ваня: У меня есть такая версия... Нужно звук узнать... Хотя бы первый...

Катя: Нам надо позвать звуковичков!

Хор: Тима и Тома!!!

В этом эпизоде глаз специалиста по учебной деятельности видит два перехода: (1) от проб и ошибок дети перешли к остановке действия в условиях задачи, не имеющей решений, (2) от понимания, что задача не имеет решений, Ваня перешел к размышлению о том, что надо узнать дополнительно для безошибочного действия. Именно этот переход знаменует зарождение умения учиться — определять, что надо узнать для решения задачи [9].

А третий переход — сказочно-игровой: надо позвать волшебных помощников. Тим и Том появляются, дают подсказки (рис. 6) и исчезают. Дальше дети действуют самостоятельно: кто-то указывает на замок со схемой, называет имя пленника, остальные разрешают или не разрешают действовать (открывать темницу, называя каждый звук имени и притрагиваясь к шифру на замке). Пока в классе нет полного согласия, действовать нельзя, но как только достигнуто единое мнение (именно на этом замке написано «Лена»), у доски оказывается почти весь класс; каждый пальчик стремится дотянуться до схемы, хор голосов пропевает каждый звук.

В этом эпизоде дети не только ведут умные споры *как ученики*, с помощью схем доказывая друг другу, почему, например, в этой темнице именно Муся, а не Даня, но и

торопятся *как играющие*: «Быстрее! Надо спасать остальных!». Такую «одновременную позицию субъекта в деятельности и вне ее» [6; 52] Е.Е. и Г.Г. Кравцовы считают наиболее общим критерием игры, объединяющим все виды игр.

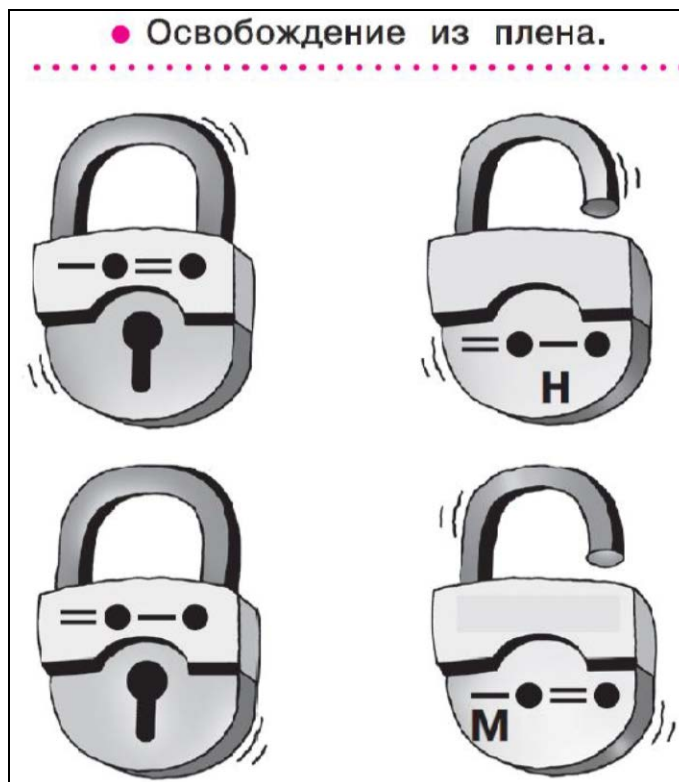


Рис. 6. Спутник букваря Эльконина, стр. 47

И вот все четыре пленника на свободе, но надо еще выбраться из подземелья, карта которого есть в букваре (рис. 7). Первую развилку (МОРЕ или ЛУЖА) проходят без труда. Когда один из ребят предлагает двинуться к морю и искупаться, ему сурово напоминают: «За нами гонятся звукоморы». Перепрыгнуть через лужу, сидя за партой, соглашаются немногие. Ритуальный прыжок совершен, и со второй развилкой (ДОМ или ЛЕС) никаких проблем не возникает. Учитель замечает: «Отлично помогает нам буква М. Остался последний поворот: в одну сторону МОСТ к дому, в другую — МИНЫ».

Кто-то из детей быстро перешел в учебную модальность: «Мы не знаем! Там обе эМ... Мэ — непонятно, мягкая она или нет...» Некоторые дети, встретив преграду, переходят в нарративную модальность: «Надо Тима и Тома позвать». А некоторые разыгрываются не на шутку и теряют учебный контекст. Пять мальчиков перемигнулись, вскочили и начали скандировать: «Ми-ны! Ми-ны!!! Надо металлоискатель взять и найти все мины!» Учитель готов был пригласить саперов-любителей к доске, чтобы они указали направление к минному полю (и сами убедились, что без дополнительной информации задача нерешаема), но прозвенел звонок с урока...

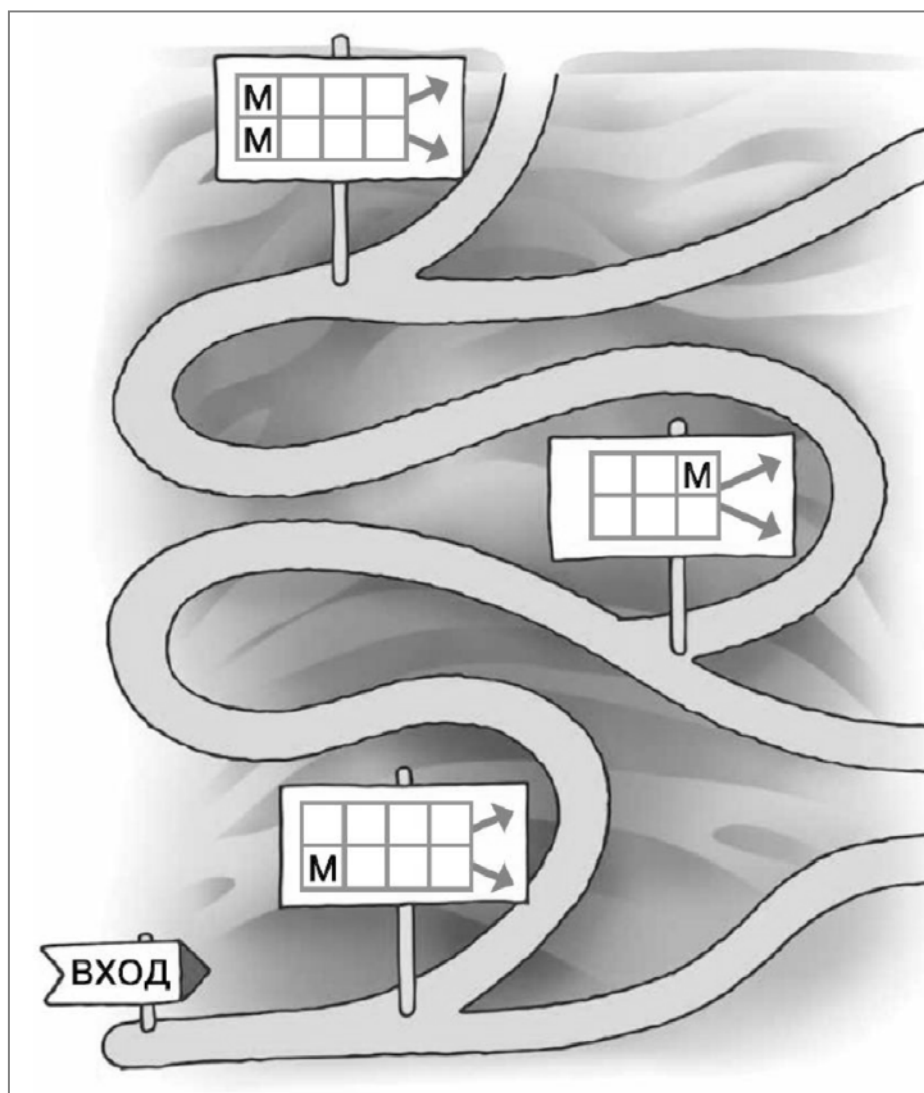


Рис. 7. План подземелья звукоморов. Букварь Элькониной, стр. 47

На следующий день урок начался с реплики: «Там минное поле! Как же мы через него переберемся?!» Вскоре было найдено игровое решение — спросить Тома или Тима. Но какой вопрос задать братьям-волшебникам? И вот найдено учебное, понятийное решение. Надо спросить: «Внизу мягкий первый звук? Если они скажут “нет”, то мы должны пойти вниз: там [м-м-м] — МОСТ!». Тут же была сформулирована и записана мысль, к которой часто обращались на ближайших уроках: согласная буква не звучит сама, мы не знаем, как ее прочесть — твердо или мягко.

Итак, учебная задача поставлена, ее решение не за горами. Здесь мы показали, что игровое «подведение под задачу» может порождать двойную учебно-игровую инициативу детей, то есть позволяет первоклассникам принимать деятельное участие и в игре с понятийными героями, и в открытии содержания понятий. Иными словами, игра и учебная деятельность могут мирно сотрудничать, наполняя школьную жизнь логикой и эмоциями, пылким воображением и напряженным размышлением, а главное — игровой и учебной инициативой и сотрудничеством.

Заключение

Незаконное вторжение обучения на возрастную территорию игры может быть приостановлено мирным путем — через развитие понятийных игр, основанных на нарративах, в которых действуют особые понятийно-игровые персонажи. Герои понятийных игр обладают двойной природой: они действуют и думают как ожившие понятия, а переживают и общаются как живые существа. Для учебной деятельности младших школьников понятийные игры являются необходимым условием введения таких исходных понятий, для которых невозможно построить ориентировочную основу действия в материальной форме (например, при работе со звуками речи, которые нельзя потрогать). Для дошкольной педагогики понятийные игры открывают путь к введению знаний и умений, которые раньше считались школьными, а теперь вошли в состав родительских представлений о готовности детей к школе. Это в первую очередь касается чтения. Используя понятийную игру в дошкольном возрасте, взрослые получают возможность сохранить единство аффекта и интеллекта при обучении дошкольников [13], заложить основы действий со схемами [2], а главное — укрепить и расширить сферу детской инициативности в интеллектуальных занятиях.

Содержание, которое осваивается в понятийной игре, далее может использоваться в разных контекстах, для решения разных возрастных задач. Так, содержание лингвистических игр в дошкольном возрасте может стать средством, существенно облегчающим путь к грамотности. Это сделает детей умелыми пользователями письменности, для которых нет необходимости понимать механизмы устройства знаково-символической системы письменной речи. Для младших школьников (если их обучение протекает в форме учебной деятельности) именно механизмы устройства письменности могут стать предметом исследования, открывающего путь к системному мышлению в понятиях.

Финансирование

Работа выполнена на базе ФГБНУ «Психологический институт РАО», госзадание 2019–2021 гг.

Литература

1. Бугрименко Е.А. Переходные формы знакового опосредствования в обучении шестилетних детей // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 54–61.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. М.: «Дрофа», 2010. 397 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. 344 с.
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с детьми. М.: Академический Проект, 2001. 160 с.
8. Хаккарайнен П., Бредиките М. Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 71–79.
9. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
12. Эльконин Д.Б. Букварь. М.: БИНОМ, 2019. 216 с.

13. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247–254. doi:10.17759/chp.2016120314
14. Bruner J. The narrative construction of reality // Critical Inquiry. 1991. Т. 18. №. 1. С. 1–21.
15. Hakkarainen P., Bredikyte M. The Program of Developmental (Narrative) Play Pedagogy // International Handbook of Early Childhood Education. Springer, Dordrecht, 2018. С. 1041–1058.

Play and Learning Activity: Borderline Conflicts

Zuckerman G.A.,

PhD (Psychology), Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, galina.zuckerman@gmail.com

Obukhova O.L.,

Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olya.obu@gmail.com

Shibanova N.A.,

Elementary school teacher, school No. 91, Moscow, Russia, talisha_88@bk.ru

Illegal invasion of schooling into the preschool education can be peacefully suspended by developing the conceptual play based on narratives, in which special characters are acting. These characters of conceptual play are of the dual nature: while they reason and act as concepts that come alive, they feel and communicate as humans in flesh and blood. In the elementary school, the development of students' learning activity employs the conceptual plays as a successful conduit for introducing concepts, which cannot be constructed through hand-on activities. In the preschool, the conceptual play opens the way to coach knowledge and skills traditionally associated with schooling. By teaching preschoolers with the help of the conceptual plays, adults get the opportunity to design the learning content that combines affect and intelligence, lays the foundation for operating with schemes, and most importantly, promotes children's initiative in intellectual pursuits and expands its scope. The outlines of conceptual play are exemplified by episodes of teaching literacy in the first grade with the ABC textbook by D.B. Elkonin.

Keywords: preschool children and elementary school students, play and learning activity, conceptual play, linguistic heroes of the play, narrative, literacy.

Funding

This research was supported by Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, governmental assignment of 2019–2021.

References

1. Bugrimenko E.A. Perekhodnye formy znakovogo oposredstvovaniya v obuchenii shestiletnikh detei [Transitional forms of sign mediation in the education of six-year-old children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1994, no. 1, pp. 54–61.

2. Venger L.A., Venger A.L. Domashnyaya shkola myshleniya [Home school of thinking]. Moscow: Publ. «Drofa», 2010. 397 p.
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child's development]. Moscow: Publ. Eksmo, 2004. 512 p.
4. Gal'perin P.Ya. Lektsii po psikhologii [Lectures on psychology]. Moscow: Publ. Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p.
6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Psychology of the play: cultural and historical approach]. Moscow: Publ. Lev, 2017. 344 p.
7. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Kak igrat' s det'mi [How to play with children]. Moscow: Publ. Akademicheskii Proekt, 2001. 160 p.
8. Khakkarainen P., Bredikite M. Obuchenie, osnovannoe na igre, kak nadezhnyi fundament razvitiya [Strong foundation of development through play-based learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010, no. 3, pp. 71–79.
9. Zuckerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of learning independence]. Moscow: Publ. OIRO, 2010. 432 p.
10. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Toward the problem of stages in the mental development of children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20.
11. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1976. 304 p.
12. El'konin D.B. Bukvar' [ABC-book]. Moscow: Publ. BINOM, 2019. 216 p.
13. El'koninova L.I. Edinstvo affekta i intellekta v syuzhetno-rolevoi igre [Unity of affect and intellect in socio-dramatic play]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. doi:10.17759/chp.2016120314
14. Bruner J. The narrative construction of reality, *Critical Inquiry*, 1991. Vol. 18, no. 1, pp. 1–21.
15. Hakkarainen P., Bredikyte M. The Program of Developmental (Narrative) Play Pedagogy. *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrecht, 2018, pp. 1041–1058.

Детская площадка: место прогулки или пространство развития?

Котляр И.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО МО Университета «Дубна», Москва, Россия, iakorepanova@gmail.com

Соколова М.В.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, sokolovamw@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы соответствия современных игровых сред и их частного случая — детских площадок — задачам психического и физического развития ребенка, а также современные подходы к экспертизе детских уличных игровых сред. Исторический анализ изменения отечественных и зарубежных представлений о том, какая площадка нужна детям, полученные в эмпирических исследованиях факты о поведении детей в разных игровых средах позволяют выделить основные линии психолого-педагогического анализа игровой среды. Появление новых нормативов в области воспитания и развития, а также в области проектирования образовательной среды, запрос педагогов-практиков и проектировщиков (архитекторов, инженеров) делают актуальным методологическое и методическое сопровождение процессов создания игровых сред. Междисциплинарный подход и диалог в этой области позволят решить задачу создания игровых сред, отвечающих задачам психического и физического развития ребенка.

Ключевые слова: детская площадка, игра, игровая среда, ребенок, экспертиза игровой среды.

Для цитаты:

Котляр И.А., Соколова М.В. Детская площадка. Место прогулки или пространство развития? [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 36–48 doi: 10.17759/psyedu.2019110403

For citation:

Kotliar I.A., Sokolova M.W. Playground: just a Place to Go out or a Space for Child Development? [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 36–48 doi: 10.17759/psyedu.2019110403. (In Russ., abstr. in Engl.)

Название статьи не случайно сформулировано провокативно. Цель нашего сообщения — обсудить, что делает детскую площадку пространством для полноценного физического и психического развития ребенка, а что представляет собой лишь ее видимость, иногда красиво и эффектно оформленную.

Вопрос о развивающих возможностях игровых уличных площадок в последнее время становится все более актуальным с нескольких позиций. С одной стороны, в ФГОС ДО сказано, что в дошкольном учреждении должна быть создана предметно-пространственная развивающая образовательная среда для дошкольников [10]. Поэтому вопрос о том, какой

она должна быть, эта среда, — один из ключевых для проектировщиков и экспертов системы дошкольного образования [6]. С другой стороны, как за рубежом, так и в России проектированием пространственной среды дошкольного учреждения занимаются не только педагоги, но и архитекторы и ландшафтные архитекторы, немалую роль также играют производители игрового оборудования и покрытий. Представители этих профессиональных групп ориентируются, прежде всего, на общепринятые практики наполнения детской площадки и стандартные наборы оборудования, а также на свои представления о том, что может быть интересно и полезно детям [2]. При этом они нуждаются в развернутой и понятной для них информации о том, как спроектировать пространства, ориентированные на потребности и задачи развития детей. И эта ситуация уникальна! Запрос на методическую поддержку от педагогов и психологов появился и оформляется в последнее десятилетие. При этом есть острая нехватка этой поддержки. И если в Европе и Америке написаны специальные руководства, выходят тематические журналы, созданы профильные веб-сайты [3], то на русском языке доступных материалов для специалистов из непедагогической среды практически нет.

Поэтому, с одной стороны, необходима методологическая разработка теории игровых уличных площадок (и, прежде всего, их частного случая — игровых уличных площадок в ДОУ), а с другой — практических рекомендаций психолого-педагогического содержания для архитекторов (и других специалистов, не имеющих базового психологического или педагогического образования) по проектированию.

Такой вызов ставит перед нами очень интересную задачу — проведение междисциплинарного исследования и обсуждение его результатов в междисциплинарном сообществе.

В разрабатываемом нами междисциплинарном подходе в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского [9] и концепции экспертизы предметов детской субкультуры, разработанной в Центре экспертизы игры и игрушек МГППУ [8], мы предлагаем понимать детскую площадку как особый артефакт культуры, культурное средство и одновременно с этим как элемент городского ландшафта, существующий в логике города [13; 18].

Заострим внимание на проблеме, обратившись к последним рекомендациям ВОЗ. В 2019 году в новом документе «WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age» была сформулирована основная базовая ценность и направленность деятельности ВОЗ: «Мы должны помочь детям играть... Вместо длительного сидения — игра и движение, а также здоровый сон». В документе обосновывается важность для развития ребенка баланса между движением и малоподвижными видами деятельности. Бег и прыжки так же необходимы детям, как совместное чтение, рассказ историй, пение, решение головоломок и т.д. ВОЗ разработала рекомендации для каждой возрастной группы. Рассмотрим для примера рекомендации для детей от 3-х до 4-х лет:

- дети должны в течение дня минимум 180 минут двигаться, ходить, лазать, прыгать, играть и т.п. Не менее одного часа должно отводиться для крупных телесных движений, силовых активностей, распределенных равномерно в течение дня;
- вынужденное отсутствие движений — не больше одного часа в день;
- если ребенок все же сидит без движения, то заботящиеся о нем взрослые должны наполнить это сидение содержательными занятиями, например, читать или рассматривать вместе книжку, разговаривать с ребенком;

- нахождение у экрана телевизора, планшета, компьютера — не больше одного часа в день, лучше меньше;
- сон — от 10-ти до 13-ти часов в день, включая дремоту и другой отдых лежа [25].

А где ребенок в городе имеет возможность двигаться? Прежде всего, в парке, сквере, на улице и, конечно же, на детской площадке. Отвечают ли современные детские площадки потребностям детей в игре, движении, общении? Однозначного ответа на данный вопрос нет.

Детская площадка в современном мегаполисе

Хотя единичные случаи возникновения детских площадок отмечаются на протяжении всего существования городов, массовое появление детских площадок в городском ландшафте относится к первой половине XX-го столетия. Экстраполируя тезис о том, что детство есть понятие историческое [5], предположим, что появление детских площадок в городах связано с изменениями не только отношения к детям, но и с глобальными изменениями в структуре городов [18].

В работах урбанистов отмечается, что индустриальная фаза в жизни городов началась в XIX веке как следствие промышленного переворота. В это время городской образ жизни понимался как функция производства, развитие города определялось появлением новых предприятий и притоком новых жителей — рабочих этих предприятий. Со второй половины XX века происходит переход к постиндустриальному городу. Рост территории городов происходит за счет перемещения ряда производственных площадей на окраины и в пригороды, развития сферы услуг, внедрения новых информационных технологий. Город перестает быть местом, где человек работает и отдыхает после работы, а становится местом, где человек живет. Такой переход обусловлен ценностными изменениями — появляется представление о человеке как высшей ценности и главной цели развития не только в ценностном общекультурном смысле, но и в социально-экономическом [4]. Город перестает быть «миром чужаков», становится центром связи разнообразных субкультур. В городе усиливаются противоположные тенденции: деиндивидуализация и развитие личных контактов внутри сообществ, основанных на близком родстве и личных связях; стандартизация городского образа жизни и появление многообразных субкультур; усиление субурбанизации и урбанизации [1].

Как и город, детская площадка как его элемент в своей истории претерпевает ряд трансформаций. В конце XIX века она возникла в европейском индустриальном городе как одна из мер профилактики детских заболеваний. Например, в начале XX века в Москве по инициативе Московского гигиенического общества детские площадки стали появляться в городских парках, и это стимулировало пребывание детей на свежем воздухе, создавались условия для активного отдыха.

Первая половина XX века связана с развитием автомобильного движения и транспортной системы в крупных индустриальных городах. Количество свободных пространств уменьшилось, улицы покрылись асфальтом. Это привело не только к большому количеству машин на дорогах и к увеличению скорости движения транспорта. Важнейшее следствие — свободное перемещение детей по улицам стало небезопасным, и поэтому появилась острая нехватка специальных мест для детской игры, детских площадок [3].

После Второй мировой войны в европейских городах детские площадки стали появляться повсеместно. Тенденция 1960-х годов — огороженные площадки с однотипным металлическим оборудованием: качели, горка, турник, песочница, лазательные комбинации.

Рельеф и природные материалы на площадке чаще всего отсутствовали. В конце 1970-х годов однотипные плоские площадки стали сменять новые, со сложным оборудованием, часто выполненным из дерева. На смену простым объектам пришли сложные комплексы — система домиков, горок, башен и платформ, переходов между ними. Стали появляться площадки, на которых роль игрового оборудования выполняли природные объекты — кусты, камни, бревна, пни, а также важной составляющей стал ландшафт (холмы, тоннели, ложбины). Появились площадки с авторским оборудованием и площадки-дизайнерские проекты (см., например, [23]). Конец XX века связан с появлением нового материала — пластика. Этот материал позволил создавать нестандартное, яркое, красочное оборудование, игровые городки. Господствующей стала идея о том, что детям необходимо красивое, яркое, разноцветное оборудование [26].

В России до начала XXI-го века господствовали площадки со стандартным металлическим оборудованием и без рельефа, на рубеже веков стали появляться яркие пластиковые игровые городки, расположенные на не менее ярком искусственном покрытии. Последние несколько лет появляются современные площадки с использованием нестандартного оборудования и (или) природных материалов.

Итак, детские площадки существенно изменились на протяжении своей истории, и на данном этапе при достаточно большом разнообразии их вариантов остро встает вопрос о том, какие площадки отвечают задачам развития ребенка, а какие представляют только видимость решения этих задач. Для ответа на этот вопрос нужно ясно представлять себе, с одной стороны, сами задачи развития в разных возрастах и для разных групп детей, с другой стороны, иметь четкие критерии оценки выполнения этих задач. Ниже мы проведем краткий обзор существующих подходов к экспертизе детских игровых пространств.

В Европе при проектировании детских игровых пространств значительное внимание уделяется данным о закономерностях психического и физического развития детей и подростков. В руководствах по созданию детских игровых пространств во введении или первой главе дается краткий экскурс в область психологических особенностей детей и подростков [15; 19].

В качестве иллюстрации приведем выдержки из «Европейских требований к проектированию, строительству и обслуживанию детских площадок», во вступительной части которых дается общее представление о том, что должно быть учтено при создании игровых пространств. Этот документ является базовым для представителей всех профессиональных групп, участвующих в создании и последующей эксплуатации игровых площадок: архитекторов, строителей, инженеров, ответственных за ремонт и эксплуатацию [17].

В документе постулируется, что самое важное на детской площадке — поддержка детской игры, самостоятельности и инициативы детей в освоении окружающего мира, поддержка интересов детей в городе.

На детской площадке осуществляется:

- поддержка двигательного развития (мелкой и крупной моторики) и образа тела, образа «Я», развития сенсорных систем. На площадке у ребенка должна быть возможность бегать, лазать, скатываться, раскачиваться, балансировать, а также развивать свои органы чувств через взаимодействие с натуральными, природными элементами;
- для обеспечения вариативности и развития способности ребенка к жизни в меняющихся условиях создание возможностей для моделирования, перестройки и изменения игровой среды самим ребенком;

- наличие возможности ребенка выбирать характер активности: двигаться или отдыхать, интенсивно общаться или находиться в одиночестве;
- пространство должно быть открыто для всех детей вне зависимости от их физических, интеллектуальных, поведенческих особенностей;
- ориентация на потребности разных возрастных и гендерных групп;
- возможность для детей самим решать, что и как они делают, во что, как долго и с кем хотят играть, бегать и двигаться.

В этом основополагающем официальном документе по проектированию мы видим влияние гуманистического подхода к развитию ребенка, где существенную роль играет не только фигура взрослого, но и окружающая среда в целом. Важная роль физической, предметной среды является центральным ядром, например, педагогики М. Монтессори и системы Реджио Эмилия. В ней физическая среда названа «третьим учителем ребенка» (первые два — семья и воспитатели). Правильно спроектированная среда оказывает поддержку в психическом развитии ребенка, предоставляет ребенку свободу выбора, опирается на стимулирование его двигательной, творческой, интеллектуальной активности, позволяет детям влиять на среду и чувствовать это влияние [7].

Ключевые параметры среды — «третьего учителя»:

1. Разнообразие материалов и оборудования.
2. Снятие поведенческих ограничений в целях повышения чувства контроля над средой.
3. Способность ребенка самостоятельно обустроить среду под собственные задачи.
4. Возможность уединения.

Нам представляется важным разобраться, как влияют те или иные качества детских площадок на поведение их маленьких посетителей.

Например, в Северной Калифорнии группа ученых, используя метод картирования поведения детей 3–5 лет в детском саду, выявила, что уровни физической активности детей на разных площадках различаются в зависимости от места реализации игрового поведения. Характер активности существенно меняется в зависимости от того, где находятся дети — на дорожках или игровых маршрутах, игровых структурах (качели, песочницы, домики) и на открытых областях. В круговых пространствах, по сравнению с прямыми (круговые или прямые дорожки), дети были более активны, лучше играли. На открытых же областях с разным покрытием (асфальт, уплотненный грунт, щепа и песок) отмечалось повышение физической активности [16].

Было выявлено также, что наличие больших пространств, залитых асфальтом, стимулирует детей к агрессивному движению на колесных средствах, приводит к увеличению конфликтов [14].

Другой группой исследователей было выявлено, что на детское поведение на площадке влияют зонирование территории, выделение тихих, спокойных, защищенных зон, наличие зон со свободными материалами. Наличие компактных разнофункциональных зон стимулирует креативность дошкольников, увеличивает продолжительность игры.

Также было показано, что тип, качество и разнообразие детского игрового оборудования влияют на тип, качество и разнообразие детской игры, а также на умение детей сотрудничать между собой [3].

Представляют интерес лонгитюдные исследования немецких коллег, проводимые в Педагогическом институте Карлсруэ под руководством R. Schwarz. За аксиому принимается

утверждение, что концепция детской площадки должна быть построена на основе определенной психолого-педагогической теории (выше мы писали, что в современном западном мире это, прежде всего, гуманистический подход), ориентироваться на возрастные психологические и физиологические особенности и потребности детей [22].

Наблюдения за поведением детей на разных площадках позволили исследователям сделать несколько интересных выводов, имеющих прямое практическое значение:

- кустарники и прочие элементы озеленения обладают высокой игровой ценностью, используются детьми для конструирования, строительства и наблюдения. «Взрослые» цели использования озеленения для эстетики, ограждения и т.п. должны быть вторичны;
- все игровые элементы должны быть интегрированы в общую систему. Например, большая башня включает в себя ниши, внутренние комнатки, платформы — это позволяет использовать игровой потенциал башни, активизирует разнообразную детскую игру. Наличие системы пересыпания песка, гальки или щепы может быть включено в более сложную игровую систему — материалы не только пересыпаются, но и возможно их складирование на промежуточных станциях, перенос в другие части площадки и т.п. Переходы, лазы, перекладки и другие соединяющие элементы повышают игровую ценность площадки;
- естественные природные элементы площадки (возвышения, впадины, наличие больших деревьев и т.п.) должны быть органично включены в общий ландшафт. Детская площадка — это не множество игровых объектов, расставленных в произвольном порядке. Бессистемное скопление игровых объектов увеличивает агрессивное поведение детей, приводит к вандализму.

У детей должна быть возможность изменять окружающий мир. Для этого им нужны так называемые «открытые материалы»: песок, галька, щепа, палки и доски, ящики и коробки, различные емкости и вода. Наличие этих материалов стимулирует игровую активность детей, развивает познавательный интерес.

Помимо этого, результаты исследований были обобщены в таблице (см. таблицу «Характеристики детских площадок»), где были выделены характеристики детских площадок и то, какое влияние они оказывают на поведение детей [21].

Таблица

Характеристики детских площадок

Характеристики	Интерпретация
Наличие ландшафта — неплоская территория, небольшие возвышения и впадины	Холмы, низины, препятствия приглашают по ним двигаться, ползать, карабкаться, перелезть, скатываться, прыгать и т.п., тем самым создавая условия для разностороннего моторного развития
Многообразие в материалах: разнофактурные поверхности, разнообразие материалов, из которых сделано оборудование	Сенсорная стимуляция. Активация разных органов чувств посредством взаимодействия с разными объектами из разных материалов: твердое–мягкое, светлое–темное, легкое–тяжелое, глубокое–поверхностное и т.п.
Места для уединения, в которых можно	Обеспечение базовой потребности ребенка в

спрятаться и наблюдать за происходящим издалека	защищенности и безопасности, отдыхе и расслаблении
Места встреч и общения: домики, платформы, беседки	Поддержка социального развития
Свободные материалы, изменяемые элементы (вода, песок, галька, щепа, палки, коробки и т.п.)	Развитие креативности, переживание себя творящим, самоэффективность и самодейственность (self-efficacy)
Большие свободные пространства без оборудования	Поддержка быстрого движения, мотивация к играм с правилами

Как мы видим из таблицы, создана модель детской площадки, где дети свободно двигаются, общаются и играют, сами определяют характер своей активности.

Еще одной из наиболее признанных и хорошо работающих является так называемая «Система 7-ми критериев» (*Consortium for Health, Intervention, Learning and Development (CHILD)*), созданная канадскими учеными Herrington & Lesmeister — 7 критериев для идеальной площадки, на которой могут играть и двигаться дети дошкольного возраста.

1. Характер площадки — то, как площадка выглядит и какое впечатление она производит. У пришедшего должно возникать желание играть, творить и двигаться, общаться.
2. Пространственная ясность или контекст. Пространство должно быть так организовано, чтобы играющие не мешали друг другу, могли уединиться или играть в большой группе, прятаться, но не пропадать из виду взрослых.
3. Связи между объектами: «путь — это цель». Соединительные дорожки не навязывают движение, а приглашают играющих двигаться, исследовать и играть.
4. Изменчивость. На площадке должно быть место и для активного движения, и для отдыха, уединения, наблюдения за природой и эксперимента.
5. Вызов. Возможность риска в безопасной ситуации, проба своих возможностей и границ.
6. Возможность менять. Дети должны иметь возможность самостоятельно конструировать и менять окружающее их пространство: лепить, раскрашивать, строить и перестраивать.
7. Включенность в окружающий контекст.

Соблюдение этих семи критериев позволяет создавать развивающие территории дошкольных учреждений. Это было подтверждено на практике — в сотрудничестве с архитекторами на основе этих критериев были созданы детские площадки. Наблюдения показали, что поведение детей на них качественно отличается от поведения на традиционных площадках: поведение детей более свободно, игра продолжительнее, больше эпизодов креативных проявлений [20].

Для российского читателя, особенно работающего в системе дошкольного образования, более известным инструментом экспертизы эффективности образовательной деятельности ДОО является методика ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) — «Шкала для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (ее последняя версия — шкала ECERS-R). Этот инструмент используется во многих странах мира, переведен и адаптирован на русский язык. Выделенные в ECERS

оценочные шкалы во многом совпадают с 5-ю образовательными областями ФГОС дошкольного образования.

ECERS делает акцент на трех измерениях среды: пространстве, организации времени, взаимодействии детей и взрослых. Он предусматривает оценку условий для активного обучения ребенка, возможностей проявления творчества и инициативы. Ключевой ценностью полагается, что дети являются субъектами своей деятельности.

Первая субшкала и показатель ECERS-R «Пространство и обстановка» включает в себя: внутренние помещения, мебель для регулярного ухода за детьми, игры и обучения, мебель для отдыха и комфорта, обстановку для игр, места для уединения, выставки для детей, пространство и оборудование для подвижных игр. Наблюдатели-эксперты оценивают и качественно описывают субшкалы. И это позволяет оценить качество образовательной программы в выбранной области, а при использовании всех 7-ми субшкал — всей программы [11; 12].

Этот инструмент не может дать ответ на вопрос «А каким должно быть пространство, чтобы оно несло в себе развивающий потенциал?», он имеет экспертную функцию. С помощью ECERS-R проводится качественный анализ действующей программы конкретного ДОУ. ECERS-R позволяет увидеть некоторые важные аспекты, которые необходимо учесть при разработке инструментария, используемого как на этапе проектирования, так и на этапе экспертизы: анализ всего пространства в целом, способов его использования детьми и взрослыми, оценка того, насколько дети могут выступать в пространстве творцами собственного действия.

Детская площадка — особое культурное средство

В работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина было показано, что включение ребенка в культуру осуществляется через сотрудничество со взрослым и другими детьми. При этом взаимодействие может быть как «в режиме реального времени», так и опосредованное, без физического присутствия «здесь и теперь» партнеров по сотрудничеству. В культуре уже созданы и создаются специальные средства и орудия, задача которых — преобразовать спонтанную активность ребенка, придать ей культурную форму собственного действия. Самые распространенные психологические средства — игрушки, детские книжки и мультфильмы, продукты так называемой детской субкультуры. Детская площадка также является особым культурным средством. В общем виде можно сказать, что детская игровая площадка — артефакт культуры, культурное средство, созданное взрослыми для разворачивания деятельности ребенка [9]. Площадку можно определить как отдельно выделенную территорию, которая содержит в себе различные объекты детского уличного игрового оборудования, элементы ландшафта и покрытия. Детские площадки — это пространство, стимулирующее различные виды детских деятельности, специфичных для детей разного возраста и состояния здоровья, способствующих их физическому и психическому развитию.

Методика экспертизы детской игровой площадки

На основе обозначенного выше понимания детской площадки как особого культурного средства нами была разработана и апробирована методика экспертизы игровой площадки, которая позволяет проводить анализ поведения детей на игровых объектах различного типа, вида и количества. Посредством специально организованного наблюдения собираются данные о том, как «работает» площадка в целом, как используются игровые объекты, покрытие (искусственное или натуральное), элементы благоустройства

(лавочки, зеленые насаждения, бордюры и т.п.) и элементы ландшафта, если они присутствуют (ложбины, холмы, овраги, ручьи и т.п.). Показателем востребованности каждого элемента площадки служит частота и характер совершаемых с ним действий. Оценка площадки может быть произведена как для группы детей (например, в ДОО) и детско-взрослого сообщества (детская площадка в общественном пространстве типа парка, двора), так и для конкретного ребенка. Выделяется несколько основных видов детских деятельностей на площадке — игра, экспериментирование, двигательная активность, наблюдение, общение, отдых, а также показатели рискованного, конфликтного поведения [2].

Задачи экспертизы детской игровой площадки:

1. Описать состав, функции и характеристики игрового оборудования, ландшафта, покрытий. Определить необходимый и достаточный состав оборудования на детской площадке.
2. Проанализировать комплектацию игрового оборудования, учитывая дублирующие элементы или комплексы объектов (например, городки, лазательные системы, большие игровые комплексы типа игрового корабля, замка и т.п.).
3. Изучить частоту и характер использования, степень востребованности разных элементов площадки.
4. Проанализировать характер активности детей, наличие рискованных и опасных ситуаций, содержание и возможные причины конфликтов на разных объектах участка.
5. Сделать выводы об игровой ценности элементов площадки и соответствии задачам развития детей разных возрастов [2; 3].

Основная цель экспертизы — рассмотреть, каким образом посетители используют каждый элемент площадки: что и где делают дети и взрослые, как ведут себя на площадке посетители разного возраста и пола, а также проанализировать характер и качество участия взрослого в активности ребенка. Так как каждый элемент площадки и площадка в целом оцениваются в соответствии с тем, насколько они отвечают возрастным потребностям ребенка, то это позволяет выявить «возрастной потенциал» площадки для детей разных возрастов и уровней владения ими игровой и другими видами деятельности.

Собранные в ходе наблюдения данные подвергаются количественной обработке и качественному психолого-социальному анализу. По результатам наблюдения составляются графики использования каждого объекта и графики распределения видов активности детей и взрослых на каждом объекте и на площадке в целом. В результате всестороннего анализа всех элементов площадки делаются статистически обоснованные выводы о «возрастном потенциале», то есть о соответствии игровой среды возрастным задачам и интересам детей разных возрастов и возможностей, которые посещают детскую игровую площадку.

Методика экспертизы была успешно использована нами для анализа не только детских площадок в ДОО, но и дворовых площадок в Москве, Новосибирске, Тюмени, Екатеринбурге, а также на больших городских детских площадках Сочи, Санкт-Петербурга, Московской области и Москвы.

Собранные с помощью методики данные позволили нам сформулировать принципы проектирования игровых сред, и на основе этих принципов совместно с ландшафтными архитекторами были спроектированы игровые пространства. Проведенные исследования характера использования как игрового пространства в целом, так и конкретных объектов показывают, что игры детей в этих пространствах более разнообразны и длительны [2].

Литература

1. Ильин В.Г. Современная социоурбанистика: Смена парадигмы // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2003. № 3. С. 36–44.
2. Корепанова-Котляр И.А., Соколова М.В. Детская площадка как феномен детской субкультуры // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 153–166.
3. Котляр И.А., Соколова М.В. Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 5–15. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n1/81121.shtml> (дата обращения: 08.08.2019). doi:10.17759/jmfp.2016050101
4. Лаппо Г.М. География городов: Учебное пособие для географических факультетов вузов М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 480 с.
5. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии 1996. № 5. С. 30–38.
6. Организация предметно-игрового пространства. Методическое пособие / Под ред. Е.О. Смирновой. М.: АРКТИ, 2013. 120 с.
7. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 240 с.
8. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Е.О. Смирнова, Н.Г. Салмина, Е.А. Абдулаева и др. // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16–25.
9. Смирнова Е.О., Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 269–279. doi:10.17759/chp.2016120316
10. ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.07.2019).
11. Шмис Т.Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7. С. 50–53.
12. Юдина Е.Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7. С. 22–27.
13. Beltzig G. Kinderspielplätze: mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg: Augustus Verlag, 1990. 110 p.
14. Bourke T.M., Sargisson R.J. A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground // American Journal of Play. 2014. Vol. 6. № 3. pp. 370–391.
15. Broto C. The Complete Book of Playgrounds Design. Links International, 2012. 512 p.
16. Cosco N.G., Moore R.C., Islam M.Z. Behavior mapping: A method for linking preschool physical activity and outdoor design [Электронный ресурс] // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2010. Vol. 42. № 3. pp. 513–519. URL: <http://journals.lww.com/acsm-msse/pages/articleviewer.aspx?year=2010&issue=03000&article=00016&type=abstract> (дата обращения: 15.07.2019).
17. DIN 18034:2012-09 Spielplätze und Freiräume zum Spielen - Anforderungen für Planung, Bau und Betrieb [Электронный ресурс] Beuth// URL: <https://www.beuth.de/de/norm/din-18034/155682106> (дата обращения: 15.07.2019).
18. Gehl J. Life Between Buildings: Using public space. New York: Van Nostrand Reinhold, 1987. 202 p.
19. Urban Playground Spaces. Trans-Atlantic Publications, 2011. 96 p.

Котляр И.А., Соколова М.В. Детская площадка. Место прогулки или пространство развития? Психолого-педагогические исследования 2019. Том 11. № 4. С. 36–48.

Kotliar I.A., Sokolova M.W. Playground: just a Place to Go out or a Space for Child Development? Psychological-Educational Studies 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 36–48.

20. 7Cs: An Informational Guide to Young Children's Outdoor Play Spaces [Электронный ресурс] Library of The University of British Columbia // URL: <https://sala.ubc.ca/sites/sala.ubc.ca/files/documents/7Cs.pdf> (дата обращения: 05.08.2019).
21. Schwarz R. Draußen spielen und bewegen – optimale Faktoren für ein naturnahes Außengelände// KiTa BW. 2013. № 1. pp. 5–10.
22. Schwarz R. Optimierter Aussengelände- und Spielplatzbau für bessere Bildungsförderung [Электронный ресурс] // Playground Landscape. URL: <https://playground-landscape.com/de/article/view/1790-optimierter-aussengelaende-spielplatzbau-fuer-bessere-bildungsfoerderung.html> (дата обращения: 01.08.2019).
23. The Playground Projekt. The Playground Project. Architektur für Kinder architectures for children [Электронный ресурс] // The Playground Projekt. URL: <http://architektur fuer kinder.ch> (дата обращения: 15.07.2019).
24. Urban Playground Spaces. Trans-Atlantic Publications, 2011. 96 p.
25. WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age [Электронный ресурс] // WHO URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 15.07.2019).
26. Yildizci A. Historical process of transformation of playground concepts // Материалы 19-го международного конгресса IPA (Стамбул, Турция). Istanbul: IPA, 2014. pp. 433–434.

Playground: Just a Place to Go out or a Space for Child Development?

Kotliar I.A.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Department of Psychology, Dubna State University Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, iakorepanova@gmail.com

Sokolova M.W.,

PhD (Psychology), Senior scientist, Center of psychology and educational expertise of play and toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, sokolovamw@mail.ru

The article discusses the relevance of modern play spaces to the tasks of the mental and physical child development, as well as modern approaches to the examination of children's outdoor play environment. A historical analysis of changes in domestic and foreign theories about ideas - what kind of playground children need, also empirical studies of child behavior at different play environment allow us to highlight the main lines of psychological and pedagogical analysis of play spaces. New standards in the field of education and development, as well as in designing educational environment, the request of teachers and designers (architects, engineers) makes relevant to work out the methodological support of the creation of play environment. Interdisciplinary approach and dialogue in this area will allow us to solve the problem of designing such play environment that meets the tasks of the child development.

Keywords: playground, play, play space, child, examination of play space.

References

1. Ilin V.G. Sovremennaya sociourbanistika: Smena paradigmy [Contemporary Social Urbanism: A Paradigm Change]. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenii. Severo-kavkazskij region. Seriya obshhestvennye nauki* [News of higher educational institutions. North Caucasian region. Social Science Series], 2003, no. 3, pp. 36–44.
2. Korepanova-Kotliar I.A., Sokolova M.V. Detskaya ploshhadka kak fenomen detskoj subkultury [Playground as a phenomenon of children's subculture]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of Education], 2017, no. 2, pp. 153–166.
3. Kotliar I.A., Sokolova M.V. Podhody k psikhologo-pedagogicheskoj jekspertize igrovyh detskikh ploshhadok [Elektronnyi resurs] [Approaches to psycho-pedagogical examination of game playgrounds]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2016. Vol. 5, no. 1, pp. 5–15. doi:10.17759/jmfp.2016050101 (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Lappo G.M. Geografija gorodov: Uchebnoe posobie dlja geograficheskikh fakul'tetov vuzov [Geography of cities]. Moscow: VLADOS, 1997. 480 p.
5. Obukhova L.F. Dve paradigmy v issledovanii detskogo razvitiya [Two paradigms in child development research]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 5, pp. 30–38.
6. Organizaciya predmetno-igrovogo prostranstva. Metodicheskoe posobie [Organization of the objekt-playing space]. Smirnova E.O. (ed.). Moscow: ARKTI, 2013. 120 p.
7. Paramonova L.A. Protasova E.Ju. Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie za rubezhom: Istoriya i sovremennost': Uchebnoe posobie dlya studentov vysshich pedagogicheskikh uchebnyh zavedenii [Preschool and primary education abroad: History and modernity]. Moscow: Akademia Publ., 2001. 240 p.
8. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek [Psycho-pedagogical bases of examination of toys]. E.O. Smirnova, N.G. Salmina, E.A. Abdulaeva [et al.]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no. 1, pp. 16–25.
9. Smirnova E.O., Kotliar I.A., Sokolova M.V., Sheina E.G. Detskaja ploshhadka v kontekste kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The Children's Playground in the Context of Cultural and Historical Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaja psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 269–279. doi:10.17759/chp.2016120316
10. FGOS doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [FGOS early childhood education] Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Federal State Educational Standards]. Available at: <https://fgos.ru/> (Accessed: 15.07.2019).
11. Shmis T.G. Ocenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem shkaly ECERS v Rossii [Assessing the quality of preschool education using the ECERS scale in Russia].

- Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 2015, no. 7, pp. 50–53.
12. Judina E.G. Shkaly ECERS kak metod ocenki kachestva i razvitija rossijskoj sistemy doshkol'nogo obrazovaniya [ECERS scales as a method for assessing the quality and development of the Russian system of preschool education]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 2015, no. 7, pp. 22–27.
 13. Beltzig G. Kinderspielplätze: mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg: Augustus Verlag, 1990. 110 p.
 14. Bourke T.M., Sargisson R. J.A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. *American Journal of Play*, 2014. Vol. 6, no. 3, pp. 370–391.
 15. Broto C. The Complete Book of Playgrounds Design. Links International, 2012. 512 p.
 16. Cosco N.G., Moore R.C., Islam M.Z. Behavior mapping: A method for linking preschool physical activity and outdoor design [Elektronnyi resurs]. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2010. Vol. 42, no. 3, pp 513–519. Available at: <http://journals.lww.com/acsm-msse/pages/articleviewer.aspx?year=2010&issue=03000&article=00016&type=abstract> (Accessed: 15.07.2019).
 17. DIN 18034:2012-09 Spielplätze und Freiräume zum Spielen - Anforderungen für Planung, Bau und Betrieb [Elektronnyi resurs] Beuth. Available at: <https://www.beuth.de/de/norm/din-18034/155682106> (Accessed: 15.07.2019).
 18. Gehl J. Life Between Buildings: Using public space. New York: Van Nostrand Reinhold, 1987. 202 p.
 19. Urban Playground Spaces. Trans-Atlantic Publications. 2011. 96 p.
 20. 7Cs: An Informational Guide to Young Children's Outdoor Play Spaces [Elektronnyi resurs]. Library of The University of British Columbia. Available at: <https://sala.ubc.ca/sites/sala.ubc.ca/files/documents/7Cs.pdf> (Accessed: 05.08.2019).
 21. Schwarz R. Draußen spielen und bewegen - optimale Faktoren für ein naturnahes Außengelände. *KiTa BW*, 2013, no. 1, pp. 5–10.
 22. Schwarz R. Optimierter Aussengelände- und Spielplatzbau für bessere Bildungsförderung [Elektronnyi resurs] Playground Landscape. Available at: <https://playground-landscape.com/de/article/view/1790-optimierter-aussengelaende-spielplatzbau-fuer-bessere-bildungsfoerderung.html> (Accessed: 01.08.2019).
 23. The Playground Projekt. The Playground Project. Architektur für Kinder architectures for children [Elektronnyi resurs]. *The Playground Projekt*. Available at: <http://architekturfuerkinder.ch> (Accessed: 15.07.2019).
 24. Urban Playground Spaces. Trans-Atlantic Publications, 2011. 96 p.
 25. WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age [Elektronnyi resurs]. *WHO*. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed: 15.07.2019).
 26. Yıldızcı A. Historical process of transformation of playground concepts. *19th IPA World Conference*. Istanbul, Turkey, 2014. 20–23 May, pp. 433–434.

Игровая деятельность с ориентировкой как метод развития дошкольников

Соловьева Ю.,

кандидат психологических наук, руководитель магистерской программы по нейропсихологической диагностике и реабилитации, Автономный университет штата Пуэбла, Факультет психологии, Пуэбла, Мексика, yulia.solovieva@correo.buap.mx

Кинтанар Л.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник, преподаватель магистерской программы по нейропсихологической диагностике и реабилитации, Автономный университет штата Пуэбла, Факультет психологии, Пуэбла, Мексика, luis.quintanar@correo.buap.mx

Для цитаты:

Соловьева Ю., Кинтанар Л. Игровая деятельность с ориентировкой как метод развития дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 49–66 doi: 10.17759/psyedu.2019110404

For citation:

Solovieva Yu., Quintanar L. Playing Activity with Orientation as a Method for Preschool Development [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 49–66 doi: 10.17759/psyedu.2019110404. (In Russ., abstr. in Engl.)

Согласно концепции Л.С. Выготского, психологическое развитие детей происходит в процессе культурной деятельности. Каждая форма деятельности может быть выражена как своего рода повествование или личная эмоциональная вовлеченность, испытываемая ребенком в разные периоды детства. Одним из важнейших видов такого опыта является игровая деятельность, вовлекающая участников коллектива в глобальную социальную ситуацию: детей и взрослых. Игровая деятельность с разнообразием типов и видов игр, которые также отличаются в зависимости от социально-исторических условий, может дать возможность изучить содержание, структуру и этапы одной и той же деятельности. Игры могут отличаться по самым разным параметрам. В данном исследовании представлено два вида проявления игровой деятельности: организованные игры с внешней направленностью, предлагаемые взрослыми. Такие виды игр предполагают общение и сотрудничество внутри групп дошкольников в дошкольных учреждениях. В статье представлены этапы введения игровой деятельности, виды средств внешней ориентации, предложенной взрослыми, и примеры конкретных игр с процедурой их реализации. Также обсуждаются качественные достижения в психологическом развитии дошкольников в результате участия в игровой деятельности. Авторы приходят к выводу, что культурно-историческая концепция развития должна использоваться наряду с концепцией активности

психологических структур. Такой подход может быть использован для качественного понимания содержательного развития в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: игровая деятельность, ориентация, развитие дошкольников, культурное развитие, теория деятельности, методы развития.

Литература

1. *Asmolov A.G.* On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology. Moscow: Sense, 2002. 480 p.
2. *Asmolov A.G.* Psychology of Personality. Principles of general psychological analysis. Moscow: Sense, Academia, 2002. 430 p.
3. *Bonilla M., Solovieva Yu., Jiménez N.* Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar // Revista CES Psicología. 2012. Vol. 5. № 2. P. 56–69.
4. *Bonilla R., Solovieva Yu.* Evidencia de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales // Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. 2016. Vol. 16. № 1. P. 29–40.
5. *Bredikyte M., Hakkarainen P.* Self-regulation and narrative intervention in children's play // The Routledge International Handbook of Early Childhood Play / Eds. T. Bruce, P. Hakkarainen, M. Bredikyte. London: Taylor & Francis, 2017. P. 246–258.
6. *Brédikyté M.* The Act of Cultural Mediation in Children's Play // Forum Oświatowe. 2012. Vol. 2. № 47. P. 81–100.
7. *Davidov V.V.* Sessions of general psychology. Moscow: Academia, 2008. 176 p.
8. *Davidov V.V.* Types of generalization in teaching. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2001. 480 p.
9. *Elkonin D.* Psicología de Juego. Madrid: Pablo del Río, 1980. 281 p.
10. *Galperin P.Ya.* Four Lectures about Psychology. Moscow: Book House «University», 2000. 112 p.
11. *Galperin P.Ya.* Psychology as an objective science. Moscow: Education, 1988. 480 p.
12. *González C., Solovieva Yu.* Impacto de juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares // Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía. 2016. Vol. 8. № 2. P. 49–70.
13. *González C., Solovieva Yu., Quintanar L.* Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas // Universitas Psychologica. 2011. Vol. 10. № 2. P. 423–440.
14. *Ilienkov E.V.* School should teach to think. Moscow: Russian Academy of Education, 2009. 112 p.
15. *Leontiev A.N.* Actividad, conciencia, personalidad. México: Cartago, 1984. 240 p.
16. *Leontiev A.N.* Genesis of activity // Formation of psychology of activity / Ed. A.N. Leontiev. Moscow: Sense. Serie: Living Classics, 2003. P. 373–385.
17. *Leontiev A.N.* Lectures about general psychology. Moscow: Sense, 2000. 511 p.
18. *Lotman Yu.M.* Pushkin. Dame of the Pique and the topic of game of cards // Russian literature of the beginning of 19-th century. Saint-Petersburg: Art S. Petersburg, 2003. P. 786–814.
19. *Luria A.R.* El desarrollo de la actividad constructiva en el preescolar // Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar / Eds. Yu. Solovieva, L. Quintanar. México: Trillas, 2013. P. 138–167.
20. *Obukhova L.F.* Age Psychology: Textbook for universities. Moscow: Superior Education, MGPPU, 2006. 460 p.
21. *Salmina N.G., Filimonova O.G.* Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001. 71 p.

22. *Salmina N.G.* La función semiótica y el desarrollo intelectual // Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar / Eds. Yu. Solovieva & L. Quintanar. México: Trillas, 2013. P. 75–86.
23. *Salmina N.G.* Sign and symbol in education. Moscow: Moscow State University, 1988. 288 p.
24. *Solovieva Yu., Garvis S.* Vygotsky's conception of preschool development: play with orientation and narration // Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research / Eds. Veraksa N., Sheridan S. London: Taylor & Francis, 2018. P. 8–14.
25. *Solovieva Yu., González C.* Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares // Rev. Fac. Med. 2016. Vol. 64. № 2. P. 257–265.
26. *Solovieva Yu., Quintanar L.* Drawing in preschool children as a strategy for preparation for School // British Journal of Education, Society and Behavioral Science. 2015. Vol. 9. № 1. P. 1–14.
27. *Solovieva Yu., Quintanar L.* Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos // Cultura y Educación. 2013. Vol 25. № 2. P. 167–182.
28. *Solovieva Yu., Quintanar L.* La actividad de juego en la edad preescolar. México: Trillas, 2016. 158 p.
29. *Solovieva Yu., Quintanar L.* La metodología formativa en la psicología histórico cultural. Madrid: GIUNTI-EOS, 2019. 204 p.
30. *Solovieva Yu., Quintanar L.* Organization of playing activity at preschool age // The Routledge International Handbook of Early Childhood Play / Eds. T. Bruce, P. Hakarainen, M. Bredikyte. London: Taylor & Francis, 2017. P. 340–354.
31. *Solovieva Yu., González C., Quintanar L.* Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in Colombian preschool children // Psychology in Russia: State of Art. 2015. Vol. 8. № 2. P. 61–72.
32. *Talizina N.F.* La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. P. 73–126.
33. *Tomasello M.* Los orígenes de la comunicación humana. Madrid: Katz Editores, 2013. 275 p.
34. *Vigotsky L.S.* Arte e imaginación en el desarrollo del niño. México: Akal, 2003. 128 p.
35. *Vigotsky L.S.* Obras Escogidas. Tomo 3. Createspace Independent Publishing Platform, 2016. 572 p.
36. *Vigotsky L.S.* Obras Escogidas. Tomo 4. Createspace Independent Publishing Platform, 2016. 676 p.

Playing Activity with Orientation as a Method for Preschool Development

Solovieva Yu.,

Ph.D. in Psychological Sciences, Director Master Program in Neuropsychological Diagnosis and rehabilitation, Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Puebla, Mexico, yulia.solovieva@correo.buap.mx

Quintanar L.,

Ph.D. in Psychological Sciences, Researcher Master Program in Neuropsychological Diagnosis and rehabilitation, Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Mexico, luis.quintanar@correo.buap.mx

According to Vigotskian conception, psychological development of children occurs within the frames of cultural activities. Each form of activity may be expressed as a kind of narration or personal emotional involvement experienced by a child in different periods of childhood. One of essential kinds such experience is playing activity, engaging collective participants in a global social situation: children and adults. Playing activity with variety of modes and types of games, different in diverse social and historical conditions, may provide interesting psychological opportunity to study content, structure and stages of same activity. Games may differ by a variety of parameters. In this study the authors are interested in presenting two kinds of expression of playing activity: organized games with external orientation introduced by adults. Such types of games imply communication and collaboration within groups of preschool children in preschool institutions. The article presents phases of introduction of playing activity, kinds of means of external orientation proposed by adults and examples of concrete games with procedure of implementation. The authors discuss qualitative achievements in psychological development of preschool children as a result of participation in playing activity. The authors conclude that essential methodological approach of historical and cultural conception of development should be used together with conception of psychological structures activity. Such an approach might be useful for qualitative understanding of meaningful development at preschool age.

Keywords: playing activity, orientation, preschool development, cultural development, activity theory, methods for development.

According to Vigotskian conception, psychological development of children occurs within the frames of cultural experiences. Not all cultural experiences might conform psychological activities as process directed to objective goal. Both unstructured spontaneous experiences and structured activities usually imply emotional involvement of participants within in different periods of childhood. Emotional involvement or emotional experience was introduced by Vigotsky [1] as a unit for analysis and description of periods of infancy and its significance for future development of activity and personality.

One of essential kinds of such emotional involvement in organized cultural situations is child's participation in playing activity. Playing activity might be understood as a particular kind of cultural, which involves collective communication and emotional exchange between children and adults. The relevance of the term of activity is based on the idea that human activity is at the same time the source and manifestation of human's psychological development [2; 3].

According to activity theory, playing cannot be understood as a "natural expression of child's inner world" or as a necessary biological stage of development [4]. Playing activity appears only on specific stage of social and historical development of human society, when it was possible to offer a period of infancy for practicing of social communication with the help of different symbolic actions of representation with possibility of achievement the level of narration in games [5; 6]. There is no biological need for playing activity, but there is a precise cultural need: an opportunity for experience of emotional contacts with other children and broad inclusion of symbolic means into mutual activity.

Psychological study of playing activity may provide interesting opportunity to study content, structure and stages of this kind of activity. Within historic and cultural

conception of child’s development, thematic games with social roles are considered as rector activity of preschool age [4; 7; 8].

Games may differ from one another by a variety of parameters. Such parameters might be established by consideration of elements of content of playing activity. But before considering games as specific kind of activity, typical for infancy, it is necessary to argue that playing activity may be understood as a kind of activity and how it would be possible to distinguish between games and other kinds of activities. Let us start with the first part of our argumentation.

Playing activity can be considered as a kind of activity, because it shares same structure as the structure of cultural activity in general. According to the structure of activity, it is possible to identify motive (concretization of necessity of activity), goal (direction of activity), means (verbal and non-verbal means of expression) and external or internal orientation [7]. It’s also possible to propose concrete analysis of psychological structure of playing activity [6].

In playing activity, the motive or object of necessity of the game is social communication with children and adults. The goal, which is not exactly conscious at the very begging, can be expressed as an aspiration for represent specific social role. The means are all kinds of actions with objects, symbolic representation, actions with symbols, verbal expressions, movements and so on, according to each concrete game. The orientation is the form of presentation (external or internal for the child) of the whole situation with roles and actions to the children. We find it useful the way of precise establishment of such content of activity, because it might be helpful for methodological and practical purposes. The table 1 shows the elements of the structure of games with social roles as elements of activity.

Table 1

Structure of playing activity

Structural components of playing activity	Description
Necessity	Broad social communication with adults and other children
Motive	Representation of imaginary communicative situations
Objective	Representation of concrete social roles
Means (operations)	Verbal expressions, gestures, movements, emotional expressions, reactions, objects, symbols, etc.
Orientation	Constant dialogical conversation, presentation of examples, group questions and answers, etc.
Result	Procedure of emotional involvement

According to activity theory [2], each kind of human activity involves always motive or object of activity, goals, means and orientation. Such inclusion always implies inclusion of a kind of emotional involvement according to Vigotsky’s proposal [9], but this

involvement wouldn't be a casual or spontaneous as it might happen in common day-to-day experiences. According to Leontiev [10] there is no activity without a motive, and this is a basic and essential feature of activity. At the same time, pure emotional experiences might be spontaneous and have no relation to specific child's activity. This position is very useful for study and implementation of playing activity in groups of pre-scholars. Our understanding of playing activity is clammg that it should be studied and applied as a kind of rector activity of preschool and not as casual or optional emotional experience.

The necessity of preschool children to take part in organized activity, which guarantees communication with adults and other children, allows might be accomplished with there inclusion in collective games. We should say that such kind of practice isn't typical in the majority of public or private educational institutions in Mexico and in other countries of Latin America the authors has opportunity to visit. The common options of for preschool education are so called "free" situations with no structure and no goals. Another option is related to the forced introduction of school tasks based on repetition and memorization of letters and numbers or usage of some symbolic means. According to us, both types of work have nothing to do with historical and cultural conception of psychological development, neither with activity theory. The concept of orientation is absent both in "free" situations and also in tasks of repetition and memorization. Certainly, both situations might include some kind of positive or negative emotional experiences, which are not necessary significant for the goals of psychological development and for preparation of the children for school learning.

We believe that motive of playing activity might be expressed as a desire or aspiration of representation of imaginary situations with social roles. Both imaginary situations and social roles should be attractive and understandable for children. In many occasions, children might require orientation for introduction of imaginary situations and roles, which take part in these situations. The role of adult in such introduction is essential for initial stage of introduction of playing activity in preschool institutions.

The goal of the present article is to describe the content of orientation as essential part of playing activity and to show examples of our methodology used in preschool institution in Mexico. Our contribution as of methodological nature and describes possibilities of qualitative way for introduction and analysis of the components of playing activity in groups of preschool children.

Orientation as essential component of playing activity

According to Galperin's conception of orientation as essential part of each human activity, orientation part of action must include some essential elements (Galperin, 1998):

- presentation of the global situation,
- consideration of meaningful elements of the situation,
- possibility of planning of the steps for fulfillment of the action,
- possibility for realization of reflexive control of the action in case of difficulties.

According to Galperin [11], such general understanding of orientation is very important, but not enough for concrete usage of this methodological concept. In case of each specific activity or intellectual action should be created concretely according to detailed previous analysis. These general elements of any kind of orientation might be directly applied during introduction of playing activity in groups of preschool children. The table 2 shows possible content of each element of orientation within playing activity.

Table 2

Orientation in playing activity

Elements of content of general orientation	Elements of content of orientation in playing activity
Presentation of the global situation	Presentation of example imaginary social situation
Consideration of meaningful elements of the situation	Presentation of possible social roles with possible actions, possible usage of objects and of symbolic means.
Possibility of planning of the steps for fulfillment of the action	Agreement of participation of each child in the process of game.
Possibility for realization of reflexive control of the action in case of difficulties	Inclusion of reflection during and after the process of the game with different possibilities

According to the content of table 2, it is possible to notice that the elements of orientation in playing activity give open possibility of different solutions of imaginary situations. We may remember Vigotsky's words about similarity of children's playing and artistic forms of activity and even the comparison of the concept of child playing with the concept of drama [12; 13].

According to our understanding of Galperin's conception, there is no contradiction between the concept of drama and the concept of orientation, because any acceptable drama, as a product of artistic creation, also requires orientation. Even participation in the artistic process as spectator requires orientation, as element of orientation is always reflexive element of each cultural action. There might be different kind of orientation for various kinds of actions and the concept of orientation might be applied in a variety of concrete situations [14].

In the case of playing activity, orientation should be always an open and flexible element, but this element must be present, if an adult pretends to implement methodology of playing activity in preschool institution. We propose some specific features of the component of open and flexible orientation for playing activity (table 3).

Table 3

Features of open and flexible orientation

Elements of content of orientation in playing activity	Options and possibilities of content of elements of orientation
Examples imaginary social situation	Suggestions, offers and propositions of adult, differentiation between real and imaginary situation

Possible social roles with actions, objects and symbolic means	Suggestions, offers and propositions of adult related to characters, what they usually do and don't do, and how and by what mean they might do it.
Agreement of participation	Collective and reflexive consideration of various possibilities and options for the game process
Inclusion of reflection during and after the process of the game	Collective and reflexive verification of all possible changes and choices at all stages of the game at present and in future (planning of future game)

According to Elkonin's position, the child always knows that he or she is playing, which is one of essential parameter of primary assessment of ludic activity at preschool age [4; 15]. In our proposal of orientation for playing activity, the child may have reflection not only of the fact that he or she is playing, but also how and with what means he or she is playing. According to our experience of introduction of playing activity with little children starting by three years old, orientation permits children to start and to develop gradually their playing activity together with sufficient level of reflection form the very beginning.

According to our methodological proposal and results in practice, orientation should be external at the very beginning, when little children of the age of three years old or so start to take part in social games. It is an adult who presents social imaginary situation and all communication means to the children and helps with questions and answers about the contents of the game. The adult offers also different concrete and symbolic means, which are useful for the process of the game. Later on, according to their experience, children acquire more and more initiative for communication, representation of roles, rules, objects, symbolic means and verbal expression in the games. The most complex level might be achieved, when children can choose topics, roles and the whole context for the game independently or almost independently, with minimum external orientation coming from the adult. In this case, we might say that children have interiorized the content of orientation for playing activity. We are sure that it is possible to achieve this level with all regular children at the age of five or six years approximately.

The means of playing activity are broad possibilities of verbal communication and expression. Little preschool children will not just see each other and start to communicate or to interact by no means and no proposals. The topic of the game and the whole social situation opens broad possibility for development of expressive verbal and non-verbal means. Discovery of varied verbal and non-verbal actions within imaginary situations stresses emotional character of preschooler's activity.

Usefulness of playing activity for development

Positive affective background of behavior during playing sessions helps to develop important psychological formation of personality such as reflection and communication abilities. Objective, as a conscious part of each cultural activity, is presented firstly as a shared between all participants of the game. Gradually, real possibility to represent concrete social roles becomes more conscious for a child and is directed to other participants within the topic of a game.

The conscious objective starts to take part of voluntary playing activity as the possibility to follow established goal or proposal of activity [16]. Such proposal may be complete the drawing, play the game with other children, represent the role, listen to the

story, etc. But what is the essential difference between games and other kinds of activity, which might be useful in preschool age?

According to our experience, we may say that the content of playing activity includes elements of communication and imaginative symbolic situation, which normally is not a part of a content of other types of activities (practical or cognitive activities). Result of playing activity is the process of playing itself and the manifestation of its positive realization is positive emotional stage of children who take part in this activity. In this sense, playing activity is similar to artistic activities, in which the coincidence between process and result might be noticed. The difference between playing activity and artistic process of creation or perception of art is that the children imagine the whole situation of the game, but they never create a new artistic product by playing. Imagination is a possibility to anticipate results of self-actions and of actions of the others [17; 18]. This possibility can be formed on the basis of acting within imaginary situations with roles and rules of the games.

According to Leontiev [7], the types of motives can differentiate activities, and in the case of playing the motive is always related to social communication. So, we can say that the playing activity with social roles is always communicative, collective activity aimed to representation of imaginary situations with roles accepted by each participant. It is no sense to call such activity as “free”, “spontaneous” or “individual”.

From psychological point of view, it is possible to say that playing activity is a kind of activity, which does not have practical aim. The aim of playing activity is an image or symbolic representation. Symbolic or representative actions cannot be observed in superior apes [19] but are very rich and diverse at the age from two to four years in children. At this age, symbolic actions can convert soon into symbolic complex play, if the child is able to show not only one isolated representative action, but a chain of combined and relate done to another actions. In our previous studies we have shown that the level of symbolic development in Mexican preschool children is extremely poor as the consequence of absence of activities, which may guarantee such development [20; 21]. We have concluded that it is necessary to propose some kind of specific symbolic operations in the contents of the games and other activities at preschool age in order to change this situation [22]. Symbolic function is the possibility to use and create signs in order to formalize the situation or to represent some rules of behavior [23; 24]. Playing activity is a powerful pedagogical and psychological situation, in which preschool children may have an opportunity to use external symbolic mean as elements of contents to formalize roles and rules in games [25; 26; 27].

Taking into account symbolic function and symbolic development, games might be also understood as a kind of symbolic activity of solution of conflict (model of conflict as an opposition to a real conflict) [28]. Participants of games try to solve some kind of symbolic problems by means of representations (actions of representation) according to some system of previously established rules. All participants have to agree to follow the agreed rules; there is no game without any rules as the rule is an essential element of the structure of the game.

Here is a really important question from psychological point of view: may we call playing activity of children as totally “free” activity or not? The answer, from the point of view of activity theory would be negative: there are no “free” activities in a human culture. All cultural practical and artistic activities require of some established means; the games require following some rules. But games, as other kinds of cultural activities are voluntary for participants. We may say that people who play chess or football really wish to do so (some exceptions might be obviously found when someone would be obliged to play chess

as a kind of duty, but this it not the point for our consideration at the moment). But if we use the word “free” as an opposition to the word “obligatory”, it would be possible to say that children normally desire to play games and to take part in other communicative collective activities. It is interesting to notice that normally psychologists who proposed to call games “free” activity claim to let “children play freely” with no kind of participation or orientation form adults. In this case, we mind that playing activity is “not free” activity that the adults should “be there” and play with children. Same answer we should provide if someone would ask: is it necessary to explain to children how to play chess or should they find all the rules freely by themselves? We should definitely answer: adults should introduce and explain the rules. If someone considers that playing activity occurs naturally by no orientation and no participation of adults or society, any specific ways or forms of organization of activities, no proposals for introduction of interactions between children, no usage of communication are considered or discussed. The terms of interaction and communication between children in groups might be only declared because of “social contact between children”. General development and playing activity is declared as spontaneous process and interaction is a postulation of the presence of social relations between people with no specificity according to age, stage of development of types of activities or concrete collaborations.

Content of playing activity and it's development

The content of playing activity should be understood as the process of the game as itself, in which the researcher may identify specific elements. According to Elkonin [4], games with social roles may be differentiated by topics (arguments) and concrete procedure (contents). The topic is a generalized social situation with social roles. Such situation should be understood by children and easily identified by them and whose actions children can represent. An example of a topic can be “Hospital”, “Railway or Bus Station”, “Designers”, “Airport”, “Super Market”, “Restaurant”, “Photo Studio”, “Clinic for Animals” and so on [25]. As Elkonin has argued, the topic, in which there is no social roles or participation of the roles isn't sufficiently clear for children are not suitable for introduction of playing activity [4]. We would add to this characterization that the topic, which somehow doesn't permit the exchange of the roles between all participants according to any reason, aren't suitable for topics of games. The children have to imagine that they are “roles” and to represent the whole situation according to the topic with the broad possibility of exchanging of each participant of each role. Such activity may have sense only if is considered as a collective form of activity and not individual one. From this point of view, a very common game of “family” topic isn't the best variant for preschool age.

The table 4 illustrates one of the variants of the elements of the contents of games. According to our opinion, such illustration is useful to organize and to describe real situations of playing activity with social roles. It is important to stress that all these elements are flexible and creative. Actually, methodological recommendation is that adult should try to present different examples, choices of actions and usage of symbolic means and different possibilities of distributions of roles and rules for each play.

Table 4

Elements of content of playing activity

Elements of content of games with social roles	Description
--	-------------

Topic	Imaginary social situation with roles
Roles	Social character, which may be easily comprehended and accepted by children; elementary rule of the game
Rules	Accepted necessity of acting during the game; norms or modes of actions
Objects	Concrete objects and parts of context, which may be used during the game
Symbolic means	External materialized or graphic means created or used during the game to determine absent objects, rules, norms, orders

The element of roles and the possibility of its representation considering direction to another participant of the game is the most essential element of this activity. Precisely, progressive development of playing activity at preschool age might be described as more personalized representation and it's moving towards aspects of narration. We may speak about narration when children possess enough initiative in order to convert a topic into personalized and individualized scenery of shared collective action of dynamic representation. Only more experienced and advanced preschoolers may achieve this level after having rich experience of participation in playing activity with broad inclusion of social roles and symbolic means [29]. At this narrative stage of playing activity, reflection in communication appear as one an essential new psychological formation related to personality of preschoolers.

At the end of preschool age, between the age of five and six years, if children achieve this stage, they become able not only to represent, but also to reflect their own feelings and feeling of the others, to show compassion to the others, to communicate wishes, positive and negative results of own actions and actions of the others. In our previous studies we noticed that children who don't have experience of participation in this kind of games didn't show this positive new psychological formation [30]. At this stage, the topic might be changed and might emerge from proper propositions of children during their collective discussion. Such topic, in our experience were: "Travelling into Space", "Our School", "New Excursions", "Exploration of Nature", "Magic Flowers". "Art Exposition" [31]. The table 5 shows how reflection and communication might be related to the components of the content of games with social roles.

Table 5

Relation between new psychological formations of reflection and elements of contents of games with social roles

New psychological formations of preschool age	Actions within games	Elements of contents of games
---	----------------------	-------------------------------

Reflection in communication	Constant usage of external oral expressions during the games related to possibility to take into account positive and negative behavior and results of joint actions; no rejection of any proposal of reflection or positive solutions of conflict situations during the game.	Dialogues and comments in groups about mutual behavior with possibility of critics and corrections.
-----------------------------	--	---

According to the table 5, it is possible to appreciate progress through the concrete contents of playing activity may provide an impact psychological development of activity and personality of children. The table 6 offers a scheme of the protocol for qualitative register of components of role acceptance and verbal expression as essential parameters of positive communicative social development of reflection.

Table 6

Parameters of communication in games

Parametres	Descripcion
Role acceptance	Representation of correspondent actions with actions and symbols: - Independently - With external help of adults or another children - No acceptance
Verbal expression according to the role	Verbal communication of the character: - Independent dialogue with another character - Dialogue with external help - Absence of expressions according to the role
Emotional expression and reflection of the role	Emotional manifestation according to the character: - Independent proposal of new expressive means according to character - Acting based on external orientation or proposals of others - Absence of emotional positive behavior in situation of the game

Implementation of playing activity by stages in preschool institution

Our experience of implementation of playing activity in age groups of preschool children from three to four, from four to three and from five to six years with preschool children in Mexico has pointed out constant gradual improvement of playing activity

according to mentioned communicative parameters. Our experience was obtained during implementation of the playing activity in the preschool college five times per week for approximately one hour time during three school years (Kepler College in the city of Puebla: www.colegiokepler.edu.mx. According to such an opportunity, it is possible to identify some qualitative stages of changing of development in playing activity at preschool age. The table 7 shows essential stages of development of playing activity at preschool age.

Table 7

Stages of development of playing activity

Parametres	Description
First stage	High dependence of external guidance: - Acting by usage of concrete objects - Materialized representation of attributes of roles - Absence of initiative for expressions and actions - Emotional positive participation
Second stage	Needs for orientation persists: - Acting by usage of concrete objects - Generalization of means of representation without attributes - Possibility of usage of symbolic means - Appearance of initiative for actions according to roles
Third stage	Major independence in acting: - Acting by usage of symbolic means for roles and rules - Initiative for symbolic means and representation
Fourth stage	Narrative aspects and positive emotional reflection, absence of external orientation (minimum orientation): - Predominant initiative for topics and roles - Proposal of rules - Initiative for all symbolic means - More individualized and personalized acting and all expressions

At the first stage, children show high dependence of the guidance of the teacher. The children do not act according to the selected role and can lose easily the started actions during the game. The verbal expressions don't have any communicative objective, the children use toys and objects without any relation to the topic and to the roles. No initiative for elements of contents of the game can be observed. External helping of the adult is essential at this stage. Figure 1 shows such initial situation of playing activity.



Fig. 1. Game: “Animal Clinic” (photo of the authors file)

On the second stage, it is possible to notice important qualitative changes in the process of playing. Children start to use appropriate verbal expressions and to answer to the questions of the characters. The dialogues acquire sense according to social situations and the duration of games become considerably longer. Children become able to follow the aim of the game collectively and to choose objects and symbols more independently. Figure 2 illustrates such kind of playing activity.



Fig. 2. Game: “Hospital” (photo of the authors file)

At the third stage, it is possible to note a great advantage of children related to major Independence. At this stage they can chose practically all elements for the contents and even the topic by themselves. The external help from the adult becomes to be unnecessary. The example 7 shows realization of the game “cars competition” in the group of children of the third grade of preschool education. Children represent the drivers, judges and rules. Figure 3 shows such initial situation of playing activity.



Fig. 3. Game: “Cars competition” (photo of the authors file)

The fourth stage might be characterized as predominantly independent fulfillment of the social collective situation according to chosen topic. Children show high level of initiative for all elements of playing activity. Narrative elements of creation of imaginary situation with participation of characters and broad variety of expressive means can be observed on this stage. Example 4 shows an example of such complex game with the topic of “Art Exposition”. This narrative game was possible only at the fourth stage in the third grade of official pre-school educational level after participation of children during three years in this College.

Discussion and conclusions

We insist that described stages are not the result of “spontaneous” or “natural” development, neither “free” manifestation of inner world of the children. In all experimental situations, when playing activity was not provided as day-to day experience of children, it was never possible to observe the high stages at the age of five or six years. Children of this age with no playing experience always showed first stage when included into playing activity as children of the age of three years in our practice did. After constant emotional involvement and joint guided representation, it was possible to observe qualitative changes presented in the table 5. Similar positive effects were observed in different groups of preschool children, where same method was used in public institutions in Mexico [32] and Colombia [31].

We are sure that the inclusion of symbolic function into the contents of the games permits to elevate the level of development of playing activity from psychological point of

view. According to Davidov [33], symbolic function permits to identify features of the objects and to substitute one object by another according to this feature. The objects can be generalized by a child and start to take part in his/her activity as a rule or norm of action and behavior. In our little participants it was possible to appreciate such kind of qualitative changes. The children started not only to fulfill the rules in the games, but also to use symbolic means in order to organize their own behavior. For example, children stated to plan the order of patients who will be attended by a “doctor in the hospital” or clients at the mal.

External symbols, used in the contents of the games, gave an opportunity to reflect the essence of general features of communicative situations. For example, symbolic means were used to repair the watch or the telephone, to construct buildings according to prepared plan in the game of “constructors” and “engineers”. At preschool age, symbolic function permits not only to see the world as a multitude of diverse features, but also to find out selectively features required for concrete social communicative situation. According to Ilienkov [34], symbolic plan starts from imagination at preschool age, while at school age it would be possible to elevate the level of symbolization in order to achieve operations with abstract concept of usage of models.

Our results of pedagogical qualitative research during seven years in Mexico show great possibilities of using the game with social roles as a methodology for psychological development at preschool age with Mexican preschool children. We insist that games should be used as day-to-day common activity in groups and not as a kind of useless recreation or free time between “serious sessions of learning”.

Our results confirm the practical importance of the Vigotsky’s words about creation and usage of symbolic means represent particularity and principal way for cultural development of human child [1, 9]. As it is well known for this author the basis of the structure of cultural forms of behavior is mediatized activity [35; 36]. Leontiev [10] claims that playing activity offers positive changes for preschool child and represents the valuable basis for psychological preparation for school. Our results permit to arrive to same conclusion.

References

1. Asmolov A.G. On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology. Moscow: Sense, 2002. 480 p.
2. Asmolov A.G. Psychology of Personality. Principles of general psychological analysis. Moscow: Sense, Academia, 2002. 430 p.
3. Bonilla M., Solovieva Yu., Jiménez N. Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar [Assessment of the level of symbolic development in preschool age]. *Revista CES Psicología [CES Psychology Magazine]*, 2012. Vol. 5, no. 2, pp. 56–69.
4. Bonilla R., Solovieva Yu. Evidencia de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales [Evidence of the formation of the symbolic function through the social role play activity]. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología [Hispanic American Psychology Notebooks]*, 2016. Vol. 16, no. 1, pp. 29–40.
5. Bredikyte M., Hakkarainen P. Self-regulation and narrative intervention in children’s play. In Bruce T., Hakkarainen P., Bredikyte M. (eds), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. London: Taylor & Francis, 2017, pp. 246–258.
6. Brèdikytè M. The Act of Cultural Mediation in Children’s Play. *Forum Oświatowe*. 2012. Vol. 2, no. 47, pp. 81–100.
7. Davidov V.V. Sessions of general psychology. Moscow: Academia, 2008. 176 p.

8. Davidov V.V. Types of generalization in teaching. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2001. 480 p.
9. Elkonin D. Psicología de Juego [Game psychology]. Madrid: Pablo del Río, 1980. 281 p.
10. Galperin P.Ya. Four Lectures about Psychology. Moscow: Book House «University», 2000. 112 p.
11. Galperin P.Ya. Psychology as an objective science. Moscow: Education, 1988. 480 p.
12. González C., Solovieva Yu. Impacto de juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares [Impact of social role play in the formation of the symbolic function in preschoolers]. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía [Journal of Psychology of the University of Antioquia]*, 2016. Vol. 8, no. 2, pp. 49–70.
13. González C., Solovieva Yu., Quintanar L. Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas [Reflective activity in preschoolers: psychological and educational perspectives]. *Universitas Psychologica*. 2011. Vol. 10, no. 2. pp. 423–440.
14. Ilienkov E.V. School should teach to think. Moscow: Russian Academy of Education, 2009. 112 p.
15. Leontiev A.N. Actividad, conciencia, personalidad [Activity, awareness, personality]. México: Cartago, 1984. 240 p.
16. Leontiev A.N. Genesis of activity. Formation of psychology of activity. Leontiev A.N. (ed.). Moscow: Sense. Serie: Living Classics, 2003, pp. 373–385.
17. Leontiev A.N. Lectures about general psychology. Moscow: Sense, 2000. 511 p.
18. Lotman Yu.M. Pushkin. Dame of the Pique and the topic of game of cards. *Russian literature of the beginning of 19-th century*. San-Petersburg: Art S. Petersburg, 2003, pp. 786–814.
19. Luria A.R. El desarrollo de la actividad constructiva en el preescolar [The development of the construction activity in preschool]. In Solovieva Yu., Quintanar L. (eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar [Anthology of the psychological development of the child in preschool age]*. México: Trillas, 2013, pp. 138–167.
20. Obukhova L.F. Age Psychology: Textbook for universities. Moscow: Superior Education, MGPPU, 2006. 460 p.
21. Salmina N.G., Filimonova O.G. Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares [Diagnosis and correction of voluntary activity in preschool and school children]. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001. 71 p.
22. Salmina N.G. La function semiótica y el desarrollo intelectual [Semiotic function and intellectual development]. In Solovieva Yu., Quintanar L. (eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar [Anthology of the psychological development of the child in preschool age]*. México: Trillas, 2013, pp. 75–86.
23. Salmina N.G. Sign and symbol in education. Moscow: Moscow State University, 1988. 288 p.
24. Solovieva Yu., Garvis S. Vygotsky's conception of preschool development: play with orientation and narration. In Veraksa N., Sheridan S. (eds.), *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research*. London: Taylor & Francis, 2018, pp. 8–14.
25. Solovieva Yu., González C. Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares [Indicators of the acquisition of the symbolic function at the level of verbal actions in preschoolers]. *Rev. Fac. Med.*, 2016. Vol. 64, no. 2, pp. 257–265.

26. Solovieva Yu., Quintanar L. Drawing in preschool children as a strategy for preparation for School. *British Journal of Education, Society and Behavioral Science*. 2015. Vol. 9, pp. 1–14.
27. Solovieva Yu., Quintanar L. Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos [Evaluation of symbolic development in Mexican preschool children]. *Cultura y Educación [Culture and Education]*, 2013. Vol. 25, no. 2, pp. 167–182.
28. Solovieva Yu., Quintanar L. La actividad de juego en la edad preescolar [Play activity in preschool age]. México: Trillas, 2016. 158 p.
29. Solovieva Yu., Quintanar L. La metodología formativa en la psicología histórico cultural [The training methodology in cultural historical psychology]. Madrid: GIUNTI-EOS, 2019. 204 p.
30. Solovieva Yu., Quintanar L. Organization of playing activity at preschool age. In Bruce T. (eds.), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. London: Taylor & Francis, 2017, pp. 340–354.
31. Solovieva Yu., González C., Quintanar L. Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in Colombian preschool children. *Psychology in Russia: State of Art*, 2015. Vol. 8, no. 2, pp. 61–72.
32. Talizina N.F. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza [The theory of activity applied to teaching]. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009, pp. 73–126.
33. Tomasello M. Los orígenes de la comunicación humana [The origins of human communication]. Madrid: Katz Editores, 2013. 275 p.
34. Vigotsky L.S. Arte e imaginación en el desarrollo del niño [Art and imagination in the development of the child]. México: Akal, 2003. 128 p.
35. Vigotsky L.S. Obras Escogidas [Selected Works]. Vol. 3. Createspace Independent Publishing Platform, 2016. 572 p.
36. Vigotsky L.S. Obras Escogidas [Selected Works]. Vol. 4. Createspace Independent Publishing Platform, 2016. 676 p.

Готовность воспитателей к развивающему взаимодействию с детьми

Силакова М.М.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», Ульяновск, Россия, silakova.marina@gmail.com

Захарова Л.М.,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного и начального общего образования ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», Ульяновск, Россия, ulseagull@mail.ru

В статье рассмотрено понятие «готовность воспитателя к развивающему взаимодействию», которое рассматривается как профессиональное качество личности, связанное с пониманием уникальности каждого ребенка, и которое характеризуется умением обеспечивать субъектное взаимодействие с ребенком и поддержку развития детской инициативы; навыками проектирования индивидуального пространства личностного развития ребенка; сформированностью личностных качеств, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка. Приводятся данные проведенного исследования по изучению уровня готовности воспитателей к реализации развивающего взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Реализация развивающего взаимодействия во многом зависит от стиля педагогического общения, выбранной позиции в общении (Взрослый, Родитель или Ребенок по Э. Берну) и уровня развития эмоционального интеллекта воспитателей. Анализ результатов проведенного исследования показал, что все воспитатели имеют первый и второй уровни эффективности педагогического общения, характеризующиеся наличием умений в организации детей; у большинства воспитателей в общении преобладает эго-позиция Взрослый с формулой ВРД, и большинство воспитателей имеют низкий уровень интегративного эмоционального интеллекта и эмпатии, что не способствует осуществлению развивающего взаимодействия с детьми. Результаты проведенной диагностики показали не только необходимость усиления практической составляющей профессиональной готовности воспитателей, но и конкретизации представлений у студентов о развивающем характере взаимодействия; выявления возможностей традиционных видов детской деятельности в развитии детского интереса, инициативности.

Ключевые слова: готовность к развивающему взаимодействию, зона ближайшего развития, позиция воспитателя, детская инициатива.

Для цитаты:

Силакова М.М., Захарова Л.М. Готовность воспитателей к развивающему взаимодействию с детьми [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 67–78 doi: 10.17759/psyedu.2019110405

For citation:

Silakova M.M., Zakharova L.M. Readiness of Teachers for Developing Interaction with Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 67–78 doi: 10.17759/psyedu.2019110405. (In Russ., abstr. in Engl.)

Ориентация педагогической деятельности в условиях утверждающейся системы гуманистических ценностей актуализирует проблему формирования готовности будущих воспитателей к реализации ее основополагающих принципов. Целью и смыслом педагогической деятельности становится сам ребенок как высшая ценность. Выпускник педагогического вуза должен уметь организовать взаимодействие со своими воспитанниками на субъект-субъектной основе, принимая ребенка таким, как он есть, создавая условия, проектируя педагогические ситуации, обеспечивающие дальнейшее развитие. Будущий воспитатель должен быть готов к организации развивающего взаимодействия. Анализ существующей практики показывает, что, к сожалению, выпускники вузов испытывают трудность в организации общения с ребенком, обеспечивающего его развитие. Воспитатели в целях поддержания дисциплины применяют в основном директивные методы. Все это определяет необходимость изучения уровня готовности воспитателей/будущих воспитателей к реализации развивающего взаимодействия с ребенком.

Изучение проблемы

Взаимодействие реализуется через непосредственное или опосредованное воздействие субъектов друг на друга, что порождает их взаимную обусловленность. Эта обусловленность для педагога проявляется в умении организовать помощь ребенку в познании (мира, самого себя), в выстраивании направления и стиля взаимодействия с ним, с одной стороны, а с другой — в понимании необходимости личностного и профессионального роста, саморазвития.

Готовность воспитателя к развивающему взаимодействию мы рассматриваем как одну из составляющих профессиональной готовности.

Само понятие «профессиональная готовность» изучалось в психологических и социологических исследованиях, где большинство исследователей выделяют функциональную готовность как особое состояние психики, связанное с ее мобилизацией; личностную, связанную с определенными чертами личности, необходимыми для той или иной деятельности, и личностно-деятельностную, связанную не только с определенными чертами личности, но и профессиональной подготовкой к деятельности [4]. Личностно-деятельностный подход послужил теоретической основой для раскрытия понятия «готовность воспитателя к развивающему взаимодействию».

Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина, И.А. Николаева и др. в своих исследованиях неоднократно указывали на важность и значимость личностных качеств педагога: доброжелательность, эмпатия, общительность, толерантность, способность действовать беспристрастно и т.д. [9; 10]. Педагоги дошкольного образования в связи с особенностями их профессиональной деятельности (высокий уровень коммуникативности, эмоциональности) должны обладать, кроме вышеназванных, и такими качествами, как эмоциональность, эмпатийность, коммуникативность, гибкость, предполагающая «видение возникающих проблем с разных ролевых позиций» [15, с. 58], а также умением выбирать и осуществлять варианты образования детей с учетом зоны ближайшего развития [3].

Несмотря на разнообразие компонентов профессиональной готовности, можно выделить три из них, описываемые в большинстве работ по данной тематике. Это:

- наличие определенных знаний;
- личностные качества, необходимые для выполнения данного вида деятельности;

— профессиональные умения и навыки (компетенции).

Данные компоненты являются основными и для готовности к развивающему взаимодействию.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать готовность к развивающему взаимодействию воспитателей дошкольных организаций как профессиональное качество личности, связанное с пониманием, прежде всего, уникальности каждого ребенка, характеризующееся умением обеспечивать субъектное взаимодействие с ребенком, поддержку развития детской инициативы; навыками проектирования индивидуального пространства личностного развития ребенка; сформированностью личностных качеств, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка.

Развивающее взаимодействие в образовании связывают с высказыванием Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР). Вопрос о понимании ЗБР, условиях, необходимых для ее обеспечения, неоднократно поднимался в исследованиях С.Е. Башмаковой, Н.Л. Белопольской, Н.Е. Вераксы, В.К. Зарецкого, И.А. Корепановой, Е.Е. Кравцовой, И.А. Николаевой, Л.Ф. Обуховой, Г.А. Цукерман и др. [1; 2; 5; 7; 8; 11; 14].

Один из способов развития и поддержания детской инициативы показан в исследовании Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [11]. Проведенный ими эксперимент с использованием метода взаимообучения, где взрослый занимал разные позиции («индифферентный» взрослый, взрослый-«активный соучастник», взрослый-«неумеха»), показал, что наибольшую активность при усвоении предметного продуктивного действия дети проявляли при позициях взрослого «активный соучастник» и «неумеха», и это способствовало расширению ЗБР и переходу ее в зону актуального развития. Подобная организация взаимодействия взрослого и ребенка позволяет задать смысл и обеспечить эмоциональную поддержку ребенку при освоении операционально-технической стороны продуктивного действия [11].

Смена же позиции ребенка при взаимодействии со взрослым происходит при «умном руководстве» последнего, когда взрослый, не боясь, может встать в позицию Дитя, а ребенка «вознести» до позиции Взрослого или Родителя [13]. Умение воспитателя целенаправленно занимать определенную позицию в общении с ребенком можно отнести к профессиональным качествам педагога, к его профессиональной компетентности, связанной с умением осуществлять развивающее взаимодействие с детьми.

Анализ психологических исследований позволяет определить содержание компонентов готовности воспитателя к развивающему взаимодействию с детьми:

— когнитивный (понимание сущности развивающего взаимодействия и условий его осуществления);

— профессиональные умения и навыки (профессиональные компетенции), помогающие осуществлять развивающее взаимодействие: занимаемая позиция в общении, умение осуществлять различные виды поддержки детской инициативы и самостоятельности;

— личностные качества, способствующие принятию адекватной позиции в общении для поддержания детской инициативы: определенный уровень развития эмоционального интеллекта и эмпатии.

Все это определило цель, гипотезу и методы нашего исследования.

Цель исследования: определение и изучение структурных компонентов готовности к развивающему взаимодействию с детьми у воспитателей.

Гипотеза исследования: готовность к развивающему взаимодействию воспитателей с детьми включает наличие понимания сущности развивающего взаимодействия, профессиональные умения по поддержке детской инициативы и развитость эмоционального интеллекта.

Методы исследования

В исследовании в мае 2019 года приняли участие 2 группы воспитателей-студентов заочного отделения, работающих в дошкольных образовательных учреждениях города и области. Первая группа составила 14 человек, вторая — 28 человек.

У первой группы выяснялось представление о развивающем взаимодействии воспитателя с детьми при помощи анкетирования и изучался стиль педагогического общения (методика Ю. Вьюнковой).

У второй группы исследовались эмоциональный интеллект (Н. Холл), ролевая позиция в межличностных отношениях по Э. Берну и особенности взаимодействия воспитателя с детьми (решение практических ситуаций).

При анализе данных использовался статистический метод корреляции Спирмена.

Результаты исследования 1-ой группы воспитателей

Представление о развивающем взаимодействии воспитателя с детьми изучалось с помощью анкеты, которая состояла из вопросов, направленных на понимание данного понятия (вопрос открытого типа), на соотнесение понятий «развивающее взаимодействие» и «развивающее обучение» (вопрос с выбором ответов), на выбор позиции воспитателя при развивающем взаимодействии с обоснованием своей позиции и предложения, озвучиванием методов, которые можно отнести к развивающему взаимодействию (вопрос открытого типа).

Анализ результатов анкетирования показал, что только 28% воспитателей смогли обозначить свое понимание понятия «развивающее взаимодействие». Из них половина респондентов видят в развивающем взаимодействии личностную составляющую: «видеть в ребенке личность», «принятие и признание ребенка как личности», а остальные определили это понятие как «готовность саморазвития», «согласованная деятельность по достижению результатов».

На вопрос, связанный с соотнесением понятий «развивающее взаимодействие» и «развивающее обучение», абсолютное большинство респондентов указали, что в основе развивающего взаимодействия лежит обучение, но 10% из них отметили различия в позициях воспитателя и учителя, связанные с распределением ответственности взрослых в построении развивающего взаимодействия: «воспитатель помогает развиваться и строить отношения друг с другом, а учитель — учит».

На вопрос, связанный с указанием позиции воспитателя при развивающем взаимодействии, большинство респондентов (80%) указали, что воспитатель должен создавать условия, обеспечивающие развитие детей.

Анализ эффективности стиля педагогической деятельности (методика Ю. Вьюнковой) испытуемых данной группы показал, что у всех воспитателей присутствуют первый и второй уровни, которые характеризуются степенью организации обучения детей: владение методами успешной организации обучения детей (1 уровень), понимание особенностей организации детей на занятии и частичное владение данными методами (2

уровень). Воспитателей с третьим и четвертым уровнями эффективности педагогического стиля в данной группе не было (рис. 1).

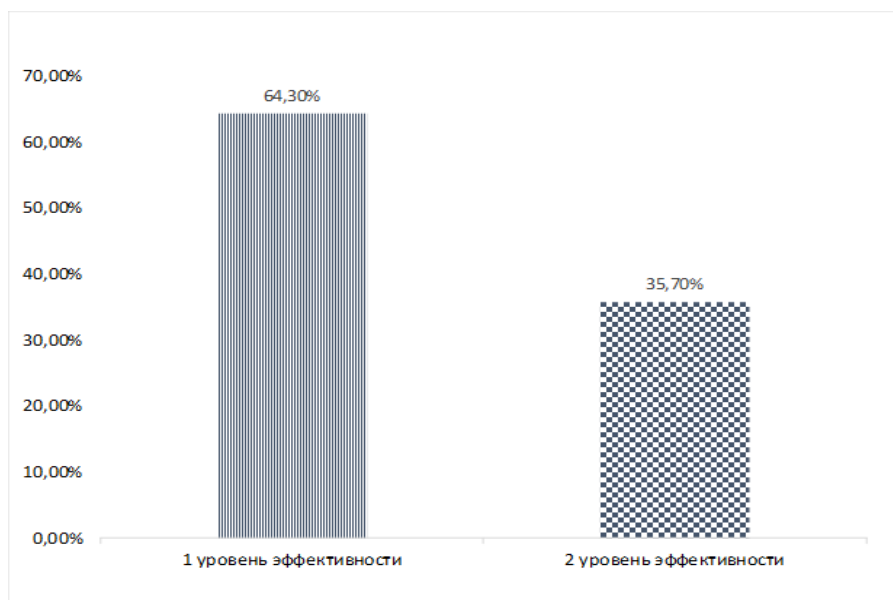


Рис. 1. Уровни эффективности педагогического стиля

Результаты исследования 2-ой группы воспитателей

Анализ результатов теста «Эмоциональный интеллект» показал, что половина испытуемых имеет низкий уровень интегрального эмоционального интеллекта, а другая половина — средний и высокий уровни интегрального эмоционального интеллекта (рис. 2).

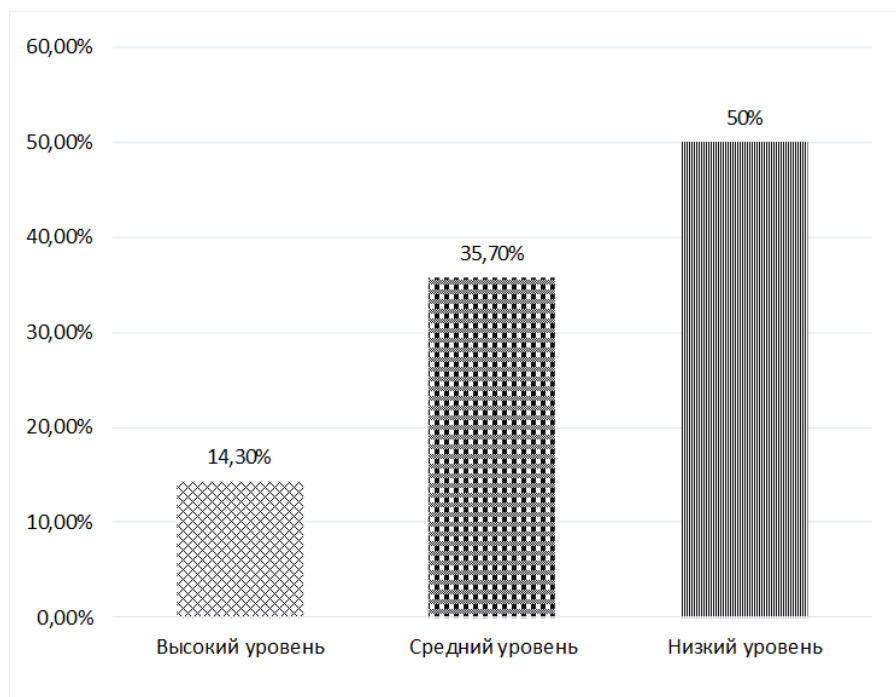


Рис. 2. Уровни интегрального эмоционального интеллекта

Анализ показателей парциального эмоционального интеллекта показал, что у данной группы воспитателей наблюдается низкий уровень управления эмоциями, очень низкий уровень самомотивации, средний уровень эмоциональной осведомленности и эмпатии, почти равномерное распределение по трем уровням такого качества, как умение распознавать эмоции других людей (рис. 3).

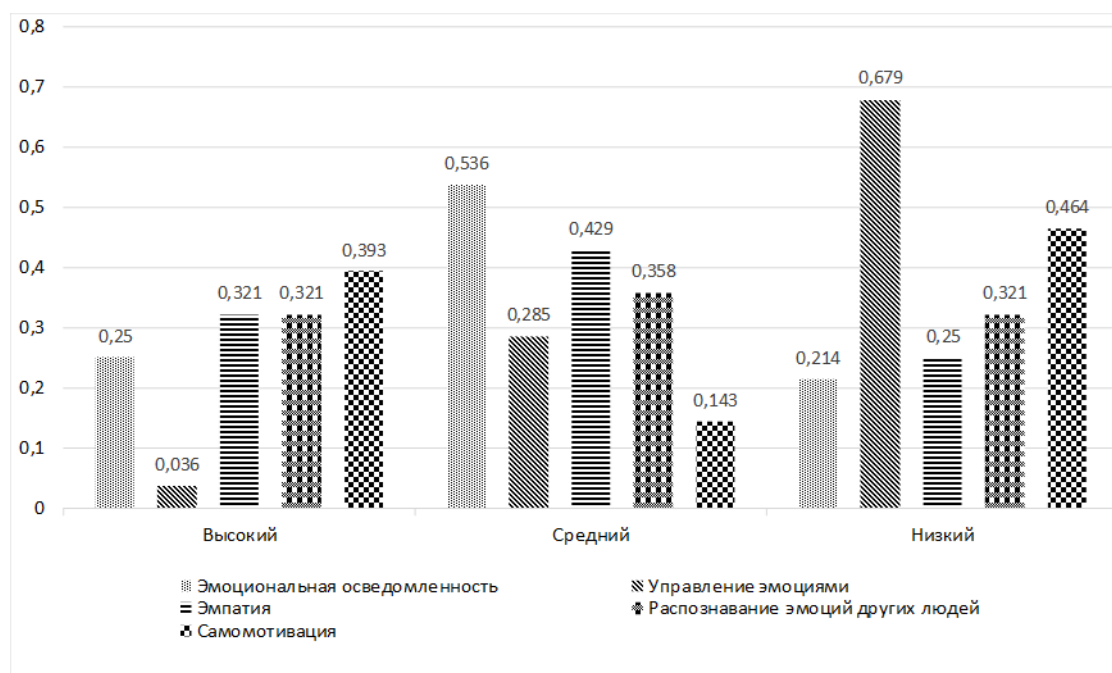


Рис. 3. Парциальные показатели эмоционального интеллекта

В интерпретации к данному тесту указано, что «управление своими эмоциями» подразумевает эмоциональную отходчивость и «неригидность», под «самомотивацией» имеется в виду управление своими эмоциями, а «распознавание эмоций других людей» связано с умением воздействовать на эмоции других людей.

Таким образом, групповой портрет воспитателей будет выглядеть так: это люди, которые в основном эмоционально ригидны, «застреваемы», плохо умеют управлять своим эмоциональным состоянием, имеют некоторые представления об особенностях проявления эмоций другими людьми, иногда способны проявить эмпатию и воздействовать на эмоциональное состояние другого.

Изучение преобладающей ролевой позиции при общении и последовательности расположения различных эго-состояний у каждого испытуемого (формулы) при помощи теста Трансактного анализа показал, что ведущей позицией при общении является «Взрослый» (рис. 4).

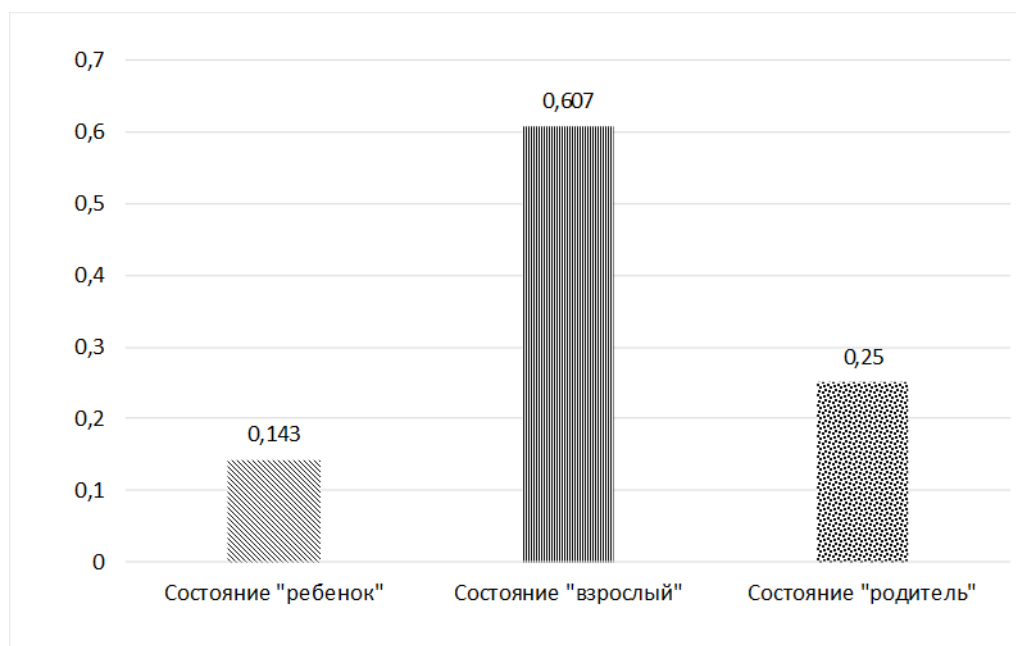


Рис. 4. Распределение преобладающих эго-состояний

Более подробное рассмотрение формулы, где на первом месте находится эго-состояние «Взрослый», дает в большинстве случаев сочетание ВРД (взрослый-родитель-дитя), что отражено на рис. 5.

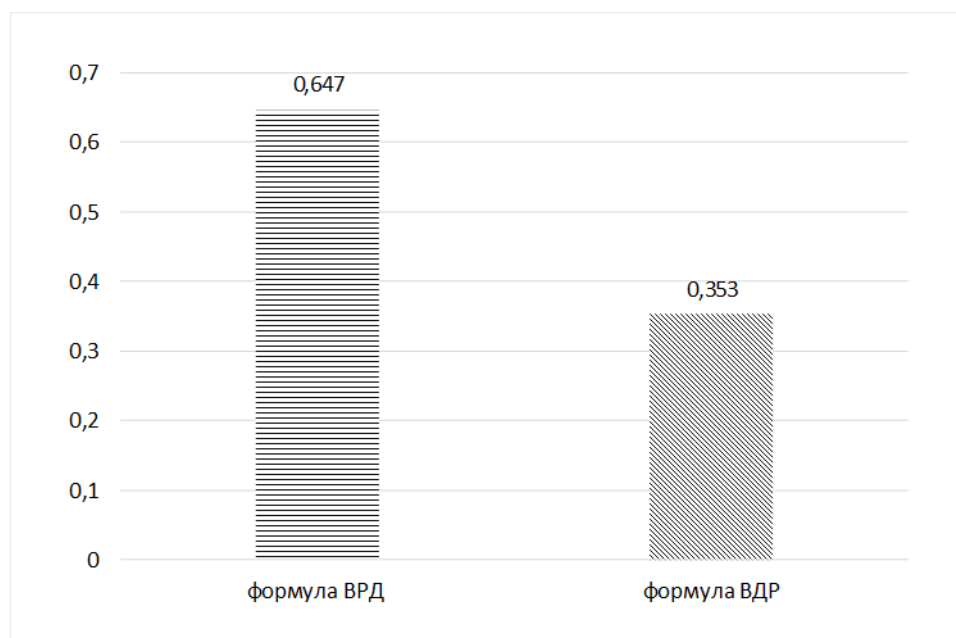


Рис. 5. Распределение позиций в формуле при ведущей позиции «Взрослый»

Особенностью взаимодействия воспитателей с формулой ВРД является отсутствие эмоций при принятии решений и опора на логику, в основе которой лежат строгие, регламентированные нормы поведения.

Полученная характеристика поведения испытуемых при взаимодействии чаще всего сочетается в нашем исследовании с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Для проверки выдвинутого предположения нами был использован метод корреляции Спирмена (обработка результатов осуществлялась при помощи программного пакета для статистического анализа Statistica 13.3 EN). Было проведено сравнение показателей в группе воспитателей, имеющих позицию Взрослого на первом месте в формуле, с показателями интегрального эмоционального интеллекта и получена положительная корреляционная связь $r=0,506474$ на уровне $p \leq 0,05$. Более тесная положительная корреляционная связь была установлена между группой воспитателей, имеющих формулу ВРД, и уровнем эмоционального интеллекта $r=0,844758$ на уровне $p \leq 0,05$.

Для выяснения особенностей взаимодействия с детьми воспитателям было предложено решить три практические ситуации.

Первая ситуация описывала нарушение поведения ребенка на занятии (смех ребенка, не связанный с содержанием занятия), во второй ситуации ребенок отказывался выполнять задание воспитателя на занятии, а третья ситуация содержала обращение ребенка к воспитателю во время свободной деятельности, в котором он выражал протест против совместной игры с другим ребенком.

К каждой ситуации предлагалось 6 вариантов ответов с возможностью предложить свой вариант ответа. В варианты ответов были включены наиболее распространенные высказывания воспитателей, полученные из наблюдений и бесед с родителями. Все варианты ответов условно можно разделить на три группы:

- 1) Ответ воспитателя, в котором содержался вопрос к ребенку, направленный на выяснение причин детского поведения (например: «Не мог бы ты объяснить, почему ты не хочешь (не делаешь и т.д.)...»).
- 2) Высказывания воспитателя, содержащие описание последствий поведения ребенка в случае дальнейшего отказа от выполнения действия (например: «Расскажу маме (папе) о твоём поведении» или «Потом он (ребенок) тоже не захочет играть с тобой»).
- 3) Высказывания воспитателя, показывающие его отношение к поведению ребенка (например: «Люблю веселых детей» или «Это глупо с твоей стороны»).

При решении первой ситуации большинство воспитателей (84%) выбрали ответы третьего типа, при решении второй ситуации большинство воспитателей (72%) выбрали ответы первого типа, и при решении третьей ситуации выбор воспитателей составил: 56% — ответы первого типа и 28% — ответы третьего типа.

Необходимо отметить, что высказываний, негативно характеризующих поведение ребенка, выбрано не было, свой вариант ответа на одну ситуацию предложил только один воспитатель. Предложенный ответ по своему содержанию можно отнести ко второй категории ответов.

Выбранные категории ответов говорят о стремлении большинства воспитателей придерживаться демократических отношений в общении с детьми: вступая с ними в беседу, они выясняли причину отказа или пытались показать им возможную реакцию взрослых и детей на данное поведение, проявляя позицию либо Взрослого, либо Родителя.

Выводы

Изучение структурных компонентов готовности воспитателей к развивающему взаимодействию с детьми показало, что большинство воспитателей не в полной мере понимают, что же такое «развивающее взаимодействие», не связывают его напрямую с ЗБР, но частично обозначают, что подобное взаимодействие влияет на личностно-смысловой

компонент ЗБР. Вместе с тем они затрудняются назвать методы и приемы, которые способствовали бы развивающему взаимодействию с детьми (когнитивный компонент).

Анализ результатов исследования компонентов готовности, связанных с наличием определенных личностных качеств и профессиональных действий, выявил преобладание у воспитателей в общении эго-позиции «Взрослый» с преобладающей формулой ВРД и наличие низкого уровня интегративного эмоционального интеллекта и эмпатии, что, возможно, и явилось причиной невозможности встать на профессиональную позицию «Дитя» при общении ребенком, которая способствует развитию детской инициативы и расширению ЗБР.

Все описанные особенности воспитателей не способствуют организации развивающего взаимодействия с детьми и показывают необходимость специальной подготовки педагогов дошкольного образования к данному виду взаимодействия через обогащение практическими методами взаимодействия с детьми [6], а также развитие необходимых личностных качеств.

Литература

1. Башмакова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 17–22.
2. Белопольская Н.Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–27.
3. Бережнова О.В., Тимофеева Л.Л. Оценка качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2015. № 8. С. 6–19.
4. Богинская О.С. Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 239 с.
5. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211.
6. Девяткина Т.В., Ильина Н.А., Захарова Л.М., Силакова М.М. Новые подходы к построению и реализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 17–26. doi:10.17759/pse.2017220202.
7. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207.
8. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 4. С. 41–50.
9. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
10. Николаева И.А., Зайнулина Ю.И. Ценностное отношение и личностные качества педагога [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2016. Том 8. № 1. С. 11–23. doi:10.17759/psyedu.2016080102.
11. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13–26.
12. Собкин В.С. К вопросу о профессиональной позиции воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 7. С. 46–57.

13. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя детского сада / А.В. Петровский [и др.]. М.: Просвещение, 1993. 191 с.
14. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
15. Яркина Т.Н., Маркова Н.А. К вопросу о профессионально значимых качествах и свойствах педагога дошкольного образования в условиях стандартизации профессионально-педагогической деятельности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. № 3 (13). С. 54–61.

Readiness of Teachers for Developing Interaction with Children

Silakova M.M.,

PhD (Psychology), Research Associate, Head of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, silakova.marina@gmail.com

Zakharova L.M.,

PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, ulseagull@mail.ru

The article discusses the concept of “the teacher’s readiness for developing interaction,” which is regarded as a professional personality quality associated with the uniqueness of each child. It is also characterized by the ability of a teacher to provide subjective interaction with a child, to support the development of children’s initiative, to design skills for the individual space of the child’s personal development, to form personal qualities that ensure the emotional well-being of each child. The article provides the data on the level of readiness of educators to implement developing interaction with preschool children. The implementation of the developing interaction largely depends on the style of pedagogical communication, the chosen position in communication: Adult, Parent or Child (E. Berne) and the level of emotional intelligence development of the educators. Analysis of the study results showed that all educators have the first and second levels of effectiveness of pedagogical communication, characterized by particular skills in the organization of children. The majority of educators while communicating prefer the ego position of “Adult” with the formula A-P-Ch, and most educators have a low level of integrative emotional intelligence and empathy, which does not contribute to the development of interaction with children. The results of the diagnosis showed the need to strengthen not only the practical component of the teachers’ professional readiness, but also the concretization of students’ ideas about the developing nature of interaction, as well as the identification of the benefits of traditional types of children’s activities in the development of children’s interest and initiative.

Keywords: readiness for developing interaction, child, educator position, zone of proximal development, children’s initiative, questionnaire preschool, child.

References

1. Bashmakova S.E. Issledovaniya zony blizhaishego razvitiya rebenka v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [Exploring the Zone of Proximal Development in Russia and Abroad]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2011, no. 4, pp. 17–22.

2. Belopol'skaya N.L. Komponenty zony blizhaishego razvitiya u detei [Components of the zone of proximal development of children]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1997, no. 1, pp. 19–27.
3. Berezhnova O.V., Timofeeva L.L. Otsenka kachestva professional'noi deyatel'nosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya [Assessment of the quality of professional activities of a preschool teacher]. *Detskii sad: teoriya i praktika [Kindergarten: theory and practice]*, 2015, no. 8, pp. 6–19.
4. Boginskaya O.S. Pedagogicheskie prediktory stanovleniya gotovnosti studentov vuza k professional'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti [Pedagogical predictors of the readiness of university students for professional pedagogical activity. Ph.D. (Pedagogical) Thesis]. Moscow, 2017. 239 p.
5. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child Development: Two Paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Devyatkina T.V., Il'ina N.A., Zakharova L.M., Silakova M.M. Novye podkhody k postroeniyu i realizatsii osnovnoi professional'noi obrazovatel'noi programmy magistratury po napravleniyu podgotovki «Psikhologo- pedagogicheskoe obrazovanie» (Vospitatel') [New Approaches to the Design and Implementation of Basic Master's Programme in Educational Psychology (Kindergarten Teacher)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 17–26. doi:10.17759/pse.2017220202. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Mnogovektornaya model' zony blizhaishego razvitiya kak sposob analiza dinamiki razvitiya rebenka v uchebnoi deyatel'nosti [Multi-Dimensional Model of the Zone of Proximal Development as a Way to Analyze the Dynamics of the Child's Development in Learning Activity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and historical foundations of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2001. Vol. 22, no. 2, pp. 41–50.
9. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Moscow, Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 456 p.
10. Nikolaeva I.A., Zainulina Yu.I. Tsennostnoe otnoshenie i lichnostnye kachestva pedagoga [Valuable Attitude and Personal Qualities of a Teacher [Elektronnyi resurs]]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 11–23. doi:10.17759/psyedu.2016080102. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' [Zone of Proximal Development: space-time mode]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 2005, no 6, pp. 13–26.
12. Sobkin V.S. K voprosu o professional'noi pozitsii vospitatelya [To the question of the professional position of the teacher]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2016, no. 7, pp. 46–57.
13. Petrovskii A.V. [i dr.] Uchimsya obshchat'sya s rebenkom: Rukovodstvo dlya vospitatelya detskogo sada [Learning to communicate with a child: a guide for a kindergarten teacher]. Moscow: Prosveshchenie, 1993. 191 p.
14. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.).

15. Yarkina T.N., Markova N.A. Yarkina T.N., Markova N.A. K voprosu o professional'no znachimyykh kachestvakh i svoistvakh pedagoga doskol'nogo obrazovaniya v usloviyakh standartizatsii professional'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti [On the issue of professionally significant qualities and properties of a preschool teacher in the context of standardization of professional teaching activities]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* [*Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review*], 2016, no. 3 (13), pp. 54–61.

Развивающее дошкольное образование: способствующие и препятствующие факторы

Смирнова Е.О.,

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

В статье анализируются условия, способствующие и препятствующие развивающему дошкольному образованию. Рассматриваются понятие «развитие» и его несводимость к обучению. Подчеркивается необходимость целостного подхода к развитию, в отличие от освоения предметных областей. В качестве ключевого понятия, задающего целостность подхода к развитию, предлагается понятие «личность». Показано, что развитие личности ребенка проявляется и осуществляется, прежде всего, в инициативных самостоятельных действиях ребенка. Инициативность в разных видах детской деятельности рассматривается как главный показатель личностного развития. В качестве основной формы проявления инициативности рассматривается игра. Обсуждается роль игры в развитии личности и последствия ее дефицита. В качестве причин, тормозящих активность ребенка, приводятся чрезмерная забота о безопасности и порядке в группах детского сада. В заключении формулируются условия, способствующие и препятствующие развивающему дошкольному образованию.

Ключевые слова: развитие, обучение, личность, инициативность, детская деятельность, игра, безопасность.

Для цитаты:

Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 79–89 doi: 10.17759/psyedu.2019110406

For citation:

Smirnova E.O. Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 79–89 doi: 10.17759/psyedu.2019110406. (In Russ., abstr. in Engl.)

Развитие и обучение дошкольника

Ориентация на развитие в последнее время является главной целевой установкой дошкольного образования. Термины «развивающие занятия», «развивающая среда», «развивающие программы» стали общепринятыми и на первый взгляд понятными. Однако распространенность этих общепринятых терминов ведет к размыванию их значения, к утрате истинного смысла этого ключевого для психологии и педагогики понятия. Поэтому возникает необходимость вернуться к рассмотрению сути данного понятия. Вопрос этот не только теоретический, поскольку от ответа на него во многом зависит организация образовательного процесса в детском саду.

В современной практике дошкольного образования развитие ребенка чаще всего понимается как обучение и освоение навыков. Иногда такое освоение называется

развитием отдельных способностей (развитие способности различать форму, буквы, звуки и пр.), но от этого суть дела не меняется. Развитие ребенка представляется как сумма различных способностей, которые целенаправленно развивает взрослый на специальных занятиях. Причем не только представляется, но и активно практикуется на поколении современных дошкольников. Развивающие занятия выглядят как уроки, на которых педагог сообщает детям какие-либо знания или демонстрирует способы действия, а дети должны запомнить и воспроизвести их. Часто эта информация не слишком увлекает детей: им трудно сосредоточиться, они смотрят по сторонам и ждут, когда закончится занятие. Однако, с точки зрения взрослых (родителей и воспитателей) и согласно программе дошкольного образования, дети должны обязательно усвоить определенную сумму знаний [12]. И хотя эта тема далеко не нова и преодоление «зуновской» парадигмы в дошкольном образовании обсуждается давно, установка на обучение маленьких детей по-прежнему доминирует на практике. Интересно, что родители в этом отношении занимают даже более радикальную позицию, чем педагоги. Данные нашего недавнего опроса показали, что родители гораздо чаще, чем педагоги, считают, что главная задача детского сада — это подготовка к школе. При этом 93% родителей полагают, что подготовка к школе — это, прежде всего, умение читать и писать (среди педагогов таких 40%), и что количество учебных занятий нужно увеличивать, поскольку именно такие занятия считаются развивающими. Для родителей на первый план выходят дисциплина, послушание (96% считают эти качества наиболее ценными для дошкольников).

Интересно, что примитивно понятый тезис о том, что «обучение ведет за собой развитие», вошел в жизнь и стал руководством к действию не только для родителей и педагогов, но и производителей игрушек. Развивающими считаются только те игрушки, в которых есть дидактический момент (буквы, цифры, правила и пр.). Так, если на юбочке у куклы или на кубиках размещаются буквы или цифры, игрушка позиционируется как развивающая. Те игрушки, которые ничему не учат и с которыми нужно просто играть, считаются бесполезными, потому что «не развивают». Взрослые (и родители, и педагоги) полагают, что детям любыми средствами необходимо вложить определенный объем знаний, что им нужно знать как можно больше о животных, о планетах, о перелетных птицах, видах растений, видах транспорта и пр. Конечно, ничего плохого в этих знаниях нет, но они, как правило, не включены в контекст детской жизни, оторваны от реальных интересов детей, поэтому они остаются отчужденными, формальными. И даже если дети запомнят названия перелетных птиц или научатся различать буквы, такое обучение к развитию не ведет.

Дело в том, что развитие — это не формирование навыков или способов действия, не запоминание информации, а, прежде всего, приобщение к культуре, присвоение культурных **СМЫСЛОВ** [2; 11]. Ребенок не просто запоминает или воспринимает сенсорные или вербальные стимулы, но с помощью взрослого открывает для себя их смысл и тем самым приобщается к культуре, человеческому способу жизни. При настоящем развивающем образовании «чужое» и безразличное становится «своим» и лично значимым. Увы, в нашей практике это встречается достаточно редко, поскольку ребенок остается не участником взаимодействия, а пассивным приемником какой-либо информации, которая не имеет для него личного смысла. Важнейшая задача педагога (в особенности дошкольного) — создать условия для **встречи** культурного и личного смыслов ребенка, чтобы он узнал себя и свой интерес в содержании образовательного процесса, чтобы содержание образования стало своим, лично значимым. И если это происходит, у ребенка возникает желание что-то сделать самому, проявить себя.

Следует напомнить, что Л.С. Выготский называл тип обучения дошкольников «спонтанно-реактивным», т.е. ребенок может учиться по программе взрослого, но только в

том случае, если эта программа стала его собственной, чтобы он видел в ней свои смыслы, желания и интересы.

Система развивающих занятий, принятая в детских садах, направлена на развитие отдельных психических процессов или способностей: познавательных, речевых, моторных, сенсорных и пр. Но ребенок (как и человек вообще) — это не сумма отдельных процессов, не компьютер, в который последовательно вводятся отдельные программы (по языку, по математике, биологии и пр.), а некая целостность, и развивается он не через освоение отдельных знаний и способов действия, а совсем по-другому. Для описания этого процесса нужна какая-то другая категория, которая охватывает и отражает эту целостность, и в то же время может стать понятной и доступной не только философам и психологам, но и широкой родительской и педагогической общественности.

Наиболее адекватным для этого является, на наш взгляд, понятие **«личность»**.

Понятие «личность» для дошкольной педагогики

Дошкольный возраст — это период фактического складывания личности ребенка, значение которого для дальнейшего развития ребенка трудно переоценить (А.Н. Леонтьев). Суть развития ребенка заключается не в слуховом или зрительном восприятии, не в обучении грамоте и счету, а в развитии целостной личности. Но здесь возникает закономерный вопрос: «А что это такое?» Увы, ответить на этот вопрос слишком трудно, прежде всего, потому, что в самой психологии эта категория остается весьма размытой, неопределенной и, по мнению многих авторов, в принципе неопределяемой. Как отмечает В.П. Зинченко в статье в Большом психологическом словаре: «Никакое описание личности не может быть исчерпывающим». Все это, безусловно, так. И все-таки для того, чтобы преодолеть существующие тенденции к разобщенности разных линий развития и образовательных задач, очень важно попытаться выделить главное направление развития личности в детском возрасте.

По определению Л.С. Выготского: «Личность ... есть понятие социальное, она возникает в ходе культурного развития и охватывает **единство поведения, которое отличается признаком овладения**. ...Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием» [2, с. 315].

В то же время Лев Семёнович постоянно подчеркивает, что личность развивается **как целое**, и что она является не результатом, а **исходным условием** для развития отдельных функций. Он пишет: «Самый малейший шаг в области культурного развития какой-либо функции уже предполагает развитие личности хотя бы в зачаточных формах. Сущность культурного развития заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является **образование личности**, и поэтому развитие той или иной функции всегда **производно** от развития личности в целом и обусловлено им» [2, с. 316].

Понятие «личность» есть, таким образом, социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет к самому себе те приемы, которые он применяет к другим. Однако приемы, с помощью которых ребенок овладевает какими-либо формами поведения, как и сами эти формы, могут быть частичными, отдельными, разрозненными. Трудно представить, что их сумма (совокупность) действий, которыми овладевает ребенок, может составить целостную личность. Показателем развития является не столько овладение образцом, сколько **самостоятельное, инициативное использование этого образца** в своих действиях.

Напомним, что процесс интериоризации, или становление интрапсихической формы (по Выготскому), предполагает три последовательных этапа: сначала взрослый воздействует на ребенка с помощью каких-либо культурных средств, потом ребенок направляет эти средства на других людей, и только после этого он применяет эти средства к самому себе. Следует обратить внимание на второй этап, поскольку в нем содержится момент самостоятельности, инициативности ребенка. Культурные средства не переходят от взрослого к ребенку непосредственно, их присвоение предполагает самостоятельное действие, без которого развитие невозможно. В инициативном действии выражается целостная личность ребенка — его мотивы, представления, умения и пр. Причем периодом становления инициативности, направленной на окружающий мир, является именно дошкольный возраст [4; 11; 13].

Инициативность как главный показатель личностного развития

Инициативность и самостоятельность являются главными качествами, в которых реализуется личность (об ответственности дошкольника мы в данном случае не говорим). Быть личностью, субъектом своей жизни означает реализовать, воплощать себя в чем-то, выстраивать свою жизнь уникальным способом. Еще в середине прошлого века основатели гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерс высказали положение, что именно возможность самореализации — самое важное условие для полноценной жизни человека и его эмоционального благополучия [5]. Данные научные философские положения имеют прямое отношение к дошкольному образованию. Самореализовываться дошкольник может, прежде всего, в самых разных формах детской деятельности — в художественной, продуктивной, познавательной и, конечно, игровой. Если дошкольник действует самостоятельно и инициативно, он видит (воспринимает) результат своих действий, чувствует свое воплощение вовне и таким образом реализует себя. Во всех случаях самореализация связана с проявлением инициативы и самостоятельным решением своих (а не чужих) задач.

Именно на поддержку инициативы детей во всех видах детской деятельности направлен Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования [6]. В нем многократно подчеркивается необходимость создания условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, создания условий для принятия решений, для поддержки детской инициативы и самостоятельности. Ребенок должен быть активным в выборе деятельности и содержания своего образования.

Однако выбор сам по себе еще не определяет формирование инициативности ребенка. Инициативность — это не выбор из готовых альтернатив, а преобразование реальности и выражение, проявление себя, собственных усилий (физических, умственных, волевых). Именно инициативность в разных видах деятельности является интегральным показателем развития дошкольника [4].

Поддержка инициативы детей вовсе не означает устранения педагога от детей и от детской деятельности. Взрослый может и должен стимулировать самостоятельность и активность детей. Не руководить, не требовать, не давать инструкции и предписания, а **побуждать детей к самостоятельной свободной активности.**

Стимулировать инициативу можно, создавая проблемные ситуации. Главное здесь — ставить задачи и не давать готовых решений (даже если они есть у педагога), а подталкивать детей к необходимости принять собственные. Центральная задача дошкольного образования — **вызвать интерес детей к какому-то занятию**, а значит, желание заниматься им. Именно желание, т.е. мотивация, стремление к самостоятельности, лежит в

основе всякой инициативы. То, что ребенок (впрочем, как и любой человек) сделает сам, всегда более ценно и привлекательно, чем то, что дают или навязывают другие.

В последнее время в работах по дошкольной педагогике все активнее разворачивается направленность на активность самого ребенка. Термины «голос ребенка», «субъектность ребенка», «детская инициатива», «пространство детской реализации» все чаще звучат в педагогических текстах и методиках [1; 8 и др.]. В некоторых садах начинает применяться проектная деятельность, когда дети сами предлагают какую-либо идею, а взрослые помогают ее реализовать — составить план, найти средства, создать какой-либо продукт и предъявить его другим — сверстникам или взрослым. Это может быть поделка, спектакль, коллективная картина и пр. Предъявление продукта своей деятельности — важное подтверждение собственной эффективности, субъектности, воплощения себя. Проектная деятельность как бы объединяет интересы детей и взрослых — педагогов и родителей — и может стать воплощением инициативы детей. Другое дело, что используется она по-разному — в плане масштабности содержания проектов и в соотношении участия детей и взрослых. Нередко она превращается в руководство действиями детей и в демонстрацию своих успехов, создание выставок.

Игра как форма проявления инициативности ребенка

Наиболее естественной и соответствующей возрасту формой проявления инициативы и самостоятельности в дошкольном возрасте является игра. Игра является, с одной стороны, формой вхождения ребенка в общество, с другой — способом его личного самовыражения и раскрытия его субъективного мира. Игра соединяет в себе когнитивное и аффективное, непосредственное и опосредствованное, реальное и воображаемое. Единство этих противоположностей делает игру уникальной формой самовыражения и актуализации зоны ближайшего развития. «В игре ребенок ... как бы на голову выше самого себя» [3]. Игра — практически единственная область, где дошкольник может в полной мере проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (это главное) начинают хотеть действовать правильно.

Но, несмотря на безусловное значение игры для развития личности дошкольника, мы вынуждены констатировать снижение уровня игры современных дошкольников и порой даже ее уход из системы дошкольного детства.

Одной из главных причин вытеснения игры из дошкольного образования является подмена игры как самостоятельной детской деятельности игровыми формами обучения. В современной дошкольной педагогике значение игры рассматривается в основном как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, для формирования полезных навыков и пр. Игра подменяется игровыми приемами и методами обучения, игровыми технологиями и все более становится не самостоятельной деятельностью (притом ведущей), а средством обучения. Об этом, в частности, свидетельствуют многочисленные методы педагогической работы, где так или иначе присутствуют термины «игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии», «игровые занятия» и пр. [9].

Но настоящая игра не может подчиняться какой-либо программе или строгому плану. Это спонтанная деятельность, стимулирующая творческую активность детей, их самовыражение [10]. Благодаря этому игра становится источником развития не только творческого воображения, но и личности в целом. В отличие от этого, игровые методы обучения предполагают следование определенным образцам, которые задает взрослый, однозначные правильные действия или ответы на вопросы, что никак не способствует

проявлению инициативности и самостоятельности. Игры по разработанному взрослым сценарию, как и использование игрушек или сказочных сюжетов на занятиях, не имеют ничего общего с настоящей игрой.

Прямым следствием дефицита игры является редукция личностного развития, что проявляется в ситуативности поведения, зависимости от взрослого и предметного окружения, невозможность самоорганизации детей и пр. Все эти качества и способности в дошкольном возрасте складываются и развиваются в игре, поэтому ее отсутствие (или примитивный уровень) ведет к деформации развития целостной личности, даже при наличии знаний и умений, заложенных в программе.

Все это вызывает естественную тревогу и побуждает к поиску путей восстановления полноценной игры в жизни детей и в дошкольном образовании.

Обеспечение безопасности и развитие

Еще одним фактором, препятствующим развитию личности детей, является охранительное, щадящее отношение взрослых к безопасности и самостоятельности детей. Безопасность стала практически главным приоритетом в дошкольном образовании и для родителей, и для педагогов. Для предотвращения любых рисков детям не разрешают многие предметы и занятия, которые всегда были естественными для дошкольного детства. Так, в московских детских садах запрещены цветы и растения на подоконниках, живые уголки, аквариумы, мягкие игрушки, природные материалы и предметы-заместители (поскольку невозможно обеспечить их стерильность и сертификацию).

Самостоятельная двигательная активность детей также пресекается: нельзя лазать, прыгать, быстро бегать и пр. Заорганизованность жизни в ДОО не оставляет времени и возможности для самостоятельной активности в группе и на площадках. В домашних условиях самостоятельные прогулки дошкольников со сверстниками также стали невозможными. В результате дети растут в дефиците движения и свободной активности, что связано со стремлением педагогов оградить детей от любых рисков, контролировать их поведение, устраняя все опасности. Все это приводит к редукции самостоятельности, инициативности и в результате к дефициту самоконтроля. Жесткое программирование свободного времени в детских садах и постоянный контроль за поведением детей не оставляют возможностей для проявления детской инициативы и самостоятельности.

Но хорошо известно, что дети, растущие в стерильной безопасной обстановке, в дефиците самостоятельной активности, плохо чувствуют свое тело, недостаточно координированы, они не могут принять ответственность за свое здоровье и безопасность и в результате больше подвержены травмам и опасностям.

Известный венгерский педагог Эмми Пиклер показала, что повышенный травматизм наблюдается у тех детей, родители которых слишком сильно оберегали ребенка и сковывали его самостоятельность. Дети, которым дается возможность свободно двигаться, раньше учатся стоять, ходить и меньше подвержены травмам [14].

Важно подчеркнуть, что в самостоятельной двигательной активности происходит не только двигательное, но и личностное развитие дошкольников. В жестко организованной среде под постоянным контролем взрослых дети не могут почувствовать свою эффективность, не могут создавать и реализовывать свои замыслы, что, конечно же, тормозит развитие личности.

Результаты нашего эксперимента показали, что большинство современных дошкольников в новой открытой ситуации, при отсутствии заданий взрослого, испытывают серьезные сложности в организации самостоятельной деятельности и не проявляют

инициативности. Как правило, дети выбирают социально приемлемые и знакомые виды деятельности (например, рисование) или ждут указаний от взрослого. Они постоянно чувствуют себя в ситуации выполнения заданий и без таких заданий или инструкций не могут придумать себе занятия или создать свой замысел. Уровень творческой и игровой инициативы оказался крайне низким. Лишь отдельные дети (6,5%) попытались создать воображаемую ситуацию или хотя бы игровые замещения [11].

Стремление педагогов оградить детей от любых рисков, контролировать их поведение и предвидеть каждый шаг проявляется также в организации предметно-пространственной среды. В большинстве групп детских садов преобладают реалистические и прототипические игрушки, стабильные игровые уголки (типа кухни, парикмахерской, магазина и пр.), стандартные дидактические материалы. Такая предметная среда навязывает детям стереотипные однообразные сюжеты, что отнюдь не способствует развитию детской инициативности.

Наш эксперимент (совместно с Е.С. Молиной-Гарсиа) показал, что трансформация предметной среды в группе детского сада в соответствии с требованиями ФГОС ДО, а именно наполнение ее открытыми, полифункциональными материалами вместо готовых игрушек, стимулирует проявления детской инициативности в разных видах деятельности и, прежде всего, в игре. За три недели пребывания в новой полифункциональной среде детская инициативность в игре возросла почти в три раза. Однако это был всего лишь небольшой эксперимент. В большинстве детских садов среда остается стандартной, готовой к использованию, не способствующей рождению собственных идей и игровых замыслов.

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.

Дошкольникам необходимо дать возможность для самостоятельной активности — время и пространство для игры, экспериментирования, движения. Дети должны учиться управлять своими действиями и движениями, чувствовать свое тело и по возможности принимать ответственность за свою безопасность.

Выводы

Подводя итоги нашим размышлениям, попробуем сформулировать некоторые общие положения.

- Инерция в системе дошкольного образования, программирование и формализация педагогического процесса вынуждают педагогов детских садов работать в жестко регламентированной системе. Большинство из них не готово к созданию собственных программ, к проявлению инициативности и к стимулированию инициативы детей. Несмотря на то, что уже многие годы идет разговор о неприемлемости школьно-урочной системы в дошкольном детстве, школьная инерция доминирует, что препятствует развитию личности ребенка.
- Образование дошкольников должно быть включено в практическую деятельность детей, в процессе которой они развиваются и физически, и умственно, и социально. Причем эта деятельность, в отличие от учебных занятий, должна иметь для детей субъективный личный смысл — т.е. они должны хорошо понимать, что и для чего они делают, видеть свои результаты, свою эффективность.

- Стремление взрослых создать для детей «счастливое детство» и обеспечить их всем — готовыми игрушками, оборудованием и развлечениями — превращает детей в потребителей предлагаемой продукции или развлечений. В организации среды акцент должен быть переставлен с потребления на созидание. Дети должны быть вовлечены в практическую продуктивную деятельность и как можно больше создавать самостоятельно (конечно, с помощью педагогов). Совместная игровая, созидательная или исследовательская деятельность приносят максимальное удовлетворение и способствуют развитию самостоятельности, инициативности, общения со сверстниками и многих других личностных качеств.
- Безопасность детей не может быть абсолютной ценностью в образовании. Детям необходимы свободное движение, возможность пользоваться инструментами, свободная активность, допустимые риски. Защита детей от всех опасностей приводит к пассивности, невладению своим телом и в результате к повышенному травматизму. Но порядок и чистота также не могут быть главной педагогической установкой. Гораздо важнее для детского развития иметь возможность для самореализации, что мало совместимо со стерильностью и неподвижностью.

В настоящее время остро стоит вопрос — как подготовить ребенка к жизни в меняющемся мире, какие знания и навыки пригодятся ему в будущем, которое никому не известно. Нам представляется, что для такой подготовки нужны не обширные знания, не цифровые навыки, а опыт самостоятельной активности в неопределенной среде. Необходимо создать условия, в которых нет готовых решений, где дети сами должны думать, делать, пробовать, испытывать свои возможности. А взрослые могут только создавать условия, поддерживать и направлять детские пробы. Именно в таких условиях происходит истинное развитие личности.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных магистрантов МГППУ Платицину О.С. и Молину-Гарсия Е.С.

Литература

1. *Веракса Н.Е.* Современное дошкольное образование начинает учитывать роль ребенка в образовательном процессе (интервью) // Современное дошкольное образование. 2019. № 3. С. 3–13.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: ЭКСМО, 2004. С. 200–223.
4. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка-Пресс, 2014. 64 с.
5. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.
6. 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: 15.09.2014).

7. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: методическое пособие / Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Рябкова И.А. и др. / 2-е изд. М.: Русское слово — учебник, 2018. 113 с.
8. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Леван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС ДО по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в ДОО (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. 2017. № 2. С. 16–31.
9. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 08.08.2019).
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., 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
12. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. / Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 168 с.
13. Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация // Избранные психологические труды. М., 1989. С. 25–122.
14. Emmi Pikler, Anna Tardos. Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Untersuchungsergebnisse, Aufsätze und Vorträge (Give me time. The independent movement of the child's development to go free. Findings, articles and lectures) / with Anna Tardos. Pflaum, München, 2001. 246 p.

Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors

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

The article analyzes the conditions that promote and prevent developing preschool education. The concept of "development" and its irreducibility to learning are considered. The necessity of a holistic approach to development, as opposed to the development of subject areas, is emphasized. As a key concept that defines integrity, the concept of "personality" is proposed. It is shown that personality development manifests itself and is carried out primarily in the initiative independent actions of a child. Initiative in different types of children's activities is considered as the main indicator of personal development. As the main form manifestation of initiative, the play is considered. The role of play in personality development and the consequences of its deficiency are discussed. Excessive concern for safety and order in kindergarten groups is also cited as reasons inhibiting the child's activity. In conclusion, conditions are formulated that promote and impede developing preschool education.

Keywords: preschool education, development, learning, personality, initiative, children's activity, play, security.

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection Platicina O.S and Molina-Garsia E.S.

References

1. Veraksa N.E. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie nachinaet uchityvat' rol' rebenka v obrazovatel'nom protsesse [Modern preschool education begins to play the role of a child in the educational process]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [*Preschool Education Today*], 2019, no. 3, pp. 3–13.
2. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: in 6 volumes. V. 3. Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
3. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Game and its role in the mental development of the child]. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [*Psychology of child development*]. Moscow: EKSMO, 2004, pp. 200–223.
4. 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.
5. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoi prirody [New frontiers in human nature]. Moscow: Smysl: Al'pina non-fikshn, 2011. 496 p.
6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. No. 1155 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Russian Ministry of Education) on October 17, 2013. No. 1155 "On Approval of the federal state educational standards of preschool education"]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Accessed: 15.09.2014).
7. Razvivayushchaya predmetno-prostranstvennaya sreda v detskom sadu: metodicheskoe posobie [Developing subject-spatial environment in kindergarten: a methodological manual]. Smirnova E.O. [i dr.]. Moscow: Russkoe slovo — uchebnik, 2018. 113 p.
8. Remorenko I.M., Shiyani O.A., Shiyani I.B., Shmis T.G., Levan T.N., Koz'mina Ya.Ya., Sivak E.V. Klyuchevye problemy realizatsii FGOS DO po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v DOO (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key problems of the implementation of the Federal State Educational Standards according to the results of the study using the "Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in ECE-R": "Moscow-36"]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [*Preschool Education Today*], 2017, no. 2, pp. 16–31.
9. 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).
10. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Osobennosti prinyatiya igrovyykh 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., Soldatova Yu.S. Osobennosti proyavleniya initsiativy sovremennykh doshkol'nikov [Features of the Initiative of Modern Preschoolers] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Features of the Initiative of Modern Preschoolers], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12–26. doi:10.17759/psyedu.2019110102
12. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I., Veryasova E.S. Sotsiologiya doshkol'nogo detstva. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XVII. Vyp. XXIX. [Sociology of pre-school childhood. Works on the sociology of education. Vol. XVII. No. XXIX]. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2013, 168 p.
13. El'konin D.B. Priroda detstva i ego periodizatsiyayu [The nature of childhood and its

Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 79–89.

Smirnova E.O. Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 79–89.

periodization]. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]*. Moscow, 1989. pp. 25–122.

14. Emmi Pikler, Anna Tardos. *Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Untersuchungsergebnisse, Aufsätze und Vorträge. (Give me time. The independent movement of the child's development to go free. Findings, articles and lectures) / with Anna Tardos.* Pflaum, München, 2001. 246 p.

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.

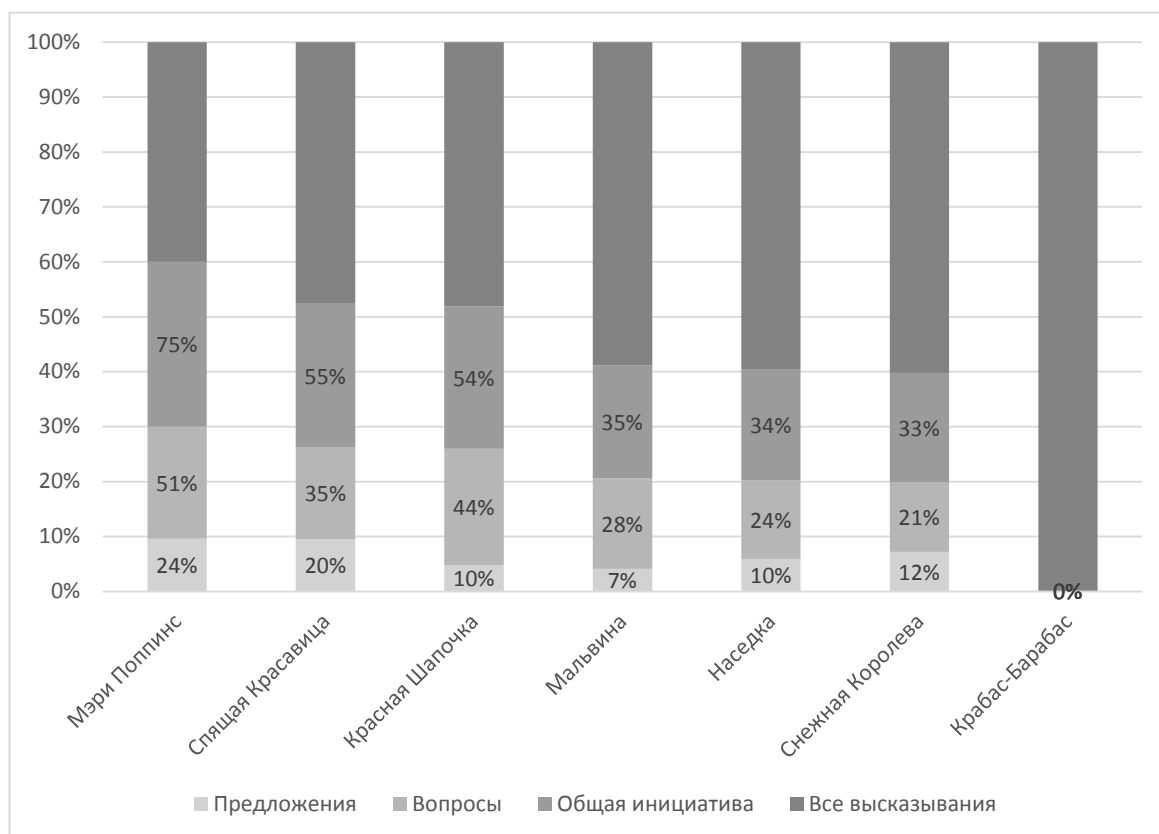


Рис. 1. Проявление инициативы детьми в вопросах и предложениях при разных позициях воспитателей (в %)

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»).

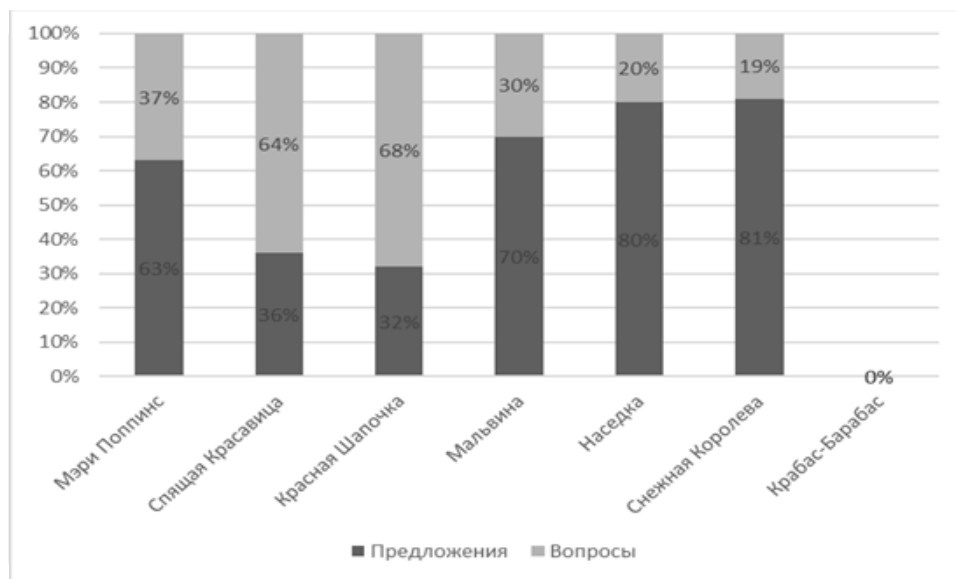


Рис. 2. Процентное соотношение вопросов и предложений в инициативных высказываниях старших дошкольников

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.

Практики внимательности и смыслопорождения в образовательном процессе детского сада

Алиева Т.И.,

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, Москва, Россия, alievati@mail.ru

В статье показаны направления обогащения динамично меняющейся среды детской жизни практиками внимательности (к повседневности, деталям окружающего мира, речи и текстам). Рассмотрены условия организации смыслового восприятия: на примере традиции познавательной внимательности в детско-взрослой исследовательской деятельности и практик поиска смысла текстов. Подробно разобраны содержание и методы работы с особым типом текстов, в которых отсутствует смысловой стереотип, — это текстовые задачи на сообразительность («провокативные» тексты). Для детей 5–7 лет они выступают не только как задачи на логику, но и в качестве ситуаций, вызывающих удивление и веселье, инициирующих совместную интеллектуальную активность (по аналогии с широко представленными в фольклоре словесными играми). Ребенок учится внимательно вслушиваться в речь взрослого и сверстника, выделять признаки описываемой в тексте ситуации и схватывать ее смысл. Поиски ответов на поставленные вопросы осуществляются в процессе группового обсуждения, через действия и пробующее разыгрывание.

Ключевые слова: ребенок, жизненная среда, повседневность, внимательность к деталям окружающего, восприятие речи, текстовые задачи на сообразительность, смысл текста.

Для цитаты:

Алиева Т.И. Практики внимательности и смыслопорождения в образовательном процессе детского сада [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 99–109 doi: 10.17759/psyedu.2019110408

For citation:

Alieva T.I. The Practice of Attentiveness and Meaning Generation in the Educational Process of Kindergarten [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 99–109 doi: 10.17759/psyedu.2019110408. (In Russ., abstr. in Engl.)

Стремительно меняется среда жизни ребенка, в том числе образовательная среда (формального образования, семейного воспитания, повседневной жизни, общения). Приобретая новые характеристики, она предоставляет новые ресурсы и задает траектории детского развития. Среда образования и развития задает и поддерживает способы передачи и присвоения детьми социального опыта, «культурных кодов» текущей эпохи, а ее изменения неизбежно оказывают влияние на весь образ жизни ребенка, повседневные практики, доминанты восприятия, направления проявлений детской инициативы, приоритеты в познании, общении, деятельности. В русле общих тенденций изменений в содержании и организации жизни дети становятся все более невнимательными к своему окружению (физическому, предметному, речевому).

Практики повседневности

Изменение материально-технологических составляющих образовательной среды, а именно предметно-пространственной и функциональной среды в группах детей дошкольного возраста (усиление ее подвижности, трансформируемости, внедрение электронных устройств и цифровых аудио- и видеоматериалов и др.), неизбежно меняет символический смысл каждодневных событий, в том числе базовых режимных моментов, таких как сон, принятие пищи, гигиенические процедуры и др. По сути, даже изменение дизайна среды меняет направленность мировосприятия ребенка и практики повседневной жизни.

Значение структурообразующих элементов ритуальности в пространстве жизни в доме (постоянство места сна, единство порядка совместной трапезы и других элементов уклада жизни) для становления образцов мироустройства, координат, в системе которых ребенок склонен мыслить и действовать, описано в классической работе М.В. Осориной [9, с. 31–43], многократно образно осмыслено в художественной литературе о детстве. По словам М.В. Осориной, при традиционной организации жизни ребенок пристрастно относится к своему личному, привычному месту в доме [9, с. 34–35], которым часто является его кровать. Не только структурирующие мир ребенка ритуалы жизни, но и многие любимые детские фантазии связаны с такими значимыми для ребенка предметами обстановки. «Почти у каждого ребенка есть любимые “объекты медитации”, сосредоточиваясь на которых, он погружается в свои грезы. Ложась спать, кто-то разглядывает пятно на потолке, похожее на голову бородатого дядьки, кто-то — узор на обоях, напоминающий смешных зверюшек, и что-то придумывает о них» [9, с. 50]. Аналогичные практики всегда существовали и в «секретном мире детей» в пространстве детского сада [2]. И основывались на пристрастной детской внимательности к окружающему миру вещей, явлений, людей, текстов и других артефактов.

Рассмотрим происходящие изменения на примере организации сна детей в детском саду в модифицируемой пространственной среде, где спальное помещение становится трансформируемым многофункциональным модульным пространством. Здесь для сна детям предлагаются различные уровни, которые в остальное время можно использовать для лазанья вверх и вниз, подъемов по лестницам, прыганья, прятков, а также в качестве площадок для игр, групповых собраний и других занятий [4, с. 60]. В результате с изменением дизайна пространство для сна меняет свой символический смысл, уменьшается его приватность, неизбежно трансформируется культурная практика повседневности, что происходит синхронно с общей тенденцией демократизации уклада семейной жизни (например, дома ребенок может лечь спать или поесть, когда захотел; уснуть на диване без ритуала отхода ко сну и др.).

«Труднее всего — то, что кажется самым легким: видеть глазами то, что перед глазами» (Иоганн Гёте)

В изменяющейся среде, в том числе в образовательных организациях, происходит смена направленности смыслового восприятия ребенка. Ранее «камерный» мир ребенка, нацеленный «на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно», как его описывал Я. Корчак [7, с. 188], меняет свои смысловые доминанты. Его заполненность аудиовизуальной информацией, подвижная пространственная и функциональная организация сметают барьеры тонких различий созерцания, удивления, любования, неторопливого делания. Вопросы трансформации картины мира ребенка, формирующейся в условиях информационного потока и раннего приобщения к виртуальной реальности, активно обсуждаются на

междисциплинарном уровне и пока не получили однозначных ответов [11]. Одним из следствий происходящих изменений является невнимательность сегодняшнего ребенка к мелочам окружающей жизни (звуки, цвета, дуновение ветра, трава, букашки, а также смыслы высказываний и текстов), незаметным на фоне таких информационных доминант, как мультфильмы и их сериалы, компьютерные игры, интерактивные игрушки и др. И эта привычная искусственная среда кажется им более «настоящей», чем окружающий мир. Мир «через стекло» (телевизора, компьютера, смартфона) становится для ребенка более реальным, чем так называемый реальный мир. Например, ребенок 2-х лет в течение двух дней наблюдает в окно за работой дорожной техники (трактор измельчает асфальт, ковшем собирает землю, камни, палки и грузит в кузов машины). Во время прогулки ему предлагают подойти и посмотреть на работы. Ребенок отказывается подходить. Вернувшись домой, снова идет к окну. Мир через стекло привычнее.

При смене содержания, которым наполняется детство, должны, на наш взгляд, сохраниться такие ценности личностного и интеллектуального роста, как: способность к переживанию теплоты каждодневных человеческих отношений; позитивное неторопливое мировосприятие; способность к содержательному общению; внимательность к окружающему. И образовательная среда, неизбежно меняясь, призвана работать на созидание этих ценностей, в первую очередь, через сохранение контекстов детско-взрослого взаимодействия. В образовательном процессе это означает акцент на возрождение внимательности к повседневности и практик смыслопорождения. Сюда относятся: вглядывание и вслушивание в явления окружающего мира; вслушивание в высказывания и тексты для их толкования в действии и слове (обучение «видению» и «слышанию», предпосылкам осмысленного действия и чтения с пониманием).

Одним из продуктивных в этом смысле контекстов детско-взрослого взаимодействия является исследовательская деятельность, понимаемая как культурная практика. Понимание исследовательской деятельности ребенка как культурной практики — это повседневное насыщенное информацией речевое и предметное общение со значимыми интересными взрослыми и сверстниками, практики вопрошания, сотрудничества, своеволия (настойчивости в достижении цели); практики включения ребенка в культурное пространство чтения и творчества, коллекционирования; участия в культурных событиях, привычном обустройстве жизни. Детско-взрослая исследовательская деятельность призвана стать той рамкой, которая позволяет сохранить в жизни ребенка повседневную практику внимательности к окружающему миру, практику содержательного общения, радости совместных открытий.

Организовывать исследовательские проекты педагоги научились уже достаточно хорошо, может быть, даже чересчур хорошо. Очень часто, работая над проектом, педагоги реализуют, в первую очередь, собственные замыслы в отношении изучения рукотворного мира, формально отталкиваясь от так называемых детских вопросов и опираясь на умозрительность и описательность (в виде текстов, картинок, презентаций, условных макетов и др.). Намного сложнее культура педагогической поддержки внимательной обращенности детей к окружающей их жизни — дождю, траве, жукам. Многие проекты, связанные с живой природой, столь же умозрительны, как и изучение рукотворных предметов. В них незначительно представлен механизм детского инициативного исследовательского поведения — наблюдать за активностью живых существ, вглядываясь и вслушиваясь, воздействуя на них своим поведением [1; 10]. Пример ситуации инициативного наблюдения: дети на прогулке увидели на дорожке ползущую мохнатую гусеницу, кружок детей вокруг гусеницы бережно двигался вместе с ней, пока гусеница не скрылась в траве. Они успели много разглядеть и обсудить, фотографии гусеницы дополнили групповой альбом впечатлений.

Исследовательская деятельность нужна не столько для приобщения ребенка к потоку новых технологий и инноваций, и так заполняющих среду институтов формального, неформального, информального образования, сколько для возвращения и культивирования традиции неторопливой познавательной внимательности.

Приведем отрывок из рассказа Бориса Екимова «Живая жизнь» [6]: «У себя во дворе пытался я перечесать растения да травы, какие зеленеют, цветут, хотя бы самые заметные: ползучий спорыш да легкий вейник, аржанец, козелок, пахучие ландыши, синий касатик, милые одуванчики, ландыши да бедовая крапива, простодушный лопух, высокие мальвы, степной алый мак, чистотел, молочай, морковник, горькая полынь, подорожник, вьюнки с белыми да розоватыми цветами... А тварей помельче, их вовсе не счесть. Тяжелые шмели, земляные да древесные пчелы, янтарные осы, легкокрылые бабочки ... божьи коровки, муравьи, пауки, прочие букашки, которых не перечесать. Это лишь взгляду стороннему может показаться, что зеленый наш двор дремлет в безжизненном забытьи. Приглядишься да прислушаешься — всюду жизнь».

Это текст современного писателя о той живой жизни, мимо которой проходят, не замечая, многие взрослые, и которая почти не привлекает внимания ребенка. Опыт наблюдения за детьми показывает, что у большинства из них бегущий по дорожке муравей не вызывает спонтанного интереса. В отличие от видеофильма про муравьев или того же муравья, мухи, помещенных в специальное «исследовательское» устройство с увеличительным стеклом и усилителем звуков, которые издает насекомое.

Практики порождения смысла текста

Далее остановимся на вслушивании для толкования высказываний и текстов. В образовательном процессе ребенок встречается с различными типами текстов, позволяющими проектировать тот или иной спектр возможностей смыслового развертывания, в основе которого лежит «истолковывающее понимание» (М. Хайдеггер). Система такой работы — чтение с пониманием произведений литературы и фольклора — описана в [3].

В настоящей статье более подробно остановимся на толковании текстов особого рода. К их числу относятся текстовые задачи на сообразительность, задачи-шутки (условно называемые нами — «провокативные» тексты). Работа с ними направлена на развитие умения детей вслушиваться в текст, выделять существенные признаки описанной ситуации, схватывать ее смысл. Она лежит в традиции бытующих в детском фольклоре словесных игр и основывается на методологии «жизни ребенка в речи», разработанной Е.Е. Шулешко, Т.В. Тарунтаевой, Э.И. Леонгард и др. [13]. В работе Э.И. Леонгард о механизмах речевого слуха говорится о воспитании вслушивания с помощью ситуаций общения с детьми. «Одна из таких ситуаций — выполнение разного рода заданий, понимание которых дети проявляют с помощью различных видов деятельности и драматизации (олицетворения). Но требования к текстам этих заданий предъясняются особые: в них должен отсутствовать смысловой стереотип» [13, с. 91].

Требования к провокативным текстам:

- краткость и динамичность;
- наглядность, возможность драматизации или наличие элементов разыгрывания;
- отсутствие смыслового стереотипа в развитии описываемой ситуации, неожиданное и простое решение;
- необходимость для поиска решения внимательно вслушиваться в речь и замечать детали для понимания происходящего;
- открытость для множественности предположений и догадок;

- при этом единственный правильный ответ;
- заложенное игровое начало, шутки и юмор при обсуждении, необходимость ошибок;
- возможность многократно использовать один и тот же текст (и с вариациями) для получения детьми удовольствия от понимания правильного ответа;
- возможность создания аналогичных провокативных текстов самими детьми.

Приведенные ниже содержание и способы введения детей в ситуацию вслушивания в текст и выражения его смысла апробированы в комплексе задач на сообразительность, включенных в систему занятий по развитию первоначальных математических представлений у детей 5–6 и 6–7 лет [12]. Развитие внимательности ребенка к «провокативному» тексту закладывает основы для перенесения в дальнейшем этого качества и в решение традиционных текстовых задач, и в анализ любых других учебных и неучебных текстов. Подобные интеллектуальные провокации, вызывающие порой у детей веселое недоумение и смех, включающие их в ситуацию обсуждения, размышлений, удачных и неудачных находок, развивающие чувство юмора, сообразительность и находчивость, могут также включаться в различные досуговые моменты и просто возникать в любое время в общении педагога с детьми. Обсуждение происходит: в малых группах, каждая из которых затем делится своими предположениями с остальными детьми и педагогом; среди всех участников; а также в процессе пробующего разыгрывания описанных событий с поиском правильного варианта действий. Таким образом, в качестве ищущего, истолковывающего «рефлексирующего субъекта» выступает группа детей, поддерживаемая педагогом, находящаяся в процессе живого взаимодействия, где каждый может внести свой голос в общее обсуждение.

Вариант содержания и методы работы с провокативными текстами

Воспитатель просит детей сесть небольшими компаниями по 4–6 человек, помогая им объединиться в малые группы. Например, с помощью разрезных картинок. Для этого заранее разрезает 4–5 картинок на равное количество частей, перемешивает. Каждый ребенок берет себе кусочек, те, чьи кусочки подошли друг к другу, становятся группой, или «компанией» (термин Е.Е. Шулешко). Каждая компания придумывает себе имя.

Затем воспитатель описывает следующую ситуацию: «Детям очень хотелось поиграть в пиратов. Они подбежали к реке, увидели лодку и очень обрадовались. В лодку прыгнули две девочки, два мальчика и веселый пес Барбос. Играли долго. И вдруг обнаружили, что в дне лодки — нет доски, большая дыра. Но лодка не утонула. Почему?»

Сидя небольшими компаниями, дети вполголоса обсуждают свои предположения. Воспитатель прислушивается к обсуждениям, и, если в какой-то компании решили, что лодка не утонула, потому что она стояла на берегу, воспитатель отмечает это для себя (правильный ответ). Затем спрашивает, обращаясь ко всем детям, готовы ли они ответить. Каждая компания определяет, кто будет отвечать. Сначала воспитатель предлагает ответить одной из тех компаний, которые выдвинули неверное предположение, а затем той, которая предположила правильно. Воспитатель может ненавязчиво, с помощью косвенных вопросов принимать участие в обсуждении детьми своих предположений. Данный алгоритм обсуждения и презентации ответов является универсальным.

Приведем пример спектра выдвигаемых детьми предположений при обсуждении этого текста: «на песке стояла»; «там, наверное, не было дыры»; «лодка стоит на дне реки»; «собака прыгнула в воду и держала лодку»; «а собаки могут плавать?»; «под водой стоит камень, большой, он держит лодку»; «лодка утонет, потому что нет дна»; «не утонет, ветер надует парус и быстро потащит лодку»; «лодка была привязана на веревке к берегу, потому не утонула»; «лодка не утонула, потому что стояла на камне»; «потому что там было

стекло»; «были не сильные волны»; «она легкая, поэтому не тонет»; «ее потом достали»; «дерево не тонет»; «а может быть, она привязана была?»; «потому что там рыбаки были, они спасли»; «она была в яме»; «она все равно утонула»; «она стояла на берегу».

Дети снова собрались в малые группы. Воспитатель рассказывает: «Пять девочек вышли погулять во двор. У них на всех был один маленький зонтик, которым можно прикрыть только голову куклы. Гуляли долго. Никто не намок. Почему?» В своих компаниях дети негромко обсуждают различные варианты решения. Воспитатель прислушивается к обсуждениям, изредка ненавязчиво задает косвенные вопросы, и, если в какой-то компании решили, что просто не было дождя, воспитатель отмечает это для себя (правильный ответ). Затем в описанной выше последовательности просит детей поделиться со всеми своими мыслями.

Воспитатель описывает следующую ситуацию: «На березе выросли и созрели семь груш. Подошел Кирилл и сорвал одну спелую, сочную грушу и съел ее. Сколько груш осталось на березе?» Дети высказывают свои мнения. Если никто не даст правильный ответ, то воспитатель повторяет задачу-шутку, интонационно выделяя слова «на березе». Если и после этого дети не дают правильного ответа, то воспитатель задает прямой вопрос: «На березе груши растут? А апельсины?» Дети отвечают. Воспитатель: «Мог Кирилл сорвать грушу с березы?» Дети: «Нет. На березе груши не растут и апельсины тоже».

Воспитатель предлагает выйти двум детям (желательно разного возраста, например, шести и семи лет). Обращается к каждому из них: «Ты — пилот, и ты — пилот. Твой самолет и твой самолет летят в Африку через моря и океаны. Сколько лет пилоту одного самолета и сколько лет пилоту другого самолета?» Дети называют возраст пилотов, вся группа обсуждает их ответы. Правильный ответ: каждый ребенок называет, сколько ему лет, например, пилоту одного самолета — шесть лет, пилоту другого самолета — семь лет.

«Волк, коза и капуста» — классическая задача о переправе через реку, решаемая с учетом введенных ограничений; этот сюжет широко представлен в фольклоре разных народов и известен по сборнику занимательных задач, составленном в VIII веке Алкуином.

Воспитатель рассказывает детям историю: «Это старинная задача. Ее придумали очень давно. Одному человеку нужно было перевезти на лодке через реку волка, козу и капусту. Но лодка у него была очень маленькая. Лодка вмещала одного человека, а с ним либо волка, либо козу, либо капусту. Если без присмотра оставить козу и волка, что будет?» Дети: «Волк съест козу». Воспитатель: «Если без присмотра оставить капусту и козу, что будет?» Дети: «Коза съест капусту». Воспитатель: «Как же этому человеку перевести свой груз через реку?» Далее воспитатель предлагает детям поэкспериментировать с игрушками. На столе лежит голубая полоска бумаги — это река, стоят игрушки — волк, коза, кукла-дедушка, лежит игрушка, изображающая капусту, картонная лодочка, в которой может уместиться только дедушка и какой-нибудь один предмет. Воспитатель подсказывает детям, что лодочка может плавать туда-сюда несколько раз. Дети предлагают варианты решений. Воспитатель иллюстрирует каждый вариант, показывая, что произойдет: волк съест козу, коза — капусту. Дети ищут новые решения.

Алгоритм правильного решения: 1. дедушка оставляет капусту с волком и перевозит на другой берег козу; 2. возвращается один в лодке; 3. перевозит на другой берег волка; 4. забирает козу и везет на тот берег, где капуста; 5. затем забирает капусту и перевозит ее к волку; 6. возвращается один в лодке; 7. забирает козу и перевозит ее на другой берег.

Маловероятно, что дети выстроят алгоритм правильного решения. Тем не менее, воспитатель дает им возможность поговорить, поразмышлять. А затем демонстрирует правильное решение.

Во многих задачах на сообразительность, содержание которых связано с укоренившимися в фольклоре текстами, закономерно содержится наглядная ситуация, готовая для разыгрывания. Это позволяет учить детей не только выделять существенные признаки описанной ситуации, но и находить и демонстрировать решение проблемы через инсценировку. Например, воспитатель напоминает детям задачку про волка, козу и капусту, предлагает четверем детям выйти на середину комнаты, договориться, кто будет дедушкой, кто волком, кто козой, кто капустой. После того, как дети распределили роли, воспитатель предлагает им взять в соответствии с выбранной ролью ту или иную карточку на шнурочке: «дедушка», «волк», «коза», «капуста», повесить ее на себя. На полу параллельно друг другу лежат две веревки. Это река. Воспитатель напоминает детям, что дедушка должен перевезти все на другой берег так, чтобы волк не съел козу, а коза — капусту, и что дедушка может взять с собой в лодку только один предмет, чтобы перевезти его на другой берег. Игроки придумывают свой вариант и обыгрывают его: «дедушка» берет за руку персонажа, который решено перевезти, и переводит его на другой «берег реки», возвращается назад. Если вдруг оказалось, что остались наедине коза и капуста или волк и коза, то остальные дети группы активно реагируют на случившее, так как волк «съедает» козу, а коза — капусту. После этого выходит другая четверка игроков, договаривается о распределении ролей, вешает на себя карточки со словами. Воспитатель напоминает, что можно возить одно и то же туда и обратно. Игроки предлагают свой вариант инсценировки, то есть говорят, что «дедушка» перевезет сначала. Все остальные дети оценивают ситуацию: не съест ли в этом случае волк козу, а коза — капусту. Игроки разыгрывают согласованный с группой этап решения задачи. Затем предлагают следующий. Если детям никак не удастся воспроизвести правильный алгоритм решения, то подключается воспитатель.

Аналогичная задача, позволяющая обнаружить правильное решение в процессе драматизации. «Шел человек в город. А навстречу ему шли четверо его знакомых. Сколько человек идет в город?» Дети дают ответы, воспитатель принимает любые ответы без комментариев. Затем предлагает разыграть эту ситуацию. Выбирается, кто будет человеком, а кто — его знакомыми. Воспитатель определяет место, где будет «город» (например, ставит стульчик, а на него игрушку-домик и т.п.): «Это — наш город». Затем ребенок — «человек» — из дальнего угла комнаты движется к «городу», а «знакомые» идут от «города» ему навстречу. Воспитатель снова задает вопрос: «Сколько человек идет в город?» Если дети не дают правильного ответа, то «человек» приходит в «город», а воспитатель спрашивает: «Так сколько человек пришло в город?»

Знакомясь с таким типом текстов, дети не только учатся вслушиваться в них, но и улавливают принципы конструирования подобного нетривиального содержания, которые схожи с принципами создания небылиц, перевертышей, поддевок, острот. Эти разновидности детского фольклора широко представлены в образовательном процессе, и дети разнообразно и творчески их осваивают. Поэтому немаловажной формой работы с такими текстами, представляющими собой «задачи на сообразительность», «задачи-шутки», является придумывание самими детьми аналогичных текстов и проблемных ситуаций самого фантастического свойства, но обязательно имеющих заранее задуманное сочинителем решение.

Заключение

Изменения образовательной среды, идущие сегодня по пути усиления ее подвижности, функциональности, насыщенности элементами обучения, основанного на развлечении, ярких впечатлениях и стремительной смене событий, в том числе с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, требуют

особенно бережного отношения к практикам повседневности, задающим точки опоры в выстраивании ребенком новизны, отталкиваясь от постоянного и привычного; практикам «внимательной благожелательности» к природе, людям, в том числе самому себе, вещам, высказываниям и текстам — «в каждой детали замечать то, что происходит вокруг, вместо того чтобы рассеянно проходить мимо» (Ч. Милош) [8, с. 109]; познающей и деятельной укоренности в повседневности; культивированию человеческого в человеке и в общении между людьми. И такое внимательное видение, способность к осмыслению и неторопливому действию лежит в основе становления в детях умения совершать осознанный выбор в условиях существующей информационной избыточности и многообразия идей и возможностей, в основе обогащения познавательных инициатив по мере взросления.

Идеей статьи является утверждение актуальности акцента на установление связи «перцептуальных и когнитивных реакций детей» (Р. Арнхейм) в современном образовательном процессе и, шире, в среде и организации детской жизни. Выделены следующие направления обогащения развивающего дошкольного образования:

- практики повседневности;
- развитие внимательности к окружающему миру в детской исследовательской деятельности;
- практики порождения смысла текста (чтение с пониманием произведений литературы и фольклора — технология изложена в ряде работ автора [3]; словесные игры традиционного детского фольклора; искусственно сконструированные «провокативные» тексты для вслушивания и ситуации их использования).

В качестве одной из педагогических технологий порождения смысла текста, ориентированной на детей 5–7 лет, в статье подробно разобран поиск смысла «провокативных» текстов. На практике эта технология была включена в систематический образовательный процесс как составная часть (фрагмент) занятий по развитию элементарных математических представлений в старших и подготовительных группах детского сада. И комбинировалась на этих занятиях с различными другими технологиями работы по развитию восприятия в сочетании перцептуальных и когнитивных составляющих (на зрительную внимательность, умение вслушиваться в речь, прислушиваться к звукам и голосам и различать их, ориентироваться в пространстве на слух и выражать словесно свои ощущения и др.), а также традиционным математическим содержанием образовательной программы. Развивающий эффект проведенной работы был связан с развитием умений детей:

- вслушиваться в речь педагога и других детей, выделять значимые детали в содержании услышанного;
- наглядно представлять описываемую ситуацию;
- принимать участие в общем обсуждении, не только высказывать свои мысли, но и внимательно слушать других детей;
- выдвигать и обосновывать различные предположения, не бояться ошибок.

Игровое начало, заложенное в провокативные тексты, позволяло педагогу использовать их неоднократно, а детям самостоятельно применять понравившиеся им тексты в качестве шуток и словесных игр с другими детьми, сочинять аналогичные провокативные тексты.

Целенаправленная работа по развитию внимательности в сочетании перцептуальных и когнитивных составляющих оказала влияние на умение детей вдумываться в содержание текстовых арифметических задач, вводимых далее на занятиях по развитию математических представлений, рассуждать и анализировать условия задач, что является одной из предпосылок функциональной грамотности в будущем.

Преобразование образовательной среды, в том числе широкое использование новых технических средств, возможностей Интернета, процесс неизбежный. Проводимые в настоящее время исследования показывают значительный рост эффективности насыщенного современными технологиями образования при внесении в него традиционных моделей и контекстов общения, например, таких как: «бабушкины облака» для эмоционально поддерживающего общения обучающихся с настоящими живыми бабушками; взаимодействие и взаимообучение в малых группах; обучение в действии; включение детей в ситуации, провоцирующие на нелинейные, парадоксальные вопросы и др. [5, с. 303–327]. В этом синтезе традиций и новшеств — перспектива развития образовательной среды.

Литература

1. Алиева Т.И. Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 24–32. doi:10.17759/psyedu.2016080403.
2. Алиева Т.И. Ребенок в детско-взрослых общностях: реконструкция смыслов поведения // Дошкольное воспитание. 2008. № 10. С. 28–31.
3. Алиева Т.И. Ребенок в мире образа. Становление художественно-эстетического образа: педагогическая стратегия // Дошкольное воспитание. 1996. № 11. С. 75–78.
4. Беек А. фон дер. Дизайн интерьеров детских садов: для детей от 3 до 6 лет. М.: Издательство «Национальное образование», 2015. 136 с.
5. Диамандис П., Котлер С. Изобилие: Будущее лучше, чем вы думаете. М.: Издательство АСТ, 2018. 608 с.
6. Екимов Б. Живая жизнь [Электронный ресурс] // Новый мир. 2000. № 7. URL: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2000_7/Content/Publication6_4162/Default.aspx (дата обращения: 11.07.2019).
7. Корчак Я. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1991. 272 с.
8. Милош Ч. Азбука. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. 608 с.
9. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 288 с.
10. Поддьяков А.Н. Исследовательская активность ребенка // Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М.: Мозаика-синтез, 2014. С. 417–429.
11. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 71–76. doi: 10.17759/chp.2017130208.
12. Тарунтаева Т.В., Алиева Т.И. Развитие математических представлений у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 224 с.
13. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха / Под ред. А. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, Участие, Агентство образовательного сотрудничества, 2011. 288 с.

The Practice of Attentiveness and Meaning Generation in the Educational Process of Kindergarten

Alieva T.I.,

PhD (Pedagogy), Leading Researcher, SRI FRCEC, Moscow, Russia, alievati@mail.ru

The article shows the directions of enriching of the dynamically changing environment of children's life with attentiveness practices to everyday life, to details of the world around us, to speech and texts. The conditions of the organization of semantic perception are examined: on the example of the tradition of cognitive attentiveness in child-adult research activities and the practice of searching for the meaning of texts. The content and methods of work with a special type of texts that lack semantic stereotype are analyzed in detail. These are text tasks on ingenuity ("provocative" texts). For children of 5-7 years old, they act not only as logic tasks, but rather as situations that are surprising and fun, initiating joint intellectual activity (by analogy with verbal games widely represented in folklore). The child learns to listen attentively to the speech of an adult and peer; highlights the signs of the situation described in the text and grasps its meaning. The search for answers to the questions posed is carried out in the process of group discussion, through actions and trying to play the situation.

Keywords: child, life environment, everyday life, attentiveness to the details of environment, speech perception, text tasks on ingenuity, the meaning of the text.

References

1. Alieva T.I. Kul'turnaya praktika detsko-vzrosloi issledovatel'skoi deyatel'nosti v doshkol'nom obrazovanii: sodержanie i riski (chast' pervaya) [Cultural Practice of Children's-adult Research Activity in Pre-school Education: Content and Risks (Part I)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 24–32. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2016080403
2. Alieva T.I. Rebenok v detsko-vzroslykh obshchnostyakh: rekonstruktsiya smyslov povedeniya [The child in children's-adults communities: the reconstruction of the meanings of behavior]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2008, no. 10, pp. 28–31.
3. Alieva T.I. Rebenok v mire obraza. Stanovlenie khudozhestvenno-esteticheskogo obraza: pedagogicheskaya strategiya [The development of aesthetic image: a pedagogical strategy]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1996, no. 11, pp. 75–78.
4. Beek A. fon der. Dizain inter'eroev detskikh sadov: dlya detei ot 3 do 6 let [Kindergarten interior design: for children from 3 to 6 years]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2015. 136 p.
5. Diamandis P., Kotler S. Abundance: The Future Is Better Than You Think. Free Press. N.Y., 2014. 412 p.
6. Ekimov B. Zhivaya zhizn'[Elektronnyi resurs] [Living Life]. *Novyi mir* [Novy mir], 2000, no. 7. Available at: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2000_7/Content/Publication6_4162/Default.aspx (Accessed: 11.07.2019).
7. Korczak J. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]. Moscow: Pedagogika Publ., 1991. 272 p.
8. Milosz C. Abecadło. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2001.
9. Osorina M.V. Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh [The secret world of children in the world of adults]. Saint Petersburg: Piter Publ., 1999. 288 c.
10. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka [The research activity of the child]. *Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya* [Preschool Pedagogy and Psychology: A Reader]. Moscow: Mozaika-sintez Publ., 2014, pp. 417–429.
11. Smirnova E.O., Matushkina N.Yu. Seminar «Virtual'naya real'nost'so vremennogo detstva» [Workshop on Virtual Reality of Modern Childhood]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*

Алиева Т.И. Практики внимательности и
смыслопорождения в образовательном процессе
детского сада
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 99–109.

Alieva T.I. The Practice of Attentiveness and Meaning
Generation in the Educational Process of Kindergarten
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 99–109.

[*Cultural-historical psychology*], 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 71–76. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:
10.17759/chp.2017130208

12. Taruntaeva T.V., Alieva T.I. Razvitie matematicheskikh predstavlenii u doshkol'nikov [The development of mathematical concepts in preschoolers]. Moscow: Publ. Sfera, 2015. 224 p.
13. Shuleshko E.E. Ponimanie gramotnosti. Kniga pervaya. Usloviya uspekha [Understanding literacy. Book One. Terms of success]. Rusakov A. (ed.). Saint Petersburg: Obrazovatel'nye proekty, Uchastie, Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva Publ., 2011. 288 p.

От науки к практике развивающего STEAM-образования детей

Куликовская И.Э.,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного образования, Академия психологии и педагогики, ФГАОУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия, iekulikovskaya@sfedu.ru

В статье определено понятие «развивающее STEAM-образование детей» как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, обеспечивающий ребенку познание, понимание и присвоение категорий-ценностей, на основе которых у него развиваются способы поведения в современном мире. Естественные науки, технологии, инженерное дело, искусство и математика выступают пространством развития мировидения детей дошкольного возраста. Определение точек соприкосновения этих сфер обуславливает гармонизацию развития детей в современном пространстве. Высказывается предположение, что детей необходимо учить справляться с неожиданными ситуациями и решать проблемы, с которыми они не сталкивались ранее, на основе категорий-ценностей, выступающих феноменами сознания ребенка. Пространство развивающего STEAM-образования детей является пространством свободы: творчества (художественного, речевого, технического), самовыражения и самопрезентации.

Ключевые слова: развивающее образование, образование детей дошкольного возраста, STEAM-образование детей.

Для цитаты:

Куликовская И.Э. От науки к практике развивающего STEAM-образования детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 110–120 doi: 10.17759/psyedu.2019110409

For citation:

Kulikovskaya I.E. Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 110–120 doi: 10.17759/psyedu.2019110409. (In Russ., abstr. in Engl.)

Развивающее STEAM-образование детей становится одним из приоритетов современного дошкольного образования. С раннего возраста ребенок входит в мир, который представлен реальностью и виртуальным пространством. Для него не существует другого, аналогового, мира. И ориентироваться в таком «удвоенном» мире помогают, с одной стороны, родители, близкие люди, затем педагоги и психологи, а с другой стороны — телевизионные передачи, мультипликационные фильмы, компьютерные игры и анимации.

Часто можно слышать фразу о том, что любое образование развивает. В этом выражении кроется некоторое лукавство. Образование, конечно, развивает, вот только что? Какие когнитивные способности? Личностные качества? Традиционное образование развивает в основном память: ребенку надо твердо запомнить материал, предлагаемый взрослыми. Акцент на слове «развивающее» свидетельствует об иных приоритетах: создавая социальные ситуации развития, педагог конструирует условия, в которых ребенку необходимо проявить свои личностные качества — самостоятельность, настойчивость,

инициативность, ответственность и др. Он овладевает способами самостоятельного поиска информации и принятия решений о дальнейших действиях.

Рассмотрим несколько аспектов развивающего STEAM-образования детей: сущность развивающего образования как тренда современности, феномены сознания детей как категории-ценности, пространство развивающего STEAM-образования в дошкольной образовательной организации.

Развивающее образование детей как тренд современности

Мир, в котором живут современные дети, наполнен различными техническими устройствами — бытовыми (техника для дома), развлекательными (игровые приставки, планшеты и т.п.), промышленными (устройства для стройки, ремонта и др.), медицинскими (приборы для исследования деятельности органов и систем организма, биотехнологии), научно-исследовательскими (вычислительные приборы и инструменты). Проблема вхождения ребенка в техномир как никогда актуальна, так как роботы уже не являются чем-то фантастическим, а находятся в прямом контакте с ребенком. Виртуальный мир становится для него такой реальностью, в которой происходит множество событий жизни.

Однако роботы и компьютерные игры могут выступить фактором социальной изоляции ребенка. Отсутствие взаимопонимания со взрослыми, «ненужность» ребенка обуславливают погруженность в виртуальный мир, отстранение от пугающей реальности. Говоря о социальной изоляции, ученые подчеркивают, что это состояние человека вызывает его страдания, чувство небезопасности, страха перед окружающим миром [11]. Частичный или полный отказ от общения со сверстниками и взрослыми, ослабление эмоциональных реакций, сужение сферы интересов — последствия социальной изоляции ребенка. Виртуальный мир интересен сам по себе — как партнер по взаимодействию и играм. Находясь в виртуальном пространстве, ребенок «выпадает» из реальности. У него появляются виртуальные друзья и герои. Проводя достаточно много времени в этом мире, он удовлетворяет свои потребности во взаимодействии и взаимопонимании. Встроиться в новую ситуацию развития детей и использовать те позитивные стороны, которые, безусловно, есть в виртуальном мире, призвано развивающее образование.

Развитие сегодня выступает фундаментальным понятием, характеризующим социокультурную ситуацию начала нового тысячелетия. Ускоряются процессы количественных и качественных изменений, перехода экономики, политики, культуры из одного состояния в другое. Мир принципиально становится относительным. Указание на точку отсчета приобретает сущностный смысл. Значимой становится сама ситуация, диктующая возможные способы поведения. Уже сформулированных правил становится недостаточно. Во многом они тормозят процессы взаимодействия людей друг с другом и с миром. Возникает необходимость определения той точки опоры, которая позволит «вписаться» в современный мир и самореализоваться в нем. Мы считаем, что такой точкой опоры является понятие «ценность». Ценность становится категорией, то есть предельно широким понятием, в котором отображаются наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира. Категории-ценности являются языком культуры, отражая значимость отношений человека с природой, социумом и макрокосмом культуры.

Развивающее образование согласуется с объективными законами развития ребенка, его мировидения, основывается на герменевтической философии, на принципах личной заинтересованности, самоопределении в аксиосфере культуры. Так формируется индивидуальная траектория жизни ребенка, который способен сделать адекватный выбор и понимает собственную значимость в сообществе сверстников, семьи, города, страны и даже планеты. В пространстве развивающего образования у него постепенно возникнет

убеждение в том, что он вырастет человеком, который умеет смотреть в себя, опирается на себя, себя изучает и совершенствует; любит мир, но не пытается исправить его путем силы, желая заставить всех делать то, что кажется самому ему верным и для всех обязательным; кто не навязывает свои мнения и дела людям, а все, что считает полезным, свободно предъявляет людям и миру.

Создание условий в развивающем образовании для поддержки устремлений ребенка, направленных на прочувствование, познание себя, других людей и мира в целом, имеют под собой наиболее прочные, глубинные основания: любознательность, интерес, направленность на действие и на его результат, экспериментирование, творчество, самоутверждение и др. Из положительных устремлений складывается позитивное будущее, ориентированное на проявление тех категорий-ценностей, которые наполнились образами и приобрели смысл. Отрицательные воздействия извне разрушают взаимоотношения ребенка с другими детьми, взрослыми и миром, у него возникают различные механизмы защиты от окружающего, которые закрывают его от возможности получить полное удовлетворение от жизни, задают рамки, барьеры, скрывающие многие красочные стороны жизни. Оказывается, если зажмуриться, мир не станет темнее. Картина мира же станет ущербнее, как луна, на которую не попадают лучи солнца. Выход из такой ситуации возможен в пространстве развивающего образования, открывающего действительные основания Мироздания и создающего условия для самореализации личности в изменяющейся России и в глобальном масштабе на всей планете.

Развивающее образование ориентировано на становление в сознании детей категорий-ценностей, которые создают фундамент картины мира, так как присутствуют практически во всех предметах и явлениях. Для ребенка они не являются абстрактными, потому что он ежедневно встречается с ними в повседневной жизни в виде внешних и внутренних оценок происходящего. Целостное же представление о них еще отсутствует в его сознании. Тем не менее первичное представление об основных категориях-ценностях уже сформировано.

Феномены сознания детей как категории-ценности

Категории-ценности являются феноменами сознания ребенка, то есть образами, сформировавшимися благодаря опыту и постигаемыми при помощи чувств. Такие феномены образуются в сознании человека в раннем детстве, затем они структурируются, углубляются, расширяются их значение, смысл, возникает определенная иерархия, связанная с определением более общих категорий-ценностей, включающих другие как составные части. Жизнь включает в себя такие феномены, как природа, культура, человечество, семья и др. Выстроить же иерархию ценностей представляется невозможным, так же как невозможно определить, что более значимо — люди или слово, компьютер или книга, игра или экспериментирование и т.п.

Возникновение феноменов сознания ребенка-дошкольника обусловлено механизмом интериоризации, когда чувственный опыт ребенка «сворачивается», переходит во внутренний план. Л.С. Выготский отмечал, что главная закономерность онтогенеза психики человека состоит именно в интериоризации структуры его внешней, социально-символической деятельности, в результате чего «натуральная» структура психических функций, опосредованная интериоризированными знаками, становится «культурной» [12; 13; 14; 15; 16]. В качестве универсального орудия, изменяющего психические функции человека, в культурно-исторической теории выступает языковой знак — слово. Содержанием феноменов сознания выступает чувственная основа, формой же является категория-ценность.

Сущность феноменов сознания всегда лично окрашена, представляет собой явление исключительное, значимое для человека в каком-либо отношении. В.С. Мухина определяет таинство детства, которое заключается в том, что ребенок воспринимает весь мир как чудо — чудо предметного мира, чудо произносимых и слышимых слов и других знаковых систем, изобретенных человечеством, чудо нормативных отношений людей, их определенность, противоречивость и неустойчивость [3]. Формирующиеся в процессе чувственного познания феномены остаются на уровне сознания или подсознания человека на всю жизнь и определяют его поведение, успехи и неудачи, творческие порывы и интересы. Феномены сознания выступают теми образованиями, которые обуславливают целостность или мозаичность картины мира человека. Насильственное разрушение какого-либо феномена сознания нарушает целостность картины мира человека, вызывает деструктивные элементы в его поведении, которые могут быть направлены или на самого себя (болезни, травмы и т.д.), или на других людей (агрессия, конфликты и т.д.).

На протяжении дошкольного детства в сознании ребенка формируется определенный феноменологический ряд, определяющий дальнейшую жизнь человека. В младшем возрасте образуются следующие феномены: «Я сам», предметные игрушки (пирамидка, кубик, мяч, мягкие игрушки), благодаря которым формируются сенсорные эталоны; стихии мира (Земля, Огонь, Вода, Земля), обуславливающие ориентацию ребенка в мире живой и неживой природы; предметы культуры (тарелка, ложка, салфетка и т.д.) и нормы культурного общения («здравствуй», «до свидания»), определяющие взаимодействие с миром социума; сказочные образы как партнеры по играм; движение, являющееся необходимым свойством жизни. Благодаря интериоризации данных категорий-ценностей формируется картина мира, которая характеризуется одухотворенностью, слитностью реальных и образных объектов; наличием элементарных зависимостей внутри объектов и явлений действительности; яркой эмоциональной окрашенностью — удивление, восторг; не востребованностью в самостоятельной деятельности.

В среднем возрасте образуются такие феномены, как «Я — мальчик/девочка», позволяющий выстраивать отношения в сообществе сверстников на основе представлений о значении полоролевого поведения; игрушки, позволяющие разворачивать сюжетно-ролевые игры (различный вид транспорта, конструктор, куклы мальчиков и девочек с набором одежды и др.); культурное взаимодействие со взрослыми и сверстниками выступает феноменом, определяющим достижение результата общения или предметных видов деятельности; успех (неудачи) в постижении окружающего мира позволяет получить одобрение (осуждение) значимых взрослых (мама, папа, бабушка, дедушка, воспитатель) и формирует опыт самооценки своей деятельности; игровой образ становится субъектом общения и деятельности, а движение позволяет познавать ближнее и дальнее пространство. Складывающаяся у детей натурфилософская картина мира отличается различием и соотносительностью реального и образного, воображаемого; четкостью и ясностью понимания знаковости и реальности; эмоциональной дифференцированностью по отношению к позитивным и негативным явлениям; фрагментарно-ситуативной востребованностью в продуктивных видах деятельности.

В старшем дошкольном возрасте расширение феноменального ряда сознания происходит благодаря включению таких феноменов, как «Я — личность» (имею права, обязанности, выступаю гражданином своей страны, имею осознанные потребности, интересы и т.д.); значимыми социальными предметами становятся принадлежности учения (книги, оборудование для экспериментирования, логические игры и т.д.); объекты и явления природы становятся лично значимыми, обретают смысл как субъективированные объекты взаимодействия; сказочные герои приобретают значимость идеала, эталона для подражания в воображаемых и реальных ситуациях; движение становится универсальным способом познания окружающего мира, себя и поддержания

своего здоровья. Универсально-символическая картина мира детей шестого года жизни имеет такие специфические особенности, как: интегративность реального и образного; достаточно высокая степень упорядоченности и соподчиненности объектов, явлений действительности и системы культурных ценностей; осознанность взаимосвязей мира; востребованность в самостоятельных продуктивных видах деятельности.

К шестому году жизни феноменами сознания становятся культурные знаки, символы и категории-ценности, обуславливающие способы отображения действительности в сознании ребенка и выступающие эталонами, которые регулируют процесс миропреобразования. Образы, знаки, символы, категории-ценности имеют тенденцию к взаимодополнению друг друга, так как любой образ отображается в знаке, а знак имеет «ауру» образного контекста. В категории-ценности содержится весь спектр высокозначимой информации, относящейся к феноменальной, интеллектуальной, художественно-эстетической жизни человека. Категории-ценности выступают центром всех смыслов, откуда происходит их постепенное разворачивание. Они функционируют на всех планах или уровнях реальности, интегрируя смыслы в единую целостную картину мира.

Целостная картина мира дошкольника является результатом мировидения ребенка, в котором представлен ряд категорий-ценностей, выступающих личностно значимыми представлениями о мире, характеризующимися интегративностью реального и образного, осознанностью взаимосвязей и взаимозависимостей мира, эмоционально-ценностной окрашенностью, востребованностью в самостоятельных продуктивных видах деятельности. Конструирование феноменологического ряда от возраста к возрасту имеет свои особенности: одни феномены теряют свою первостепенную значимость, перестают быть уникальными явлениями и переходят на уровень подсознания; другие актуализируются и определяют поведение и жизнедеятельность ребенка.

Осмысленное, ценностное знание возникает благодаря образу в сознании ребенка-дошкольника. На основе наглядно-образного способа постижения мира формируется словесно-логический, понятийный, категориальный. Проведенное нами исследование становления целостной картины мира у детей дошкольного возраста подтверждает, что понятийное мышление выступает в качестве формы интегральной работы интеллекта. Понятийные, категориальные структуры отвечают за специфический тип организации знаний, которые оказываются представленными в дифференцированном и иерархизированном виде. Будучи интегральными по своей природе когнитивными образованиями, понятийные структуры обеспечивают возможность переработки информации одновременно в системе различных взаимосвязанных деятельностей (словесно-речевой, визуально-пространственной, двигательной-игровой и чувственно-сенсорной) [8]. В стремительно меняющемся мире культура и искусство становятся знаково-символическими средствами сохранения и передачи категорий-ценностей. Категории-ценности, сформировавшиеся в процессе филогенеза, в картине мира ребенка приобретают свойство нравственных ориентиров в поведении. Раскодирование смысла категорий-ценностей культуры обуславливает осознанность выбора того или иного поступка в конкретной ситуации. Поиск смысла ценностей языка, культуры, природы, искусства и т.д. в системе развивающего образования способствует становлению философского, творческого, парадоксального мышления детей, самостоятельно открывающих внутренние закономерности жизни человека в природе и обществе.

Пространство развивающего STEAM-образования в дошкольной образовательной организации

Категории-ценности становятся «точками опоры» для ребенка, живущего в постоянно меняющемся мире. Мы можем только догадываться, какие профессии будут

востребованы в будущем, однако точно знаем, что значимыми останутся эмоциональный самоконтроль, умение позитивно мыслить, реализация творческой энергии, готовность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни и учиться всю жизнь, а также появится креативная экономика, основанная на интеграции интеллектуального капитала и творчества (STEAM-компетенции) [6]. Аббревиатура STEAM расшифровывается следующим образом: S — естественные науки (science), T — технология (technology), E — инженерное дело (engineering), A — искусство (art), M — математика (mathematics). Это компетенции человека XXI века, которые необходимо развивать у детей, используя ресурсы интересных для них видов деятельности. Непревзойденный интерес у большинства вызывает робототехника, игры с роботами и конструкторами, например, конструкторами LEGO Education, которые разработаны для детей дошкольного возраста.

Развивающее STEAM-образование имеет целый спектр применения в системе дошкольного образования и является великолепным средством развития дошкольников, позволяя сочетать образование, воспитание и развитие детей в режиме эдьютейнмента (*учиться и обучаться в игре*); позволяет детям проявлять инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, конструировании и др.; объединяет игру с экспериментально-исследовательской деятельностью, предоставляя ребенку возможность творить, познавать самые разные стороны жизни, проявлять инициативу. Робототехника объединяет в себе все заявленные в STEAM смыслы. Работа по робототехнике в дошкольном образовании начинается задолго до того, как ребенок подключает свой механизм к USB-порту, его механизм начинает двигаться в заданном им направлении и издавать нужные создателю звуки. Он начинается с задачи педагога группы трехлетних детей по соединению двух и более деталей для создания чего-то нового. Дошкольные годы очень важны для социализации, познания мира детьми, приобретения способов открытия нового, поскольку именно в это время развитие их способностей идет намного быстрее и интенсивнее, чем в любой другой период жизни [1; 2; 4; 5; 7].

Дошкольное образование оказывает определяющее влияние на дальнейшую жизнь ребенка. Дети обладают естественным стремлением узнавать новое, исследовать мир вокруг, экспериментировать, наблюдать и, конечно же, играть. Они постоянно изучают окружающую их действительность, опытным путем находя ответы на свои вопросы, по сути, действуют как настоящие ученые, задавая бесконечные вопросы: «Что произойдет с этим предметом, если бросить его в воду — утонет ли он или будет плавать? Что поможет ему не утонуть? А что случится с машинкой, если запустить ее с горки?» Поиск ответов на эти и многие другие вопросы системно развивает навыки, лежащие в основе будущих успехов ребенка при изучении математики, технологии, физики, инженерного проектирования и даже изящных искусств.

Социально-коммуникативное развитие детей средствами игр LEGO обуславливается совместным конструированием, выработкой нестандартных решений благодаря развитию сюжета, позитивными установками на взаимодействие, пониманием значимости безопасного поведения в играх [9; 10]. Коммуникации по самым разным поводам, в частности, о роли роботов в современной жизни, способствуют развитию социального и эмоционального интеллекта детей. Такие философские диалоги требуют от педагогов внимания к детскому способу мыслить, выражать свои эмоции и чувства, открывают необычные толкования сценариев будущего. Детям интересно общаться друг с другом и взрослыми, обдумывая идею робота, который совершает действия, свойственные людям. Малыши становятся более уверенными в себе, когда начинают высказывать свои мысли, а педагог-модератор поддерживает процесс мышления («Ты высказал интересную мысль, у кого-то есть другие идеи?», «А как по-другому можно сказать?», «О! Эта мысль прекрасно звучит. Можно посмотреть с другой стороны?», «Есть еще варианты решений?»), способствуя социально-коммуникативному развитию детей. Конструктор LEGO DUPLO

ориентирован на эмоциональное развитие малышей от 3-х лет. Собирая фигурки, выражающие те или иные эмоции, и разыгрывая с ними увлекательные истории, дети закрепляют на практике знания о чувствах и переживаниях людей. В комплект входят 188 деталей всех цветов радуги, при помощи которых педагог сможет рассказать о 8 различных эмоциях.

Познавательное развитие в процессе занятий робототехникой связано с открытием разных сфер жизни — городское, космическое пространство, жизнь диких и домашних животных, мир профессий и др. Отсутствие эмоционально негативных оценок и постоянных указаний на ошибки в процессе конструирования становятся теми мотиваторами, которые увлекают детей. Например, набор LEGO® Education «Планета STEAM» в игровой форме развивает природную любознательность детей, их желание создавать, изучать и исследовать мир естественных наук, технологий, конструирования, искусства и математики (предметов STEAM). Возможности для познания здесь безграничны: используя специально подобранные кубики LEGO® DUPLO®, дети конструируют свою Планету STEAM, где их ждут движущиеся аттракционы, веселые игры и невероятные истории. С каждым новым визитом на Планету STEAM дети все больше узнают о принципах работы зубчатых колес, движении и измерениях и решают поставленные перед ними задачи во время веселых увлекательных деятельности.

Интересна для детей игровая деятельность с LEGO WeDo, которая полностью отвечает целевым ориентирам в воспитании ребенка, а именно: позволяет проявлять инициативность и самостоятельность; стимулирует социализацию ребенка; учит собирать модели по инструкции; развивает инженерные компетенции; знакомит с основами программирования; обогащает воображение и творческие способности; знакомит детей с ролью цифровых технологий в нашей жизни; пробуждает естественную любознательность, тягу к исследовательской работе и получению знаний в сфере точных наук и других предметных областях.

Благодаря конструктору происходит речевое развитие детей. Игрой могут увлечься сразу несколько детей: вместе конструируют, обсуждают идеи и роли, думают и общаются с помощью элементов, выступающих средством формирования уважения к мнениям и вкладу других участников. Они ищут различные варианты решения поставленных задач, учатся понимать, как применяются различные способы решения на практике, программируют и конструируют собственных роботов. Наука становится праздником, увлекает и завораживает детей. Дети младшего возраста, играя в Лото LEGO DUPLO, узнают названия животных, их детенышей, частей их тел, особенности поведения. Эта игра также развивает внимательность, конструкторские способности и мелкую моторику. Малыши запоминают цвета, знакомятся с геометрическими формами, учатся анализировать и работать по схеме. Кроме того, игра отлично развивает коммуникативные навыки — играя по очереди, ребята учатся договариваться и обмениваются результатами. Они могут взаимодействовать в парах, командах, подгруппах.

Художественно-эстетическое развитие посредством конструкторов LEGO происходит благодаря ярким, красочным образам. Посредством разных элементов дети учатся создавать орнаменты, разные дизайны — городского, пригородного пейзажей, обустроить домашнее пространство. При воплощении в жизнь оригинальных задумок у маленьких строителей развивается конструктивное мышление, эстетическое отношение к окружающему миру, реализуются творческие проекты. Красочные «кирпичики» представляют собой увлекательный инструмент для продуктивного развития творческих навыков у детей дошкольного возраста.

Конструкторы LEGO Education становятся средством проявления детьми собственной позиции в сообществе сверстников. Социальная позиция ребенка представляет его место,

положение в группе, регламентирующее поведение, помогающее или ограничивающее возможности воплотить в жизнь фантазии, проявить креативность и создать собственный проект. Робототехническое конструирование как культурная практика становится уникальным источником оптимизации социальных позиций детей, проявления каждого как лидера в какой-либо деятельности. Кубики, фигурки и другие материалы помогают им усовершенствовать свои знания, активизируют коммуникации, так как дети всегда с воодушевлением описывают свои творения и рассказывают истории о них. Развитие речи, познавательное, творческое, художественно-эстетическое развитие в единстве стимулируют совместную деятельность детей, которые интуитивно вместе сочиняют истории, каждый добавляет уникальные детали к общему конечному результату. Детям предоставляются безграничные возможности для исследования, благодаря чему они осознают, что для творчества не существует пределов, становятся более уверенными в себе, когда самовыражаются в творчестве и с помощью конструктора воплощают в жизнь самые невероятные идеи, например, с помощью конструктора «Городские жители LEGO DUPLO». Все герои одеты в одежду или униформу, соответствующую их профессии. 21 фигурка — это настоящее пособие для изучения социальной структуры городского сообщества и понимания значения каждой профессии и каждого человека. Персонажи различаются по возрасту, цвету кожи, семейному статусу и другим признакам. На примере этого набора можно демонстрировать различия национальностей и важность каждой из профессий для жизни города. В комплект были добавлены фигурки человека в инвалидной коляске и малыша с мамой, что еще больше расширило тематику сюжетно-ролевых игр. Этот конструктор позволяет исследовать ситуации типа «Что случится, если?..», «Как сделать, чтобы?..» и т.д. Совместное продумывание возможных вариантов развития сюжета обуславливает позитивное изменение социальных позиций детей.

Заключение

Развивающее STEAM-образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, обеспечивающим ребенку познание, понимание и присвоение категорий-ценностей, на основе которых у него развиваются способы поведения в современном мире. Робототехника — это не только способ приобщения ребенка к современным тенденциям в обществе, науке, культуре, но и отличное средство для развития детей, их социальных и STEAM-компетенций. Эти компетенции обеспечивают детям возможность участвовать в командных проектах, выражать свое мнение с учетом творческой обстановки, воспринимать и ориентироваться на конструктивную критику, осуществлять самопрезентации. Современные дидактические средства, такие как LEGO Education, культивируют и развивают такие способности детей.

Занятия робототехникой обеспечивают целостное развитие детей — их игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, конструктивной, эстетической деятельности, а также личностных качеств — самостоятельности, ответственности, инициативности, креативности. Исследования объектов окружающего мира и экспериментирование с ними значимы для современных детей, для их возможного будущего технического образования. В контексте цивилизационного развития особое значение приобретает владение детьми основами робототехники. Нас окружают механизмы, без которых невозможно представить себе повседневную жизнь: говорящие навигаторы; голосовые приложения, с легкостью отвечающие на любой вопрос; интерактивные игрушки, запоминающие привычки владельца и вступающие с ним в коммуникацию; робот-пылесос, который дает ребенку понять, кто в доме отвечает за чистоту и др. Для современных детей увлечение техникой вовсе не означает способности к инженерии и точным наукам. Сегодня техника становится частью жизни, в которой компетентными должны быть и приверженцы точных наук, и гуманитарии. Задача системы

образования — обеспечить ребенка актуальным набором компетенций, соответствующих реальному духу времени, в котором роботы — это не будущее, а уже настоящее.

Литература

1. *Ладыгина И.В.* Социально-этические проблемы робототехники // Вестник Вятского Государственного университета. 2017. № 7. С. 27–31.
2. *Маркофф Д.* Homo roboticus? Люди и машины в поисках взаимопонимания / Джон Маркофф; Пер. с англ. М.: ООО «Альпина нон-фикшн», 2017. 406 с.
3. *Мухина В.С.* Таинство детства: в 2 т. Т 1. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 501 с.
4. *Тарапата В.В.* Пять уроков по робототехнике // Информатика-Первое сентября. 2014. № 11. С. 12–25.
5. *Тузикова И.В.* Изучение робототехники: путь к инженерным специальностям // Школа и производство. 2013. № 5. С. 45–47.
6. *Фролов А.В.* Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM образованию // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 9. С. 101–105.
7. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция, М.: Издательство «Э», 2016. 208 с.
8. *Kulikovskaya I.E.* Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs // Middle East Journal of Scientific Research. 2013. Vol. 15. Issue 5. P. 698–706. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2013.15.5.11320
9. *Rollins M.* LEGO technic robotics: design and build custom LEGO bots with LEGO technic [Электронный ресурс] / M. Rollins. Electronic text data. New York, NY [etc.]: Apress, 2013. on-line. (Technology in Action). URL: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4302-4981-8>. (дата обращения: 10.10.2019).
10. The Robotics Divide. A New Frontier in the 21st Century? [Электронный ресурс] / In A.L. Peláez (ed.). Electronic text data. London: Springer-Verl., 2014. on-line. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4471-5358-0>. (дата обращения: 10.10.2019).
11. Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood / In Rubin K.H., Asendorpf J.B. (eds.). Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1993.
12. *Vygotsky L.S.* The Collected Works. Vol. 1. Problems of general psychology / R. Rieber (ed.); M.J. Hall (trans.). New York, NY: Plenum Press. Vygotsky, L.S. 1993.
13. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) / R.W. Rieber & A.S. Carton (eds.); J.E. Knox & C.B. Stevens (trans.). New York, NY: Plenum. Vygotsky, L.S. 1997a.
14. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3: Problems of the Theory and History of Psychology / R.W. Rieber, J. (eds.). Wollock. New York: Plenum Press. Vygotsky, L.S. 1997b.
15. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 4: The history of the development of higher mental functions / R. Rieber (ed.); M.J. Hall (trans.). New York, NY: Plenum Press. Vygotsky, L.S. 1998.
16. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5: Child Psychology / R. Rieber (ed.); M.J. Hall (trans.). New York, NY: Plenum. Vygotsky L.S. // Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology. 2004. 41 (1). P. 7–97.

Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors

Kulikovskaya I.E.,

Doctor in of Education, Head of the Department of Preschool Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, iekulikovskaya@sfedu.ru

The article defines the concept of “developing STEAM-education of children” as a single focused process of upbringing and education, providing the child with knowledge, understanding and assignment of value categories, on the basis of which he develops ways of behavior in the modern world. Natural sciences, technologies, engineering, art and mathematics act as a space for the development of the worldview of preschool children. Determination of the common ground of these areas determines the harmonization of the development of children in modern space. It is suggested that children need to be taught to cope with unexpected situations and solve problems that they have not encountered before, on the basis of value categories that act as phenomena of the child’s consciousness. The space of developing STEAM-education of children is a space of freedom: creativity (artistic, speech, technical), self-expression and self-presentation.

Keywords: developing education, preschool education, learning, STEAM-education of children.

References

1. Ladygina I.V. Sotsial'no-eticheskie problemy robototekhniki [Social and ethical problems of robotics]. *Vestnik Vyatskogo Gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Vyatka State University]*, 2017, no 7, pp. 27–31.
2. Markoff D. Homo roboticus? Lyudi i mashiny v poiskakh vzaimoponimaniya [Homo roboticus? People and cars in search of mutual understanding]. Markoff D. (ed.). Moscow: OOO «Al'pina non-fikshn», 2017. 406 p.
3. Mukhina V.S. Tainstvo detstva: v 2 t. T 1. [Mystery of childhood: in 2 vol. Vol. 1]. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2005. 501 p.
4. Tarapata V.V. Pyat' urokov po robototekhnike [Five Robotics Lessons]. *Informatika-Pervoe sentyabrya [Computer Science - First of September]*, 2014, no. 11, pp. 12–25.
5. Tuzikova I.V. Izuchenie robototekhniki: put' k inzhenernym spetsial'nostyam [Learning Robotics: The Path to Engineering]. *Shkola i proizvodstvo [School and production]*, 2013, no. 5, pp. 45–47.
6. Frolov A.V. Reforma innovatsionnoi sistemy SShA: ot STEM k STEAM obrazovaniyu [US Innovation System Reform: From STEM to STEAM Education]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly) [Alma mater (High School Bulletin)]*, 2013, no. 9, pp. 101–105.
7. Shvab K. Chetvertaya promyshlennaya revolyutsiya [Fourth Industrial Revolution]. Moscow: Publ «E», 2016. 208 p.
8. Kulikovskaya I.E. Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs. *Middle East Journal of Scientific Research*, 2013. Vol. 15. Issue 5, 2013, pp. 698–706. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2013.15.5.11320
9. Rollins M. LEGO technic robotics [Electronnyi resurs]: design and build custom LEGO bots with LEGO technic. In Rollins M. *Electronic text data*. New York, NY [etc.]: Apress, 2013. (Technology in Action). Available at: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4302-4981-8>. (Accessed: 10.10.2019).
10. The Robotics Divide. A New Frontier in the 21st Century? [Electronnyi resurs]. In Peláez A.L. (ed.), *Electronic text data*. London: Springer-Verl., 2014. Available at: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4471-5358-0>. (Accessed: 10.10.2019).
11. Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood. Rubin K.H., Asendorpf J.B. (eds.). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1993.
12. Vygotsky L.S. The Collected Works. Vol. 1. Problems of general psychology. Rieber R. (eds.). New York, NY: Plenum Press. Vygotsky, L.S., 1993.

13. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities). Rieber R.W. (eds.). New York, NY: Plenum. Vygotsky, L.S., 1997a.
14. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3: Problems of the Theory and History of Psychology. Rieber R.W. (eds.). New York: Plenum Press. Vygotsky L.S., 1997b.
15. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 4: The history of the development of higher mental functions. Rieber R. (eds.). New York, NY: Plenum Press. Vygotsky L.S., 1998.
16. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 5: Child Psychology. Rieber R. (eds.). New York, NY: Plenum. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 41 (1), pp. 7–97.

К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование

Алехина С.В.,

кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Ю.В.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, melnik_stav@mail.ru

Самсонова Е.В.,

кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, SamsonovaEV@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.,

доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ShemanovAYu@mgppu.ru

Для цитаты:

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121–132 doi: 10.17759/psyedu.2019110410

For citation:

*Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132 doi: 10.17759/psyedu.2019110410. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Принятая мировым сообществом ориентация на развитие инклюзивного образования требует разработки действенных и учитывающих национальную и региональную специфику подходов к оценке и развитию инклюзии. В статье представлены результаты пилотного исследования показателей состояния инклюзивного процесса методом опроса экспертов с последующим контент-анализом. Исследуется возможность применения деятельностного подхода к созданию образовательной среды (В.В. Рубцов, И.М. Улановская и др.) как основы для реализации инклюзии в образовательной организации; предложены показатели оценки ее инклюзивности на основе деятельностного подхода с дополнением их ценностным подходом к оценке образовательной среды (С.Л. Братченко). Ответы экспертов соответствуют доминирующему в России пониманию инклюзии (включение лиц с ограничениями здоровья), причем эксперты отдают приоритет показателям адаптации лиц, а не результатам освоения ими программы. Делается вывод о продуктивности деятельностного подхода к развитию инклюзии в образовательной организации и о соответствии выработанных на основе деятельностного подхода

критериев инклюзивности образовательной среды основным отечественным и зарубежным научным разработкам по данному вопросу.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная организация, инклюзивный процесс, показатели состояния инклюзивного процесса, деятельностный подход, гуманитарная экспертиза.

Мировое сообщество в лице ООН и ЮНЕСКО приняло ориентацию на то, чтобы «обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» [5, с. 7]. Для реализации этих целей возникает настоятельная потребность в разработке критериев оценки инклюзивного процесса в школе как на системном, так и на организационном, групповом и индивидуальном уровнях [1]. Данная работа ограничивается уровнем образовательной организации (ОО), на разработку показателей инклюзивности которой и направлено исследование.

В многочисленных исследованиях разрабатываются различные индикаторы инклюзивности школ, содержащие в себе дескриптивные (описательные) показатели, базирующиеся на современных исследованиях в области инклюзии [4; 7; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. Так, предложенная Европейским Агентством по развитию в области особых образовательных потребностей структурно-функциональная модель оценки развития инклюзивного образования содержит 4 ключевых блока: (1) сферы деятельности на уровне национальной и региональной образовательной политики в области инклюзии, а также соответствующего законодательства; (2) требования, предъявляемые в виде правил для оптимизации инклюзивного обучения и воспитания; (3) *общие* индикаторы, касающиеся широкого набора *базовых условий* обеспечения инклюзивного образования; (4) *узкие* индикаторы, связанные с *конкретизацией условий* успешности инклюзивного образования и учетом *конкретных потребностей* обучающихся [14, с. 21].

По данным проведенного в Фиджи исследования, выделившего 14 индикаторов инклюзии в образовании, существенное значение имеет учет национальной и региональной специфики условий реализации инклюзивного образования, без чего оказывается невозможна ни реализация инклюзии в образовании, ни эффективное управление этим процессом [16]. Известны также модель и методика развития инклюзивного образования, разработанные Т. Бутом и М. Эйнскоу [4], которые опираются на выработку школой инклюзивных ценностей и формирование на этой основе школьного сообщества. Они получили большое распространение, оказав влияние на многие работы по оценке инклюзии в образовании [17]. Применявшиеся в различных исследованиях количественные и качественные индикаторы позволяют оценить социальную активность, академическую результативность обучающихся с особыми потребностями и одновременно с этим отследить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения всех лиц в инклюзивный процесс (ИП), а также для обеспечения преемственности ИП на всех возможных уровнях его развития, что соответствует задачам организации ИП на уровне ОО.

Инклюзивное образование по своим ведущим принципам, как это было нами показано [11], сближается с деятельностным подходом. Поэтому и модель инклюзивной ОО и реализуемого ей ИП нами разрабатывается в соответствии с этим подходом. В рамках деятельностного подхода были проведены исследования оценки образовательной среды (Рубцов В.В., Улановская И.М., Ясвин В., Слободчиков В.И.) и выделены три группы характеристик: целевые, процессуальные (средства организации учебного процесса, способы взаимодействия между участниками образовательного процесса, социально-психологическая структура классов и т.п.) и результативные [10]. Мы считаем, что эти

характеристики должны быть дополнены ценностными параметрами, как это делается в гуманитарном подходе к экспертизе образования [3, с. 37], поскольку они являются необходимыми мотивирующими основаниями для деятельности.

Однако реализация подхода, основанного на ценностях, без координации с целями, нормами, средствами и результатами может привести только к декларации этих ценностей и имитации остальных элементов модели. Поэтому только деятельностная реализация инклюзивного процесса будет свидетельствовать о реальном, а не имитационном характере инклюзии. Т. Бут и М. Эйнскоу в пособии «Показатели инклюзии» [4] предлагают не только модель инклюзивной ОО, но и важный механизм, позволяющий сделать эту модель реальной. Этот механизм работает на основе обсуждения всеми участниками образовательного процесса препятствий и трудностей включения в него, внешних и внутренних ресурсов, необходимых для этого, планирования согласованных мер по устранению этих препятствий и достижению поставленных целей. На основе этого взаимодействия формируется инклюзивное сообщество, основой которого реально становится ценность развития потенциала каждого его участника, учет разнообразных интересов участников сообщества, согласование их в процессе реализации.

Таким образом, при разработке системы показателей для модели ИП в ОО необходимо учитывать особенности ценностных и целевых ориентиров, систему норм и организацию условий, их реализующих. Целью такой организации становятся не только индивидуальные образовательные результаты ее учеников, но и развитие способности к кооперации, создание включающего школьного сообщества, которое формируется на основе опыта конструктивного взаимодействия ее участников в процессе решения проблемных ситуаций, разделяя тем самым инклюзивные ценности, в свою очередь консолидирующие сообщество.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что для построения работоспособной модели инклюзивной образовательной организации необходим тщательный анализ системных и деятельностных позиций, имеющихся подходов к оценке инклюзивности образования с учетом национальной и региональной специфики.

Данная работа ставила своей целью описание пилотного исследования, проведенного с использованием метода экспертного опроса, базовых показателей оценки инклюзивного процесса в образовательной организации и определение их релевантности показателям, выявленным при анализе отечественных и зарубежных исследований инклюзивного образования. При этом решались следующие задачи: (1) на основе анализа зарубежных и отечественных исследований выявить показатели оценки инклюзивности образовательных организаций; (2) разработать на основе этих показателей опросник для экспертов; (3) по результатам опроса установить перечень показателей, определяющий инклюзивный образовательный процесс в ОО.

На основе решения первой задачи, опирающейся на анализ литературы, был составлен опросник для экспертов. Для участия в исследовании были приглашены эксперты, уровень квалификации которых подтвержден многолетним опытом работы в сфере инклюзивной образовательной практики и политики, участием в экспертно-аналитических видах работ на федеральном и региональном уровнях развития инклюзивного образования. Отбор экспертов проводился согласно следующим требованиям: высшее образование, стаж работы в сфере инклюзивного образования свыше 10 лет, руководящая, педагогическая или научная должность, заинтересованность в результатах исследования.

Методика исследования и характеристика выборки

Исходя из цели работы, нами был составлен опросник для экспертов, направленный на решение трех обозначенных выше задач (см. вопросы опросника в гугл-форме [2]).

Эти вопросы затрагивают следующие группы показателей: ценности, цели (критерии успешности образовательной организации в развитии инклюзии), результаты (в том числе индикаторы успешности и социального благополучия обучающихся с ОВЗ), нормы, образовательный процесс, включающий принципы управления, характеристики образовательной среды, виды поддержки обучающихся, принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса, формы командного взаимодействия, сетевые ресурсы, профессиональные компетенции педагогов и руководителей образовательной организации. Еще один вопрос прояснял позицию экспертов по поводу эффективности обучения в общеобразовательных классах учеников с тяжелыми и множественными нарушениями, учеников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, учеников с расстройствами аутистического спектра. С целью получения индивидуальных мнений экспертов использовался индивидуальный заочный опрос. Анкеты были разосланы 50 экспертам из разных организаций и регионов страны, получено 13 заполненных опросников. Ответы обрабатывались при помощи контент-анализа, который позволил выделить согласованность и расхождение во мнениях экспертов по поводу характеристик выделенных показателей.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Характеристики ответов по показателям инклюзивности образовательной организации

№ п/п	Показатели инклюзивности ОО	Число слов	% от суммы	Число слов в ответах респондентов с корнями слов						
				Равенство, равный	Всех, каждый, любой	Образование (результат учащегося)	ОВЗ, инвалид, огранич.	Коллектив, команда, кооперация, сотрудник и	Уважение, толерантность	Разнообразие
1	Ценности	111	5,04	1	4	1	1	1	4	0
2	Цели ОО в развитии инклюзии	94	4,27	0	2	2	1	0	2	1
3	Принципы управления инклюзивной ОО	184	8,35	2	6	1	1	4	2	3
4	Нормы инклюзивной ОО	151	6,86	3	5	1	2	1	7	1

5	Характеристики образовательной среды инклюзивной ОО	119	5,40	1	2	0	1	0	0	0
6	Виды поддержки учащихся в инклюзивной ОО	123	5,58	0	0	0	2	1	0	0
7	Принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса	107	4,86	1	1	1	0	3	0	0
8	Формы командного взаимодействия	72	3,27	0	0	0	0	3	0	0
9	Приоритетные результаты для учащегося с ОВЗ	132	5,99	1	2	0	4	0	0	0
10	Индикаторы успешности учащегося с ОВЗ	172	7,81	0	1	1	16	0	0	0
12	Индикаторы социального благополучия в школе учащихся с инвалидностью и ОВЗ	231	10,49	0	0	1	6	0	0	0
13	Необходимые сетевые ресурсы для развития инклюзии	143	6,49	1	0	0	0	0	0	0
14	Ведущие компетенции, необходимые педагогу	179	8,13	0	3	1	1	4	0	0
15	Ведущие компетенции, необходимые руководителю	187	8,49	0	1	0	1	6	1	0

	ю ОО									
16	Признаки, определяющие успешность ОО в развитии инклюзии	197	8,95	0	1	0	9	2	1	0
	Сумма	2202	100,0	10	28	9	45	25	17	5

Примечание: Вопрос 11 об эффективности обучения в общеобразовательных классах учащихся с ТМНР, с умеренным и тяжелым снижением интеллекта не включался в контент-анализ, т.к. предполагал выбор однозначного ответа (да/нет). Нумерация вопросов соответствует их нумерации в гугл-форме.

В силу малого объема выборки экспертов нет оснований уверенно говорить о надежных количественных характеристиках данных, возможно лишь заметить ряд тенденций. Тем не менее можно обозначить некоторые наблюдения, существенные для формулировки гипотез последующего более широкого исследования, на что и был направлен этот пилотный проект. Причем, чтобы не потеряться в разнородной совокупности полученных ответов, в данном анализе предполагается охарактеризовать их только с точки зрения ряда принципиальных противоречий в развитии инклюзивного образования в нашей стране.

Таковыми вопросами в данной статье стали следующие:

1. Являются ли ценности инклюзивного образования принятыми в сообществе и реализуемыми или только декларируются?
2. Считать ли ключевыми для оценки развития ИП в ОО преимущественно образовательные результаты обучающихся с ограничениями здоровья и инвалидностью или всех учеников в школе?
3. К показателям успешности ИП относить преимущественно личностные результаты обучающихся с ОВЗ или также и предметные, и метапредметные, как для ОО в целом?
4. Связаны ли коллегиальность и стиль управления школой, а также эффективная работа ОО с развитием инклюзии в ней?

В ответе на первый вопрос по результатам анализа выявляется определенная степень схождения во мнениях экспертов относительно ценностей, целей, норм, результатов инклюзивного образовательного процесса. Общий список ценностей, который формируется за счет объединения ответов всех экспертов (уважение, равноправие, осознанность, признание равенства, признание различий, сотрудничество, ценность любого ребенка, эмпатия, доверие, толерантность, устранение барьеров, активность, доступность), показывает, что во всей своей совокупности он совпадает с ценностями инклюзивного образования, провозглашенными различными международными документами и отраженными в различных исследованиях. Это может говорить о том, что в экспертной среде сложились основные установки относительно приоритетов, на которые ориентировано инклюзивное образование. Наиболее встречающимися в этом списке в ответах экспертов являются ценности уважения, признание равных прав и различий. Однако в формулировках целей, норм, принципов управления встречаются одинаковые с ценностями декларативные формулировки, что, например, не соответствует таким

характеристикам целей, как конкретность и измеримость. Это может говорить о том, что ценности инклюзии могут только провозглашаться, поскольку в ОО нет реальных деятельностных механизмов их реализации, что приводит к имитации инклюзии. Эта гипотеза требует проверки в дальнейшем исследовании.

Противоречие, сформулированное во втором вопросе, также отражается в ответах экспертов. Так, в ответах на вопрос о целях, которые должна ставить ОО для развития инклюзии, мнения экспертов разделились: часть экспертов характеризует цели только как создание условий для обучающихся с ОВЗ, компенсацию их нарушений, приобретение навыков независимости, поддержку обучающихся с нарушениями; другая часть экспертов определяет цели как создание благоприятного климата, толерантности, уважения к разнообразию (т.е. указываются условия, благоприятные для всех в социальном, но не образовательном плане), и только один эксперт прямо говорит о хорошем образовании для всех.

По итогам статистического анализа распределения всей совокупности ответов (по критерию хи-квадрат Пирсона) ответы экспертов на различные вопросы отличаются по общему среднему числу слов на ответ ($p < 0,001$). Как видно из таблицы 1, наиболее объемными являются ответы, касающиеся *лиц с инвалидностью и лиц с ОВЗ*. Этот результат может рассматриваться как отражение принятого в Российской Федерации подхода к инклюзивному образованию как к политике, адресованной, прежде всего, *лицам с ОВЗ*, что отличает этот подход от более широкого толкования инклюзии, например, в европейских странах, где он широко применяется при решении проблем образования мигрантов и представителей меньшинств, или в странах Африки, где в большей мере он касается бедных и других социально уязвимых слоев общества. Характерно, что тема образования *мигрантов* ни в каком виде ни разу не возникла в ответах экспертов, несмотря на остроту данной проблемы во многих российских ОО.

Для ответа на третий вопрос показательным фактом является отсутствие в разделах, касающихся результатов инклюзии для лиц с ОВЗ, ключевого слова «образование» в значении результата для учащегося, хотя всего этот термин в других значениях используется 34 раза (для обозначения системы, вида или уровня образования). В рубрике, касающейся индикаторов социального благополучия для учащихся с ОВЗ, речь тоже идет не о результате как таковом, а о создании «условий для развития, роста и образования». Если в целях ОО два эксперта называют получение образования учащимися, то в показателях *успешности инклюзии* в ОО ни один не упоминает получение учащимися с ОВЗ качественного образования.

Если учитывать другие способы выражения данного показателя (качественное образование для всех), то получается несколько иная картина. В ответах на вопрос о «приоритетных результатах для учащегося с ОВЗ» около трети (31%) экспертов (4 из 13) считают такими показателями получение знаний и навыков, нужных для последующей социализации: «грамотность», «освоение адаптированных программ», «все, как у обычных школьников», «универсальные учебные действия, профессиональные/жизненные навыки». В остальных ответах было отражено субъективное благополучие, дружеские отношения, адаптация.

Показательно также, что в ответах на вопрос «Считаете ли Вы обучение учеников с тяжелыми и множественными нарушениями, учеников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, учеников с расстройствами аутистического спектра с признаками снижения интеллекта эффективным в общеобразовательных классах?» 69% экспертов, т.е. более чем две трети от их числа, ответили «нет». Тем самым, на наш взгляд, они выразили

убеждение, что даже оптимальные для таких детей личностные результаты не смогут быть достигнуты ими в условиях современного инклюзивного образования в массовой ОО.

С одной стороны, подобные оценки экспертов понятны, поскольку ограничения здоровья нередко негативно отражаются на образовательных результатах школы и самого учащегося, и чрезмерный акцент на этом показателе может поставить развитие инклюзивного процесса в школе в неблагоприятную ситуацию. Но, с другой стороны, и недооценка данного критерия может привести к нарушению права обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на получение качественного образования. Таким образом, вопрос о результатах образования, качественных для всех категорий обучающихся, и условиях их достижения является проблемным и требует широкого обсуждения. Иначе говоря, по этому критерию необходимо достижение взвешенного системного баланса, что и отмечает в рубрике показателей успешности инклюзии в ОО один из экспертов — «системный подход (образовательный, социальный, нормативно-правовой, экономический)».

Следующим, отвечающим на четвертый вопрос, результатом, о котором может говорить распределение ответов по числу слов в рубрике как в принципах управления, так и в принципах взаимодействия субъектов инклюзивной ОО, основной приоритет экспертами (в сумме 80% упоминаний в ответах) отдается командной работе, включению в процессы управления организацией всех ее участников, открытости, обратной связи, толерантности, междисциплинарности, коллегиальности. Это подтверждается и списком форм взаимодействия для развития инклюзивного образования, предложенным экспертами — психолого-педагогический консилиум, стратегические сессии, проектные группы, сетевые мероприятия и методические советы.

Заключение

Резюмируя проведенное исследование, следует отметить следующие его главные результаты. Предложенный деятельностный подход к развитию ИП в ОО релевантен критериям инклюзивности, принятым в отечественной и мировой научной литературе. Опрос экспертов показал, что только по ценностным характеристикам ИП были получены консолидированные мнения, соотносимые с принятыми в мировом сообществе ценностями инклюзии. Остальные деятельностные характеристики ИП в ОО (цели, нормы, результаты, средства организации ИП) требуют дальнейшего исследования. Результаты позволяют также обоснованно предполагать, что законодательно закрепленный у нас подход к инклюзивному образованию ориентирован, прежде всего, на обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Однако такой подход приводит к тому, что образовательный процесс в условиях совместного обучения организационно не выстроен под создание условий для достижения качественных образовательных результатов обучающихся с различными образовательными потребностями. Это противоречие не только проявляет дефициты ресурсов и деятельностных форм развития инклюзивного процесса в ОО, но и обостряет проблему оценки инклюзивности ОО.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке ФГБОУ ВО МГППУ.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.Н. Алексееву.

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 121–132.

Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. doi: 10.17759/pse.2016210112
2. Анкетный опрос экспертов. Гугл-форма. URL: <https://forms.gle/CjTPcx6zA9rfjbm58> (дата обращения: 14.11.2019).
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Методическое Пособие. СПб.: С.-Петер. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 55 с.
4. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
5. Инчхонская декларация и ЦУР 4 – Образование2030: Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития [Электронный ресурс] // URL: <https://gcdclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).
6. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года) [Электронный ресурс] // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 01.11.2019).
7. Нестерова А.А. Критерии оценки качества инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 38–41.
8. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]// Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 28.10.2019).
9. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. doi: 10.17759/psyedu.2019110301
10. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.
11. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. Specialusis ugdymas // Special Education. 2018. Vol. 1. № 38. С. 47–60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
12. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. [Электронный ресурс] // Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (дата обращения: 20.10.2019).
13. Jorgensen C.M. Quality Indicators of Inclusive Education / C.M. Jorgensen, M. McSheehan, M. Schuh, R.M. Sonnenmeier. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
14. Kyriazopoulou M., Weber H. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe [Электронный ресурс] // Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. 46 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf> (дата обращения: 19.10.2019).
15. Peterson M.J., Hittle M.M. Inclusive teaching: creating effective schools for learners. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. 533 p.

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 121–132.

Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132.

16. *Sprunta B.* Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Электронный ресурс] / B. Sprunta, J. Deppelerb, K. Ravuloc, S. Tinaivunivalud, U. Sharma // *Disability and the Global South.* 2017. Vol. 4. № 1. P. 1065–1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
17. *Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K. and Struyf E.* An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // *International Journal of Inclusive Education.* June 2018. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012

On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study

Alekhina S.V.,

PhD (Psychology), Vice-Rector on Inclusive Education, Chief of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ipio.mgppu@gmail.com

Mel'nik Yu.V.,

PhD (Psychology), Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, 1234567@yandex.ru

Samsonova E.V.,

PhD (Psychology), Chief of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, SamsonovaEV@mgppu.ru

Shemanov A.Yu.,

D.Sci. (Philisophy), Leading Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ShemanovAYu@mgppu.ru

The orientation adopted by the world community towards the development of inclusive education requires the development of effective approaches to the assessment and development of inclusion that focus on national and regional specifics. The article presents the results of a pilot study of indicators of the state of the inclusive process by interviewing experts with subsequent content analysis. The possibility of applying an activity-based approach to creating an educational environment (V.V. Rubtsov, I.M. Ulanovskaya and others) as the basis for the implementation of inclusion in an educational organization is being investigated; indicators are proposed for assessing its inclusiveness on the basis of the activity approach with the addition of their value-based approach to assessing the educational environment (S.L. Bratchenko). The answers of the experts correspond to the prevailing understanding of inclusion in Russia (inclusion of persons with disabilities), and experts give priority to indicators of adaptation of individuals, rather than to the results of their mastering the program. The conclusion is drawn about the productivity of the activity approach to the development of inclusion in the educational organization and the compliance of the criteria developed for the inclusion of the educational

environment based on the activity approach with the main domestic and foreign scientific developments on this issue.

Keywords: inclusive education, educational organization, inclusive process, indicators of the state of the inclusive process, activity approach, humanitarian expertise.

Funding

This work was supported by Moscow State University of Psychology and Education.

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection Alexeyeva M.N.

References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Anketnyi opros ekspertov. Gugl-forma [Form of Survey for the Experts]. Available at: [https://forms.gle/CjTPcx6zA9rf\]bm58](https://forms.gle/CjTPcx6zA9rf]bm58) (Accessed: 14.11.2019).
3. Bratchenko S.L. Vvedenie v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya: Metod. Posobie [Introduction into Humanitarian Expertise of Education]. Saint Petersburg: St. Petersburg State University of Pedagogical Excellence, 2003. 55 p.
4. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Index for Inclusion]. Vogan M. (eds.). Moscow: ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p.
5. Inchkhonskaya deklaratsiya i TsUR 4 – Obrazovanie 2030: Ramochnaya programma deistvii po osushchestvleniyu tseli 4 v oblasti ustoichivogo razvitiya [Electronnyi resurs] [Incheon Declaration and Goal 4: Education 2030: Sustainable Development Goal 4 framework]. Available at: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (Accessed: 20.10.2019). (In Russ.)
6. Konventsiya o pravakh invalidov (prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda) [Electronnyi resurs] [Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations. 2006]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed: 05.05.2019). (In Russ.)
7. Nesterova A.A. Kriterii otsenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya [Criteria for assessing the quality of inclusive education]. In Alekhina S.V. (ed.), *Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki*. Sbornik materialov Chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Inclusive education: the continuity of inclusive culture and practice. Proceedings of the Forth International scientific-practical conference]. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 38–41.
8. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ [Electronnyi resurs] [On Education in Russian Federation. Federal Act, December 29, 2012, No. 273-FZ]. Rossiiskaya gazeta [The Russian Newspaper]. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 28.10.2019).
9. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14. doi: 10.17759/psyedu.2019110301. (In Russ., abstr. in Engl.)

10. Tekhnologiya otsenki obrazovatel'noi sredy shkoly: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya shkol'nykh psikhologov [Technology for assessing the educational environment of the school: a teaching aid for school psychologists]. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. 256 p.
11. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Special Education*, 2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47–60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
12. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation [Electronnyi resurs]. Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (Accessed: 20.10.2019).
13. Jorgensen C.M. Quality Indicators of Inclusive Education. Jorgensen C.M. (eds.). New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
14. Kyriazopoulou M., Weber H. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe [Electronnyi resurs]. *Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009. 46 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf> (Accessed: 19.10.2019).
15. Peterson M.J., Hittle M.M. Inclusive teaching: creating effective schools for learners. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. 533 p.
16. Sprunta B. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Electronnyi resurs]. In Sprunta B. (eds.). *Disability and the Global South*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 1065–1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (Accessed: 12.11.2019).
17. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K. and Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, June 2018. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012

Удовлетворенность профессиональной подготовкой выпускников образовательных организаций МВД России

Ульянина О.А.,

кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела по исследованию проблем отраслевого управления научно-исследовательского центра, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия, lelia34@mail.ru

Для цитаты:

Ульянина О.А. Удовлетворенность профессиональной подготовкой выпускников образовательных организаций МВД России [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 133–146 doi: 10.17759/psyedu.2019110411

For citation:

Ulyanina O.A. Satisfaction with Professional Training of Graduates of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 133–146 doi: 10.17759/psyedu.2019110411. (In Russ., abstr. in Engl.)

Сбор и анализ объективной информации относительно успешности службы выпускников ведомственных вузов на начальном этапе их профессионализации позволяют определить перспективные направления системы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительной сферы и скорректировать образовательный процесс в соответствии с потребностями оперативно-служебной деятельности. Целью данной работы являлось изучение удовлетворенности качеством образовательных услуг их потребителями (выпускники) и работодателями (руководители). Метод исследования — анкетный опрос руководителей и выпускников, включающий четыре раздела. В первом разделе оценивалась готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности. Во втором разделе оценивались общекультурные, деловые и личностные качества выпускников. В третьем и четвертом разделах указывались недостатки и положительные стороны в подготовке специалистов. В статье описываются результаты опроса руководителей и выпускников относительно удовлетворенности качеством образовательной подготовки. Опрос проводился через год после окончания образовательной организации, в нем приняли участие 319 руководителей экспертных, следственных и оперативных подразделений ГУ МВД России по Волгоградской области и 348 выпускников Волгоградской академии МВД России. Среди опрошиваемых и оцениваемых 204 выпускника по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», 53 — «Судебная экспертиза» и 91 — «Правоохранительная деятельность» 2008–2012 годов набора. По результатам исследования высокий уровень профессиональной подготовки выявлен у 59% выпускников-сотрудников оперуполномоченных полиции, 61% — следователей, 60% — экспертов. Средний уровень подготовки наставниками отмечен у 39% окончивших академию по специальностям «Судебная экспертиза», «Правовое обеспечение национальной безопасности» и 40% — «Правоохранительная деятельность». Результаты сравнительного анализа экспертной оценки руководителей и самооценки показали, что выпускники способны достаточно адекватно самостоятельно оценить уровень сформированности у себя необходимых компетенций. Данный вывод подтверждается итогами корреляционного анализа (самый

низкий коэффициент корреляции составил 0,55). В заключении с учетом полученных результатов обозначена необходимость в осуществлении системного анализа эффективности образовательной и психологической подготовки, результативности профессиональной деятельности выпускников образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: образовательные организации МВД России, профессиональная подготовка, сотрудники ОВД, качество образовательных услуг, оперативно-служебная деятельность.

Введение

Ежегодно образовательные организации МВД России выпускают молодых специалистов, которые направляются в различные подразделения ОВД. Наличие объективной информации об успешности службы выпускников на начальном этапе их профессиональной деятельности дает возможность своевременно скорректировать образовательный процесс в соответствии с актуальными требованиями, предъявляемыми к профессиональному уровню кадров ОВД.

Программа исследования

В целях изучения, прогнозирования и удовлетворения потребности ОВД в высококвалифицированных специалистах Волгоградская академия МВД России ежегодно проводит анкетирование руководителей экспертных, следственных и оперативных подразделений ГУ МВД России по Волгоградской области, а также анкетирование выпускников академии на предмет удовлетворенности качеством подготовки для осуществления оперативно-служебной деятельности [2].

Опрос руководителей и выпускников проводится через год после окончания образовательной организации. За период с 2007 по 2018 год в опросе приняли участие 319 руководителей и 348 выпускников Волгоградской академии МВД России, из которых 200 юношей и 148 девушек. Среди опрашиваемых и оцениваемых 204 выпускника по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», 53 — «Судебная экспертиза» и 91 — «Правоохранительная деятельность» 2008–2012 годов набора.

Опрос руководителей проводился по четырем разделам. В первом разделе оценивалась готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в качестве эксперта-криминалиста (следователя, оперуполномоченного) по видам профессиональной деятельности [8; 15]. Данный раздел анкеты варьировался по содержанию в зависимости от направления подготовки. В контексте изучения уровня удовлетворенности качеством теоретической и практической подготовленности к осуществлению профессиональной деятельности оценивались следующие показатели:

- 1) Следователи:
 - Планирование проведения следственных действий;
 - Умение квалифицировать деяния;
 - Способность определять причины и условия совершения преступлений;
 - Соблюдение процессуальной регламентации производства процессуальных действий, проводимых на досудебных стадиях;
 - Доказывание и оценка доказательств;
 - Владение тактическими приемами производства следственных действий;
 - Умение пользоваться криминалистической техникой при производстве следственных действий;
 - Владение методикой расследования преступлений;
 - Навыки руководства следственно-оперативной группой;
 - Организация производства отдельных процессуальных действий.
- 2) Эксперты:

- Производство криминалистических экспертиз и исследований в соответствии с требованиями нормативных правовых актов и методик;
- Участие в качестве специалиста в осмотрах мест происшествий в целях обнаружения, фиксации, изъятия материальных следов;
- Участие в качестве специалиста в иных следственных действиях;
- Участие в качестве специалиста в оперативно-разыскных мероприятиях;
- Ведение экспертно-криминалистических учетов и коллекций в соответствии с требованиями нормативных правовых актов.

3) Оперативники:

- Умение правильно квалифицировать деяния при решении вопроса о заведении дела оперативного учета;
- Способность определять причины и условия совершения преступлений;
- Соблюдение процессуальной регламентации производства процессуальных действий, проводимых на досудебных стадиях;
- Доказывание и оценка доказательств;
- Владение тактическими приемами производства оперативно-разыскных мероприятий;
- Владение методикой расследования преступлений.

Во втором разделе оценивались общекультурные компетенции выпускников [14; 17]. Содержание раздела было идентичным вне зависимости от направления подготовки и включало следующие компетенции:

- Мотивация к профессиональной деятельности;
- Осведомленность в событиях политической, социальной, экономической жизни государства;
- Ориентация на общечеловеческие ценности и принципы морали;
- Культура устной и письменной речи;
- Способность применять в своей работе информационные технологии, автоматизированные рабочие места и базы данных;
- Умение работать в коллективе;
- Нацеленность на соблюдение принципа законности, устойчивость к коррупционным проявлениям;
- Соблюдение профессиональной этики и субординации в подразделении;
- Соблюдение служебной дисциплины и правил внутреннего распорядка в подразделении;
- Устойчивость к коррупционным проявлениям;
- Коммуникативные качества и умение работать в коллективе;
- Творческая инициатива в проблемных ситуациях, способность принимать решения;
- Способность к профессиональному и личностному саморазвитию;
- Адекватность самооценки и восприятия критики.

Третий и четвертый разделы анкеты затрагивали вопросы обобщенной оценки качества образовательных услуг, предоставляемых в ведомственной образовательной организации; достоинств и недостатков в профессиональной подготовке будущих специалистов правоохранительной сферы, а также предложения по ее совершенствованию [10]. Анкета самоанализа выпускника имела аналоговую структуру.

Результаты исследования

Анализ отзывов руководителей следственных подразделений в отношении выпускников по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» позволяет сделать вывод о высоком уровне профессиональной подготовки большинства

молодых специалистов — 61%, готовность 39% выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в качестве следователя оценивается на среднем уровне.

Высокий уровень готовности руководители отмечают по следующим видам профессиональной деятельности [13]:

- взаимодействие с работниками служб ОВД — 75%;
- установление психологического контакта с участниками предварительного следствия, обеспечение информационной безопасности и режима секретности — 67%;
- проведение очной ставки — 63%;
- обеспечение прав и законных интересов участников предварительного следствия, допрос — 58%;
- использование информационных технологий, криминалистических учетов, баз данных — 54%.

Следует отметить, что общекультурные, деловые и личностные качества более чем у половины выпускников оценены руководителями на высоком уровне, оставшаяся часть — на среднем уровне. Так, среди выраженных компетенций, сформированных на высоком уровне у основной части выпускников, можно выделить следующие:

- творческая инициатива в проблемных ситуациях, способность принимать решения — 75%;
- способность к профессиональному и личностному саморазвитию — 74%;
- осведомленность в событиях политической, социальной и экономической жизни государства — 73%;
- культура устной и письменной речи — 72%;
- адекватность самооценки и восприятия критики — 70%;
- исполнительская дисциплина и ответственность — 69%;
- нацеленность на соблюдение принципа законности, устойчивость к коррупционным проявлениям, ориентация на общечеловеческие ценности и принципы морали — 68%;
- умение работать в коллективе и коммуникативные качества — 66%;
- соблюдение профессиональной этики и субординации в подразделении — 62%.

В ходе анализа анкет выпускников по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» выявлено, что 98% выпускников имеют высокий и средний уровень удовлетворенности знаниями по профильным дисциплинам: 69% — высокий уровень; 29% — средний уровень, 2% — ниже среднего. 99,6% выпускников имеют высокие и средние показатели владения основными видами профессиональной деятельности. Из них 65% отмечают высокий уровень навыков, 35% — средний.

Общекультурные, деловые и личностные качества оценены выпускниками достаточно высоко. Общие результаты следующие: высокий уровень подготовки — 64%, средний уровень подготовки — 36%.

Высокий и средний уровень стремления продолжать службу в ОВД отметили 69% и 31% выпускников соответственно. Эти показатели соотносятся с мотивационной зрелостью, так, 68% выпускников отмечают высокий уровень мотивации, а 12% — средний [11]. Порядка 68% опрошенных считают, что уровень их подготовленности полностью соответствует квалификационным требованиям по приобретенной специальности и требованиям практики, 30% указали на средний уровень такого соответствия, 2% отметили уровень соответствия ниже среднего.

Указанные результаты подтверждаются результатами анкетирования руководителей следственных подразделений ГУ МВД России по Волгоградской области. Коэффициент парной корреляции Пирсона в среднем составляет 0,75, что позволяет говорить о прямой взаимозависимости оцениваемых показателей.

Выпускники отметили ряд направлений обеспечения образовательного процесса, требующих внимания со стороны педагогических работников:

- повышение доли практических занятий — 76%;
- издание необходимой учебной литературы, методических материалов по отдельным дисциплинам — 32%;
- повышение уровня материально-технического обеспечения образовательного процесса — 10%;
- компьютеризация учебного процесса — 5%.

Выпускники предлагают шире использовать в образовательном процессе методы моделирования различных следственных ситуаций, расширить перечень ситуационных задач по осмотру места происшествия, допросу с последующим составлением процессуальных документов [1].

Качество образовательных услуг по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» по десятибалльной шкале оценили на 8,9 балла.

Результаты анализа отзывов руководителей экспертно-криминалистических центров указывают, что 60% и 39% выпускников по специальности «Судебная экспертиза» имеют соответственно высокий и средний уровень владения основными видами профессиональной деятельности, из них 78% выпускников имеют высокий уровень владения производством почерковедческих экспертиз, 56% — технико-криминалистических экспертиз, экспертиз холодного и метательного оружия. Почти у 80% молодых специалистов непосредственные руководители отмечают средний уровень владения такими видами профессиональной деятельности эксперта-криминалиста, как производство баллистических и портретных экспертиз.

По мнению опрошенных руководителей, 89% выпускников обладают средним уровнем ведения делопроизводства, обеспечения режима секретности, 78% выпускников обладают средним уровнем ведения экспертно-криминалистических учетов и участия в качестве специалиста в осмотрах мест происшествий в целях обнаружения, фиксации, изъятия материальных следов.

Проанализировав все отзывы руководителей экспертно-криминалистических подразделений, можно сказать, что выпускники имеют достаточно высокий уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности в качестве эксперта-криминалиста.

Общекультурные, деловые и личностные качества выпускников по специальности «Судебная экспертиза» также, по мнению руководителей, в большинстве своем имеют высокий уровень сформированности. Так, среди выраженных качеств отмечены:

- способность к профессиональному и личностному саморазвитию — 79%;
- соблюдение профессиональной этики и субординации в подразделении — 72%;
- творческая инициатива в проблемных ситуациях, способность принимать решения — 70%;
- устойчивость к коррупционным проявлениям — 66%;
- осведомленность в событиях политической, социальной и экономической жизни государства — 64%;
- ориентация на общечеловеческие ценности и принципы морали, способность применять в своей работе информационные технологии — 60%;
- культура устной и письменной речи — 62%;
- умение работать в коллективе — 58%;
- нацеленность на соблюдение принципа законности; соблюдение служебной дисциплины и правил внутреннего распорядка в подразделении — 55%;
- коммуникативные качества — 53%.

На основе анализа отзывов руководителей можно сделать вывод, что в оценке профессиональной готовности выпускников они были достаточно требовательны, поэтому далеко не все выпускники имели высокую степень выраженности профессиональных качеств, остальная часть респондентов была оценена на уровне выше среднего и среднем.

На основании анализа анкет выпускников по специальности «Судебная экспертиза» 96% респондентов имеют высокие и средние показатели владения основными видами профессиональной деятельности. Из них 56% оценивают уровень владения профессиональными знаниями и навыками как высокий, 40% — как средний.

Общекультурные, деловые и личностные качества выпускников по специальности «Судебная экспертиза» оценены выпускниками достаточно высоко: так, 60% выпускников оценили их на высоком уровне, 39% — на среднем.

Стремление продолжать службу в ОВД изъявили 59% выпускников. В равной степени проявляется мотивация к служебной деятельности у 62% выпускников, 10% опрошенных считают, что их представления о профессии не оправдались [4]. В среднем 57% опрошенных считают, что уровень их подготовленности полностью соответствует квалификационным требованиям по приобретенной специальности и требованиям практики, 43% указали на средний уровень такого соответствия и на оправданность их представлений о профессии [18].

Результаты самоанализа выпускников и отзывов руководителей экспертно-криминалистических подразделений ГУ МВД России по Волгоградской области имеют положительную взаимозависимость — коэффициент парной корреляции Пирсона составляет 0,7.

Несмотря на общий положительный результат в образовательном процессе при подготовке по специальности «Судебная экспертиза», необходимо обратить внимание на следующие направления деятельности, которые указаны выпускниками в качестве проблемных аспектов:

- повышение доли практических занятий — 90%;
- издание необходимой учебной литературы, методических материалов по отдельным дисциплинам (баллистическая экспертиза, ТКЭД) — 60%;
- повышение уровня материально-технического обеспечения образовательного процесса и компьютеризация учебного процесса — 50%.

В предметных областях у выпускников вызывают сложности следующие виды экспертиз:

- осмотр места происшествия при расследовании различных видов преступлений — 80%;
- фиксация и изъятие следов и вещественных доказательств на месте происшествия — 60%;
- производство трасологических, баллистических экспертиз и экспертизы холодного и метательного оружия — 50%;
- ведение учетов и делопроизводство — 40%.

Качество образовательных услуг по специальности «Судебная экспертиза» выпускники по десятибалльной шкале оценили на 9,2 балла.

В основном уровень готовности выпускников специальности «Правоохранительная деятельность» к осуществлению профессиональной деятельности в качестве оперуполномоченного полиции оценивается руководителями оперативных подразделений как высокий — 59% и средний — 40%.

Наставниками оценен высокий уровень владения такими видами профессиональной деятельности выпускников, как:

- выполнение поставленных задач в составе группы — 88%;

- выявление, предупреждение, пресечение и раскрытие преступлений и иных правонарушений — 76%;
- соблюдение информационной безопасности и режима секретности, ведение дел оперативного учета — 75%;
- обеспечение законности в профессиональной деятельности, умение использовать полученную информацию для борьбы с преступностью, использование в оперативно-служебной деятельности учетов, ведущихся в ОВД, исполнение судебных, прокурорских и иных решений, указаний, составление оперативно-служебных документов — 63%.

У 61% выпускников по специальности «Правоохранительная деятельность» общекультурные, деловые и личностные качества оценены руководителями на достаточно высоком уровне:

- умение работать в коллективе и коммуникативные качества — 87%;
- способность к профессиональному и личностному саморазвитию — 68%;
- творческая инициатива в проблемных ситуациях, способность принимать решения — 66%;
- осведомленность в событиях политической, социальной и экономической жизни государства — 63%;
- культура устной и письменной речи — 58%;
- ориентация на общечеловеческие ценности и принципы морали [5], исполнительская дисциплина и ответственность — 56%;
- адекватность самооценки и восприятия критики — 54%;
- нацеленность на соблюдение принципа законности, устойчивость к коррупционным проявлениям — 52%;
- соблюдение профессиональной этики и субординации в подразделении — 44%.

Анализ результатов анкетирования выпускников по специальности «Правоохранительная деятельность» показал, что около 82% имеют высокие и средние показатели владения основными видами профессиональной деятельности. Из них 52% отмечают высокий уровень знаний по профильным дисциплинам, 45% — средний уровень и 3% — низкий уровень знаний.

Практические навыки оценены выпускниками следующим образом: высокий уровень владения — 55%, средний — 43%.

Выраженное стремление продолжать службу в ОВД отметили 59% выпускников, средний показатель — 41%. Эти показатели соответствуют уровню мотивации: высокий у 57%, средний уровень у 42%. В среднем 54% опрошенных считают, что уровень их подготовленности полностью соответствует квалификационным требованиям по приобретенной специальности и требованиям практики, 46% указали на средний уровень такого соответствия. Удовлетворенность профессией у 51% выпускника выражена на высоком уровне, у 48% — на среднем.

Указанные результаты подтверждаются результатами анкетирования начальников полиции оперативных подразделений ГУ МВД России по Волгоградской области. Коэффициент парной корреляции Пирсона в среднем составляет 0,70, что позволяет говорить о прямой взаимозависимости оцениваемых показателей.

Необходимо обратить внимание на следующие вопросы при подготовке обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность»:

- повышение доли практических занятий — 78%;
- повышение уровня материально-технического обеспечения образовательного процесса — 11%;

– издание необходимой учебной литературы, методических материалов по отдельным дисциплинам (по предварительному следствию, уголовному праву, уголовному процессу, методические рекомендации по расследованию преступлений, связанных с незаконным оборотом наркосодержащих, психотропных и сильнодействующих веществ) — 11%.

Выпускники рекомендуют обратить внимание на формирование практических навыков по ОРД в ОВД и режиму секретности, производству отдельных следственных действий и составлению процессуальных документов, увеличить продолжительность практики на 3 курсе.

Качество образовательных услуг по специальности «Правоохранительная деятельность» по десятибалльной шкале оценили на 9 баллов.

Таким образом, из представленных анкет-отзывов руководителей экспертных, следственных и оперативных подразделений об уровне профессиональной подготовки выпускников академии мы видим, что она оценивается на высоком уровне. У оперуполномоченных полиции — это 59% выпускников, у следователей — 61%, у экспертов — 60%.

Средний уровень подготовки наставниками отмечен у 39% окончивших академию по специальности «Судебная экспертиза», «Правовое обеспечение национальной безопасности» и 40% — «Правоохранительная деятельность».

В целом же руководители экспертных, следственных и оперативных подразделений отметили высокую мотивацию у выпускников академии к прохождению службы и профессиональному росту в ОВД, а также хорошее взаимодействие молодых специалистов с коллегами по службе.

В то же время прослеживается низкий уровень владения такими направлениями деятельности, как:

- ведение работы по подбору граждан для оказания содействия ОВД — 29%;
- выявление преступлений и иных правонарушений — 24%;
- использование в работе информационных источников и ресурсов — 22%;
- реализация мероприятий по получению значимой информации — 22%;
- ведение дел оперативного учета — 19%.

Результаты сравнительного анализа экспертной оценки руководителей и самооценки показали, что выпускники способны достаточно адекватно самостоятельно оценить уровень сформированности у себя необходимых компетенций. Данный вывод подтверждается итогами корреляционного анализа (самый низкий коэффициент корреляции составил 0,55).

Выводы

Следует отметить, что в первый год службы у выпускников формируется социально-психологическая основа поведения, обеспечивающая успешность их последующего профессионального роста и карьеры. В этой связи необходимым и значимым является осуществление системного анализа эффективности образовательной и психологической подготовки, результативности профессиональной деятельности выпускников образовательных организаций МВД России [19].

Начальный этап адаптации молодого сотрудника характеризуется приобщением к профессии и является решающим в построении карьерных планов. В этой связи работа руководителей ОВД должна быть направлена на успешную профессиональную адаптацию выпускников и закрепление их на месте службы. С целью формирования высококвалифицированного кадрового состава ОВД, организации помощи сотрудникам в их профессиональном становлении создан институт наставничества, который должен быть ориентирован в первую очередь на решение следующих задач:

- оптимизация процесса формирования и развития профессиональных компетенций выпускников, в отношении которых осуществляется наставничество;
- оказание помощи в адаптации молодых сотрудников к условиям осуществления служебной деятельности;
- формирование профессионально значимых личностных качеств сотрудников;
- ознакомление с историей и традициями ОВД и своего подразделения;
- содействие в выработке навыков служебного поведения сотрудников, соответствующего профессионально-этическим стандартам и правилам;
- формирование активной гражданской и жизненной позиции выпускников, развитие ответственного и сознательного отношения к службе;
- изучение с сотрудниками требований нормативных правовых актов, регламентирующих исполнение должностных обязанностей;
- реализация мер ранней профилактики профессиональной деформации личности сотрудников;
- психологическая поддержка выпускников в преодолении профессиональных трудностей, возникающих при выполнении служебных обязанностей.

Перспективными направлениями в оценке качества предоставляемых образовательных услуг и подготовки специалистов в правоохранительной сфере является внедрение в практику комплекса следующих мероприятий [3; 6; 9; 16]:

- анализ и обобщение мнений руководителей ОВД об уровне профессиональной и психологической подготовки и эффективности служебно-профессиональной деятельности выпускников;
- сбор и анализ информации о профессиональном и карьерном росте, динамике и причинах увольняемости выпускников образовательных организаций МВД России в первые годы службы;
- изучение мотивационной готовности выпускников к службе, адаптационного потенциала, субъективного восприятия особенностей социальной и профессиональной микросреды, профессиональных и жизненных планов на основе анкет, предназначенных для заполнения выпускниками на этапе служебной и профессиональной адаптации [7; 12];
- изучение психологической и мотивационной готовности к прохождению стажировки и дальнейшей службе в ОВД на основе социально-психологических исследований на выпускных курсах образовательных организаций МВД России.

Отток молодых сотрудников из ОВД происходит по многим причинам: неэффективная система введения в должность, отсутствие учета факторов социальной и психологической адаптации и других показателей, влияющих на процесс становления и адаптации молодых сотрудников. Для ведомственных образовательных организаций одна из наиболее актуальных тем — совершенствование подготовки юридических кадров с развитыми профессиональными компетенциями, мотивационной готовностью к выполнению служебных обязанностей и ориентацией на продолжительную службу в ОВД, «азы» которой закладываются в период обучения. Очень важны степень профессиональной подготовленности молодых кадров и, конечно, сам процесс адаптации молодых сотрудников.

Литература

1. Аветисян А.Д., Рясков А.А., Жигалова Г.Г. Отдельные аспекты компетентностно-ориентированного обучения следователей в образовательных организациях системы МВД России // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 5–6.

2. Бадаев А.Г., Усачева И.В. Социально-психологическое исследование профессиональной идентичности выпускника образовательного учреждения МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 1. С. 187–190.
3. Базулина А.А. Современные подходы к повышению качества высшего образования в системе МВД России // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы совершенствования деятельности правоохранительных органов внутренних дел Российской Федерации» (Тюмень, 25 февраля 2019 г.). Тюмень: Издательский дом «Сириус», 2019. С. 14–16.
4. Гаврина Е.Е., Аксенова Г.И., Ковальчук И.А. Эмпирическое исследование репутационных ориентаций курсантов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 67–76. doi: [http: 10.17759/pse](http://10.17759/pse)
5. Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Шаповал В.А., Тулупьева Т.В. Ценностные противоречия как психодиагностические критерии профессиональной компетентности и внутриличностного конфликта // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 3. С. 120–139. doi: 10.17759/exppsy
6. Гривенная Е.Н. Курсанты и слушатели образовательной организации МВД России как объекты системы потребительского мониторинга удовлетворенности образовательными услугами // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 4. С. 11–15.
7. Зайцева Н.В. Особенности адаптации молодых специалистов, выпускников образовательных учреждений МВД России к профессиональной деятельности // Прикладная психология и педагогика. 2016. Т. 1. № 2. С. 6–12.
8. Илиджев А.А. Методологические подходы к определению степени уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся в образовательных организациях МВД России // Гуманизация образования. 2018. № 2. С. 8–14.
9. Исаев Р.А. Инновационные аспекты подготовки к профессиональной деятельности курсантов и слушателей в высших учебных заведениях МВД России // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 2. С. 88–90.
10. Карнаухов О.П. Повышение качества правового образования сотрудников полиции, впервые принятых на службу в органы внутренних дел России // Философия образования. 2018. № 4 (77). С. 182–193.
11. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 2. С. 43–57. doi: 10.17759/psyedu.2016080301
12. Кустов П.В. Вопросы успешной адаптации выпускников образовательных организаций МВД России к самостоятельной профессиональной деятельности // Материалы X международной научно-практической конференции «European Scientific Conference» (Пенза, 07 июня 2018 г.). В 2 частях. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 164–166.
13. Медведицкова Л.В. Профессионально-значимые качества следователя: структура и содержание // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 56–57.
14. Михайлова Т.Н., Маланов И.А. К вопросу определения понятия «Общекультурная компетентность курсанта вуза МВД России» // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 3 (25). С. 41–47.
15. Пугач П.В., Лигута В.Ф. Параметры готовности выпускников вузов МВД России к оперативно-розыскной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 2 (120). С. 130–133.
16. Ульянина О.А. Состояние и перспективные направления психологической практики в ОВД // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 77–84. doi: [http: 10.17759/pse](http://10.17759/pse)

17. Федорова Д.А. Анализ личностных качеств сотрудников ОВД и их влияние на профессиональные // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 3. С. 78–79.
18. Федорова Д.А., Лучникова Л.А. Образ сотрудника полиции в представлении выпускника вуза МВД России // Материалы межведомственной конференции «Прикладные аспекты диагностики и формирования психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативных служебных задач». М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2018. С. 207–212.
19. Хаснулина Д.И. Оценка уровня развития личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел (на примере выпускников Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя) // Материалы II международной конференции «Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы». М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2018. С. 225–228.

Satisfaction with Professional Training of Graduates of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Ulyanina O.A.,

PhD (Sociology), Associate Professor, The Ministry of internal affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, lelia34@mail.ru

Rationale and relevance: the collection and analysis of objective information about the success service graduates institutional schools at the initial stage of professionalization allows you to define promising directions in system of professional training of employees of law-enforcement field and to adjust the educational process in accordance with the needs of operational activities. Objective: to study the satisfaction with the quality of educational services by their consumers (graduates) and employers (managers). The research method is a questionnaire survey of managers and graduates, including four sections. The first section assessed the readiness of graduates to carry out professional activities. The second section assessed the General cultural, business and personal qualities of graduates. The third and fourth sections identified shortcomings and advantages in the training of specialists. the article describes the results of a survey of managers and graduates regarding satisfaction with the quality of educational training. Description of research procedure and sampling: the survey was conducted a year after graduation from educational organizations, it took part 319 of the heads of the expert, investigative and operational units of the Moi of Russia in Volgograd region and 348 graduates of the Volgograd Academy of the MIA of Russia. Among 204 interviewees and evaluate the graduate of the specialty "Legal national security", 53 "Judicial expertise" and 91 "law Enforcement" 2008–2012 set. Results of the study: a high level of professional training was revealed in 59% of graduates of police operatives, 61% — investigators, 60% — experts. The average level of training by mentors was observed in 39% who graduated from the Academy with a degree in "Forensic examination", "Legal support of national security" and 40% — "law Enforcement". The results of the comparative analysis of the expert evaluation of managers and self-assessment showed that graduates are able to adequately assess the level of formation of the necessary competencies. This conclusion is confirmed by the results of the correlation analysis (the lowest correlation coefficient was 0.55). In conclusion, taking into account the results indicated the need for a systematic analysis of the effectiveness of educational and psychological training, the

effectiveness of professional activities of graduates of educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia.

Keywords: educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia professional training, police officers, quality of educational services, operational and service activities.

References

1. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. Otdel'nye aspekty kompetentnostno-orientirovannogo obucheniya sledovatelei v obrazovatel'nykh organizatsiyakh sistemy MVD Rossii [Avetisyan A. D., Ryasov A. A., Zhigalova G. G. Some aspects of competence-oriented training of investigators in educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [*World of science, culture, education*], 2019, no. 1 (74), pp. 5–6.
2. Badaev A.G., Usacheva I.V. Sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie professional'noi identichnosti vypusknika obrazovatel'nogo uchrezhdeniya MVD Rossii [Socio-psychological study of professional identity of graduate educational institutions of the MIA of Russia]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [*Vestnik of the Moscow University of the MIA of Russia*], 2017, no. 1, pp. 187–190.
3. Bazulina A.A. Sovremennye podkhody k povysheniyu kachestva vysshego obrazovaniya v sisteme MVD Rossii [Modern approaches to improving the quality of higher education in the Ministry of internal Affairs of Russia]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya deyatel'nosti pravookhranitel'nykh organov vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii»* (Tyumen', 25 fevralya 2019 g.) [Proceedings of the international scientific and practical conference «*opical issues of improving the activities of law enforcement agencies of the internal Affairs of the Russian Federation*» (Tyumen, February 25, 2019)]. Tyumen: Izdatel'skii dom «Sirius», 2019, pp. 14–16.
4. Gavrina E.E., Aksenova G.I., Koval'chuk I.A. Empiricheskoe issledovanie reputatsionnykh orientatsii kursantov [An empirical study of reputational orientations of cadets]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 2018, vol. 23, no. 5, pp. 67–76. doi: 10.17759/pse. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Golyanich V.M., Bondaruk A.F., Shapoval V.A., Tulup'eva T.V. Tsennostnye protivorechiya kak psikhodiagnosticheskie kriterii professional'noi kompetentnosti i vnutrilichnostnogo konflikta [Value contradictions as diagnostic criteria of professional competence and intrapersonal conflict]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [*Experimental psychology*], 2018, vol. 11, no. 3, pp. 120–139. doi: http: 10.17759/exppsy. (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Grivennaya E.N. Kursanty i slushateli obrazovatel'noi organizatsii MVD Rossii kak ob'ekty sistemy potrebitel'skogo monitoringa udovletvorennosti obrazovatel'nymi uslugami [Cadets and listeners of educational organizations of the Ministry of interior of Russia as objects of monitoring consumer satisfaction of educational services]. *Mezhdunarodnyi zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoi deyatel'nosti* [*International journal of psychology and pedagogy in the workplace*], 2018, no. 4, pp. 11–15.
7. Zaitseva N.V. Osobennosti adaptatsii molodykh spetsialistov, vypusknikov obrazovatel'nykh uchrezhdenii MVD Rossii k professional'noi deyatel'nosti [Features of adaptation of young specialists, graduates of educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia to professional activity]. *Prikladnaya psikhologiya i pedagogika* [*Applied psychology and pedagogy*], 2016, vol. 1, no. 2, pp. 6–12.
8. Ilidzhev A.A. Metodologicheskie podkhody k opredeleniyu stepeni urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsii obuchayushchikhsya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Methodological approaches to the determination of the degree of level of formation of

- professional competence of students in educational institutions of the MIA of Russia]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [*Humanization of education*], 2018, no. 2, pp. 8–14.
9. Isaev R.A. Innovatsionnye aspekty podgotovki k professional'noi deyatel'nosti kursantov i slushatelei v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh MVD Rossii [Innovative aspects of preparation for professional activity of cadets and listeners in higher educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [*Society: sociology, psychology, pedagogy*], 2019, no. 2, pp. 88–90.
 10. Karnaukhov O.P. Povyshenie kachestva pravovogo obrazovaniya sotrudnikov politsii, vpervye prinyatykh na sluzhbu v organy vnutrennikh del Rossii [Improving the quality of legal education of police officers first employed in the internal Affairs bodies of Russia]. *Filosofiya obrazovaniya* [*Philosophy of education*], 2018, no. 4 (77), pp. 182–193.
 11. Krushel'nitskaya O.I., Polevaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivatsiya k polucheniyu vysshego obrazovaniya i ee struktura [Motivation to higher education and its structure]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological and pedagogical research*], 2019, vol. 11, no. 2, pp. 43–57. doi:10.17759/psyedu.2016080301. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 12. Kustov P.V. Voprosy uspekhnoy adaptatsii vypusknikov obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii k samostoyatel'noi professional'noi deyatel'nosti [Questions of successful adaptation of graduates of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia to independent professional activity]. *Materialy desyatoy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «European Scientific Conference»* (Penza, 07 iyunya 2018 g.). V 2 chastyakh [Proceedings of the tenth international scientific-practical conference «European Scientific Conference» (Penza, June 07, 2018). In 2 parts]. Penza: MTsNS «Nauka i Prosveshchenie», 2018, pp.164–166.
 13. Medveditskova L.V. Professional'no-znachimye kachestva sledovatelya: struktura i sodержanie [Professionally important qualities of the investigator: the structure and content of the]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [*World of science, culture, education*], 2018, no. 3 (70), pp. 56–57.
 14. Mikhailova T.N., Malanov I.A. K voprosu opredeleniya ponyatiya «Obshchekul'turnaya kompetentnost' kursanta vuza MVD Rossii» [On the definition of "General Cultural competence of the cadet of the University of the Ministry of internal Affairs of Russia"]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [*Scientific and pedagogical review*], 2019, no. 3 (25), pp. 41–47.
 15. Pugach P.V., Liguta V.F. Parametry gotovnosti vypusknikov vuzov MVD Rossii k operativno-rozysknoi deyatel'nosti [Parameters of readiness of graduates of educational institutions of the MIA of Russia to the operative-investigative activity]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [*Scientific notes University. P.F. Lesgaft*], 2015, no. 2 (120), pp. 130–133.
 16. Ul'yanina O.A. Sostoyanie i perspektivnye napravleniya psikhologicheskoi praktiki v OVD [State and perspective directions of psychological practice in ATS]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 2017, vol. 22, no. 5, pp. 77–84. doi: 10.17759/pse. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 17. Fedorova D.A. Analiz lichnostnykh kachestv sotrudnikov OVD i ikh vliyanie na professional'nye [Department of internal Affairs and their influence on professional]. *Mezhdunarodnyi zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoi deyatel'nosti* [*International journal of psychology and pedagogy in official activity*], 2018, no. 3, pp. 78–79.
 18. Fedorova D.A., Luchnikova L.A. Obraz sotrudnika politsii v predstavlenii vypusknika vuza MVD Rossii [The Image of a police officer in the performance of the graduates of the MIA of Russia]. *Materialy mezhdvodomstvennoi konferentsii «Prikladnye aspekty diagnostiki i formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del k vypolneniyu operativnykh sluzhebnykh zadach»* [Proceedings of the interdepartmental conference «Applied aspects of diagnostics and formation of psychological readiness of employees of internal Affairs bodies to implement the operational service tasks»]. Moscow: Moskovskii universitet MVD Rossii imeni V.Ya. Kikotya, 2018, pp. 207–212.

Ульянина О.А. Удовлетворенность профессиональной подготовкой выпускников образовательных организаций МВД России
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 133–146.

Ulyanina O.A. Satisfaction with Professional Training of Graduates of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 133–146.

19. Khasnulina D.I. Otsenka urovnya razvitiya lichnostnykh i professional'nykh kachestv sotrudnikov organov vnutrennikh del (na primere vypusnikov Moskovskogo universiteta MVD Rossii imeni V.Ya. Kikoty) [Assessment of the level of development of personal and professional qualities of employees of internal Affairs bodies (on the example of graduates of the Moscow University of the MIA of Russia named after V.J. Kikot)]. *Materialy vtoroi mezhdunarodnoi konferentsii «Professional'noe obrazovanie sotrudnikov organov vnutrennikh del. Pedagogika i psikhologiya sluzhebnoi deyatel'nosti: sostoyanie i perspektivy»* [Proceedings of the second international conference «Professional education of employees of internal Affairs bodies. Pedagogy and psychology of performance: state and prospects»]. Moscow: Moskovskii universitet MVD Rossii imeni V.Ya. Kikoty, 2018, pp. 225–228.

Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности

Кочетова Ю.А.,

кандидат психологических наук, магистр по направлению психолого-педагогическое образование Первого Римского Университета La Sapienza, доцент кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, kochetovayua@mgppu.ru

Емельянова Е.А.,

преподаватель кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, lizamgppu@mail.ru

Формирование гражданской позиции является одной из значимых задач государства и общества. Психологическая литература содержит недостаточное количество ссылок на проведенные исследования, изучающие специфику, особенности, формы гражданской активности. Цель данного исследования — изучение психологических аспектов проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности. Гипотезой выступило положение о том, что показатели сформированности гражданской активности повышаются при переходе от подросткового к юношескому возрасту и снижаются в период поздней взрослости. В исследовании приняли участие 729 испытуемых (217 — юноши и 512 — девушки). Методом исследования является констатирующий эксперимент с использованием опросника «Модели измерения гражданственности: диагностика гражданской активности». На основании полученных результатов делается вывод о сформированности гражданской позиции у школьников и студентов, их активном отношении к социальной действительности. Результаты эксперимента позволяют констатировать, что наиболее высокий уровень развития имеет параметр гражданской активности «наличие нравственных ориентиров», который снижается в поздней юности. Представленное исследование может послужить основой для дальнейшего изучения вопроса о гражданской активности и ее психологических закономерностях. Полученные данные могут быть полезны для дальнейших практических разработок, а также использованы в учебных курсах по педагогической психологии и психологии развития.

Ключевые слова: эго-идентичность, гражданская позиция, самоопределение, гражданская активность.

Для цитаты:

Кочетова Ю.А., Емельянова Е.А. Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 147–156 doi: 10.17759/psyedu.2019110412

For citation:

*Kochetova Yu.A., Emelianova E.A. Psychological Characteristics of the Manifestation of Civil Position in Early and Late Youth [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 147–156 doi: 10.17759/psyedu.2019110412. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Введение

В российской психологии тема социальной активности и гражданской позиции является относительно новой. Обращаясь к этимологии словосочетания «гражданская позиция», выделим два понятия, сопряженных в нем: «гражданственность» и «позиция личности». Понятие «позиция личности» понимается как синоним статуса и определяет положение личности в статусно-ролевой структуре. А.Г. Асмолов рассматривает позицию человека как систему общественных связей, а В.И. Мясищев указывает, что одной из ее важнейших характеристик является осознанность [12]. Рассматривая структуру гражданской позиции, необходимо отметить, что современные исследователи выделяют в основном три уровня (низкий, средний и высокий) ее сформированности [11; 14]. В отечественных исследованиях подчеркивается значимость в формировании гражданской позиции гуманитарных дисциплин [4; 6], изучается возможность формирования гражданской позиции средствами социального проектирования [7], участия в общественной деятельности [14], в школьных клубных объединениях [10], с помощью социальной рекламы [15]. Изучаются особенности формирования гражданской самоидентификации в зависимости от типа учебного заведения: в большей степени она формируется у окончивших традиционную среднюю школу — 63,9% и в меньшей — среди выпускников техникумов — 50% [16]. Была выявлена преобладающая оценка возможности проявления гражданской активности через онлайн-сетевые формы политических партий, протестных движений, рекламы и избирательных кампаний — нейтральная (61,2%, 55,7%, 47,5% соответственно) [2]. Ряд исследований указывает на преобладание низкого и среднего уровней сформированности гражданской позиции подростков и юношей [3; 5; 7; 11; 13].

Учитывая вышеизложенное, основной целью данной работы является исследование особенностей гражданской позиции в ранней и поздней юности в связи с преодолением психологического моратория при переходе от ранней к поздней юности (от юности к молодости по терминологии Э. Эриксона). В качестве гипотезы исследования нами было выдвинуто утверждение о том, что показатели сформированности гражданской активности повышаются при переходе от старшего подросткового к юношескому возрасту и снижаются в период поздней зрелости. Юношеский возраст является одним из сензитивных для развития личностной сферы, профессионального самоопределения, эмоционального интеллекта и многих других важных структур [8], в том числе — это период становления гражданской позиции личности, который осуществляется в пределах процесса самоопределения и по содержанию совпадает с ним [9]. Таким образом, представленное в работе исследование может служить основой для изучения данного вопроса. Полученные в исследовании результаты могут быть полезны для дальнейших практических разработок в данной области, например, для разработки образовательных программ по формированию активной гражданской позиции.

Метод исследования

Всего было обследовано 729 человек (217 юношей и 512 девушек): 350 учащихся общеобразовательной школы ГБОУ «Школа № 760 им. А.П. Маресьева» и 379 студентов бакалавриата и магистратуры психологических специальностей ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» — школьники от 14 до 17 лет (350 человек, из которых 155 — юноши и 195 — девушки), студенты бакалавриата от 18 до 21 года (335 человек, из которых 51 — юноши и 284 — девушки), студенты магистратуры от 22 до 24 лет (44 человека, из которых 11 — юноши и 33 — девушки).

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент с использованием опросника «Модели измерения гражданственности: диагностика гражданской активности» — Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement

(С.А. Flanagan, А.К. Syvertsen, М.Д. Stout) [18; 19]. Так как опросник не был переведен на русский язык, мы провели предварительную работу по его переводу с английского языка (прямой и обратный перевод) и адаптацию данного теста (значение альфы Кронбаха по всем пунктам опросника «Модели измерения гражданственности: диагностика гражданской активности» достаточно высоко ($\alpha=0,867$), что говорит о том, что пункты опросника согласованы и работают на один измеряемый признак). С помощью методики мы выделили 4 блока, соответствующих качествам личности, необходимым для формирования активной гражданской позиции: политическая активность; политическая сознательность; наличие нравственных ориентиров; сотрудничество в малой социальной группе. Исследование проводилось в групповой форме. После завершения исследования была проведена качественная и количественная обработка полученных результатов с использованием программы IBM SPSS Statistics 22.

Результаты исследования

Для проверки гипотезы мы проанализировали результаты, полученные при диагностировании юношей и девушек с использованием методики «Модели измерения гражданственности: диагностика гражданской активности». Далее представлены средние значения по 4 параметрам теста, полученные при исследовании юношей (рис. 1).

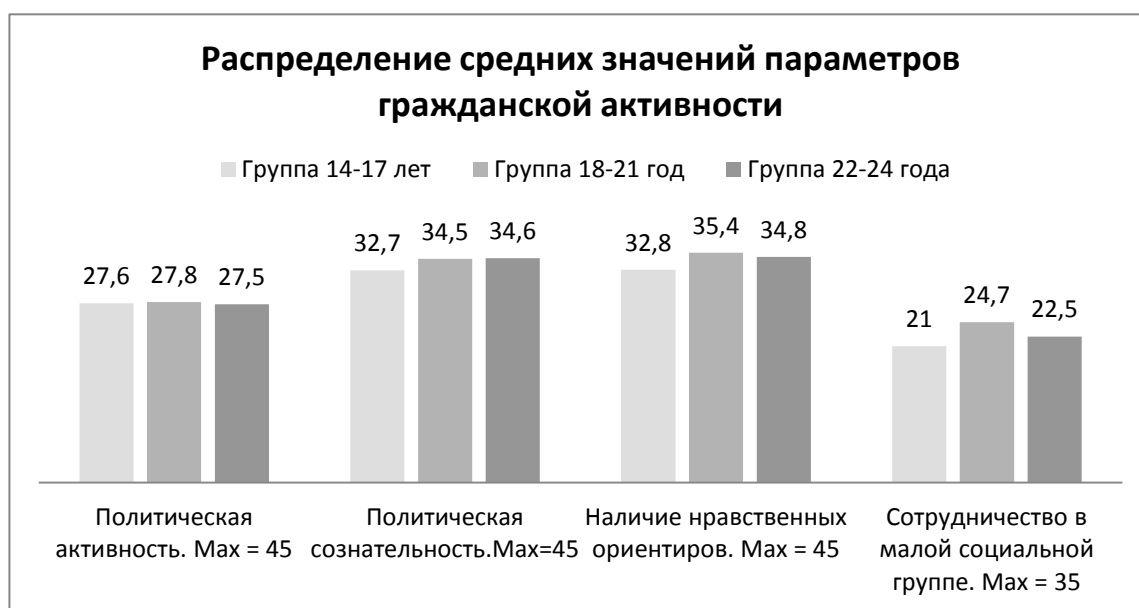


Рис. 1. Распределение средних значений параметров гражданской активности юношей

Полученные данные подтверждены результатами математической статистики, представленными в табл. 1.

Таблица 1

Возрастные различия по шкалам методики «Гражданская позиция» (юноши)

Шкалы методики «Гражданская позиция» (общая выборка)	Группы (14-17 лет)– (18-21 год)		Группы (14-17 лет)– (22-24 года)		Группы (18-21 год)– (22-24 года)	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α

Политическая активность	3921,0	0,932	803,5	0,750	267,5	0,810
Политическая сознательность	3222,0	0,048	718,5	0,383	269,0	0,832
Нравственные ориентиры	3064,5	0,016	707,5	0,346	268,0	0,817
Сотрудничество в малой социальной группе	2607,5	0,001	705,0	0,338	235,5	0,405

В результате анализа (по Т-критерию Стьюдента) были получены статистически значимые различия между 1 и 2 группами по шкалам «Политическая сознательность» ($U=3222$, $\alpha=0,048$), «Нравственные ориентиры» ($U=3064,5$, $\alpha=0,016$) и «Сотрудничество в малой социальной группе» ($U=2607,5$, $\alpha=0,001$). Анализ полученных данных (средние показатели) позволяет сказать, что с увеличением возраста у юношей существует тенденция к повышению политической сознательности. К возрасту 18–21 года повышается наличие нравственных ориентиров, однако к 22–24 годам наблюдается снижение показателей по данному параметру. Также к моменту окончания школы значительно повышается возможность сотрудничества в малой социальной группе. У магистрантов значение по данному параметру заметно снижается. Распределение уровней гражданской активности у юношей всех возрастов представлено на рис. 2.

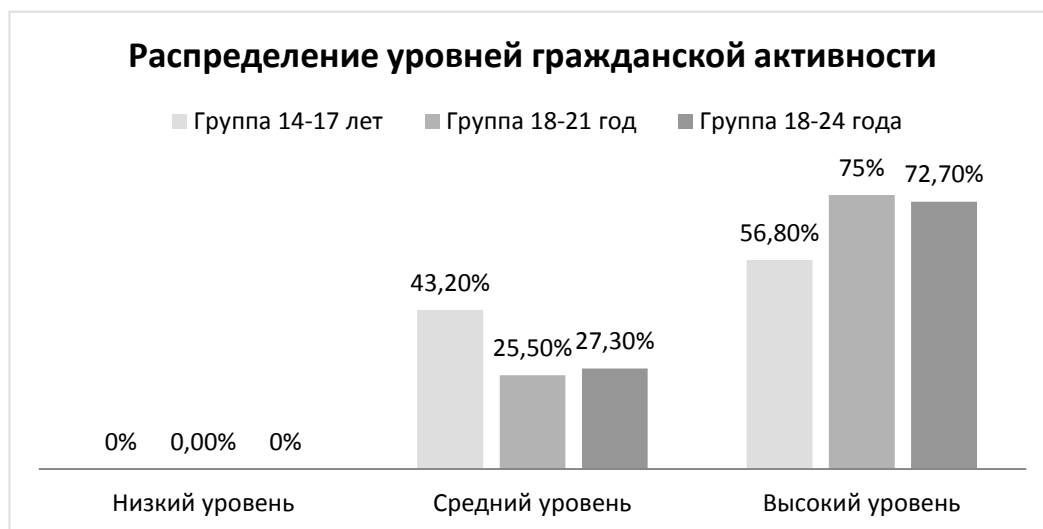


Рис. 2. Распределение уровней гражданской активности у юношей

В целом в трех возрастных группах ни один юноша не продемонстрировал низкий уровень развития гражданской активности. Более половины школьников 14–17 лет имеют высокий уровень (56,8%). После окончания школы и поступления в университет уровень сформированности гражданской активности у юношей резко возрастает (74,5%), а после окончания бакалавриата уровень незначительно уменьшается. Высокий уровень сформированности гражданской активности мы наблюдаем у 72,7% магистрантов мужского

пола. Полученные данные подтверждены результатами математической статистики (табл. 2).

Таблица 2

Распределение уровней гражданской активности у юношей

Методика «Гражданская позиция» (общая выборка)	U-Манна-Уитни	A
Группы (14-17 лет)–(18-21 год)	3328,0	0,044
Группы (14-17 лет)–(22-24 года)	733,0	0,361
Группы (18-21 год)–(22-24 года)	275,5	0,903

В результате статистического анализа различий (по T-критерию Стьюдента) были получены статистически значимые различия между 1 и 2 группами по количеству испытуемых на втором и третьем уровнях ($U=3328$, $\alpha=0,044$). Далее представлены средние значения по 4 параметрам теста, полученные при исследовании девушек всех возрастных групп (рис. 3).

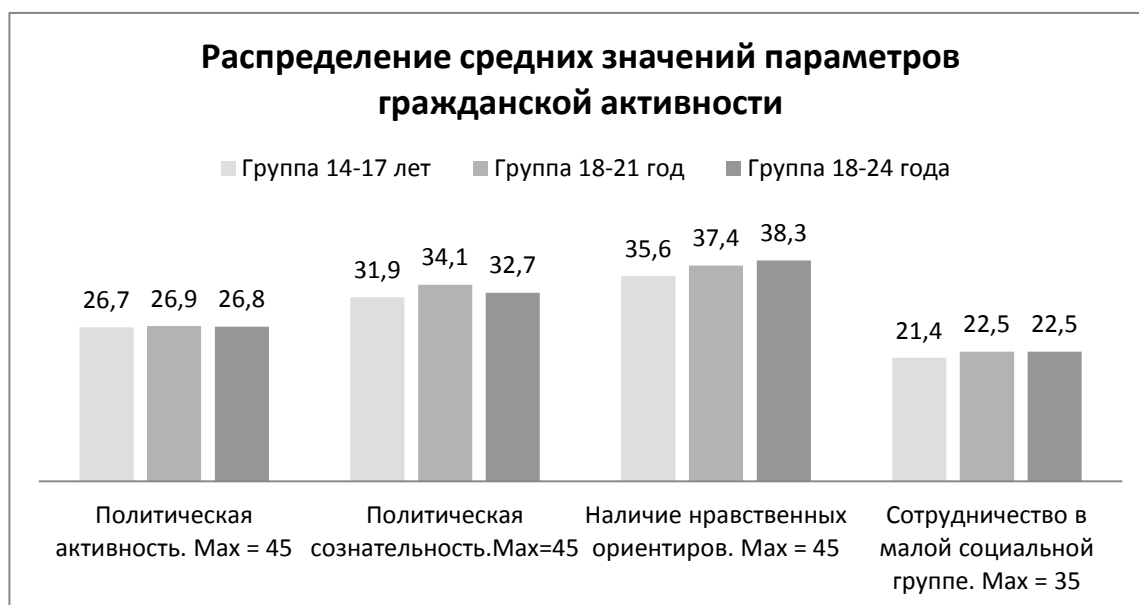


Рис. 3. Распределение средних значений параметров гражданской активности у девушек

Полученные данные подтверждены результатами математической статистики (табл. 3).

Таблица 3

Возрастные различия по шкалам методики «Гражданская позиция» у девушек

Шкалы методики «Гражданская позиция» (общая выборка)	Группы (14-17 лет)–(18-21 год)		Группы (14-17 лет)–(22-24 года)		Группы (18-21 год)–(22-24 года)	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α

Политическая активность	27492,5	0,894	3195,0	0,949	4668,5	0,972
Политическая сознательность	19884,0	0,001	2830,5	0,268	3913,5	0,120
Нравственные ориентиры	23515,5	0,005	2325,5	0,011	4005,5	0,171
Сотрудничество в малой социальной группе	24243,5	0,020	2846,5	0,289	4582,0	0,834

В результате статистического анализа различий (по Т-критерию Стьюдента) были получены статистически значимые различия между 1 и 2 группами по шкалам «Политическая сознательность» ($U=19884$, $\alpha=0,001$), «Нравственные ориентиры» ($U=23515,5$, $\alpha=0,005$) и «Сотрудничество в малой социальной группе» ($U=24243,5$, $\alpha=0,020$). Также были получены статистически значимые различия между 1 и 3 группами по шкале «Нравственные ориентиры» ($U=2325,5$, $\alpha=0,011$). Анализ полученных данных (средние показатели) позволяет сказать, что с увеличением возраста у девушек также не наблюдается изменений по параметру «политическая активность». Наибольшая политическая сознательность наблюдается у девушек в возрасте 18–21 года в момент их обучения в бакалавриате. Существует устойчивая тенденция к повышению наличия нравственных ориентиров. Также после окончания школы повышается возможность сотрудничества в малой социальной группе и остается неизменной на период обучения в бакалавриате и магистратуре. Распределение уровней гражданской активности у девушек всех возрастных групп представлено на рис. 4.

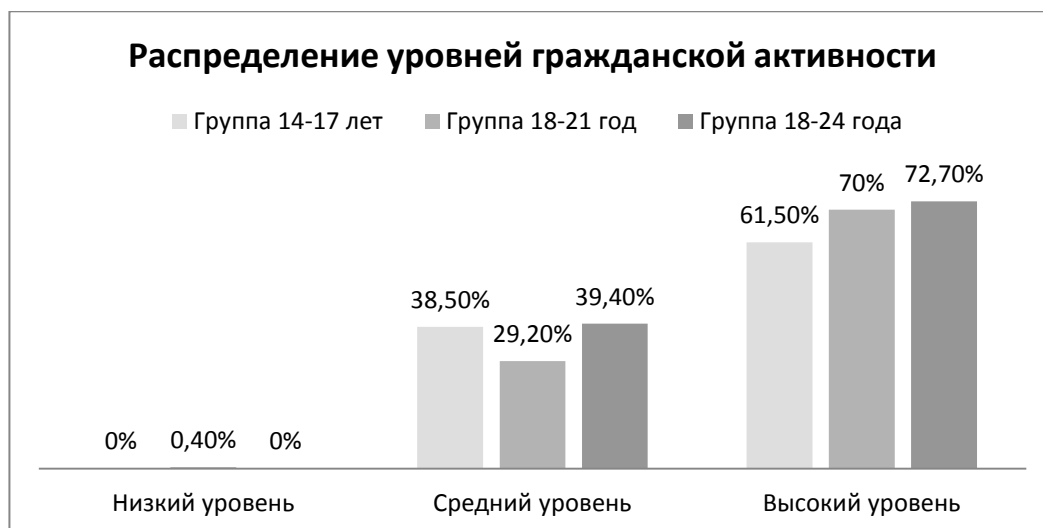


Рис. 4. Распределение уровней гражданской активности у девушек

В целом в трех возрастных группах 0,4% девушек (респонденты группы 14–17 лет) продемонстрировали низкий уровень развития гражданской активности. Большинство испытуемых девушек показали высокий уровень сформированности гражданской активности: школьники — 61,5%, студенты бакалавриата — 70,4%. После окончания бакалавриата уровень сформированности гражданской активности значительно

уменьшается (до 60,6%) по сравнению с другими возрастными группами. Полученные данные подтверждены результатами математической статистики (табл. 4).

Таблица 4

Возрастные различия. Методика «Гражданская позиция» у девушек

Методика «Гражданская позиция» (общая выборка)	U-Манна-Уитни	α
Группы (14-17 лет)–(18-21 год)	24912,0	0,018
Группы (14-17 лет)–(22-24 года)	3088,5	0,658
Группы (18-21 год)–(22-24 года)	4028,0	0,085

В результате статистического анализа различий (по Т-критерию Стьюдента) были получены статистически значимые различия между 1 и 2 группами по количеству испытуемых на среднем и высоком уровнях ($U=24912$, $\alpha=0,018$). Также были получены различия на уровне статистической тенденции между 2 и 3 группами по количеству испытуемых на среднем и высоком уровнях ($U=4028$, $\alpha=0,085$).

Обсуждение

Итак, в возрасте 14–17 лет девушки демонстрируют более высокий уровень развития гражданской активности, чем юноши. Однако с увеличением возраста происходят изменения, и юноши 18–21 года и 22–24 лет проявляют больший интерес к общественной и политической жизни общества, чем девушки. Таким образом, гипотеза нашего исследования полностью подтверждена: в результате проведенного эмпирического исследования мы установили, что большая часть юношей и девушек 14–24 лет имеют высокий и средний уровень гражданской активности, у современных юношей и девушек наблюдается выраженность всех качеств личности, необходимых для формирования активной гражданской позиции, наиболее ярко выраженное — «наличие нравственных ориентиров». К возрасту 18–21 лет повышается наличие нравственных ориентиров, эти данные говорят об осмысленном отношении юношей и девушек к информации политического содержания, получаемой из различных источников (СМИ, референтных групп и т.д.). Однако к 22–24 годам наблюдается снижение показателей по данному параметру — у юношей это связано с трудностями в сотрудничестве в малых социальных группах, а у девушек — с понижением политической сознательности. Эти результаты противоположны результатам, полученным в исследовании Т.А. Михейкиной в 2009 г., где было выявлено, что большая часть старшеклассников имеет низкий уровень сформированности гражданской позиции по всем показателям каждого компонента, входящего в структуру гражданской позиции [11, с. 143]. Возможно, данные расхождения обусловлены тем, что проблема воспитания гражданской активности молодежи Российской Федерации стала приоритетным направлением государственной политики [4]. Но данная гипотеза требует дальнейшей разработки и проверки.

Литература

1. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Азаров А.А. Готовность современной российской молодежи к реализации гражданской и политической активности в цифровой среде // Власть. 2019. Том 27. № 1. С. 91–95. doi: 10.31171/vlast.v27i1.6233.
2. Волобоева Н.Н. Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 241 с.

3. Гражданско-правовое образование и воспитательный потенциал курсов истории: сборник статей / Сост. и науч. ред. Н.И. Элиасберг. СПб: Союз, 2004. 51 с.
4. *Касамара В.А.* Политическое сознание подростков: благополучные школьники vs дети улиц // Полис: политические исследования. 2009. № 6. С. 68–82.
5. *Кириллов Д.В.* Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 208 с.
6. *Кобелева Т.И.* Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 216 с.
7. *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.* Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 65–74. doi: 10.17759/psyedu.2017090407
8. *Крымова Д.А.* Анализ особенностей структуры гражданской позиции // Психология: традиции и инновации: материалы II Международной научной конференции (г. Самара, 20–23 марта 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 29–32.
9. *Кузнецова Ю.В.* Формирование гражданской позиции участников клубных объединений средствами социально-культурной деятельности // Человек. 2018. № 2. С. 55.
10. *Михейкина Т.А.* Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений: Дис. ...канд. пед. наук. Саранск, 2009. 210 с.
11. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: избранные психологические труды. Воронеж: НПО 'МОДЭК', 1998. 368 с.
12. *Орестова В.Р., Карabanова О.А.* Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсиа // Психология и школа. 2005. № 1. С. 39–90.
13. *Попович Н.В.* Становление гражданской позиции школьников старшего подросткового возраста — участников детских общественных объединений: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 220 с.
14. *Рубцова Н.В.* Роль социальной рекламы в формировании активной гражданской позиции студенческой молодежи // Вестник БГУ. Экономика и менеджмент. 2018. № 3. С. 67–75.
15. *Филоненко В.И., Мосиенко О.С., Магранов А.С.* Роль школы в формировании гражданской активности студенческой молодежи вузов Дона // Власть. 2019. Том. 27. № 1. С. 96–103. doi: 10.31171/vlast.v27i1.6234.
16. *Шаповаленко И.В., Емельянова Е.А.* Гражданская позиция в контексте достижения личностной зрелости: кросс-культурное исследование студенческой молодежи // Горизонты зрелости. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 246 с.
17. *Caprara G.V. et al.* Assessingcivicmoraldisengagement: Dimensionality and construct validity // Personality and Individual Differences. 2009. Vol. 47 (5). P. 504–509. doi:10.1016/j.paid.2009.04.027.
18. *Flanagan C.A., Syvertsen A.K., Stout M.D.* Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement // CIRCLE Working Paper. 2007. Vol. 55. 40 p.

Psychological Characteristics of the Manifestation of Civil Position in Early and Late Youth

Kochetova Yu.A.,

Candidate of psychological sciences, master of psychological and pedagogical education of the The Sapienza University of Rome, clinical psychologist, assistant professor chair of

developmental psychology by L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, kochetovayua@mgppu.ru

Emelianova E.A.,

Lecturerchair of developmental psychology by L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, lizamgppu@mail.ru

The problem of civil position formation is one of the most important tasks of the state and society. There are not enough references to the studies of the specifics and forms of civic activity in the psychological literature. The aim of this research is to study the psychological aspects of citizenship manifestation in early and late youth. The hypothesis was the assumption that the indicators of the civic activity formation increase during the transition from early adolescence to youth and decrease in the period of late adulthood. The study involved 729 subjects (217 boys and 512 girls). The research method is an ascertaining experiment using the "Models of measurement of citizenship: diagnostics of civic activity" questionnaire. On the basis of the obtained results, we can make the conclusion about the formation of the civil position of schoolchildren and students, their active attitude to social reality. The results of the experiment allow us to state that the highest level of development has the parameter of civic activity "the presence of moral guidelines", which decreases in late youth. The presented study can serve as a basis for further study of the issue of civic activity and its psychological regularity. The obtained results can be useful for further practical development, as well as used in training courses on pedagogical psychology and developmental psychology.

Keywords: ego-identity, civil position, self-determination, civic activity.

References

1. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Pyrma R.V., Azarov A.A. Gotovnost' sovremennoi rossiiskoi molodezhi k realizatsii grazhdanskoi i politicheskoi aktivnosti v tsifrovoi srede [The readiness of modern Russian youth to implementation of civic and political activity in the digital environment]. *Vlast' [The Authority]*, 2019. Vol. 27 (1), pp. 91–95. doi: 10.31171/vlast.v27i1.6233.
2. Voloboeva N.N. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya stanovleniya aktivnoi grazhdanskoi pozitsii podrostkov v sovremennoi shkole: Dis. ... kand. ped. nauk [Social and pedagogical conditions of forming of active civil position of teenagers in modern school. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Omsk, 2008. 241 p.
3. Eliasberg N.I. (ed.), Grazhdansko-pravovoe obrazovanie i vospitatel'nyi potentsial kursov istorii: sbornik statei [Civil education and the nurture potential of the history courses: a collection of articles]. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2004. 51 p.
4. Kasamara V.A. Politicheskoe soznanie podrostkov: blagopoluchnye shkol'niki vs deti ulits [Political consciousness of adolescent: successful pupils vs street children]. *Polis: politicheskie issledovaniya [Polis Journal. Political studies]*, 2009, no. 6, pp. 68–82.
5. Kirillov D.V. Formirovanie grazhdanskoi pozitsii starsheklassnikov v obuchenii gumanitarnym distsiplinam: Dis. ... kand. ped. nauk [Forming of civil position of high school students in teaching Humanities. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Volgograd, 2005. 208 p.
6. Kobeleva T.I. Formirovanie grazhdanskoi pozitsii uchashchikhsya starshikh klassov sredstvami sotsial'nogo proektirovaniya: Dis. ... kand. ped. nauk [Forming of civil position of high school students by means of social design. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Samara, 2006. 216 p.
7. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Gendernye razlichiya v emotsional'nom intellekte u starshikh podrostkov [Gender differences in emotional intelligence in adolescence]. *Psikhologo-*

- pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 65–74. doi: 10.17759/psyedu.2017090407
8. Krymova D.A. Analiz osobennosti struktury grazhdanskoi pozitsii [Analysis of the structure of civil position]. *Psikhologiya: traditsii i innovatsii: materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. (g. Samara, 20-23 marta 2016 g.) [Psychology: tradition and innovation: Proceedings of the Second International Scientific Conference]. Samara: OOO «Publ. ASGARD», 2016, pp. 29–32.
 9. Kuznetsova Yu.V. Formirovanie grazhdanskoi pozitsii uchastnikov klubnykh ob"edinenii sredstvami sotsial'no-kul'turnoi deyatel'nosti [Forming of civic position of members of club associations by means of social and cultural activities]. *Chelovek* [*Chelovek Journal*], 2018, no. 2, 55 p.
 10. Mikheikina T.A. Formirovanie grazhdanskoi pozitsii starsheklassnikov internatnykh uchrezhdenii. Diss. kand. ped. nauk. [Formation of civil position of senior pupils of boarding schools. Ph. D. (Pedagogy) Thesis.]. Saransk, 2009. 210 p.
 11. Myasishchev V.N. Psikhologiya otnoshenii: izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of relations: Selected psychological works]. Voronezh: Publ. NPO MODEK, 1998. 368 p.
 12. Orestova V.R., Karabanova O.A. Metody issledovaniya identichnosti v kontseptsii statusov ego-identichnosti Dzh. Marsia [Methods of studying identity in identity statuses concept by J. Marcia]. *Psikhologiya i shkola* [*Psychology and school*], 2005, no. 1, pp. 39–90.
 13. Popovich N.V. Stanovlenie grazhdanskoi pozitsii shkol'nikov starshego podrostkovogo vozrasta – uchastnikov detskikh obshchestvennykh ob"edinenii. Dis. kand. ped. nauk [The formation of the civil position of schoolchildren of older adolescent age and members of children's public associations. Ph. D. (Pedagogy) Thesis.]. Omsk, 2009. 220 p.
 14. Rubtsova N.V. Rol' sotsial'noi reklamy v formirovanii aktivnoi grazhdanskoi pozitsii studencheskoi molodezhi [Role of social advertising in citizenship education of student youth]. *Vestnik BGU. Ekonomika i menedzhment* [*Bulletin of the Buryat State University. Economics and Management*], 2018, no. 3, pp. 67–75.
 15. Filonenko V.I., Mosienko O.S., Magranov A.S. Rol' shkoly v formirovanii grazhdanskoi aktivnosti studencheskoi molodezhi vuzov Dona [The role of school in the formation of civil activity of Don students]. *Vlast'* [*The Authority*], 2019, Vol. 27, no. 1, pp. 96–103. doi: 10.31171/vlast.v27i1.6234.
 16. Shapovalenko I.V., Emel'yanova E.A. Grazhdanskaya pozitsiya v kontekste dostizheniya lichnostnoi zrelosti: krosskul'turnoe issledovanie studencheskoi molodezhi [Civic position in the context of achieving personal maturity: cross-cultural research of students]. In Obukhova L.F. (eds.), *Gorizont yzrelosti. Sbornik nauchnykh statei* [*Horizons of maturity*]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015. 246 p.
 17. Caprara G.V. et al. Assessing civic moral disengagement: Dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 2009. Vol. 47, no. 5, pp. 504–509. doi: 10.1016/j.paid.2009.04.027.
 18. Flanagan C.A., Syvertsen A.K., Stout M.D. Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement. *CIRCLE Working Paper*, 2007. Vol. 55. 40 p. URL: civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP55Flannagan.pdf (Accessed: 11.10.2017).

Опыт применения средств социально-творческой деятельности в психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья

Романовский Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, romanovskijnv@mgppu.ru

Цель данной статьи — проанализировать возможности инновационной эрго- и арт-терапевтической техники «эбру» в социально-творческой реабилитации людей с выраженными двигательными нарушениями на примере работы с молодым человеком (26 лет) с последствием травмы шейного отдела позвоночника. В статье дается подробное описание данной техники, которая как нельзя лучше подходит для людей с такими нарушениями, поскольку она достаточно проста в освоении, для рисования необязательно уметь осуществлять тонкие дифференцированные движения руками. Описывается использованная реабилитационная стратегия, выявлены достоинства и ограничения при работе с данной категорией лиц с ОВЗ, определены условия, при которых достоинства метода могут быть реализованы в полной мере. С целью изучения особенностей личности реабилитанта была проведена психологическая диагностика с использованием следующих методик: методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, опросник «Качество жизни» С. Крейтлер, тест «Смыслоразнонаправленности», тест жизнестойкости С. Мадди, методика «Мечты, надежды, страхи и опасения» А.М. Прихожан, методика «Дерево». Также проанализированы средовые ресурсы реабилитанта. Ставится вопрос о необходимости создания комплексной реабилитационной среды.

Ключевые слова: социально-творческая реабилитация, психологическая реабилитация, эбру, нарушения двигательных функций, эрготерапия, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Для цитаты:

Романовский Н. В. Опыт применения средств социально-творческой деятельности в психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 157–170 doi: 10.17759/psyedu.2019110413

For citation:

Romanovsky N.V. The Experience of Using of Social and Creative Activity in the Psychological Rehabilitation of People with Disabilities [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 157–170 doi: 10.17759/psyedu.2019110413. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

В практике психологической реабилитационной работы весьма остро стоит вопрос о способах и методах социально-творческой реабилитации пациентов с выраженными нарушениями двигательных функций.

Одним из эффективных вариантов реабилитационных технологий помощи таким пациентам являются технологии, сочетающие в себе такие социально-деятельностные компоненты, как арт-терапевтические, эрготерапевтические технологии.

Новый вид творческой реабилитации на основе техники рисования на воде «эбру» был предложен сотрудниками Турецко-Русского культурного центра и осуществлен на базе реабилитационного центра «Преодоление» (г. Москва) в 2014 г. [1].

«Эбру» — инновационный метод, практика применения которого весьма молода. Существующие исследования проводились в основном при работе с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Так, в Турции исследовалось воздействие обучения технике «эбру» на развитие детей в возрасте до 5 лет [15]. Отечественные ученые указывают, что использование «эбру» оказывает успокаивающее и расслабляющее воздействие на психическое и эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста [2]. «Эбру» позволяет развивать художественное творчество, воображение, фантазию, интерес к изобразительной деятельности [11].

В России описан положительный опыт применения «эбру» на арт-терапевтических занятиях с детьми с аутизмом [3]. Эта техника подходит для работы с одаренными детьми [2].

Говоря об особенностях применения техники «эбру» в реабилитационной работе, необходимо отметить следующее. Для осуществления практически любой творческой изобразительной деятельности (живопись, коллаж, глина и т.д.) человеку необходимо обладать развитыми (сохранными) навыками крупной и мелкой моторики рук, чтобы осуществлять с помощью рук тонкие дифференцированные движения. Это является ограничением, не позволяющим широко использовать техники изобразительной деятельности при реабилитации пациентов с выраженными двигательными нарушениями.

Техника «эбру» лишена подобных ограничений, что позволяет адаптировать ее для работы с этой категорией пациентов.

Цель данной статьи — проанализировать возможности техники «эбру» в социально-творческой реабилитации людей с выраженными двигательными нарушениями на примере работы с молодым человеком с последствием травмы шейного отдела позвоночника.

Описание техники «эбру»

Техника «эбру» имеет древнее происхождение и получила широкое распространение в Турции.

Изобразительная техника «эбру» — это живопись на желеобразной жидкости (рис. 1). Технология написания картины состоит в том, что в неглубокий прямоугольный контейнер, по форме напоминающий лоток, наливается специально подготовленная желеобразная жидкость, которую готовят из воды и специальных водорослей. Сам рисунок выполняется красками, изготовленными на основе природных пигментов и желчи. Краски наносят на желеобразную жидкость кистями из толстого конского волоса при рисовании

фона и железными спицами разной толщины при выполнении рисунка. Техника выполнения рисунка состоит в следующем. Краска кистью или спицей капается на желеобразную жидкость. Благодаря своему желеобразному составу краска не растворяется в ней, а остается на поверхности. С помощью спиц различной толщины каплям краски можно придавать различную форму. Для техники рисования «эбру» характерны скругленные, волнообразные линии, так как изначально любая фигура берет свое начало из расплывшейся на поверхности капле, имеющей круглую или овальную форму. Сначала кистью и спицей рисуется фон, после чего спицами выполняется рисунок. После того как рисунок завершен, в контейнер на поверхность рисунка аккуратно накладывается лист бумаги (как правило, формата А3) и вынимается. Весь рисунок остается на бумажном листе, а на желеобразной жидкости можно опять рисовать следующую картину (рис. 2).

Сама технология достаточно проста и может быть освоена на базовом уровне за 10–20 занятий.

В начале обучения ученика учат смешивать краски и рисовать фон картины, а также делать на фоне максимально простые фигуры. На следующих этапах обучающийся осваивает различные техники рисования изображений на фоне, такие как цветы, птицы, рыбы. Обучение идет от простого к сложному.

С точки зрения реабилитации людей с ОВЗ изобразительная техника «эбру» примечательна тем, что позволяет при приложении минимального количества двигательных усилий со стороны автора создавать оригинальные рисунки и картины.

При рисовании фоновых картин на начальных этапах работы от ученика не требуется четких дифференцированных движений. Для создания рисунка кисточку или спицу можно держать не только в руке, но и в зубах. Это свойство дает возможность использовать технику как способ социально-творческой реабилитации для больных с тяжелыми двигательными нарушениями, такими, например, как паралич верхних конечностей, тетраплегия, другими нарушениями, при которых недоступны иные виды изобразительной деятельности. Стоит отметить, что применение техники «эбру» в целях социально-творческой реабилитации людей с тяжелыми двигательными нарушениями производится впервые. В качестве учителей наших испытуемых выступали сотрудники Турецко-Русского культурного центра Эдип Асан, профессиональный художник техники «эбру» и его ассистент Эмра.

Апробация техники

В апробации методики участвовал один испытуемый — молодой человек (26 лет). Он имеет тяжелые нарушения двигательных функций вследствие перенесенной травмы шейного отдела позвоночника. Люди с подобными нарушениями, как правило, теряют способность совершать движения всеми частями тела, кроме головы и шеи. Наверное, излишне говорить о том, что данная категория инвалидов нуждается в особой психологической поддержке и помощи со стороны специалистов. Люди в подобном состоянии практически полностью лишены возможности быть самостоятельными. Они не могут сами себя обслуживать и нуждаются в постоянной помощи. Прогнозы врачей по поводу вероятности хотя бы частичного восстановления двигательных функций, как правило, неблагоприятны, хотя бывают и исключения.

Испытуемый А., пациент реабилитационного центра «Преодоление», два года назад в результате несчастного случая получил перелом шейного отдела позвоночника, некоторое время находился в коме, перенес несколько сложнейших операций, больше года лежал в

больницах, в отделениях реанимации, балансируя на грани жизни и смерти. В результате медицинской реабилитации А. может сидеть в инвалидной коляске, немного двигать из стороны в сторону корпусом тела, чувствительность ниже шеи и плеч отсутствует. Благодаря занятиям по развитию движений А. научился пользоваться стилусом, держа его в зубах, и использовать этот навык при работе на планшетном компьютере. Использование компьютера — это, пожалуй, единственный вид деятельности, который А. выполнял без посторонней помощи, однако если у А. стилус выпадает изо рта, ему требуется посторонняя помощь.

Реабилитационная стратегия

Реабилитационная стратегия заключалась в том, что участники учатся рисовать рисунки с помощью техники «эбру». Далее наиболее удачные работы соответствующим образом оформляют и выставляют на выставке-продаже. Авторы картин получают от других людей признание их компетентности, их способности самостоятельно производить социально значимый продукт, это способствует повышению их *самооценки, веры в свои силы, нормализации*. Кроме повышения самооценки, признание их произведений может способствовать осознанию испытуемыми своей состоятельности, что они могут быть способны делать то, что *достойно признания общества*. Кроме того, картины могут быть проданы на аукционе, и полученные от продажи средства также могут способствовать повышению самоуважения и достоинства личности. Полученные средства можно будет передать на благотворительность, например, больным детям, что, в свою очередь, будет способствовать формированию у участников *активной личностной позиции*, превращению их из людей, которым помогают, в людей, которые тоже могут кому-то помочь. Реабилитант А. был ознакомлен с концепцией выставки, а также было обсуждено, что он является первым человеком с ограниченными возможностями, который осваивает данную технику без помощи рук. Следовательно, благодаря А. этот метод может быть использован для помощи другим людям с похожими нарушениями.

Диагностика

С целью изучения особенностей личности реабилитанта, его психологических резервов и дефицитов была проведена психологическая диагностика с использованием следующих методик:

- методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн [9; 13],
- опросник «Качество жизни» С. Крейтлер [14],
- тест «Смыслжизненные ориентации» [5],
- тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [4],
- методика «Мечты, надежды, страхи и опасения» А.М. Прихожан [6],
- методика «Дерево» Д. и Д. Лампен в адаптации А.М. Щербаковой [7].

На наш взгляд, подобранные нами тесты позволяют выявить наиболее важные для оценки психологических ресурсов личностные характеристики [10; 12]. Было запланировано провести два диагностических обследования испытуемых: в начале экспериментальной работы и после выставки.

Диагностика нашего основного участника реабилитационной программы А. проводилась у него дома, в привычной для него обстановке. А. — достаточно открытый и доброжелательный молодой человек, легко идет на контакт.

Изучение самооценки и уровня притязаний А. при помощи методики Дембо-Рубинштейн проводилось по стандартным 7 шкалам: «здоровье», «ум, способности», «характер», «авторитет у сверстников», «умение многое делать своими руками», «внешность», «уверенность в себе».

По данным исследования, самооценка А. в целом не выходит за рамки нормативных значений и имеет высокий уровень, то же самое относится и к уровню притязаний. Обращает на себя внимание шкала «умение многое делать своими руками», так как наш испытуемый в силу своего нарушения не может делать своими руками никаких движений. При самооценке этого навыка А. оценил его развитие у себя на 50%, а хотелось бы ему, чтобы данный навык был развит на 90%. Похожие показатели относятся и к внешности: А. оценил свою внешность на 50%, но хотел бы, чтобы она соответствовала 83%. По нашему мнению, полученные нами данные свидетельствуют о том, что А. не принимает факта ограниченности своих физических возможностей, но в то же время имеет сильную мотивацию на преодоление этой ограниченности.

Обследование А. с помощью опросника «Качество жизни» С. Крейтлер показало в целом высокое качество жизни испытуемого. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что А., скорее, воспринимает качество своей жизни как высокое, хотя объективно оно таковым не является.

Показатель осмысленности жизни по тесту «Смыслжизненные ориентации» имеет у А. нормативные значения: как по общему показателю осмысленности жизни, так и по наличию целей в жизни, интереса к жизни и ее эмоциональной насыщенности, удовлетворенности жизнью, чувству контроля и управляемости жизни.

Исследование жизнестойкости выявило как высокие показатели самой жизнестойкости в целом (97), так и высокие показатели вовлеченности (41), контроля (33) и принятия риска (23). Особенного внимания требует показатель «принятие риска» — 23 балла, что на 5 баллов выше максимально возможного значения норматива.

На основе полученных данных можно сделать предположение, что залогом нормальной адаптации А. является его способность воспринимать все, что с ним происходит, как возможность приобретения опыта и саморазвития, а также вера в то, что собственные усилия смогут повлиять на результат происходящего. Отсюда мы делаем вывод, что психологическим ресурсом А. являются данные установки.

Исследование общего эмоционального самочувствия, восприятия собственной жизни проводилось с использованием методики «Мечты, надежды, страхи и опасения» (А.М. Прихожан). Результаты данной методики показали, что А. позитивно оценивает как свое прошлое, так и будущее, верит, что он способен влиять на происходящее. Основные надежды А. связаны с физической реабилитацией. А. верит, что в ближайшей перспективе благодаря занятиям лечебной физкультурой и физиотерапией ему удастся хотя бы в небольшой степени совершать произвольные действия руками, а в дальнейшем и полностью реабилитироваться.

Исследование социально-психологической адаптации с использованием методики «Дерево» авторов Д. и Д. Лампен в адаптации А.М. Щербаковой выявило у А. установку на поиск поддержки у окружения.

Исходя из полученных данных, наш испытуемый А. характеризуется высокой самооценкой, удовлетворительным качеством жизни, осмысленностью жизни, жизнестойкостью, принятием любого опыта как развивающего, позитивным отношением к

своему прошлому и будущему, верой в возможность физической реабилитации, общительностью, умением радоваться жизни, готовностью получать помощь от других, но при этом не принимает ограниченность своего состояния.

Что касается средовых ресурсов А., то их можно описать следующим образом.

А. живет вместе с родителями, у него есть брат и племянница. Отношения в семье доброжелательные, поддерживающие. Основной круг общения А. составляют его родственники или знакомые, с которыми он познакомился, находясь в реабилитационных центрах. У А. есть своя отдельная комната, квартира оборудована специальными устройствами, которые позволяют перемещать А. по квартире для совершения гигиенических процедур, а также двигаться по комнате. Есть специально оборудованный стол, на котором установлен планшетный компьютер, подключенный к интернету. А. достаточно редко выходит из дома.

Стоит отметить, что в силу сложившихся обстоятельств у А. очень сильна привязанность к матери, так как она постоянно находится вместе с ним, прорабатывает вместе с ним гигиенические процедуры, без нее А. практически беспомощен.

Реализация реабилитационной программы

Занятия по обучению испытуемых проходили в реабилитационном центре «Преодоление» в специально оборудованном помещении для занятий творческой деятельностью. Встречи проходили 1 раз в неделю по вечерам в период с февраля по май 2014 г.

Сразу стоит отметить, что в ходе диагностической беседы, которая проходила спустя некоторое время после начала занятий, А. открыто сказал, что он не рассматривает рисование техникой «эбру» как серьезное занятие. А. считает для себя более полезным и нужным занятие физической реабилитацией, так как верит, что сможет научиться двигать руками, и это позволит ему быть более самостоятельным, управлять электрической инвалидной коляской, выезжать на улицу и т.д.

Для того, чтобы А. мог заниматься «эбру», необходимо было провести работу по адаптации инструментов, с помощью которых создается рисунок. С этой задачей легко справились технические специалисты центра и родители А.

Специалист по обслуживанию и ремонту реабилитационного оборудования центра сделал для А. кисть с удлиненным древком, что дало возможность держать ее в зубах, а родители А. сделали ему длинный металлический стержень из спицы, который он может также держать в зубах и совершать точные движения. Как уже отмечалось выше, А. обладает навыком работы на планшетном компьютере, которым управляет стилусом, держа его во рту. Данный навык и послужил базисом при обучении А. технике рисования «эбру».

Обычное занятие строилось по следующей структуре: в начале художники подготавливали рабочее место, ставили контейнер, наливали в него желеобразную жидкость, раскладывали краски. Далее художники начинали настраивать краски, это длительный процесс. Поскольку краски природные, их окончательно подготавливают перед непосредственным началом рисования. Для того, чтобы подготовить краску, ее нужно смешать с природной желчью в необходимой пропорции. После подготовки красок начинался сам процесс рисования. Наших учеников спрашивали, что бы они сами хотели нарисовать, показывали образцы рисунков разной степени сложности. После выбора рисунка и красок учеником, если эта техника для него новая, художник демонстрировал, как

выполняется данный рисунок, далее ученик рисовал уже свой рисунок самостоятельно. При возникновении затруднений художник объяснял и помогал ученикам. Каждый рисунок положительно оценивался, была создана ситуация успеха.

Однако отметим, что в ходе работы с А. вначале отмечались некоторые трудности организационного характера. В мастерскую заходили пациенты центра, знакомые с А. медбрата. Все это отнюдь не способствовало сосредоточению А. на непосредственном процессе работы, он отвлекался на общение. Когда в помещении находилось слишком много зрителей, А. отвлекался и испытывал дискомфорт, о чем он открыто заявлял. В ходе дальнейших занятий нам удалось создать для А. более комфортную и рабочую обстановку (рис. 3).

Как мы уже говорили, на первых порах отношение А. к занятиям было не слишком сосредоточенным, он не видел в них для себя конкретной пользы, это было скорее развлечением и поводом для общения.

Поскольку начальные приемы рисования по «эбру» достаточно просты, а А. уже умел хорошо управляться со стилусом, то все рисунки с самого начала получались у него достаточно легко, что в некоторой степени ослабляло его мотивацию к занятиям.

При создании рабочей обстановки и усложнении изобразительных элементов А. удалось сконцентрироваться на процессе работы, он становился более включенным и, по всей видимости, получал некоторое удовлетворение от процесса.

Трудности и ограничения

Тем не менее, спустя некоторое время мы столкнулись с сопротивлением и обесцениванием самого процесса рисования со стороны А. На одном из занятий, когда у него получился особенно удачный рисунок, и было высказано предположение о том, что данный рисунок можно будет представить на выставку, А. сказал, что «не надо печатать этот позор», «бросай это дело».

Пытаясь понять, чем может быть вызвано это сопротивление, можно выдвинуть несколько гипотез. Возможно, А. воспринимает эту технику как «инвалидную», т.е. специально приспособленную для людей с серьезными двигательными нарушениями. В таком случае данная техника вступает в конфликт с его верой в успешность своей физической реабилитации, в то, что удастся «запустить руки», как он сам выражается. В таком случае признание своего успеха в этом деле означало бы для А. принятие своего нынешнего состояния. Возможно, что именно нежелание мириться с этим состоянием придает А. силы и мотивацию на дальнейшие занятия физической терапией.

Также можно допустить, что причина сопротивления состоит в том, что А. не ощущает ценности своих картин, так как их написание не составило для него серьезного значимого труда. Возможно также, что данные картины попросту не соответствовали эстетическим представлениям А., что и привело к негативному отношению к ним. Не исключен вариант, что А. не знал, как ему в дальнейшем в своей жизни применять получаемый им навык.

Однако занятия по программе продолжались, и А. продолжал на них приезжать. В одну из наших встреч на вопрос художника, что он хочет сегодня нарисовать, А. ответил, что он хочет нарисовать «что-нибудь новенькое». На этой встрече художник показывал ему более сложные техники рисования, А. рисовал птиц и розу. Данные рисунки получались у А. уже не так легко, как предыдущие, и в конце занятия А. сообщил, что в следующий раз «надо

будет еще раз попробовать», и что ему «в принципе понравилось» рисовать. В следующие встречи А. предлагал уже свои темы рисунков.

Примерно на середине занятий к реабилитационной группе присоединился сотрудник по ремонту и обслуживанию реабилитационного оборудования, основной задачей которого было создание эргономичного рабочего места, которое бы обеспечивало большую самостоятельность и комфорт реабилитанта. Это вызвано тем, что А. хоть и мог самостоятельно рисовать картины, но не мог без посторонней помощи дотянуться до красок, сменить кисть на спицу и совершить некоторые другие операции. Итогом этой работы стал предварительный макет эргономичного рабочего места для А., который повысил самостоятельность и комфортность его работы (рис. 4).

Занятия продолжались, периоды энтузиазма чередовались с периодами разочарования и сопротивления. За это время на занятиях А. побывала съемочная группа одного из кабельных телеканалов, а также отец А., который выразил удовлетворение тем, чем занимается его сын. В одно из последних занятий А. сообщили, что в конце мая планируется выставка его работ, сделанных при помощи освоенной им техники. А. снова встретил данное предложение негативно: «Я не хочу там присутствовать, пусть лучше это будет без меня», «это все несерьезно».

Итоговая выставка состоялась, но в связи с болезнью А. на ней не присутствовал. Картины после соответствующего оформления выставляла его мама. Часть картин ей удалось продать, однако в связи с организационными сложностями этот опыт нельзя назвать удачным.

Результаты

Спустя некоторое время была проведена повторная диагностика, которая выявила некоторые изменения личностных характеристик у А. При повторном исследовании самооценки с помощью методики Дембо-Рубинштейн по параметру «умение многое делать своими руками» А. оценил свои возможности равными нулю, а уровень притязаний установил 100%. Напомним, что в начале нашего исследования А. оценил эту же характеристику на среднем уровне (50%). По остальным характеристикам изменения были незначительными. Чтобы объяснить полученные данные, можно сделать предположение, что за прошедшее время А. стал яснее понимать ограничения своих физических возможностей, однако по-прежнему сохранил веру в возможность их восстановления. Повторное проведение методики «Тест жизнестойкости» выявило у А. увеличение показателя «принятие риска» на 7 баллов (40 баллов вместо 33). Исходя из этого, можно предположить, что за истекший период у А. усилилась способность воспринимать все, что с ним происходит, как возможность приобретения опыта и саморазвития. Результаты остальных методик не отличаются от данных, полученных в начале исследования.

В результате обсуждения состояния А. мы пришли к выводу, что А. не принимает «эбру», так как он не принимает того факта, что, возможно, обречен на жизнь с серьезными двигательными нарушениями. Он сопротивляется и старается обесценить процесс, т.к. сами занятия толкают его на путь принятия своей инвалидности.

Выводы

Пытаясь оценить результаты описанной нами реабилитационной программы, нам сложно сделать вывод об эффективности данного метода реабилитации. Полученные

данные, скорее, ставят перед нами новые вопросы, чем дают четкие и однозначные ответы, но все же мы попытаемся сделать некоторые выводы.

Описанный нами метод деятельностной реабилитации имеет свои достоинства. Прежде всего, они заключаются в том, что человек, включенный в какую-либо деятельность, начинает лучше осознавать свои возможности и ограничения, происходит процесс саморефлексии.

Человек подходит ближе к реальности, чувствует себя деятелем, творцом, у него формируется активная жизненная позиция, самооценка становится более реалистичной, перед ним могут открыться некоторые перспективы жизни с имеющимися у него ограничениями.

Сама техника «эбру» как нельзя лучше подходит для людей с выраженными двигательными нарушениями, поскольку она достаточно проста в освоении, для рисования в этой технике необязательно уметь осуществлять тонкие дифференцированные движения руками.

Чтобы указанные достоинства метода могли быть реализованы в полной мере, на наш взгляд, должны быть соблюдены следующие условия, которые нам удалось выделить в результате нашего исследования:

- Деятельность, с одной стороны, должна быть доступной и приспособленной под индивидуальные потребности реабилитанта, а с другой — не должна быть слишком легкой или примитивной, она должна содержать в себе некоторые трудности, которые необходимо преодолеть реабилитанту. В противном случае, если ситуация трудности не создается, данный тип деятельности не воспринимается как ценный, важный и значимый.
- Реабилитант должен по возможности максимально самостоятельно выполнять все действия и понимать, что он все это делает сам, без посторонней помощи.
- По возможности социально-творческий вид деятельности следует подбирать в соответствии с эстетическими и культурными предпочтениями реабилитанта.
- Сам процесс социально-творческой реабилитации нельзя превращать в некоторое развлечение или массовое мероприятие, по возможности следует создавать рабочую и спокойную обстановку, чтобы ничто не мешало процессу.
- Выскажем предположение, что в некоторых случаях для достижения эффекта может понадобиться отдельная параллельная работа с психологом-реабилитологом, направленная на принятие человеком своего состояния.
- Достаточно остро встает вопрос о перспективах дальнейшего использования полученных навыков. Сможет ли участник ими воспользоваться за пределами реабилитационного центра? Если нет, то зачем тогда они ему нужны? Отсутствие возможности применить навык обесценивает процесс его формирования, является мощным демотиватором.

Таким образом, перед психологом-реабилитологом встает вопрос создания комплексной реабилитационной среды, в которой полученные навыки не только найдут свою возможность и место применения, но и будут оценены по достоинству обществом.

Романовский Н. В. Опыт применения средств социально-творческой деятельности в психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья
Психолого-педагогические исследования 2019. Том 11. № 4. С. 157–170.

Romanovsky N.V. The Experience of Using of Social and Creative Activity in the Psychological Rehabilitation of

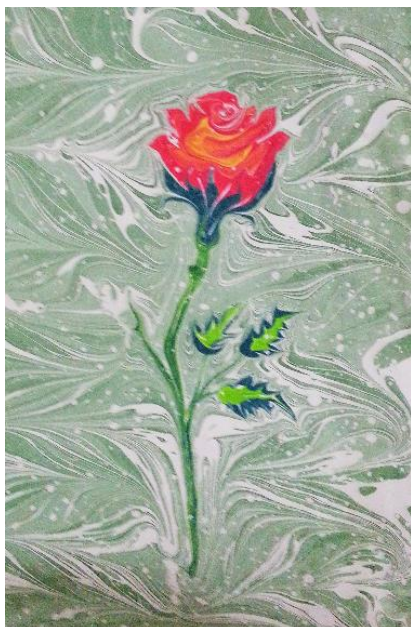


Рис. 1. Рисунок, сделанный при помощи техники «эбру»



Рис. 2. Рисунок цветка в процессе рисования на воде



Рис. 3. Испытуемый А. в процессе рисования

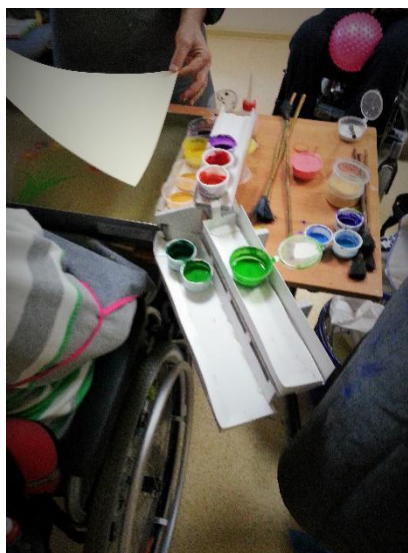


Рис. 4. Макет эргономичного рабочего места

Литература

1. *Асан Э.* Эбру как метод арт-терапии в работе с инвалидами // Культура и образование. 2014. № 3 (14). С. 93–96.
2. *Беглярова М.Ю.* Арт-терапия как метод коррекции эмоциональных состояний у интеллектуально одаренных детей старшего дошкольного возраста // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 1. С. 14–17.
3. *Доронькина М.А.* Арт-терапевтические занятия в работе с детьми, имеющими аутизм. Применение художественной техники эбру // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» (г. Москва, 22–24 ноября 2017 г.). М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 97–98.
4. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
6. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
7. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: Методические рекомендации для школьных психологов / Под ред. Л.П. Пономаренко. Одесса: Астра-Принт, 1999. 118 с.
8. *Романовский Н.В., Новикова Е.М.* Использование визуальной шкалы самооценки состояния как способ формирования мотивации к реабилитации [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 3. С. 135–148. doi: 10.17759/psyclin.2017060308.
9. *Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство). М.: Медицина, 1970. 215 с.
10. *Соловьева С.Л.* Ресурсы личности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2010. № 2. URL: <http://medpsy.ru/> (дата обращения: 03.03.2019).
11. *Шумиловских И.С., Андреева Ю.Ю.* Развитие творческого воображения детей с ОВЗ средствами эбру // Материалы V Международной научно-практической конференции «Развитие личности средствами искусства» (г. Саратов, 15 марта 2018 г.). Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 200–204.
12. *Щербакова А.М., Гудилина О.Н.* Сравнительная характеристика отношения к ограниченным возможностям своего здоровья лиц с врожденными и приобретенными нарушениями статодинамической функции // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 77–86.
13. *Яньшин П.В.* Исследование самооценки по Дембо–Рубинштейн с элементами клинической беседы / Под ред. П.В. Яньшин // Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. 336 с.
14. *Kreitler S., Kreitler M.M.* Multidimensional Quality of Life: A New Measure of Quality of Life in Adults // Social Indicators Research. 2006. Vol. 76. Is. 1. P. 5–33. doi.org/10.1007/s11205-005-4854-7

15. Neriman A. et al. Study of effect of ebru training on the developmental areas of children aged under five // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 51. P. 296–300. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.162

The Experience of Using of Social and Creative Activity in the Psychological Rehabilitation of People with Disabilities

Romanovsky N.V.,

PhD (Psychology), Research Associate, Faculty of Clinical and Special Psychology, department of neuro – and pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, romanovskijnv@mgppu.ru

The article aim is analyzing the effect of innovative ergo and art therapy techniques “Ebru” in the social and creative rehabilitation of people with severe movement disorders using the example of working with a young man (26 years old) with a with spinal cord injury. The article gives a detailed description of this technique, which is the best suited for people with such disorders, because it is quite easy to learn, for drawing it is not necessary to be able to carry out subtle differentiated movements of the hands. The article describes the rehabilitation strategy used, identifies the advantages and limitations when working with this category of persons with disabilities, defines the conditions under which the advantages of the method can be fully realized. In order to study the personality characteristics of the rehabilitant, psychological diagnostics was carried out using the methods: Dembo-Rubinshtejn self-assessment method, questionnaire "Quality of life" (S. Kreitler), test "Life Orientation Test", test of hardiness, method "Dreams, hope, fears and anxiety" (A.M. Prikhozhan), and "Tree" method. The environmental resources of the rehabilitant are also analyzed. The question about creation a complex rehabilitation environment is raised.

Keywords: socio-creative rehabilitation, psychological rehabilitation, Ebru, impaired motor functions, ergotherapy, handicapped people.

References

1. Asan E. Ebru kak metod art–terapii v rabote s invalidami [Ebru as a method of art therapy in working with people with disabilities]. *Kul'tura i obrazovanie [Culture and education]*, 2014, no. 3 (14), pp. 93–96.
2. Beglyarova M.Yu. Art–terapiya kak metod korrektsii emotsional'nykh sostoyanii u intellektual'no odarennykh detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Art therapy as a method of correction of emotional states in intellectually gifted children of elder pre–school age]. *Istoricheskaja i social'no–obrazovatel'naja mysl' [Historical and socio–educational thought]*, 2017, no. 1, pp. 14–17.
3. Doron'kina M.A. Art–terapevticheskie zanyatiya v rabote s det'mi, imeyushchimi autizm. Primenenie khudozhestvennoi tekhniki ebru [Art therapy classes for children with autism. The

- use of ebru]. *Sbornik materialov Vtoroi Vserossiiskoi nauchno–prakticheskoi konferentsii «Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra» (g. Moskva, 22–24 noyabrya 2017 g.) [Proceedings of the Second Scientific and Practical Conference “Comprehensive support for children with autism spectrum disorders”]*. Moscow: FRC FGBOU VO MGPPU, 2017, pp. 97–98.
4. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti [Hardiness Test]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p. (In Russ.).
 5. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). [Life Orientation Test]. Moscow: Smysl, 2000. 18 p. (In Russ.).
 6. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detey i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. [Anxiety in children and adolescents: the psychological nature and age dynamics] Moscow: Moskovskii psikhologo–sotsial'nyi institut; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2000. 304 p.
 7. Ponomarenko L.P. (ed.), Psikhologicheskaya profilaktika dezadaptatsii uchashchikhsya v nachale obucheniya v srednei shkole: Metodicheskie rekomendatsii dlya shkol'nykh psikhologov [Psychological prevention of student maladaptation at the beginning of secondary school: Methodological recommendations for school psychologists]. Odessa: Astra–Print, 1999. 118 p.
 8. Romanovskii N.V., Novikova E.M. Ispol'zovanie vizual'noi shkaly samootsenki sostoyaniya kak sposob formirovaniya motivatsii k reabilitatsii [The Implementation of the Visual Self-Assessment Scale as a Method of Formation of Rehabilitation Motivation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 2017. Vol. 6, no. 3, pp. 135–148. doi: 10.17759/psyclin.2017060308 (In Russ.; abstr. in Engl.).
 9. Rubinshtein S.Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt primeneniya ikh v klinike (prakticheskoe rukovodstvo) [Experimental methods of pathopsychology and experience of their application in the clinic (practical guide)]. Moscow: Meditsina, 1970. 215 p.
 10. Solov'eva S.L. Resursy lichnosti [Elektronnyi resurs] [Personality Resources]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii [Medical Psychology in Russia]*, 2010, no. 2. Available at: <http://medpsy.ru/> (Accessed: 03.03.2019).
 11. Shumilovskikh I.S., Andreeva Yu.Yu. Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya detei s OVZ sredstvami ebru [Development of creative imagination of children with disabilities by means of ebru]. *Materialy Pyatoi Mezhdunarodnoi nauchno–prakticheskoi konferentsii «Razvitie lichnosti sredstvami iskusstva» (g. Saratov, 15 marta 2018 g.) [Proceedings of the Fifth International Scientific and Practical Conference “Personal development through of art”]*. Saratov, 2018. pp. 200–204.
 12. Shcherbakova A.M., Gudilina O.N. Sravnitel'naya kharakteristika otnosheniya k ogranichennym vozmozhnostyam svoego zdorov'ya lits s vrozhdannymi i priobretennymi narusheniyami statodinamicheskoi funktsii [The comparative characteristics of attitudes towards the limited capabilities of own health in people with congenital and acquired disorders of static–dynamic functions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010, no. 5, pp. 77–86. (In Russ.; abstr. in Engl.).
 13. Yan'shin P.V. Issledovanie samootsenki po Dembo–Rubinshtein s elementami klinicheskoi besedy [Study of self-esteem by Dembo–Rubinstein with elements of clinical conversation]. In P.V. Yan'shin (ed.) *Praktikum po klinicheskoi psikhologii. Metody issledovaniya lichnosti*

Романовский Н. В. Опыт применения средств социально-творческой деятельности в психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 157–170.

Romanovsky N.V. The Experience of Using of Social and Creative Activity in the Psychological Rehabilitation of People with Disabilities
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 157–170.

[*Workshop on Clinical Psychology. Methods of investigating personality*]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 336 p.

14. Kreitler S., Kreitler M.M. Multidimensional Quality of Life: A New Measure of Quality of Life in Adults. *Social Indicators Research*, 2006. Vol. 76, is. 1, pp. 5–33. doi.org/10.1007/s11205-005-4854-7.
15. Neriman A. et al. Study of effect of ebru training on the developmental areas of children aged under five. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 51, pp. 296–300. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.162.