

# Опыт экспериментального изучения развития произвольности изобразительной деятельности дошкольников в условиях игры-сказки

А. Г. Сулейманян,  
кандидат психологических наук

Произвольность как способность ребенка самостоятельно строить свою деятельность в соответствии с образцом или нормой, задаваемой взрослым, является одним из важнейших условий готовности детей к школе (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. И. Гуткина, Е. О. Смирнова). По этой причине особое значение приобретает изучение психологических условий развития произвольности в дошкольном детстве, прежде всего детей 5—6 лет.

Известно, что наилучшие условия для обучения и развития дошкольников создаются в игре. На занятиях по изобразительной деятельности популярностью пользуются игры-сказки, т. е. игровые ситуации с использованием сказочного сюжета. Появление в обучении этих ситуаций связано с тем, что нужно направить внимание детей на определенные особенности изображаемых предметов и персонажей. На занятиях с детьми могут фигурировать сказочные герои: карандаши и кляксы как художники (Н. В. Дубровская), злые и добрые волшебники (О. А. Белобрыкина), самовары и чайники как живые существа (Н. А. Курочкина), разные игры-загадки типа «Волшебная птица» (Е. Л. Зеленина). В обучение изобразительной деятельности могут включаться сказочные сюжеты (Т. Н. Доронова, С. Г. Якобсон), сказочные драматизации (В. В. Бروفман), игровые задачи и игровые действия с элементами сказок (Г. Г. Григорьева).

Например, для развития мелких движений руки у старших дошкольников предлагаются различные, связанные с отождествлением себя с тем или иным персонажем, игры с приключенческими сюжетами (А. А. Мелик-Пашаев и З. Н. Новлянская). Другим примером организации занятий для детей 6,5 года может быть игра в волшебный город, пропуском в который служит выполнение определенного нормативного действия (Ю. А. Полуянов).

В таких играх-сказках целенаправленное действие достигается не за счет следования определенному правилу взаимодействия с другими участниками игры на основе подражания поведению взрослых, как в сюжетно-ролевых играх, а благодаря переходу в иную, «волшебную», реальность, где действиями ребенка руководит логика сказочного сюжета, направленная именно на выполнение определенного произвольного действия. При этом считается, что ребенок может рисовать более целенаправленно в позиции воображаемого сказочного персонажа, нежели в условиях просто данного учебного задания. Однако очень мало экспериментальных данных о том, с помощью каких психологических механизмов такие игры влияют на развитие произвольности. И как следствие — остается неясной роль отдельных элементов игры, прежде всего момента вхождения в образ сказочного персонажа

для развития произвольности в продуктивных видах деятельности вообще. Мы предприняли попытку восполнить этот пробел с позиции культурно-исторического подхода к анализу природы высших психических функций<sup>1</sup>.

## Точка зрения

В общеметодологическом смысле произвольность можно рассматривать как способность индивида действовать не по случайному побуждению, а на основе сознательно принимаемой цели деятельности и учета конкретных условий ее осуществления. В изобразительной деятельности одним из важнейших показателей такого действия является умение переводить образ восприятия или представления в графическое изображение с заданными параметрами (В. И. Кириенко, В. С. Кузин). Это требует от человека значительных усилий внимания, памяти, воображения. Произвольность в изобразительной деятельности связана с мобилизацией высших психических функций.

В настоящее время накоплен большой опыт изучения развития произвольного поведения как актов или процессов, осуществляемых на основе использования культурно выработанных способов деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и их последователи). Этот подход существенно ориентирует психологов на изучение «внутренней картины», или «внутренней драматургии», действия с точки зрения не только его исполнительской функции, но коммуникативной, т. е. обеспечивающей возможность приобщения к обществу и культуре (В. П. Зинченко, К. Н. Поливанова, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков).

На ранних стадиях развития ребенка в актах произвольного поведения обнаруживается отражение единства способа действия (или способа употребления той или иной вещи) и образа взрослого человека, от которого ребенок непосредственно усваивает определенный тип действия (М. И. Лисина, А. И. Мещеряков, Д. Б. Эльконин). В дальнейшем психологическая структура произвольного поведения усложняется. Но в онтогенезе становления действия на основе культурной нормы можно обнаружить следы содержания былой кооперации ребенка с другим человеком (с другими людьми). В сюжетно-ролевой игре дошкольников это выражается в умении ребенка на основе подражания отдельным аспектам социального поведения людей сознательно удерживать игровую роль, которая доступна ребенку на основе опыта его непосредственного общения с взрослыми (Д. Б. Эльконин). В учении младших школьников — в логике становления субъекта учебной деятельности от коллективного к индивидуальному (В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман). Особенно ярко это проявляется при организации развивающего обучения в областях изобразительного искусства (Ю. А. Полуянов) и литературы (Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская). Через другого человека, через присвоение позиции другого человека ребенок присваивает и определенную способность действовать как другой. Все это позволяет утверждать, что в продуктивных видах деятельности произвольность связана с некоторым представлением о будущем результате и о себе как активном субъекте определенного действия. А последнее — с присвоением способа действия другого. Но везде исходным является взаимодействие с реальными людьми. А в игре-сказке необходимо понять психологические условия, которые обеспечивают ребенку возможность соединить принимаемый образ сказочного персонажа и определенный тип действия.

Богатый опыт анализа психологической природы игр с чудесными превращениями содержится в данных этнографических и культурологических исследований. Неслучайно важной тенденцией в теории современного образования стало осмысление опыта этнопедагогики (традиционной педагогики народов мира). Такие идеи в отечественной науке высказывались, например, Г. И. Батуриной, Г. Н. Волковым, Т. Ф. Кузиной, Л. Ф. Обуховой и дру-

---

<sup>1</sup> Исследование проводилось под научным руководством В. А. Гуружапова.

гими; в зарубежной психолого-педагогической литературе сходные идеи содержатся в работах М. Коула. Одним из средств, широко используемых в традиционном обучении детей разного возраста в различных культурах, является ритуал.

Ритуал (от лат. *ritus* — обряд, торжественная церемония) — вид обряда, исторически сложившаяся форма сложного символического поведения, кодифицированная система действий (в том числе речевых), служащих для выражения определенных культурных взаимоотношений.

В нашем исследовании мы рассматриваем ритуал как построенную определенным образом последовательность символических действий, направленных на формирование особенного психического состояния, делающего возможным переход из одной реальности (обыденной) в другую (мифологическую или сказочную).

В современных играх детей ритуал представлен в редуцированном виде, как один из элементов игры, например через бросание жребия. Он не обязательно требует от участника игры выполнения продуктивного действия по заданному образцу или культурной норме. Так, в сюжетно-ролевой игре достаточно лишь обозначать смысл действия.

Но есть ритуалы, позволяющие мобилизовать силы участника обряда на определенное продуктивное действие. Это обряды инициации (символически оформленные процедуры испытаний), психологический смысл которых заключается в приобретении участником нового статуса (например, взрослого) или новых способностей (С. А. Токарев, М. Мид, В. Тэрнер, М. Элиаде). Пример такого обряда мы сами наблюдали на острове Чилоэ (Латинская Америка). Там среди коренных жителей острова распространена игра в волшебный корабль для подростков и взрослых. Для того чтобы стать участником игры — матросом мифического корабля, необходимо пройти специальный отбор, который состоит в успешном прохождении мобилизационного испытания, помогающего войти в образ мифологического персонажа.

Источником эффективности такого рода ритуалов можно полагать мифологическое сознание или его реликтовые остатки в сознании человека, ребенка в том числе. Для такого утверждения есть достаточно веские основания в трудах ряда зарубежных (Ф. Шеллинг, К. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, К. Юнг) и отечественных (А. Ф. Лосев, А. Н. Афанасьев, А. В. Веселовский, В. Я. Пропп) исследователей. Вопрос об общепсихологических механизмах превращения содержания мифологического сознания в форму реального произвольного действия выходит за рамки нашего исследования. Считаем очень важной концепцию А. Ф. Лосева, в которой доказывается, что во внутренней структуре мифа заложена программа творческого освоения действительности. По этой программе люди творят новую реальность на границе обыденного мира и мира чудесного.

Отражение этой «техники творения новой реальности» обнаружено В. Я. Проппом в структуре сюжета волшебной сказки. Существенным является то обстоятельство, что сказочный герой, проходя через испытания, во многом аналогичные ритуалам инициации, на протяжении всего сюжета должен самостоятельно (т. е. произвольно) выполнить задание. Важно отметить, что в решающий момент появляется волшебный помощник, который символизирует приобретение героем определенных способностей. В результате образ героя и тип действия оказываются соединенными строго определенным образом.

Элемент мифа есть в играх-сказках. И если организатору игры удастся попасть в логику разворачивания творческой программы мифа, то обнаруживается, что участник игры начинает ей интуитивно следовать и добивается успехов. Пример такой ситуации описывает, в частности, Е. В. Субботский. В специально организованных играх-сказках он вводил правило действия через ритуал, контролировал успешность выполнения действия и, непосредственно участвуя в игре, активно вовлекал в нее дошкольников. При этом дети, участвовавшие в этих играх, не расценивали это как подавление их свободы, наоборот, они неизменно отмечали их особую эмоциональную насыщенность.

Принцип обучения дошкольников на основе игр, которые строятся как аналог мифа, заложен в концепции школы культурно-исторического типа (В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов). Примером могут быть занятия с детьми 5—6 лет, проходящие в форме сказочных путешествий (Л. П. Табунова, Т. Г. Хомякова). Опыт их проведения показывает эффективность таких мифологизированных игр, особенно в отношении развития у детей произвольности действия со знаками. Психологические условия вхождения ребенка в такую игру специально не исследовались, но, основываясь на описаниях, можно сделать вывод, что адекватное включение ребенка в игру обеспечивается последовательностью действий символического характера, т. е. ритуалом.

Попытки использования карт В. Я. Проппа мы находим в серии работ по сказкотерапии (И. В. Вачков, О. В. Заширинская, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, С. К. Нартова-Бочавер и др.). Идеи В. Я. Проппа анализируются в психолого-педагогической практике организации игр-сказок у Л. И. Элькониновой.

Эти работы наводят на мысль о том, что есть психологические условия, обеспечивающие успешность овладения тем или иным действием (например, превращаясь в гнома, дети учатся рисовать миниатюрные предметы). Они основаны на техниках воображения, зафиксированных в мифах и волшебных сказках, и сохраняют свою актуальность, по крайней мере, для развития произвольности у детей 5—6 лет. Принципиальным для нас является открывающаяся для ребенка возможность соединить в воображении отличительные особенности сказочного персонажа и способ его действия, что позволяет ребенку мобилизоваться для выполнения конкретной изобразительной задачи. Мы предположили, что в игре-сказке это возможно благодаря вхождению ребенка в образ сказочного героя через ритуал.

## Методика эксперимента

В эксперименте участвовали 10 детей 5 лет и 14 детей 6 лет, воспитанников детского сада № 1662 Москвы. Экспериментальное исследование состояло из четырех серий. Стимульным материалом являлись изображения «волшебного солнца» и «волшебного дерева» (см. рис.1). Чтобы ребенок не уставал, эксперимент проводился с ним с перерывом в несколько дней.

Эксперименты проводились в изостудии детского сада. Пространство в студии разделено на две части: зону игры и мастерскую. В зоне игры дети обычно играют, слушают и обсуждают сказки перед началом занятий. В этом месте отсутствуют строгие требования педагога к поведению и действиям детей. Мастерская — это часть комнаты со столами, стульями и мольбертом; здесь дети занимаются изобразительной деятельностью под руководством взрослого. В этой зоне детям всегда дается то или иное задание, для успешного выполнения которого они должны действовать произвольно.

В первый день проводились две серии с заданием на уменьшенное изображение «волшебного солнца». В 1-й серии дошкольник рисовал на ковре в зоне игры (ковре), во 2-й — в зоне мастерской. В эксперименте проверялось, в какой из этих зон будет выше уровень произвольности изобразительной деятельности. Мы предполагали, что в зоне мастерской уровень произвольности будет выше, чем в зоне игры, так как в первом случае у детей, по нашему мнению, была установка на произвольность.

Перед заданием давалась следующая инструкция: «Перед тобой изображение «волшебного солнышка»! Нарисуй на своем листке такое же, но только маленькое, меньше в два раза, чем это, а лучше еще меньше». В своем рисунке ребенок должен уменьшить образец, который постоянно находился в поле его зрения.

Через несколько дней, когда дети забывали об этом задании, проводились 3-я и 4-я серии. На этот раз ребенку предлагалось вообразить себя гномом, а потом опять попробовать нарисовать уменьшенную фигуру «волшебного дерева». Таким образом дети вовлекались в

ситуацию игры-сказки. Выбор этого изображения был обусловлен тем, что оно оказалось самым трудным для рисования.

Тип вовлечения в сказочную ситуацию в 3-й и 4-й сериях был разным.

Инструкция, которая давалась ребенку в 3-й серии, была такой: «Перед тобой «волшебное дерево». Представь себя маленьким гномом и нарисуй точно такое же дерево, но в два раза меньшее, чем это, а лучше еще меньше!» Образец постоянно находился перед глазами ребенка. Дети рисовали в зоне игры.

Сразу же после этого в 4-й серии давалась следующая инструкция: «Дети, сейчас мы с вами будем играть в новую игру. Давайте еще раз попробуем нарисовать очень маленькое «волшебное дерево»! Для этого вам нужно будет на время превратиться в гнома. Чтобы превратиться в гнома, надо очень осторожно пролезть под небольшими воротами, не задев их, а после этого встать, и тогда на тебя наденут шапку гнома. Тот, кто пройдет через ворота без ошибок и на кого взрослый наденет шапку гнома, на время превратится в гнома и сможет рисовать крохотные деревья, потому что это не обычная шапка, а волшебная».

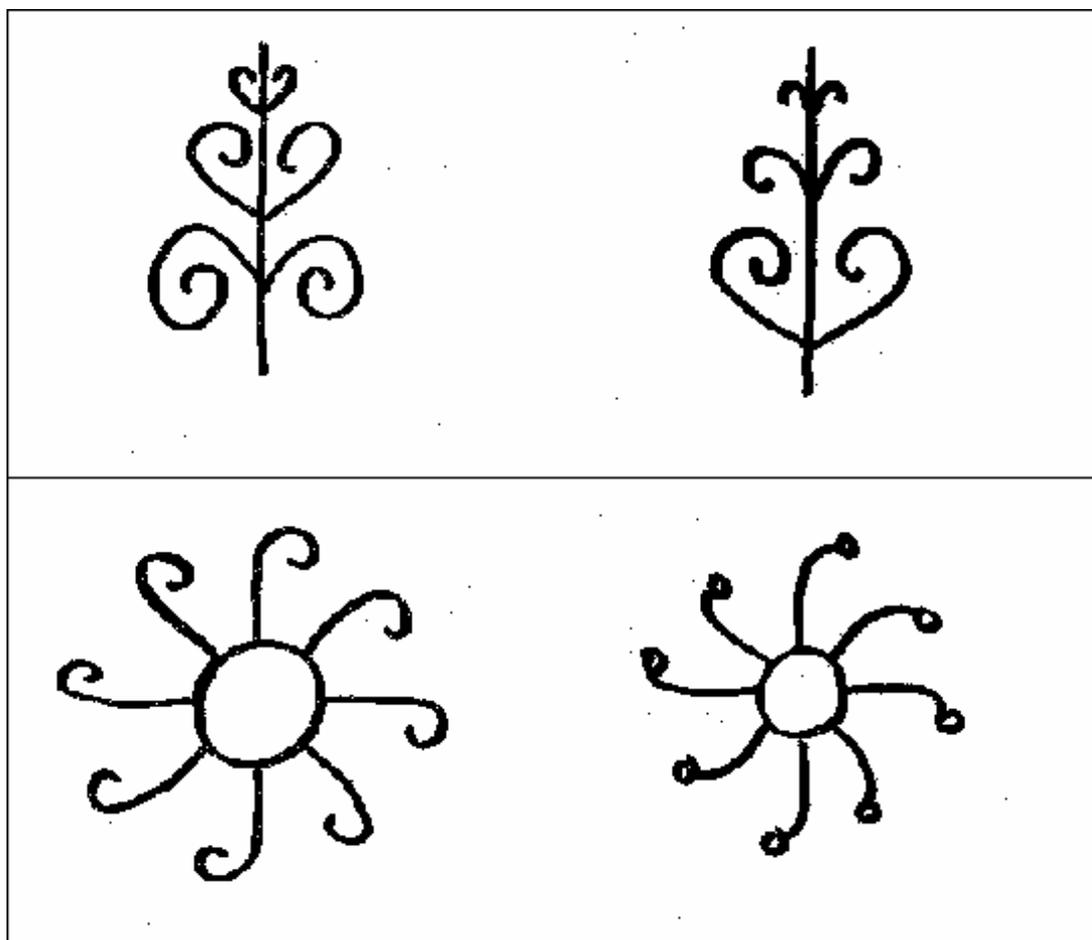


Рис. 1. Образцы стимульного материала

Дети пролезали под воротами, которые стояли на границе зоны игры и мастерской. После этого на них надевали шапки, и они переходили в мастерскую для выполнения задания. По окончании задания дети с помощью взрослого снимали «волшебные колпаки»; при этом взрослый сообщал ребенку, что он теперь уже не гном, а снова ребенок. Если ребенку не удавалось аккуратно пролезть под воротами, взрослый помогал ему, правильно направляя его движения.

Выбор ворот в качестве необходимого элемента игры объясняется следующими обстоятельствами.

Во-первых, арки, ворота, двери, мосты, как реальные, так и символические, неизменно присутствуют во всех обрядах и ритуалах. Прохождение через них при определенных условиях (особенно при наличии мотивации и веры в действительность происходящего) сопровождается сильным психологическим эффектом даже у взрослых, не говоря уже о детях. Этот тезис можно проиллюстрировать рядом примеров в различных культурных традициях: волшебная дверь в счастливую страну в итальянской сказке «Пиноккио»; символ «райских дверей» в средневековой христианской культуре; мост Чинвад, ведущий в страну блаженных в зороастрийской традиции; триумфальные арки древних римлян, сохранившиеся в архитектуре и до наших дней, и т. п.

Во-вторых, пролезание через узкие и невысокие ворота служит своего рода мобилизующим испытанием, которое, по свидетельству этнографической литературы, широко распространено и является неотъемлемым элементом обрядов перехода. Однако в нашем случае мобилизующее испытание само по себе оказалось не эффективным. Чтобы понять причину неудачи, мы подвергли анализу результаты пилотажного эксперимента.

Первоначально, при проведении пилотажного эксперимента, правилами игры предусматривалось прохождение через небольшие ворота; при этом «шапка гнома» не надевалась. Мы ограничивались словесной инструкцией, состоявшей в том, что успешно преодолевший «волшебные ворота» на время игры превращается в гнома и приобретает способности к миниатюрному изображению предметов. Несмотря на это, наша гипотеза не подтвердилась, наш методический прием существенно не повлиял на уровень произвольности. Более того, многие дети воспринимали задание — проход через ворота — как отдельную игру, никак не связывая ее с последующим заданием; это выражалось в том, что они специально задевали ворота, чтобы получить возможность пролезть еще раз. В создавшейся ситуации отсутствовал некий важный символический элемент, способный вызвать своего рода «психологическую кристаллизацию». По нашему предположению, в подобной ситуации не формировалась «внутренняя картина действия», характерная для произвольного поведения. Мы согласны с выводом К. Н. Поливановой, что внутри игровой ситуации, когда ребенок увлечен этой ситуацией (именно так и происходило в нашем случае), он, в сущности, не чувствует своего действия, а потому его действие произвольным не является. Видимо, чтобы овладеть произвольным действием, ребенку необходимо как-то выйти из чисто игровой ситуации и перейти в реальность пусть воображаемого сказочного, но все же продуктивного действия.

Чтобы преодолеть это противоречие, мы усовершенствовали «игру-сказку», вводя норму действия через ритуал, разделенный на два этапа, по аналогии с обрядами перехода. Первый этап — проход через небольшие ворота; при успешном преодолении на втором этапе дошкольник получал новый статус; причем это изменение фиксировалось наглядным образом. Посредством этого ребенок отождествлял себя с новым образом, и, кроме того, это уподобление подкреплялось соответствующей словесной инструкцией.

Таким образом, тип действия, сопряженный с новым статусом, усваивался ребенком в особом ритуальном пространстве со строгими временными и пространственными ограничениями. При этом, как мы предполагали, должно произойти формирование внутренней картины действия, необходимой для успешного осуществления произвольного акта.

Еще раз подчеркнем, что в игре-сказке — «превращение в гнома» — используются наиболее эффективные приемы, отобранные нами на основании анализа различных ритуалов, известных из этнографических и исторических источников: проход через ворота и надевание особого головного убора.

При оценке результатов оценивались высота и ширина рисунков «волшебного солнышка» и «волшебного дерева» в миллиметрах. Размеры первого эталонного образца «волшебного солнышка» — следующие: диаметр всего изображения по горизонтали — 95 мм, по

вертикали — 81 мм. Второй эталонный образец «волшебного солнышка» имел диаметр всего изображению по горизонтали 85 мм, а по вертикали — 80 мм.

В 3-й и 4-й сериях (рисунок «волшебного дерева») мы выделили следующие критерии оценки изображения: количественные в миллиметрах — высота дерева, ширина дерева в нижней, самой широкой его части, качественные — симметричность рисунка.

Параметры первого эталонного образца в 3-й серии следующие: высота — 81 мм, ширина — 51 мм, число ветвей — 3. Направление завитков у нижней ветви — вниз, у средней и верхней — вверх.

Параметры второго эталонного образца в 4-й серии следующие: высота — 84 мм, ширина в нижней части — 48 мм.

По завершении ребенком рисунка (группа детей 6 лет) его просили написать свое имя на обороте изображения; при этом ничего не говорилось о размерах букв. Мы хотели определить, насколько глубоко дошкольник «находится в образе», т. е. отождествляет себя с той или иной ролью. Если это так, то он должен по своему почину существенно уменьшать буквы.

## Результаты эксперимента

### Изображение «волшебного солнца»

Результаты изображения детьми 5 лет «волшебного солнца» даны на рис. 2, 3. Не обнаружено значимых различий между успешностью выполнения задания в 1-й и 2-й сериях (критерий Стьюдента, уровень значимости = 0,05). Часть детей лучше справилась с заданием в 1-й серии, а часть — во 2-й серии. В 1-й серии рисунок «волшебного солнца» требовалось уменьшить по крайней мере в два раза. Только четверо детей сумели справиться с этим заданием. При этом наблюдалось интересное явление: некоторые дети, правильно уменьшая солнечный диск (в два раза), оставляли величину лучей без изменения.

Результаты выполнения задания на уменьшенное изображение «волшебного солнца» детьми 6 лет даны на рис. 4, 5. Большинство детей уменьшили размеры диска солнца. И в этом они превзошли детей 5 лет. Но значимых различий между 1-й и 2-й сериями по размерам солнца вместе с лучами нет (критерий Стьюдента, уровень значимости = 0,05). Одни дети лучше справились с уменьшением размера фигуры в 1-й серии, а другие — во 2-й.

То есть общая картина действия детей оказалась сходной с той, которая была при рисовании детьми 5 лет. По нашим наблюдениям, это вызвано тем, что дети начинают рисовать с диска и только потом рисуют лучи; по-видимому, у них ослабляется произвольное внимание в течение выполнения тестового задания.

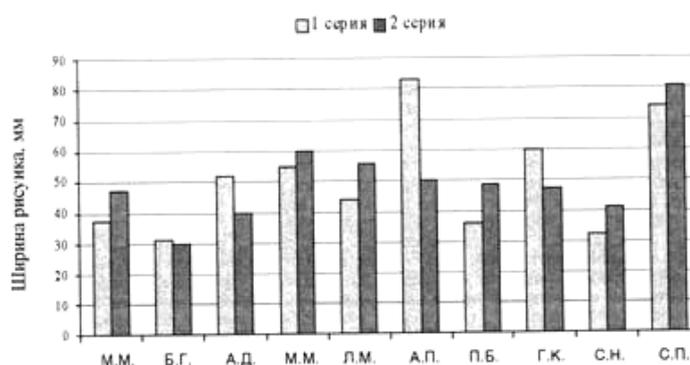


Рис. 2. Результаты эксперимента, 1-я и 2-я серии, дети 5 лет, ширина рисунка солнца (вместе с лучами)

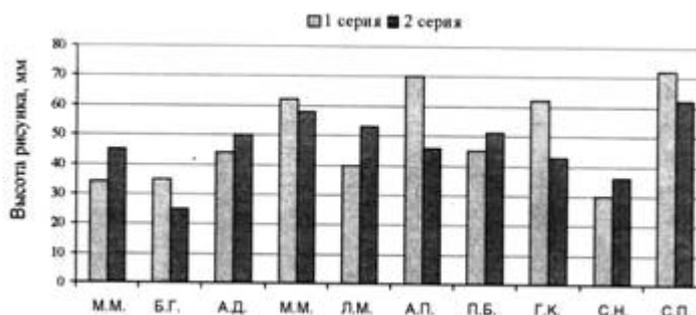


Рис. 3. Результаты эксперимента, 1-я и 2-я серии, дети 5 лет, высота рисунка солнца (вместе с лучами)

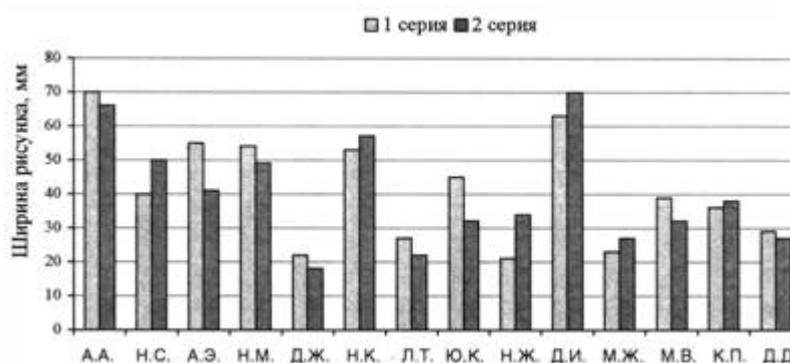


Рис. 4. Результаты эксперимента, 1-я и 2-я серии, дети 6 лет, ширина рисунка солнца (вместе с лучами)

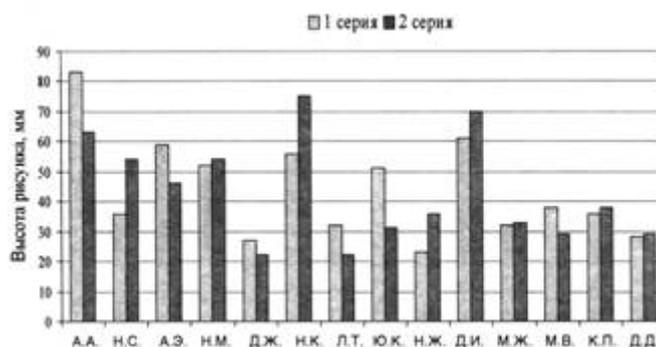


Рис. 5. Результаты эксперимента, 1-я и 2-я серии, дети 6 лет, высота рисунка солнца (вместе с лучами)

*Изображение «волшебного дерева»*

Результаты эксперимента с детьми 5 лет представлены наглядно на рис. 6, 7. Число испытуемых меньше, чем в 3-й серии, так как один ребенок заболел. Один ребенок (Миша М.) не выполнил задания 4-й серии, так как за ним во время проведения эксперимента пришли родители и увели его домой. В 4-й серии успешность действия детей была значительно выше, чем в 3-й серии (значимость различий по критерию Стьюдента на уровне 0,05). Так, высоту и ширину дерева большинство детей уменьшили в одну треть или почти в два раза по сравнению с 3-й серией.

В 4-й серии статистически достоверное большинство детей показало высокий уровень произвольности (по критерию Стьюдента на уровне значимости 0,05), что, на наш взгляд, объясняется эффектом «игры-сказки». Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Сразу обращает на себя внимание тот факт, что шестеро детей в 4-й серии нарисовали дерево приблизительно в 1/3 от эталонного изображения, трое — в половину.

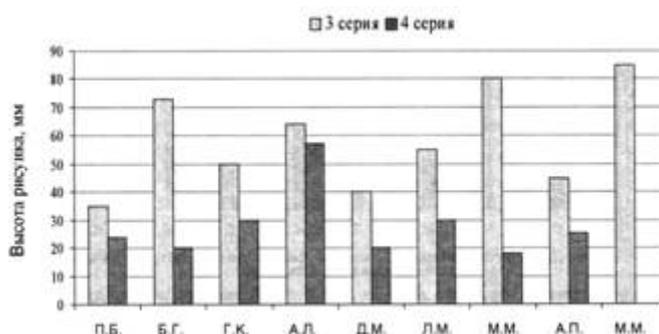


Рис. 6. Результаты эксперимента, 3-я и 4-я серии, дети 5 лет, высота рисунка дерева

Так как между 3-й и 4-й сериями проходит не более 10 минут, то объяснить столь значительный рост произвольности образованием навыка нельзя. Дело в глубине отождествления себя с тем или иным персонажем, которая различна в условиях этих двух игр. Полагаем, что мы имеем дело в данном случае с факторами, которые вызваны условиями вхождения в образ сказочного персонажа. Видимо, последовательность действий в ритуале позволяет ребенку вообразить всю ситуацию более целостно и в воображении соединить образ сказочного персонажа и способ его действия.

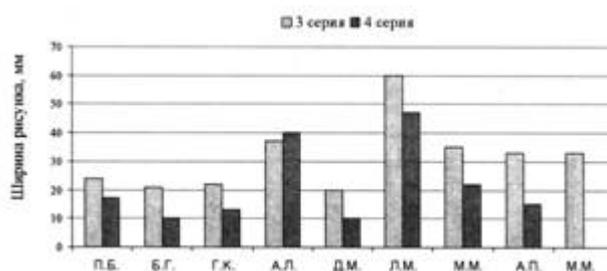


Рис. 7. Результаты эксперимента, 3-я и 4-я серии, дети 5 лет, ширины рисунка дерева

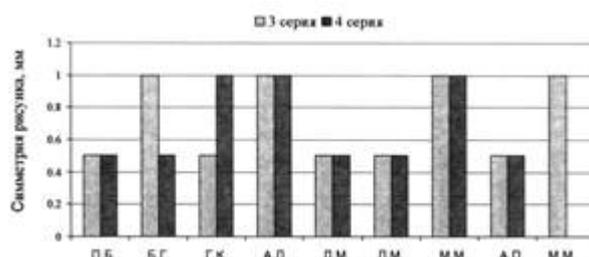


Рис. 8. Результаты эксперимента, 3-я и 4-я серия, дети 5 лет, симметрия рисунка дерева

При анализе изображения «волшебного дерева» мы ввели еще один параметр — симметрию. В данном случае оценивалось то, как ребенок сохраняет зеркальность симметрии. Если она сохранена, то испытуемому присваивается показатель, равный 1, если он допускает ошибку (например, на одной стороне ветки длиннее, чем на другой) — 0,5. На рис.

8 представлены эти данные. Они показывают, что существенного различия в симметрии в 3-й и 4-й сериях нет.

Результаты эксперимента с детьми 6 лет представлены на рис. 9—11. У этих детей были получены результаты, сходные с данными детей 5 лет. В 4-й серии произошло значимое улучшение (по критерию Стьюдента на уровне 0,05). Однако были и некоторые важные различия.

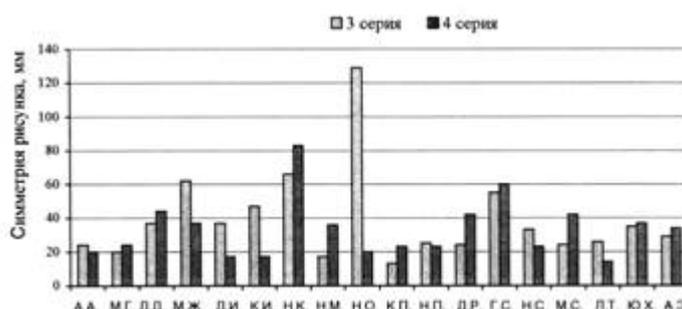


Рис. 9. Результаты эксперимента, 3-я и 4-я серии, дети 6 лет, высота рисунка дерева

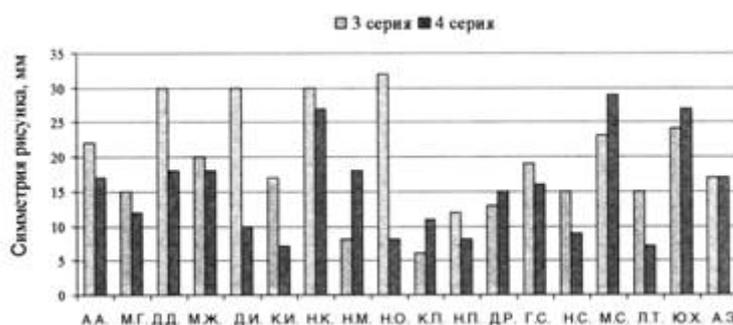


Рис. 10. Результаты эксперимента, 3-я и 4-я серии, дети 6 лет, ширина рисунка дерева

В целом дети 6 лет выполняли задания более уверенно, чем дети 5 лет. Но улучшение от 3-й к 4-й серии меньше, чем у детей 5 лет. Значит, ритуал оказывает на шестилеток меньшее влияние, чем на пятилеток.

По показателю «симметрия» дети 6 лет были немного лучше, чем дети 5 лет. Это можно объяснить тем, что у шестилеток больше опыт изобразительной деятельности, и они лучше понимают принцип построения симметричного изображения. Вместе с тем существенных различий между 3-й и 4-й сериями у детей 6 лет также не было (8 детей выдерживали симметрию дерева в обеих сериях на одном уровне, 4 лучше рисовали в 4-й серии, а 2 — лучше в 3-й серии).

Следует отметить, что в симметрии рисунка как выражении эстетического начала изобразительной деятельности проявляются особенности художественного развития ребенка (Ю. А. Полуянов, А. Д. Исмаилов). В нашей игре-сказке перед детьми не ставилась собственно художественная задача. В образе сказочного персонажа и декларируемом способе его действия не было заложено эстетики фигуры «волшебного дерева». Но зато ставилась задача исполнительского характера.

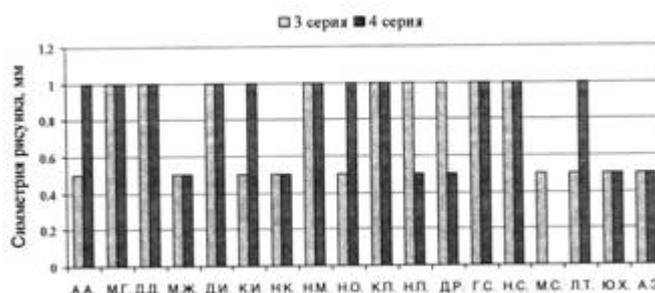


Рис. 11. Результаты эксперимента, 3-я и 4-я серии, дети 6 лет, симметрия рисунка дерева

Ритуал мобилизовал детей только на решение именно этой задачи. Отсюда следует, что игра-сказка может оказывать развивающее влияние на произвольность изобразительной деятельности детей не вообще, а только на его конкретные проявления. Значит, развивающий эффект игры-сказки определяется тем, как она может быть включена в целенаправленное обучение детей изобразительному искусству.

Подведем итоги всех четырех серий:

— средние значения в 1-й и 2-й сериях различаются не достоверно;

— различия между 3-й и 4-й сериями

в обеих группах детей по высоте и ширине рисунка «волшебного дерева» достоверны;

— для детей 6 лет наблюдается улучшение изображения симметрии по сравнению с детьми 5 лет, но различия между 3-й и 4-й сериями у обеих возрастных групп нет.

Таким образом, можно сделать следующие предварительные выводы. Зоны игры и зоны мастерской не влияют на произвольность изобразительной деятельности. Поэтому, когда в условиях игры-сказки улучшается произвольность изобразительной деятельности в зоне мастерской, решающим фактором можно считать ритуал, посредством которого организуется символический переход из пространства игры в пространство нормативно заданного действия. Но ритуал не окажет влияния на эстетическую сторону изобразительной деятельности детей, если логика игровой ситуации не ориентирует ребенка на решение собственно художественных задач.

Для изучения стойкости эффекта «игры-сказки» мы проводили сравнительную оценку высоты букв автографов детей в четырех сериях (только для детей 6 лет).

В инструкции намеренно не говорилось о размерах букв, детям просто сообщалось, что по окончании рисунка необходимо перевернуть лист и написать на обороте собственное имя. Обращает на себя внимание тот факт, что в ряде случаев наблюдалось значительное снижение размера букв в 4-й серии, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о стойкости «эффекта ритуала» и переносе его действия на другие действия, условия выполнения которых (в данном случае — величина букв) не задавались специально инструкцией. Подобного феномена не наблюдалось в предыдущих трех сериях.

В частности, размеры букв в 4-й серии по сравнению с 3-й были уменьшены в значительной степени у шести детей (в 30 % случаев). В четырех случаях размеры букв были уменьшены в полтора раза. Совокупно это составляет 50 %.

Данные факты не позволяют сделать заключение об обязательном переносе «эффекта ритуала» на другие виды деятельности (для этого требуются дополнительные исследования); однако подобная тенденция, на наш взгляд, несомненно, присутствует.

Следует также отметить, что у детей 6 лет не просто равномерно улучшаются результаты от 3-й серии к 4-й серии, а происходит существенное перераспределение успешности между отдельными детьми. Видимо, в результате перехода из зоны игры в зону мастерской в деятельность детей 6 лет вторгаются помимо ритуала дополнительные факторы, которые мы

не могли зафиксировать. У детей 5 лет этого не наблюдалось: просто происходило смещение в сторону уменьшения размеров «волшебного дерева» в 4-й серии. То есть у этих детей равномерно улучшаются результаты. Этот факт может быть небольшим дополнительным доказательством того, что на детей 5 лет игра-сказка оказывает более определенное влияние, нежели на детей 6 лет.

## Выводы

Проведенный эксперимент позволяет сделать некоторые предварительные выводы.

1. Игры-сказки становятся важной частью современных методов обучения дошкольников изобразительному искусству. Эффективность их влияния на развитие произвольности изобразительной деятельности детей 5—6 лет зависит от того, насколько в этих играх создаются условия для того, чтобы ребенок мог соединить в воображении существенные характеристики сказочного персонажа.

2. Известные из культурно-исторической практики человечества ритуалы типа обрядов перехода, повсеместно использующиеся как средство организации произвольного действия, могут быть основой для проектирования игр-сказок. Символический смысл таких действий, как проход через ворота, присвоение нового имени, перемена одеяния, могут быть приняты детьми 5—6 лет в условиях игры, заданной взрослым. Однако сами по себе эти средства не могут служить организующим началом активности дошкольника; только будучи элементом той или иной продуктивной деятельности, они становятся эффективными.

3. На занятиях изобразительным искусством с детьми переход детей из обыденной в сказочную реальность должен иметь зримые пространственные и временные ориентиры, осуществляться посредством испытаний, доступных ребенку и имеющих мобилизующий характер, закрепляться символически, например приобретением «волшебных помощников» и нового имени.

Описанная игра-сказка может быть использована для обучения дошкольников изобразительному искусству. При этом педагогам необходимо проявлять большой такт и осторожность в организации подобного рода игр.

## Литература

1. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. 1866—1869 гг. Т. I—III, С. 440, 412, 427.
2. Белобрыкина О. А. Маленькие волшебники, или На пути к творчеству: Методические рекомендации для родителей, воспитателей детских учреждений, учителей начальной школы. Новосибирск, 1993. С. 154.
3. Бروفман В. В. Планы занятий по изобразительному искусству: Планы занятий по программе развития для старшей группы детского сада. М., 1992.
4. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001.
5. Веселовский А. Н. Сравнительная мифология и ее метод. М., 1873. С. 215.
6. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М., 1999.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
8. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М., 1997.
9. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 2000.

10. Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Обучение детей 2—4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре. М., 1992.
11. Доронова Т. Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей. М., 2001.
12. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
13. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений // Избр. психол. труды. Т. II. М., 1986.
14. Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб., 2001.
15. Зеленина Е. Л. Играем, познаем, рисуем: Книга для учителей и родителей. М., 1996.
16. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству: Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
17. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла программ для 1—10 классов. М., 1998.
18. Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1—3 классах. М., 1979.
19. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству. М., 1995.
20. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1984.
21. Мид М. Этнография. М., 1988.
22. Нартова-Бочавер С. К. Вступительная статья к сборнику «Сказки народов мира». М., 1991.
23. Обухова Л. Ф. Детская психология. М., 1998.
24. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
25. Полуянов Ю. А. Дети рисуют. М., 1988.
26. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Л., 1928.
27. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
28. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.; Воронеж, 1998.
29. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
30. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. М., 1991.
31. Сулейманян А. Г. Два дня в краю Камауэто // Латинская Америка. 2002. № 12.
32. Табунова Л. П., Хомякова Т. Г. Сценирование занятий для детей 5—6 лет. Пропедевтика развивающего образования. Улан-Удэ, 2003.
33. Токарев С. А. Ранние формы религии. М., 1990.
34. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983.
35. Элиаде М. Тайные общества: обряды инициации и посвящения. СПб., 1999.
36. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.