

**ДАЙДЖЕСТ**

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**избранные статьи  
по дошкольному  
образованию,  
воспитанию  
и развитию детей  
научные  
периодические издания  
ГБОУ ВПО МГППУ  
2000-2013 гг.**

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Департамент образования города Москвы  
Агентство стратегических инициатив (АСИ)  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования города Москвы  
Московский городской психолого-педагогический университет  
УМО по направлению подготовки  
050400 «Психолого-педагогическое образование»



Конференция с международным участием

# ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО: ДОСТУПНОСТЬ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ



Москва, 14–15 мая 2013 года

**ББК 88**  
**УДК 159.9**  
**С56**

**Современные подходы к изучению и практике дошкольного образования. Дайджест избранных статей по дошкольному образованию, воспитанию и развитию детей из научных периодических изданий МГППУ за период 2000–2013 гг. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 292 с.**

Составители:

*Бурлакова И.А., Шведовская А.А., Ягловская Е.К.*

© ГБОУ ВПО МГППУ, 2013.

**Проблемы и перспективы  
дошкольного образования**

**Статья впервые опубликована в журнале:**

Психологическая наука и образование

**Ссылка:**

[Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 5–19](#)

## Современные проблемы дошкольного образования

**В. В. Рубцов<sup>1</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета*

**Е. Г. Юдина<sup>2</sup>,**

*кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологических проблем подготовки педагогов Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена проблемам воспитания и обучения детей младшего возраста (ВОДМВ), которые будут обсуждаться на Всемирной конференции ЮНЕСКО 27–29 сентября 2010 года. Авторы выделяют и анализируют ключевые, с их точки зрения, современные тенденции в развитии дошкольного образования в разных странах, предлагают и обосновывают свой взгляд на возникающие в этом контексте проблемы. В статье проанализированы две противоположные модели образования детей младшего возраста, показаны основные следствия реализации каждого из существующих подходов. Особое значение уделяется построению единой системы дошкольного и начального школьного образования. С точки зрения авторов, именно точка «стыка» этих двух образовательных ступеней является критической и во многих отношениях тестовой для определения «лица» всей национальной системы образования детей младшего возраста в разных странах. Представлен общий анализ существующих программ дошкольного образования и их влияния на развитие детей этого возраста. Авторы подчеркивают важность и особую роль личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми, а также игры в контексте развивающего дошкольного образования. Затронуты проблемы, связанные с подготовкой педагогов для работы с детьми младшего возраста.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, две модели ВОДМВ, преемственность дошкольного образования и школы, «рамочные» и «конспектные» программы, развивающая программа ВОДМВ, игра, подготовка дошкольных педагогов.

В Москве 27–29 сентября 2010 года состоится Всемирная конференция ЮНЕСКО по воспитанию и обучению детей младшего возраста. Как следует из названия, она будет посвящена проблемам образования детей дошкольного возраста (с рождения до 7–8 лет). Процессы, связанные с развитием маленьких детей, в последнее время вызывают огромный интерес во всем мире. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка проблематика развития детей раннего воз-

<sup>1</sup> rectorat@list.ru

<sup>2</sup> eleyudina@yanex.ru

раста (ВОДМВ) является междисциплинарной. Она включает в себя проблемы здравоохранения, питания, образования, социальных наук, экономики, а также защиту детей и их социальное благосостояние [10].

ЮНЕСКО предлагает следующее определение для образования в этом возрасте: **«Дошкольное образование – воспитание и обучение детей младшего возраста (ВОДМВ) – это действия, которые способствуют выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, – познавательному, физическому, социально-личностному и художественно-эстетическому развитию, – начиная с рождения ребенка и заканчивая его поступлением в начальную школу в рамках официального и неофициального, формального и неформального образования»**<sup>3</sup>. Подход РДРВ, в основном направленный на достижение нормального уровня жизни для детей младшего возраста в первые годы, также важен и с точки зрения перспектив развития взрослых. Он имеет своей целью помочь им стать здоровыми, социально и экологически ответственными, интеллектуально компетентными и экономически продуктивными<sup>4</sup>.

В таком контексте приоритетными являются усилия по обеспечению права детей этого возраста на организованное, системное образование<sup>5</sup>; основные усилия международного сообщества по обеспечению условий реализации этого права направлены на создание систем ВОДМВ в развивающихся странах. Современные исследования показывают, что актуализация образовательного ресурса в таких странах, даже без внесения заметных социокультурных изменений, способна серьезно повлиять на потенциал развития маленьких детей (см., напр.: [25]). Следует отметить, однако, что и в развитых странах есть проблемы с организацией системного дошкольного образования; некоторых из них мы коснемся в этой статье.

Тот факт, что первая Всемирная конференция, посвященная образованию маленьких детей, состоится в России, не случаен. Системное образование большинства развитых стран (в основном речь идет о странах Европы и США) традиционно начиналось с возраста 7–8 лет; раннее образование никогда не считалось областью приложения организованных государственных усилий и было предметом заботы семьи. В результате системное дошкольное образование до сих пор отсутствовало в образовательной системе большинства развитых стран, которые в лучшем случае предоставляли семье некоторый рынок образовательных услуг. В последние десятилетия на место концепции разрозненных образовательных услуг, в основном связанных с присмотром и уходом за ребенком, постепенно приходит понимание роли этого периода в развитии ребенка и, следовательно, необходимости дошкольного образования как важной части национальной системы образования.

В России же традиционно, начиная с 20-х годов прошлого века, существует финансируемая государством система массового (хотя и необязательного) образования детей дошкольного возраста, о построении которой задумываются сейчас во многих как развитых, так и развивающихся странах. Следует признать, что дошкольное образование в СССР было в основном ориентировано на

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> «Global Monitoring Report. Strong foundation: early childhood care and education». Всемирный доклад по мониторингу ОДВ, 2007. С. 18.

<sup>5</sup> Для более подробного представления о правах детей младшего возраста см.: «General Comment 7. Implementing Child Rights in Early Childhood (Fortieth session, 2005)», U.N. Doc. CRC/C/GC/7/ Rev.1 (2006). [http://www1.umn.edu/humanrts/crc/crc\\_general\\_comments.htm](http://www1.umn.edu/humanrts/crc/crc_general_comments.htm)

интересы системы, а не на интересы ребенка, поэтому оно нуждалось в реформировании, особенно в области программного содержания<sup>6</sup>.

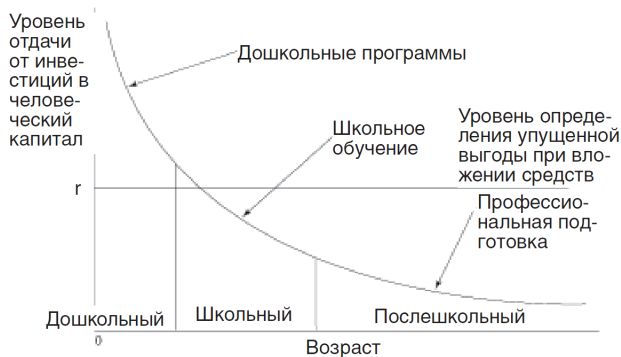


Рис. Показатели окупаемости инвестиций в человеческий капитал в области образования

Тем не менее, безусловным достоинством образования в дошкольном возрасте являлся его системный характер, а также его действительная общедоступность, основанная на государственном финансировании. Международному сообществу российской опыт построения такой системы, скорректированный с помощью ее содержательного реформирования, может оказаться полезным. Кроме того, в России приоритет раннего образования детей заявлен в контексте национального проекта РФ «Образование». Современные тенденции усиления внимания со стороны государства по отношению к раннему образованию в России создают благоприятные возможности для создания и продвижения инновационных механизмов дошкольного и начального школьного образования детей и для обмена опытом таких преобразований среди заинтересованных стран.

### Современное дошкольное образование: расстановка приоритетов

Итак, в современных системах образования большинства развитых стран раннему образованию в последнее время придается все большее значение. Осознание важности системного образования детей начиная с самого раннего возраста (от нескольких месяцев) до 7–8 лет (обычно это возраст поступления детей в школу) базируется на результатах многочисленных исследований и на практике некоторых стран. В частности, об этом свидетельствуют чрезвычайно популярные в последнее время данные, полученные в исследовании эффективности международной образовательной программы «High/Score» [22; 23] (см. график).

Эти данные показывают эффективность финансовых вложений в разные образовательные ступени с точки зрения их окупаемости для общества и для каждого человека, причем измерения делались на протяжении всего жизненного цикла человека. На графике видно, что самая высокая эффективность характерна именно для программ дошкольного образования, т. е. чем серьезнее в стране финансируется дошкольное образование, тем лучшие жизненные результаты демонстрируют люди на протяжении всей жизни. Эти данные вызвали огульный резонанс во всем мире и стали почти обязательным сюжетом при обсуждении практически любой проблемы, касающейся образования.

<sup>6</sup> В постсоветский период определенные шаги по такому реформированию были сделаны; с нашей точки зрения, многие из них могут считаться успешными.

Данные эти, безусловно, впечатляют: современное исследование на языке финансов (один из авторов этого исследования - лауреат Нобелевской премии по экономике) подтверждает то, что прогрессивная отечественная и зарубежная психология утверждала всегда. А именно, что в дошкольном детстве закладываются все основные параметры и особенности личности и психики человека, во многом определяются направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей, интересов и возможностей. Игнорирование особенностей развития ребенка в этом возрасте чревато серьезными, глубокими проблемами в его дальнейшей жизни, в том числе в школьном обучении, следующем непосредственно за дошкольным детством.

### **Анализ современной ситуации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста (международный контекст)**

При рассмотрении конкретных подходов к построению этой системы имеет смысл обратить внимание на **две противоположные тенденции** при ответе на вопросы: «Каким должно быть образование маленьких детей? Чему их надо учить до того момента, когда они идут в школу?» Эти тенденции сейчас присутствуют в большинстве развитых стран и дают начало двум противоположным моделям организации дошкольного образования по отношению к школе. Именно точка «стыка» двух образовательных ступеней – дошкольной и начальной школы – оказалась критической и во многих отношениях служит тестовой для определения «лица» всей национальной системы образования детей младшего возраста в разных странах.

Первая модель является прямым и формальным следствием изменения отношения к раннему образованию: оно становится приоритетным. Исследования (включая приведенное выше) свидетельствуют, что в период развития ребенка до 7 лет ребенок чрезвычайно восприимчив, заинтересован и открыт к новому опыту, к познанию мира. В условиях современной динамично меняющейся жизни, диктующей высокий темп образования, когда «на счету» оказывается каждый год, возникает соблазн использовать время, проживаемое ребенком до школы, и интенсифицировать его образование за счет дошкольного возраста.

Сторонники этой позиции стремятся «сдвинуть» школу раньше на год или на два, применяя принудительное «натаскивание» детей, систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т. п. Существует иллюзия, будто такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы и в профессиональном продвижении. Однако многочисленные отечественные и зарубежные исследования показывают, что, напротив, практика слишком раннего принудительного обучения детей знаниям, умениям и навыкам с неизбежностью приводит к исчезновению учебной мотивации и, как следствие, к возникновению школьной дезадаптации и школьных неврозов. Психологам хорошо известно, как трудно (порой невозможно) справиться с этими проблемами, если они уже возникли.

При таком подходе в содержании дошкольного образования появляются фрагменты (порой довольно значительные), заимствованные из школьной программы. При этом программа начальной школы и подготовка учителей обычно не меняются, и детям часто приходится дважды изучать программу первого класса. Методы обучения в этом случае также носят «школьный» характер: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения, систематический контроль за усвоением знаний и умений и др. Тем



самым осуществляется искусственная акселерация развития ребенка, «овзросление» дошкольного образования. Эта практика акселерации развития детей затем находит свое продолжение и в условиях школьного обучения. Интенсивность процесса обучения в начальной школе, прежде временное формирование ряда учебных навыков (например, курсивное письмо, беглое чтение и др.) не только не способствуют их формированию, но тормозят развитие или приводят к усвоению нерациональных способов реализации этих базовых школьных навыков. Наряду с этим целенаправленное формирование учебной (ведущей) деятельности в начальной школе, как правило, находится вне поля зрения авторов программ и практических работников.

В результате не только не достигаются изначальные цели интенсификации раннего образования; более того, оно существенным образом замедляется, принося массу отрицательных побочных эффектов, среди которых потеря детьми интереса к учебе является еще не самым нежелательным с точки зрения дальнейшего развития ребенка. Возникают существенные препятствия в обеспечении реальной преемственности и перспективности в системе образования. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника способности (выражаясь современным языком – компетентности), необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а наличием или отсутствием у него определенных знаний по учебным предметам.

Надо признать, что именно такой подход – его можно условно обозначить как узко-прагматический, сориентированный на нужды системы, а не самого ребенка, – к раннему обучению детей распространился в последнее время во многих странах, однако он подвергается постоянной массивной критике со стороны научного и образовательного сообщества этих стран.

Основные аргументы такой критики аккумулированы в фундаментальной отечественной школе культурно-исторической психологии, которая связана, прежде всего, с именем Л. С. Выготского, а также с именами Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева и многих других. В частности, Д. Б. Эльконин еще в 80-х годах прошлого века заметил по этому поводу:

«Переход на следующий, более высокий этап развития, подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, – искусственно форсирован, не принимая во внимание объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым» [14, с. 98].

Культурно-историческая психология в последние несколько лет находится в центре интереса со стороны международного научно-образовательного сообщества [7; 17; 18; 19; 26; 27; и др.]. Исследования, проведенные в рамках этой школы, а также многолетний опыт применения разработок в сфере образования показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять.

Школа культурно-исторической психологии делает особый акцент на усвоении ребенком в процессе образования **культурно выработанных средств**, которые организуют и нормируют весь процесс детского развития [1; 2; 14; и др.]. Процесс освоения ребенком этих средств носит самостоятельный, творческий

характер, однако должен быть особым образом организован. Очень важным аргументом является указание психологов школы Л. С. Выготского на особенность дошкольного детства, на специфические требования к организации обучения в этом возрасте. Существуют *возрастные ограничения*, перейдя которые мы волей или неволей подвергаем ребенка психологическому насилию, не совместимому с понятием современного образования.

Значит ли это, что ребенка дошкольного возраста не надо учить? Значит ли это, что специфика дошкольного детства состоит в проживании этого периода принципиально за пределами организованной системы образования? Ответ на эти вопросы: конечно, нет.

С точки зрения культурно-исторической психологии, необходим совсем другой подход к образованию вообще и к построению преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием в частности. Здесь мы имеем дело с принципиально другой моделью организации дошкольного образования. Этот подход, в противоположность предыдущему, ставит во главу угла не интересы системы образования, учителя или даже самого ученика в некоем отдаленном будущем, как его понимает система; он ориентирован на конкретные, реальные интересы ребенка и его семьи. Этот подход называют иногда личностно-ориентированным или ориентированным на ребенка, и, поскольку он нацелен на возрастосообразное развитие каждого ребенка, обеспечивает **развивающий** тип образования, которое строится по своим законам для каждого возраста.

Развивающее образование учитывает как возрастные, так и индивидуальные особенности, интересы и склонности каждого ребенка и опирается на освоение ребенком культурно-выработанных средств деятельности, разные виды которой становятся ведущими в разные возрастные периоды развития ребенка. Таким образом, представление о законах развития ребенка в каждом возрастном периоде также основано на том, какие средства адекватны для того или иного возраста.

### **Развивающая образовательная программа в дошкольном возрасте**

Термин «**развивающее образование**» получил довольно широкое распространение в российском образовательном контексте; тем не менее, нам представляется, что его наполнение нуждается в специальных комментариях. Не ставя здесь задачу полного прояснения этого довольно сложного термина, отметим лишь одно обстоятельство, которое кажется важным в рассматриваемом контексте. Это обстоятельство связано с различием развивающего и любого другого образования в глазах педагогов-практиков – учителей и воспитателей детских садов. Несмотря на достаточно большую литературу, в которой обсуждается, что такое развивающее образование [3; 4; 5; 11; 13; и др.], практика показывает, что для педагогов, работающих с детьми, это различие весьма туманно. В то же время именно в их руках находятся возможности реализации развивающего образования для каждого ребенка в школе или в детском саду.

При ответе на вопрос, чем развивающее образование отличается от любого другого, важно определить развивающее образование как такой тип образования, который не просто имеет развивающий эффект (это может оказаться справедливым для любого типа образования), но, будучи ориентированным на каждого ребенка, ставит основной своей **целью** его **развитие, реальное продвижение**. В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных *целей*, сколько *средств* в процессе развития ребенка. То есть учитель (воспитатель) ставит задачу не столько на-

учить ребенка тем или другим знаниям или умениям, сколько обеспечить его развитие с помощью этих знаний и умений.

Это не означает, что детей дошкольного возраста не надо учить. Российское образование сильно именно своими традициями раннего образования ребенка, во многом опирающегося на серьезное обучение. Однако основные усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы полученные ребенком знания действительно имели развивающий эффект – и именно *для этого* ребенка. Откровенная заинтересованность ребенка, его вовлеченность, любознательность и инициативность – вот очевидные показатели, что идет процесс развития, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

Таким образом, постановка цели развития в современных образовательных системах предполагает особый акцент на **индивидуализации** образования, которая является одним из основных принципов развивающей дошкольной программы. С другой стороны, не менее важно обеспечить **вариативность** образования, которая создает адекватный психолого-педагогический контекст развития детей и творческий характер деятельности педагогов. Создание психолого-педагогических условий для развития детей в соответствии с их способностями и интересами предполагает предоставление им широкого выбора видов деятельности и предметных областей. Таким образом, в качестве второго основного принципа программа дошкольного образования должна обеспечивать детям возможность реального **выбора**. С этим принципом связан и третий принцип: **отсутствие жесткой предметности**, поскольку именно в интегрированном содержании (например, проектного типа) дети свободны делать широкий выбор и проявлять свои пока еще не структурированные интересы и творческие способности.

Проблематика, связанная с индивидуализацией образования, с необходимостью влечет за собой и весь круг вопросов, касающийся **возрастной** специфики образования на разных ступенях. В связи с этим особую значимость приобретает принцип **самоценности** каждого **возраста**, который может быть раскрыт посредством двойного требования к содержанию и методам образования:

- обеспечение полноты реализации возможностей ребенка определенного возраста;
- опора на достижения предыдущего этапа развития.

### **Специфика образования в дошкольном возрасте**

Принцип самоценности каждого возраста дает представление о том, что подразумевается под спецификой образования в дошкольном возрасте. Попытка наполнения образования в дошкольном возрасте школьным содержанием в начале XXI века вызывает тем большее недоумение, что еще в прошлом столетии отечественные и зарубежные ученые [2; 3; 4; 14; 21; 24; и многие другие] убедительно показали недопустимость и неэффективность искусственного ускорения развития ребенка. Однако важно, не подменяя задачи дошкольного возраста школьными, в то же время не занижать возможности ребенка-дошкольника, избегая как искусственной акселерации, так и искусственного замедления его развития. Итак, чтобы создать развивающую возрастосообразную дошкольную образовательную программу, необходимо точно знать:

- 1) основные задачи развития в этом возрасте;
- 2) реальные возможности и интересы ребенка дошкольного возраста.

Классические психологические исследования и исследования последних лет дают ответ на первый вопрос. Основное достижение дошкольного возраста –

это развитие *базиса личностной культуры* ребенка, его *эмоциональное благополучие, развитие индивидуальных способностей и склонностей*, развитие его самостоятельности, инициативы, творческих возможностей, произвольности, любознательности, ответственности, коммуникативной и интеллектуальной компетентности [6; 14; 16; и др.]. Эти и другие качества личности ребенка позволяют ему вступить в следующий – младший школьный – возраст заинтересованным и мотивированным к познанию, минуя стрессы и сокрушительные разочарования переходного периода.

Что касается реальных возможностей и интересов ребенка-дошкольника, то они варьируют в зависимости от индивидуальных склонностей ребенка, которые необходимо учитывать, однако имеют при этом и возрастную специфику. Эта специфика определяется тем фактом, что основной (в терминах отечественной психологической теории деятельности – ведущей) деятельностью ребенка-дошкольника является **игра**. Этот факт, с одной стороны, хорошо известен педагогам, а с другой, имеет специфическую интерпретацию в современном образовании.

### **Игра как контекст развития в дошкольном возрасте**

В дошкольной игре имеет смысл выделить два вида: игру как форму обучения и свободную игру детей. Надо сказать, что, с точки зрения развития ребенка и его действительного (а не искусственного насильственного) обучения, трудно отдать приоритет какому-либо из этих двух видов. Свободная игра (свободная для ребенка, но не для педагога, который должен ее искусно организовать, оставив свободной), конечно, как минимум, не менее важна, чем игровые формы обучения. Давно известно, что именно в контексте свободной игры детей появляются и получают дальнейшее развитие все основные достижения дошкольного возраста – воображение и творчество ребенка, принятие им правила, которое затем даст ему возможность владеть собой [2; 9; 15]. Именно свободная игра развивает общение детей между собой и дает им навыки коммуникации – обсуждения, разрешения и профилактики конфликтов, умение договариваться и многое другое (см., напр.: [20; и др.]). В детской игре получают развитие способности к саморегуляции и метакогнитивные способности ребенка (которые являются предпосылками развития рефлексии). И, возможно, самое важное: дети *любят* играть. Развивающая программа дошкольного образования не может не учитывать важности свободной игры.

Важность игры в развитии детей младшего возраста давно доказана; в частности, в русле культурно-исторической психологии было проведено множество исследований, посвященных этой проблеме [8; 12; 15; и др.]. Тем не менее, в современном образовании, в контексте первого из описанных нами подходов детская игра часто воспринимается как нечто несерьезное, имеющее смысл лишь по «остаточному принципу», когда остается время от занятий. При таком подходе времени, разумеется, не остается.

Это одна из самых серьезных проблем современных национальных систем образования детей младшего возраста многих стран. Взрослые смотрят на детскую игру как на отдых или развлечение, не понимая, что если ребенка лишить возможности играть, это нанесет непоправимый вред развитию его личностных и интеллектуальных способностей. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда давно доказанный, многократно подтвержденный в прошлом веке фундаментальный закон развития детей этого возраста в наши дни даже не столько отрицается, сколько просто игнорируется. Эта тенденция типична как для отече-

ственного образования, так и за рубежом, однако в российском дошкольном образовании она имеет свои специфические особенности.

В отечественной педагогике сильный акцент обычно делается именно на игровых формах и методах обучения детей, а не на свободной игре. Уже из сказанного ясно, что дети действительно учатся, играя, однако для развивающей программы очень важно, чтобы играл именно ребенок, а не педагог. Важно при этом, чтобы это была именно игра, а не ее имитация, когда игровая форма используется педагогами как заклинание. Дошкольная программа, ориентированная на развитие детей, обычно касается того, как организовать свободную игру и обучение детей в игровой форме.

### **Какие бывают программы дошкольного образования?**

Образовательные программы для детей дошкольного возраста, в отличие от школьных программ, обычно включают в себя не только процессы, связанные с обучением, но и достаточно подробно расписывают всю жизнь ребенка в детском саду. Таким образом, понятие содержания образования в дошкольном возрасте имеет значительно больший объем (в логическом смысле этого слова), чем в школе, и включает в себя такие, казалось бы, чисто ценностные вещи, как тип взаимодействия педагога с ребенком. Более того, специфика дошкольного возраста делает именно тип взаимодействия с ребенком, а не тот или иной набор ЗУНов, одним из ключевых условий развития детей в этом возрасте. Поэтому с точки зрения экспертизы дошкольных программ, характер процесса взаимодействия взрослого с детьми, инициируемый программой, на наш взгляд, является пробным камнем для определения развивающего характера программы. Этот аспект является чрезвычайно важным в контексте оценки качества дошкольного образования, которая является одним из основных приоритетов в современном образовании детей младшего возраста<sup>7</sup>.

Существенным показателем при анализе дошкольных программ является их содержание. В частности, в России, в связи с принципом отсутствия в содержании дошкольного образования жесткой предметности содержание дошкольного образования дифференцируется не по предметному принципу, а по направлениям развития детей:

- физическое;
- познавательно-речевое;
- социально-личностное;
- художественно-эстетическое развитие.

Благодаря такому разделению программы могут опираться на специфически дошкольные технологии содержания, которое носит не предметный, а, например, проектный или тематический характер. Эти программы появились в России в конце XX века и в отечественном образовательном пространстве воспринимаются как современные, новационные, в то время как в зарубежных образовательных системах они встречаются уже с начала прошлого века. В то же время существуют дошкольные программы, опирающиеся на предметный принцип, кото-

<sup>7</sup> Оценка качества образования представляет собой чрезвычайно важный сюжет в современных системах ВОДМВ разных стран. Совершенно очевидно, что подход к оценке качества образования определяет, на что сориентирована сама система ВОДМВ и какие конкретные задачи перед ней стоят. Рамки статьи не позволяют нам провести серьезный анализ этой проблемы, которого она заслуживает, поэтому здесь мы лишь указываем на нее как на один из центральных приоритетов современной системы образования детей младшего возраста.

рый, с точки зрения авторов, обеспечивает все эти направления развития. Это, например, традиционные для России программы дошкольного образования, хотя по этому принципу могут строиться и программы, используемые за рубежом.

В рамках рассмотренных нами двух подходов к дошкольному образованию существуют разные образовательные программы, общая специфика которых определяется именно различиями в этих подходах. Прежде всего, это значит, что в дошкольном образовании разных стран практикуются программы, **ориентированные на учителя** (воспитателя), и **программы, ориентированные на ребенка**. Последние из этих двух мы уже описали выше (в наших терминах – это развивающие программы). В образовательном же процессе, построенном по программе, ориентированной на учителя, именно учитель (в детском саду – воспитатель) является центральной фигурой. Инициатива и собственная активность в таком образовательном процессе обычно принадлежит воспитателю, обучение строится на основе образца действия, который демонстрирует воспитатель. Ребенку отводится роль «*tabula rasa*» (чистой доски), которую педагог заполняет, как правило, одним способом для всех детей, невзирая на их индивидуальные различия. Содержание образования фиксировано и не зависит ни от склонностей детей, ни от конкретной ситуации в группе.

В мировой практике существуют и другие различия между образовательными программами, причем некоторые из них в большей степени относятся как раз к дошкольным программам. В частности, различают так называемые **«рамочные»** программы и программы, в которых детально разработано «знаниевое» и «навыковое» содержание образования, предписывающее определенные формы и методики проведения занятий. Эти программы условно можно назвать **«конспектными»**, не только потому, что они сопровождаются детально расписанными конспектами занятий и методиками их проведения, но и потому, что они вообще ориентируют педагога на воспроизведение (в предельном случае – пошаговое) этих конспектов и прописанных методик. Планирование занятий с детьми в такого рода программах также отражает ее конспективный характер, происходит в предметной логике и обычно повторяется из года в год для детей определенного возраста. Возрастом детей считается так называемый «паспортный», а не психологический возраст, образовательные результаты фиксируются по воспроизведению ЗУНов в предписанной программой форме.

«Рамочные» программы названы так потому, что задают лишь «рамку» образовательного процесса с помощью введения некоторых существенных принципов и оснований для построения образовательного процесса. Они также могут сопровождаться методическими рекомендациями для педагогов, но эти рекомендации носят гораздо более свободный характер и в крайнем случае могут представлять собой некоторый «арсенал» возможных приемов и техник для решения тех образовательных задач, которые поставил перед собой педагог. В центре таких программ обычно находится планирование, поскольку оно бывает приспособлено к конкретной ситуации в классе (группе) и сориентировано на каждого ребенка. План отражает поставленные педагогом задачи развития и конкретные шаги по их решению, спланированные обычно на основании наблюдения за детьми и отслеживании развития каждого ребенка. Такие программы вполне допускают разновозрастные группы и следуют не столько за паспортным возрастом детей, сколько за их реальными интересами и возможностями.



Разумеется, крайнее воплощение «конспектных» программ не так уж часто встречается в современном дошкольном образовании. Обычно реальная дошкольная программа представляет собой нечто среднее между рамочной программой и конспектной. Однако в российском дошкольном образовании существует исторический пример конспектной программы, при этом ориентированной на воспитателя. Примером может служить «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду», по которой до 1991 года работали все дошкольные учреждения России. В то время это была единая образовательная Программа, утвержденная на федеральном уровне; в настоящее время она с определенными изменениями также используется в российских детских садах.

К Типовой программе были разработаны методические рекомендации, календарный план занятий, подробные конспекты-сценарии проведения каждого занятия, в основном проходившего в форме школьного урока. Все эти рекомендации совершенно игнорировали индивидуальные особенности детей и были сориентированы на усвоение предметных знаний или умений и навыков, необходимых в обыденной жизни (например, навыков самообслуживания). Стилистика программы была очень жесткой и предписывающей: к маленьким детям было принято обращаться по фамилии, характер эмоциональной поддержки определялся только личностью воспитателя, расписание дня был жестко определен для разных возрастных групп. В соответствии с этой программой была построена и система планирования занятий – подробное, разветвленное, опирающееся только на знания, предназначенные для усвоения на конкретном занятии.

Основным показателем качества работы как отдельного педагога, так и детского сада в целом являлся объем знаний, умений и навыков, которые дети должны были продемонстрировать в ходе инспекторских проверок. Например, скорость чтения, умение считать в пределах одного-двух десятков, знания о диких и домашних животных и т. д. Надо заметить, что традиция проверять детей на такого рода знания и умения в настоящее время в России сохранилась во многих случаях при переходе детей в начальную школу. Субъектом таких проверок обычно является школа, однако такая практика, разумеется, влияет и на программы детских садов – в основном через требования родителей готовить детей к школе, «натаскивая» их на определенные знания и умения.

Соответственно была организована и вся система подготовки педагогических кадров: в педучилищах и педвузах студентов учили реализовывать Типовую программу. Разумеется, то, как будет реализована программа, в большой степени зависит от педагога, который по ней работает. Это справедливо для любой программы. Вполне можно было обнаружить фрагменты практики работы по «типовой» программе, в которой педагог учитывал интересы детей, поскольку именно это соответствовало его внутреннему убеждению. Тем не менее, совершенно очевидно, что программа и подготовка педагогов к работе по ней серьезно влияют на то, какого рода образовательный процесс будет «запущен».

Надо отметить, тем не менее, что программы, ориентированные на учителя, безусловно, обладают определенными достоинствами. В частности, Типовая программа дошкольного образования была сориентирована (и во многих случаях добивалась) на обеспечение неплохого запаса знаний, умений и навыков у детей. При этом в качестве побочного эффекта такого «накопления» происходило когнитивное (знаниевое) образование детей, в особенности тех из них, кто относится к так называемому «познавательному» типу. Тем не менее, развитие

личности детей – их инициативы, самостоятельности, ответственности, готовности принимать собственные решения, – которое, как было показано, является основной задачей дошкольного периода, резко отставало.

Программа, ориентированная на учителя, может быть как конспектной, так и рамочной; что же касается программы, ориентированной на ребенка, вряд ли возможно, чтобы она сопровождалась подробно разработанным содержанием, предписанным к реализации. Это невозможно по определению: образовательный процесс, ориентированный на ребенка, строится «здесь и сейчас», в зависимости от конкретной ситуации развития каждого ребенка. Таким образом, личностно-ориентированная программа носит рамочный характер, опираясь лишь на известные возрастные особенности развития детей дошкольного возраста. Некоторые из таких программ имеют большой «арсенал» образовательных методов и приемов, решение о применении которых принимает учитель на основании конкретной ситуации. Другие в большей степени опираются на творческие возможности учителя (воспитателя), который совместно с детьми придумывает конкретное содержание обучения. Но так или иначе программы, ориентированные на ребенка, не могут иметь жесткого содержательного наполнения, обязательного для всех детей.

### **Как готовить педагогов для развивающего образования детей младшего возраста?**

В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных *целей*, сколько *средств* в процессе развития ребенка. Специфика развивающего образования предьявляет особые требования к деятельности педагога: он становится основной фигурой образовательного процесса. При таком подходе роль педагога в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста резко меняется: его задачей оказывается не столько научить ребенка тем или другим знаниям или умениям, сколько обеспечить развитие ребенка с помощью этих знаний и умений.

Именно педагог, в зависимости от индивидуального контекста развития каждого ребенка, подбирает материал и предлагает его ребенку, используя ту или иную ситуацию для дальнейшего его продвижения. Педагог выстраивает индивидуальное содержание образования *для* каждого ребенка и *совместно* с ним в процессе личностно-ориентированного взаимодействия. В контексте взаимодействия педагогов с детьми собственно и происходит развитие личности ребенка, а также его компетентности в определенных предметных областях. Знания и умения в определенном смысле «обслуживают» это взаимодействие, делая его адекватным ситуации развития ребенка.

При таком подходе именно педагоги, работающие в дошкольных учреждениях и в школе, в значительной степени определяют не только сиюминутный контекст развития ребенка и его семьи, но и его дальнейшую жизнь. Это требует достаточно высокого уровня компетентности педагогов и других практических работников дошкольного и начального школьного образования в сфере психологии развития детей этого возраста, а также в личностно-ориентированных, развивающих технологиях образования этих детей, в частности, в технологиях обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку.

В то же время педагоги и практические психологи образования в нашей стране (и, как показывают исследования, во многих других странах) в основной своей массе не удовлетворяют этим требованиям. Их знания о возрастных закономерностях



развития детей, о психологических характеристиках развития изобилуют серьезными пробелами, которые часто заполняются мифологическими представлениями о детском развитии. Необходима организация **профессионального развития педагогов**, основанного на продвижении теоретических идей и образовательных технологий, разработанных в рамках культурно-исторической психологии.

В этом плане представляет несомненный теоретический и практический интерес проект федерального Государственного стандарта, разработанного на базе Московского городского психолого-педагогического университета<sup>8</sup>. Подготовка воспитателя ДОУ, способного организовать «зону ближайшего развития» ребенка, учитывать в общении с ребенком особенности детского развития, владеющего компетенциями в отношении форм и способов взаимодействия с разными категориями детей от младенчества до школы, является особой задачей и направлением подготовки данного стандарта.

### **Цели, задачи и условия развивающего образования детей младшего возраста<sup>9</sup>**

Проанализированные нами психологические ориентиры развития ребенка дошкольника определяют **цели** образования в этом возрасте:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоциональное благополучие);
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка;
- развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.

Эти цели могут быть достигнуты при создании определенных **психолого-педагогических условий**:

- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми;
- развивающие педагогические технологии, ориентированные на специфику возраста и опирающиеся на усвоение культурных средств деятельности в определенном возрасте;
- предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка, организованная в зависимости от возрастной специфики его развития;
- возможность выбора для всех субъектов образования (педагогов, детей и их родителей) образовательных программ, педагогических технологий, материалов и культурно-выработанных средств деятельности.

Таким образом, мы выделили основные тенденции развития образования детей младшего возраста в разных странах. Рамки одной статьи не позволяют нам дать детальный анализ всех важных тем, связанных с проблематикой ВОДМВ, и

<sup>8</sup> Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», разработанный в МГППУ.

<sup>9</sup> Содержание этого раздела в большой степени опирается на «Концепцию содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе». М., 2000 [6]. Этот текст был подготовлен коллективом ведущих специалистов – психологов и педагогов – и должен был лечь в основу конкретных практических разработок по построению непрерывного дошкольного и начального школьного образования. Некоторые материалы, вошедшие в эту концепцию, в дальнейшем использовались для решения определенных управленческих задач; тем не менее, в целом концепция ждет своего применения. С нашей точки зрения, она содержит как теоретические подходы, так и описание практических шагов по построению системы развивающего непрерывного дошкольного и начального образования.

даже просто перечислить их; тем не менее, мы постарались в общих чертах обозначить ключевые, на наш взгляд, проблемы, характерные для этой области. Нам кажется очевидным, что многие из этих проблем имеют интернациональные корни и связаны скорее с расстановкой приоритетов в системе ВОДМВ, чем с особенностями национальных образовательных систем в разных странах. Обращаясь к классикам отечественной и зарубежной психологии, легко заметить, что многие из рассмотренных нами проблем обсуждались в их работах десятилетия назад. Мы можем из этого заключить, что многие из этих проблем относятся к категории так называемых «вечных», что, однако, не освобождает международное сообщество от необходимости решать их «здесь и сейчас». Первая Всемирная конференция ЮНЕСКО по проблемам ВОДМВ, которая является знаком возросшего внимания к этой области образования, обещает интересную дискуссию как по заявленным нами, так и по многим другим важным темам.

### *Литература*

1. *Выготский Л. С.* Собр.: соч.: В 6-ти т. / Под ред. А. В. Запорожца. М., 1984.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
3. *Давыдов В. В.* Последние выступления. М., 1998.
4. *Запорожец А. В.* Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
5. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
6. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе. М., 2000.
7. *Коул М.* (ред). Социально-исторический подход в психологии обучения. М., 1989.
8. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. М.-Воронеж, 1997.
9. *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.
10. Прочная основа. Образование и воспитание детей младшего возраста // Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. М.; ЮНЕСКО, 2007.
11. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М.-Воронеж, 1996.
12. *Смирнова Е. О., Гударева О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
13. *Эльконин Б. Д., Зинченко В. П.* Психология развития (по мотивам Л. Выготского). Интернет-ресурс: <http://www.psychology.ru/lib-rary/00073.shtml>
14. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
15. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1999.
17. *Юдина Е. Г.* Общение и деятельность в дошкольном и младшем школьном возрасте // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М., 2002.
18. *Bodrova E., & Leong, D.* Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. (2-nd ed.) Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall, 2007.
19. *Chaiklin, S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context / Cambridge University Press, 2003.
20. *Cole, M. & Griffin, P.A.* Sociohistorical approach to remediation. In S. deCastell, A. Luke & K. Egan (Eds.), Literacy, society, and schooling, 1986.
21. *Fromberg, D. P., Bergen, D.* (Eds.) Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives, and meanings. New York-London, 1998.
22. *Haywood, C. H. & Lidz, C. S.* Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York: Cambridge University Press, 2007.
23. *Heckman, J.* Policies to foster human capital // Research in Economics (2000) 54.
24. *Heckman J., Cunha F., Lochner L., Maste-rov D.* Interpreting the evidence on life cycle skill formation // Handbook of the Economics of Education. Vol. 1. Amstgerdam: Elsevier, 2006.
25. *Leong, D. J., Bodrova, E.* Tools of the Mind: A Vygotskian based early childhood curriculum. Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness. Vol. 3 (3). 2009.

26. *McGregor S. G., Cheung Y. B., Santiago C., Glewwe P., Richter L., Strupp B., and the International Child Development Steering Group.* Child development in developing countries. Lancet Series, 2007.
27. *Miller, S.* How literature discussion shapes thinking: ZPDs for teaching/learning habits of the heart and mind. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). *Vygotsky's educational theory in cultural context/Cambridge University Press, 2003.*
28. *Wertsch, J. V.* Mind as action. N.-Y.-Oxford, 1988.

## Current problems of preschool education

### V. V. Rubtsov,

*Doctor in Psychology, member of the Russian Academy of Education, the head of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, the rector of the Moscow State University of Psychology and Education*

### E. G. Yudina,

*Ph. D. in Psychology, leading researcher, the head of Psychological issues of teachers' training Laboratory of the Moscow State University of Psychology and Education*

The paper deals with early childhood care and education (ECCE) issues to be discussed at the UNESCO World Conference on 27–29 September 2010. The authors recognize and analyze key trends in the development of preschool education in different countries and offer a well-substantiated approach to the related issues. The paper studies two opposite models of education in early childhood and shows major implications of each of the existing approaches. A special emphasis is laid on the development of a unified comprehensive system of preschool and primary school education. The authors firmly believe that the “junction point” between those two education stages is a critical and, in many respects, a testing element for the entire national system of early childhood education in different countries. A general analysis of current preschool education programs is provided and their impact on the age-specific development of children is discussed. The authors emphasize the significance and a special role of child-centered interaction between adults and children as well as play as a part of the development-oriented preschool education. The training of teachers for early childhood education is also discussed.

**Keywords:** preschool education, two models of early childhood care and education, continuity of preschool and school education, “frame” and «curriculum» programs, development-oriented program of early childhood

### References

1. *Vygotskii L. S.* Sob. soch.: V 6-ti t. / Pod red. A. V. Zaporozhca. M., 1984.
2. *Vygotskii L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. V.V. Davydova. M., 1991.
3. *Davydov V. V.* Poslednie vystupleniya. M., 1998.
4. *Zaporozhec A. V.* Nekotorye psihologicheskie problemy detskoj igry // Doshkol'noe vospitanie. 1965. № 10.
5. *Zaporozhec A. V.* Izbrannyye psihologicheskie trudy: V 2 t. M., 1986.
6. *Koncepciya sodержaniya nepreryvnogo obrazovaniya (doshkol'noe i nachal'noe zveno) // Soderzhanie obrazovaniya v dvenadcatiletnei shkole. M., 2000.*
7. *Koul M.* (red). Social'no-istoricheskii podhod v psihologii obucheniya. M., 1989.
8. *Lisina M. I.* Obshenie, lichnost' i psihika rebenka. M.-Voronezh, 1997.
9. *Manuilenko Z. V.* Razvitie proizvol'nogo povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta // Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 14. 1948.
10. *Prochnaya osnova. Obrazovanie i vospitanie detei mladshego vozrasta // Vsemirnyy doklad po monitoringu ODV. M.; UNESCO, 2007.*
11. *Rubcov V. V.* Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.-Voronezh, 1996.
12. *Smirnova E. O., Gudareva O. V.* Igra i proizvol'-nost' u sovremennykh doshkol'nikov // Voprosy psihologii. 2004. № 1.

13. *El'konin B. D., Zinchenko V. P.* Psihologiya razvitiya (po motivam L. Vygotskogo). Internet-resurs: <http://www.psychology.ru/library/00073.shtml>.
14. *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
15. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. M., 1999.
16. *Yudina E. G.* Obshenie i deyatel'nost' v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste // Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii. M., 2002.
17. *Bodrova, E., & Leong, D.* Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. (2-nd ed.) Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall, 2007.
18. *Chaiklin, S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context / Cambridge University Press, 2003.
19. *Cole, M. & Griffin, P. A.* Sociohistorical approach to remediation. In S. deCastell, A. Luke & K. Egan (Eds.), Literacy, society, and schooling, 1986.
20. *Fromberg, D. P., Bergen, D.* (Eds.) Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives, and meanings. New York-London, 1998.
21. *Haywood, C. H. & Lidz, C. S.* Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York: Cambridge University Press, 2007.
22. *Heckman, J.* Policies to foster human capital // Research in Economics (2000) 54.
23. *Heckman, J., Cunha F, Lochner L., Maste-rov D.* Interpreting the evidence on life cycle skill formation // Handbook of the Economics of Education. Vol. 1. Amstgerdam: Elsevier, 2006.
24. *Leong, D. J., Bodrova, E.* Tools of the Mind: A Vygotskian based early childhood curriculum. Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness. Vol. 3 (3). 2009.
25. *McGregor, S. G., Cheung, Y. B., Santiago C., Glewwe, P., Richter L., Strupp, B.,* and the International Child Development Steering Group. Child development in developing countries. Lancet Series, 2007.
26. *Miller, S.* How literature discussion shapes thinking: ZPDs for teaching/learning habits of the heart and mind. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context/Cambridge University Press, 2003.
27. *Wertsch, J. V.* Mind as action. N.-Y.-Oxford, 1988.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Юдина Е.Г. Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2000. № 4.](#)

## Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы

**Е. Г. Юдина,**

*кандидат психологических наук*

2 ноября 2000 г. в Психологическом институте РАО прошло заседание «круглого стола» «Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы», организованного Московским городским психолого-педагогическим институтом совместно с Московским комитетом образования<sup>1</sup>. Участниками «круглого стола» стали педагоги и психологи, занимающие разные позиции в системе дошкольного образования Москвы (ученые, практики, управленцы).

Открывая заседание «круглого стола», ведущая (Е.Г.Юдина) отметила, что практика психолого-педагогической диагностики начала распространяться в системе образования России в начале 90-х гг. XX в. За прошедшие несколько лет в этой области накопились проблемы, которые в последнее время активно обсуждаются психолого-педагогическим сообществом. Более того, некоторые из этих проблем настолько обострились, что их обсуждение вышло за пределы узкопрофессионального круга, они все чаще становятся предметом разбирательств на нормативно-правовом уровне. Обычно это происходит, когда диагностика связана с тяжелыми переживаниями для детей и их родителей и в конечном итоге становится источником грубейшего нарушения их прав. Дошкольное образование в этом смысле является весьма уязвимой сферой, поскольку психологическая травма, нанесенная ребенку в этом возрасте, особенно болезненно воспринимается как им самим, так и его родителями.

Очерчивая круг проблем для дискуссии, ведущая предложила рассматривать их как условно относящиеся к трем «слоям». Первый из них связан с практикой использования психолого-педагогической диагностики в дошкольном учреждении или при поступлении ребенка в школу. Основные проблемы, относящиеся к этому слою, можно было бы обозначить через вопросы «Кто диагностирует?», «Что выбирается в качестве предмета диагностики?», «Как это делается в каждом отдельном случае?», «Зачем проводится диагностика в каждом конкретном случае?». На первый план, таким образом, выдвигается круг вопросов, связанных с квалификацией и уровнем профессионализма практического психолога или педагога, занимающегося диагностикой.

Второй слой образуя проблемы, которые являются в большей степени теоретическими, связанными с научными представлениями о психологии развития, а также с закономерностями развития отечественного образования. Одна-

<sup>1</sup> «Круглый стол» проводился в рамках проекта при финансовой поддержке РГНФ, грант № 00-06-00101а.

ко при ближайшем рассмотрении они оказываются достаточно тесно соприкасающимися с реальными процессами проведения диагностических процедур в детских садах. Это вопрос о возрастной норме и критериях развития (ибо никакая диагностика не обходится без этих понятий); для дошкольного возраста эта проблема стоит особенно остро вследствие специфики развития ребенка в этот период. Это также вопрос о том, насколько тип развития связан с типом образования, вопрос, который возникает в контексте вариативности дошкольного образования: насколько зависит диагностика развития от типа образовательной программы? Это, наконец, вопрос о разных видах диагностики, в том числе о правомерности использования некоторых методик (например, проективно-личностных) в целях оценки качества образования. Какова роль тестирования в образовании вообще и в дошкольном образовании в частности, если вернуться к изначальному варианту, например, тесты достижений в этом возрасте не могут носить исключительно ЗУНовский характер?

К третьему слою проблем можно отнести этико-правовой аспект применения диагностики в дошкольном образовании. Данные проблемы становятся очень острыми в связи с использованием результатов диагностики для отбора и даже отсева детей при наборе в школу и при прохождении так называемых курсов подготовки к школе. В этом же контексте должна рассматриваться проблема информированности детей и их родителей о цели, результатах и процедурах диагностики, а также об их правах (в частности, о праве на отказ от обследования). Правомерно ли предоставление информации, полученной в результате обследования, родителям, педагогам и администрации дошкольного учреждения, или она должна считаться анонимной и конфиденциальной? Если да, то в какой степени и какова этически приемлемая форма такого информирования? Является ли практика нарушения прав детей и их родителей следствием недостаточной профессиональной подготовленности практических психологов и других специалистов, занимающихся диагностикой либо нормативно-правовая ситуация с диагностикой в образовании, в принципе, недостаточно определена?

Очевидно, что сам по себе принцип диагностики развития детей остается чрезвычайно актуальным в системе дошкольного образования. В связи с этим необходимо оценить место и возможности психолого-педагогической диагностики в дошкольном учреждении и определить те запреты и границы, которые не должны нарушаться в практике диагностирования. Участникам «круглого стола» было предложено обсудить эти проблемы в двух режимах: анализа ситуации и выдвижения конкретных предложений. В дискуссии приняли участие М.А. Холодная, Д.Б. Богоявленская, Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева, Р.Б. Стеркина, Р.Д. Триггер, М.М. Семаго, Т.И. Алиева, К.Ю. Белая, Н.Г. Родюшкина, Н.Я. Семаго, О.П. Гаврилушкина, Н.П. Чурсина, Т.Д. Марцинковская, Т.А. Бойко, Н.Н. Авдеева.

Дискуссия началась с обсуждения общих проблем, имеющих в практике применения диагностических методов при приеме детей в школу. Основная проблема возникает там, где результаты такой диагностики используются для отсева детей или для «селекции» их при формировании классов. При этом диагностика детей, является необходимым условием поступления в школы с развивающим типом образования (в частности, системы В.В. Давыдова, Л. В. Занкова). Необходимо отметить, что сами авторы этих педагогических систем были категорически против всякого отбора детей для программы. Наблюдающаяся практика имеет различные негативные последствия. Возникает порочная си-



стема: берут развивать не слабых детей, а тех, кто и так будет хорошо учиться. Кроме того, в критический период поступления в школу совершенно недопустимо травмировать детей и их родителей «ярлыком» неготовности к школе. Стоит при этом учесть, что поставленный диагноз зачастую очень слабо обоснован, поскольку выбор методов тестирования по отношению к конкретной цели, процедура проведения диагностики и интерпретация полученных данных часто вызывают серьезные сомнения. Диагностика нередко проводится бездумно и без ясной цели. Единственным бесспорным мотивом может быть коммерческий: школа нередко организует такую систему подготовки, при которой детей просто натаскивают на данную диагностику. Эти курсы (или прогимназии) – платные, да и сама система тестирования в большинстве случаев платная.

Но даже если представить себе, что результаты этой диагностики дают достоверную информацию о развитии детей, то возникает вопрос: а куда девать остальных (не таких развитых и умных)? Кроме того, меняется сам подход к образованию – мы проводим селекцию детей по уже имеющимся знаниям и навыкам, в то время как мы всегда призывали педагогов работать в зоне ближайшего развития ребенка. Далее: кто сказал, что отбирать в классы нужно детей одного уровня? Не существует данных, согласно которым обучение сильных учеников вместе со слабыми является неэффективным. В частности, Н.С. Лейтес считает, что все дошкольники потенциально одарены, не может быть неталантливого ребенка. Если у ребенка возникает проблема с обучением, то виновата система, а не ребенок.

Рассмотрим, каким образом проводится отбор детей. Обычно используют тесты, причем довольно часто людьми недостаточно квалифицированными; всем известна проблема плохой профессиональной подготовки психологов, работающих в дошкольных учреждениях и школах.

Но даже если психолог владеет тестом, недопустимо ставить диагноз на основании одного или даже нескольких показателей. Сами по себе, изолированно, плохая память или высокий уровень воображения ни о чем не свидетельствуют. Плохая память может компенсироваться хорошей произвольностью, а очень развитое воображение может быть при диагнозе «шизофрения». При использовании тестов совершенно необходимо также учитывать их высокую чувствительность к уровню социализации. По данным последних американских исследований, например, 10 теснейшим образом связан с социальным статусом отца ребенка, а также с витальными факторами – качеством питания, экологическими показателями и т. п. Таким образом, если мы отбираем детей на основании только результатов теста, то при этом мы производим селекцию по социальным показателям.

Особая проблема возникает, когда в сознании практических психологов диагностика должна обязательно повлечь за собой коррекцию. Если тестируют объем кратковременной памяти, и он почему-либо не удовлетворяет психолога, то считается, что его нужно тренировать, невзирая на возрастную и личностную специфику развития ребенка. Критериально ориентированный тест – это просто инструмент в руках исследователя, а не развивающая методика. Не определена и юридическая ситуация: кто отвечает за последствия тестирования?

Рассматриваемая проблема не исчерпывается кругом вопросов, связанных с подготовкой к школе. Эти проблемы возникают «на выходе» из детского сада, но имеет смысл обратиться и к тому, что происходит «на входе». Сейчас очень часто проводится отбор детей в дошкольные учреждения с трехлетнего возраста, и для

этого используется психологическая диагностика. Психологи просто зарабатывают деньги, тестируя детей и отбирая их по заказу администрации. Рыночные отношения очень активно проникают в сферу образования и становятся доминирующим фактором при определении целей и ценностей образования.

Однако, отвечая на поставленный вопрос «зачем?», необходимо иметь в виду и те действительные проблемы, с которыми сталкивается школа. Существует реальная проблема отбора для популярных школ, которые каждый год вынуждены проводить конкурс. А на каких основаниях? Им как-то нужно решать эту проблему.

Но при рассмотрении проблемы диагностики в дошкольном учреждении главным вопросом действительно является вопрос «зачем?». Во многих детских садах воспитателей заставляют заполнять карты развития на всех детей, без исключения, начиная с 1 года. Диагностика становится формой отчетности, и воспитатель, вместо того чтобы заниматься ребенком, тратит время на заполнение этих карт. Видимо, для оптимизации педагогического процесса гораздо важнее диагностировать педагогов, а не детей.

При обсуждении проблемы тестирования следует помнить, что тесты устаревают. Благодаря тому, что из тестов делают развивающие методики, они перестают быть инструментом диагностики. Дети могут приходить на процедуру тестирования уже подготовленными именно к этому тесту. В качестве примера можно привести графический диктант, который во многих детских садах давно используется как развивающее задание.

Основная проблема заключается в том, что психологи пошли на поводу у педагогов и у администрации образовательных учреждений, а также у рынка. Заказ и цель диагностики часто определяются психологически неграмотными педагогами. Этим и можно объяснить, что диагностике подвергаются буквально все сферы развития и какими угодно методами, включая и проективно-личностные. Как правило, квалификации тех психологов, которые работают в детских садах и школах, не всегда хватает даже на грамотное проведение и интерпретацию результатов простых тестов, не говоря уже о проективных методиках.

Было отмечено, что диагностика в образовании возникла с гуманными целями. В основном она должна была использоваться для выделения детей с аномалиями в развитии и имела своей целью оказание помощи таким детям. Необходимо, чтобы психологическая диагностика была направлена на личность ребенка и психолог стремился помогать, а не корректировать его развитие. При этом личностные тесты из-за сложности их проведения и интерпретации полученных данных могут применяться только высокопрофессиональными психологами. Совершенно необходимо ввести законное нормирование проведения диагностики, в частности надо запретить тестирование ребенка без разрешения родителей.

Было высказано мнение, что нельзя давать специальные психологические методики в руки педагогов, так как они не обладают достаточной квалификацией. Педагоги должны осуществлять педагогическую диагностику, основанную на простых методах и фиксирующую достижения ребенка. И поскольку существует ситуация вариативности образовательных программ в дошкольном образовании, то примером может служить программа «Развитие», которая сопровождается специальной диагностикой достижений детей. При этом важно, что в диагностику включены способы, с помощью которых ребенок приобрел эти достижения.

В ходе дискуссии обсуждался еще один возможный аспект ответа на вопрос «Зачем проводится диагностика в дошкольном учреждении?», который возника-



ет, если посмотреть на эту проблему с точки зрения самого ДОУ. Часто ситуация определяется просто тем, что есть ставка психолога и имеются соответствующие модные течения. Заведующая ожидает, что вдруг в результате произойдет что-нибудь хорошее. Эта ситуация еще сравнительно нова, и опыт только накапливается. Возникает вопрос: а зачем тогда детскому саду психолог? Ответ лежит на поверхности – для отчетности. Проведение диагностики сопровождается большим количеством бумаг, красивых таблиц, а кроме того, происходит имитация пользы для ребенка, а значит, можно легко отчитаться. Возможна и другая ситуация – психолога превращают в педагога, поскольку не знают, что еще с ним делать.

Во время дискуссии прозвучало, однако, и такое мнение, что умная заведующая детским садом знает, как можно использовать психолога. Она способна поставить перед ним четкую цель, и тогда никаких проблем не возникает.

Действительной проблемой является подготовка практического психолога для детского сада и школы. Квалификация и профессионализм психолога очень часто оставляют желать лучшего. И основной недостаток подготовки практического психолога (даже с высшим образованием) в том, что его знания обычно слишком теоретические и отвлеченные. Для подготовки практического психолога важны практика наблюдения, умение вступать в контакт с детьми. Для оказания помощи практическим психологам следовало бы создать консультативный совет.

Несмотря на то, что классические тесты устаревают, их нормативы не меняются и не учитывается современная ситуация. По данным медиков, 75 – 80% детей имеют проблемы в физическом и нервно-психическом развитии. Следовательно, и норма развития сильно изменилась.

Тем не менее, вариативные программы предъявляют к ребенку все более высокие требования, вместо того чтобы его пощадить. Возникает парадокс: акселерация закончилась, начался период инфантилизации, но этого никто не принимает в расчет. Необходимо приспособить имеющуюся диагностику к современным условиям.

В ходе обсуждения принципа учет одаренности детей при формировании групп были приведены результаты конкретных исследований. Согласно полученным данным, в смешанных группах из музыкально одаренных детей и детей с обычными музыкальными способностями последние сделали сильный рывок в музыкальном развитии и позже весьма успешно учились в музыкальной школе. Что касается диагностики в ДОУ, была обоснована позиция, согласно которой основной акцент, безусловно, стоит делать на педагогической диагностике. Это позволяет педагогу отслеживать продвижение ребенка, и в этом смысле карты развития могут быть очень полезны.

Был отмечен важный аспект применения диагностики в образовании – использование ее в сфере аттестации дошкольного учреждения. Широкое распространение психолого-педагогической диагностики в детских садах произошло, в частности, и в связи с введением аттестации при отсутствии других рекомендованных методов. Очень важно оценивать качество образования в образовательном учреждении с помощью адекватных методов. Таким образом, была затронута фундаментальная проблема общих подходов и конкретных способов оценки качества образования. В условиях вариативности дошкольного образования авторы программы должны предоставлять и инструментарий такого оценивания, т.е. конкретные способы диагностики.

Проблема подготовки практических психологов в ходе дискуссии поднималась и самими психологами, работающими в образовательных учреждениях. Именно недостаточная компетентность большинства педагогов-психологов в дошкольных учреждениях является основной причиной обсуждаемых проблем. Доморощенные психологи не знают психологических особенностей возраста детей, не имеют инструментария, но обладают очень высокой самооценкой и не всегда готовы учиться. Проблема усугубляется тем, что проверяющие чиновники также не слишком компетентны в психологии и часто не могут заметить непрофессиональных действий такого психолога. Очень важно, чтобы психологов контролировали квалифицированные психологи.

Особый аспект этой проблемы был отмечен студентами психологических факультетов педагогических университетов. В частности, студенты говорили о формализме в профессиональной подготовке психологов, о плохо организованной психологической практике. К сожалению, процесс прохождения психологической практики нередко ориентирован только на бумажную отчетность и не обеспечивает студенту необходимых практических навыков.

Однако если работает психолог-профессионал, то особых проблем не возникает. На примере конкретного учреждения «школа – детский сад» можно увидеть, как проводится диагностика, направленная на помощь детям. Диагностирование происходит в присутствии родителей, диагноз при этом не ставится. Целью такой диагностики является, во-первых, консультация для родителей, а во-вторых, определение того, каким ребенком приходит в школу. Если у ребенка проблема, то приглашается дефектолог. В ходе дискуссии, правда, выяснилось, что и в данном образовательном учреждении формирование классов происходит по итогам обследования, что и там существует система подготовки детей к школе, причем осталось не совсем ясным, какой, собственно, тип подготовки реализует эта система и каким образом осуществляется помощь детям по результатам диагностики.

Было также отмечено, что еще одним важным аспектом проведения диагностики в образовательном учреждении является ее организация. Если перед диагностикой действительно стоит задача оказывать ребенку помощь, а не формировать группы, то нет необходимости проводить специальную диагностику сразу, без учета адаптационного периода. В этот период основным средством диагностики должно быть наблюдение в группах, в процессе которого психолог и обнаруживает «проблемных» детей. Это значит, что совершенно не обязательно диагностировать всех детей подряд: наблюдение экономит время и силы. Позже психолог вместе с педагогом разрабатывает конкретную программу помощи этим детям. Важно, чтобы психолог работал в тесном контакте с педагогом. Кроме того, одним из эффективных показателей является динамика продвижения детей «по программе». Отслеживая эту динамику, можно составить достаточно полную картину развития ребенка.

В качестве одного из возможных способов диагностики в свободной форме был приведен пример диагностики совместной игры ребенка с родителями. Психолог, наблюдая этот процесс, ведет «карту взаимодействия», фиксируя, чего в этом взаимодействии не хватает и что хорошо. Делается видеозапись таких игр, а затем происходит их обсуждение с родителями и педагогами.

Была представлена позиция, относящаяся к дефектологическому контексту диагностики развития. Важно очень точно понимать, зачем проводится диагностика развития. По ее результатам, конечно, не ставится диагноз, но создает

ся психолого-дефектологический портрет ребенка. При этом необходимо работать в зоне ближайшего развития ребенка. Наиболее плодотворным является подход к данной проблеме, заявленный Л.С. Выготским и А.Р. Лурией. Ни в коем случае нельзя приклеивать к ребенку ярлык диагноза, так как он способен повлиять на траекторию развития ребенка. Работая в зоне ближайшего развития, психолог и дефектолог могут и диагностировать, и корректировать развитие ребенка, давая ему возможность продвигаться. Коррекция обязательно должна сопровождать диагностику. Иначе зачем нужна диагностика? И конечно, совершенно необходимо сообщать результаты диагностики и педагогу, и родителям.

В ходе дальнейшего обсуждения, однако, было отмечено, что тезис о необходимости коррекции по результатам диагностики, видимо, совершенно справедлив, когда речь идет о действительных отклонениях в развитии, но вызывает сомнение, если мы имеем дело с вариантом нормы. Результатом диагностики может быть индивидуальный вариант развития, и необходимость его коррекции зачастую диктуется либо конъюнктурными, либо другими, не относящимися к делу соображениями. С осторожностью следует обращаться с конфиденциальной информацией, которая часто содержится в результатах диагностики: важно учитывать, кому и в какой форме она может сообщаться. Это один из основных вопросов этики работы практического психолога. К сожалению, вопросы профессиональной этики очень мало разработаны в нашей стране, в результате чего нередко нарушаются права детей и их родителей.

Этические и правовые проблемы получили свое дальнейшее развитие в выступлениях практиков, а также в историко-психологическом и общегуманитарном контексте. Психологи-практики обсуждали проблему серьезной психологической травмы для ребенка при проведении стандартной диагностики, поскольку она связана с экспертной ситуацией, в которую ставится ребенок. Бланковая или другая специальная диагностика нужна лишь в исключительных случаях, психологу многое становится ясным из беседы с ребенком. Был представлен опыт, когда на основании полученных данных психолог делал прогноз относительно того, какого типа педагог был бы наиболее эффективен для конкретного ребенка. Таким образом, происходил не отбор детей под программу, но подбор педагога для детей. Но даже такое тестирование необходимо проводить по желанию детей и их родителей и только в том случае, когда дети уже зачислены в школу.

Современная ситуация в сфере психологической диагностики в образовании вызывает ассоциации с положением в 30-х гг., когда было выпущено известное постановление, касающееся педологии. Не хотелось бы, чтобы и нынешняя ситуация закончилась подобным образом, поэтому обращение к этой теме можно считать более чем своевременным. Конечно, необходимы конкретные меры, которые бы регулировали проведение тестирования. Нельзя забывать, что существует понятие нормы возрастной и нормы индивидуальной; их ни в коем случае нельзя путать в процессе диагностики. Кроме того, очень важно иметь в виду, что нынешняя ситуация в некотором смысле является естественной, поскольку правила и ограничения в этой сфере только нащупываются. Практические психологи нуждаются в помощи и поддержке.

Действительно, проблема повальной психологической диагностики в образовании уже вышла за пределы профессионального сообщества и носит более широкий общественный и гуманитарный характер. Это объясняется тем, что диагностика распространяется все шире, почти бесконтрольно и имеет дискри-

минационный оттенок. Она становится новой социальной технологией. Свидетельством общественного интереса к этой проблеме, в частности, является тот факт, что весной этого года прошел «круглый стол» по проблемам психологической диагностики в образовании, организованный Институтом человека РАН. В этом мероприятии участвовали специалисты-гуманитарии, в том числе не имеющие прямого отношения к сфере образования. В результате была начата гуманитарная экспертиза данной ситуации. Совершенно необходима ее концептуальная проработка, к которой надо привлекать специалистов более широкого профиля, в частности философов, занимающихся этической проблематикой. К тому же следует разработать учебный курс «Психологическая этика» для студентов педагогических и психологических университетов.

В заключение участники «круглого стола» приняли резолюцию.

### **Резолюция «круглого стола»**

#### **«Психолого-педагогическая диагностика**

#### **в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы»**

В последнее время в дошкольных учреждениях России, и в частности Москвы, широкое распространение получила психолого-педагогическая диагностика. Поначалу введение диагностики в систему образования объяснялось насущной необходимостью обратить внимание педагогов на индивидуальность ребенка, на присущие лично ему интересы и склонности. Важно было, чтобы педагоги строили свои действия при учете этой информации о ребенке. Однако со временем практика диагностики исказила эти первоначальные цели и оказалась сопряженной с множеством проблем профессионального, этического и правового характера.

Эти проблемы стали предметом обсуждения на заседании «круглого стола» «Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы», организованного 2 ноября 2000 г. в Психологическом институте РАО.

Участники дискуссии отметили, что современная ситуация в сфере диагностики в дошкольном образовании является естественным результатом развития психологической службы в образовании, которая едва насчитывает 10 лет.

Очень остро была поставлена проблема использования результатов психолого-педагогической диагностики в практике дошкольного образования, особенно в контексте готовности детей к школе.

Были обсуждены такие вопросы, как качество используемых диагностических методик; целесообразность их использования на отдельных этапах образовательного процесса; квалификация педагогов-психологов и педагогов, проводящих диагностику; проблема представления результатов диагностики педагогам и родителям.

Было отмечено, что в условиях вариативности образования, в ситуации модернизации дошкольного образования и учитывая короткий путь развития психологической службы в образовании Москвы, необходимо предоставить педагогам-психологам как консультативную, так и сопровождающую помощь.

Участники обсуждения считают необходимым:

1. Разработать пакет документов, касающихся концептуальных, а также нормативно-правовых оснований использования диагностических процедур в практике работы дошкольного образовательного учреждения. В пакет должны входить:

- концепция под условным названием «Роль и место психолого-педагогической диагностики в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения», которая выступит основанием для решения основных проблем, возникающих в дошкольной практике;
  - этический кодекс педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения;
  - проект Положения о педагоге-психологе дошкольного образовательного учреждения, отражающий функционал, права и обязанности и учитывающий видовую специфику дошкольных образовательных учреждений;
  - рекомендации по проведению диагностико-консультативной работы с детьми 5- и 6-летнего возраста, направленной на выявление уровня и особенностей развития ребенка, а также на выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для его развития и подготовки к школе.
2. Разработать и внести предложения по модификации существующих курсов подготовки и переподготовки педагогов-психологов для системы дошкольного образования. Разработать курс «Психологическая этика» и содействовать его включению в практику подготовки и переподготовки педагогов-психологов для дошкольных образовательных учреждений.
  3. Внести предложения по созданию системы консультирования и сопровождения педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений.
  4. Организовать серию «круглых столов», предметом обсуждения которых стали бы базовые проблемы, соприкасающиеся с проблемами использования диагностики в дошкольном образовательном учреждении. В частности, предметом такого обсуждения может стать фундаментальная проблема способов оценки качества образования, в том числе в процессе аттестации в дошкольном образовательном учреждении.
  5. Упорядочить систему контроля за деятельностью педагогов-психологов в дошкольном образовательном учреждении посредством переводе результатов работы из плана отчетности в план практической деятельности.
  6. Отметить важность подхода, согласно которому основной удельный вес диагностики в дошкольном образовательном учреждении должен приходиться на «отслеживание» динамики, темпов и направления развития ребенка самими педагогами дошкольного образовательного учреждения.
  7. Обеспечить условия для возникновения широкой междисциплинарной этической экспертизы и контроля за соблюдением прав детей и их родителей в процессе использования результатов диагностики в дошкольном образовательном учреждении.

г. Москва, 2 ноября 2000 г.

Статья впервые опубликована в журнале:  
Психологическая наука и образование PSYEDU.ru  
Ссылка:

[Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы \[Электронный ресурс\] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2011. №1. URL: \[http://psyjournals.ru/psyedu\\\_ru\]\(http://psyjournals.ru/psyedu\_ru\)](http://psyjournals.ru/psyedu_ru)

## Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы

**Бурлакова И.А.,**

*профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, [iaburlakova@mail.ru](mailto:iaburlakova@mail.ru)*

**Клопотова Е.Е.,**

*доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, [klopotova@yandex.ru](mailto:klopotova@yandex.ru)*

**Ягловская Е.К.,**

*профессор кафедры «Дошкольная психология и педагогика» факультета «Психология образования» МГППУ, [Yaglovskaya@fpo.ru](mailto:Yaglovskaya@fpo.ru)*

Разработка психолого-педагогического мониторинга освоения образовательной программы детьми в дошкольном учреждении является в настоящее время весьма острой и актуальной проблемой. Каждая образовательная программа, которая разрабатывается или дорабатывается в соответствии с ФГТ<sup>1</sup> и позиционируется как примерная, должна содержать описание планируемых результатов и системы мониторинга достижения этих результатов детьми. Итоговые результаты представляют собой интегративные качества, которые ребенок может приобрести, освоив основную общеобразовательную программу, разработанную каждым дошкольным учреждением на основе примерной. Динамику становления этих интегративных качеств должны отражать промежуточные результаты по всем направлениям развития детей в каждый период дошкольного возраста.

На сегодняшний день лишь примерная программа «Успех» (руководитель авторского коллектива Н.В.Федина)<sup>2</sup> включает в себя разработанную в соответствии с ФГТ систему мониторинга освоения дошкольниками программы<sup>3</sup>. Психолого-

<sup>1</sup> Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655).

<sup>2</sup> Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ от 22.07.2010 № 03-13 «О примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования» и письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ от 21.10.2010 г. № 03-248 «О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

<sup>3</sup> Авторы: канд. мед. наук Н.О.Березина; канд. психол. наук И.А. Бурлакова; канд. психол. наук Е.Е.Клопотова; доктор мед. наук М.И.Степанова; канд. психол. наук Е.К.Ягловская.



педагогический мониторинг тесно связан с ее содержанием и позволяет отследить динамику формирования интегративных качеств, исследовать физическое, интеллектуальное и личностное развитие каждого ребенка. Разработанная система сочетает разнообразные методы, позволяющие получить необходимую информацию в короткие сроки и внести необходимые коррективы в образовательный процесс.

Одним из элементов системы мониторинга является оценка промежуточных и итоговых результатов. Соответственно главной задачей стал поиск и обоснование оптимального диагностического инструмента, поскольку использование существующих диагностических методик оказалось неэффективным в силу следующих обстоятельств.

Во-первых, в соответствии с ФГТ, результатами являются интегративные качества, что делает невозможным использование педагогической диагностики в привычном ее понимании. Использование диагностических проб, направленных на выявление приобретенных в ходе освоения программы ЗУНов, не соответствует современным требованиям к дошкольным образовательным программам. Исследование интегративных качеств как результатов образовательной деятельности обуславливает необходимость иных средств оценки.

Во-вторых, исследование интегративных качеств является по своей сути педагогической диагностикой психического развития детей, актуального состояния ребенка в детском саду. И важно, чтобы диагностический инструмент позволял именно педагогам оценить это развитие, не заменяя собой психологическую диагностику.

В-третьих, проведение диагностических процедур должно быть несложным и экономичным по времени. Мониторинг не является самоцелью: оценка результатов освоения программы осуществляется с целью оптимального построения образовательной работы с дошкольниками.

В качестве средства диагностики была выбрана карта развития, которая позволяет отследить развитие каждого ребенка группы и выявить проблемные точки в образовательном процессе, требующие участия психолога и/или методиста.

Результаты применения этого метода, как отмечается в психолого-педагогической литературе [5; 6; 12], дают довольно полную и достоверную диагностическую картину и имеют большую ценность для организации образовательного процесса. Карта развития – определенный удобный компактный инструмент, который позволяет педагогу оперативно фиксировать, интерпретировать и использовать результаты наблюдений за детьми при проектировании образовательного процесса (Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов) [6]. Использование воспитателем карт развития позволяет отметить динамику в развитии отдельных детей и сопоставить результаты каждого ребенка с продвижением группы в целом (О.М.Дьяченко) [5]. Выделенные и включенные в карту развития показатели развития ребенка выступают для педагогов в качестве ориентиров, на которые они должны опираться во время ежедневных наблюдений за поведением детей на занятиях, в свободной деятельности, в ситуациях общения и др. Выделенные в картах развития показатели отражают теоретические представления авторов этих разработок об основных моментах развития дошкольников, о тех качествах, которые складываются и развиваются в дошкольном детстве и обуславливают успешность перехода ребенка на следующий возрастной этап.

Один из примеров таких разработок – карта развития, разработанная О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевой и др. [5]. При ее составлении авторы исходили

из того, что наиболее важным показателем развития дошкольника является уровень овладения им различными видами деятельности, которая, с одной стороны, является источником и движущей силой развития ребенка, а с другой – областью проявления его достижений. Оценка развития любого вида детской деятельности в данной карте развития происходит по двум характеристикам: 1) по умению детей использовать в своей деятельности различные средства, существующие в культуре; 2) по уровню овладения детьми операционально-технической стороной деятельности. Помимо этого в карте развития отражены характеристики различных сфер развития ребенка, ориентируясь на которые воспитатель может получить углубленное и расширенное знание о ребенке: двигательной сферы; умственного развития и развития речи; социального развития. Полученные знания о детях, по мнению авторов, могут быть использованы для оказания помощи и поддержки ребенку с учетом его индивидуальных особенностей.

Еще один пример – карта развития, предложенная Н.А.Коротковой и П.Г.Нежновым [6]. Она основана на интегральном представлении об уровне развития дошкольника как активной самоопределяющейся личности. Карта развития состоит из двух частей: нормативной карты, отражающей становление инициативности в разных видах деятельности, и карты, отражающей психологический фон развития. Н.А.Короткова и П.Г.Нежнов рассматривают становление инициативности как главную задачу дошкольного возраста и как интегральный показатель развития интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности. Психологический фон, с точки зрения авторов, отражает базисное доверие и самостоятельность ребенка-дошкольника.

В рассматриваемой карте развития выделяются четыре сферы инициативы: творческая; целеполагания и волевого усилия; коммуникативная; познавательная. В каждой сфере в свою очередь выделяются три качественных уровня, отражающие сдвиги в интеллектуально-мотивационной структуре деятельности, типичные для определенного возрастного диапазона. Каждая сфера инициативы оценивается через конкретный вид культурной практики детей (сюжетную игру, познавательно-исследовательскую и продуктивную деятельность). Каждый уровень определенной сферы инициативы имеет подробную характеристику и определяется ключевыми признаками.

Таким образом, представленная в виде таблицы нормативная карта развития содержит «образ» дошкольника, типичный для определенного возрастного диапазона, и путь, который необходимо пройти дошкольнику в определенной сфере инициативы.

Карта развития заполняется воспитателем три раза в год – в начале (по прошествии первого месяца), в середине и в конце учебного года – на основе наблюдений ребенка в свободной самостоятельной деятельности. Воспитатель оценивает частоту проявления ключевых признаков каждого из трех уровней определенной сферы инициативы: он является типичным для ребенка («обычно»); не характерен, но проявляется время от времени («изредка»); не проявляется совсем («нет»). Каждую из предлагаемых «меток» можно давать ребенку дважды, один раз или не использовать вовсе.

Для заполнения карты воспитателю не надо организовывать специальные ситуации. Предполагается, что у педагога уже сложился определенный образ ребенка и при оценивании он использует те сведения, которые накопились за определенное время наблюдений. Если же воспитатель сомневается в оцени-



вании, то ему необходимо провести дополнительно наблюдение за ребенком в определенных видах свободной деятельности.

Предлагаемые формы для заполнения их воспитателем ориентированы на то, что в итоге в карте будет представлена информация об общей картине развития всех детей группы и о месте каждого ребенка в ней. То есть воспитатель сможет увидеть, соответствует ли развитие различных сфер инициативы конкретного дошкольника возрастному нормативу.

В дополнение к карте развития Н.А.Короткова и П.Г.Нежнов предлагают карту психологического фона развития, которая проявляет «субъективные психологические образования, которые формировались на предыдущих этапах онтогенеза». Воспитателям предлагается отметить наличие («да») или отсутствие («нет») определенных проявлений в решении ребенком бытовых задач (самообслуживание), в его общении со взрослыми и сверстниками и в поддержании положительного отношения к самому себе. Данная карта поможет воспитателю увидеть трудности, которые могут испытывать дети при решении соответствующих проблем.

Таким образом, карта развития как диагностический инструмент дает возможность педагогу одновременно оценивать качество текущего образовательного процесса и составлять индивидуальную картину развития ребенка в соответствии с общепринятыми нормами.

Вместе с тем большинство разработанных к настоящему времени карт развития, которые позволяют определить место каждого ребенка группы в «нормативном пространстве развития» (Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов) независимо от конкретных образовательных программ, не могут быть использованы с целью мониторинга результатов освоения детьми образовательной программы дошкольного учреждения.

В связи с этим, учитывая опыт разработки и использования карт развития, с одной стороны, и новые требования к оценке развития ребенка, с другой стороны, была сделана попытка разработать систему мониторинга, которая могла бы решать две задачи:

1. оценивать успешность развития ребенка;
2. оценивать успешность освоения конкретной образовательной программы («Успех»).

Данная система мониторинга основывается на содержании интегративных качеств, определяемых в ФГТ как итоговые результаты освоения образовательной программы, и на содержании примерной программы «Успех» (далее – Программы).

Предлагаемая система оценки развития ребенка позволяет оценить промежуточные результаты развития на протяжении всего периода освоения Программы (от 3 до 7 лет) и итоговый результат освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, проявляющийся в сформированности интегративных качеств.

Указанные задачи психолого-педагогического мониторинга реализуются на основе анализа карт развития интегративных качеств ребенка, которые заполняет педагог (если в группе два педагога, то используется согласованная оценка) по результатам наблюдения, изучения продуктов детской деятельности, а также выполнения детьми нескольких специальных диагностических заданий.

В основу разработки было положено представление о том, что каждое формирующееся интегративное качество имеет свою специфику на каждой дошкольной ступени и особым образом проявляется в каждой сфере жизнедеятельно-

сти детей. Качественные изменения на протяжении периода от 3 до 7 лет отражают возрастные особенности детей, индивидуальные особенности каждого ребенка группы и адекватность психолого-педагогической деятельности педагога по реализации образовательных целей Программы. Например, в 4 года интегративное качество «Любознательный, активный» может проявляться следующим образом: любопытство и активность ребенка вызывает что-то совершенно новое, случайно попавшее в поле зрения, или предложенное взрослым; в конце дошкольного возраста любознательность и активность восходят на новый уровень: познавательная активность ребенка ярко проявляется как в совместной деятельности со взрослым, так и в самостоятельной деятельности. И если говорить о том, что результаты освоения образовательной программы носят интегративный характер, то, соответственно, и каждое качество проявляется особым образом – как результат решения задач каждой образовательной области. Например, одним из проявлений любознательности и активности в образовательной области «Социализация» является то, что ребенок способен инициировать общение и совместную со взрослыми и сверстниками деятельность.

При этом каждое интегративное качество представляет собой совокупность определенных характеристик, содержание которых определяется возрастными особенностями и спецификой образовательных задач, решаемых программой «Успех» в соответствующей возрастной группе, своеобразным «вкладом» каждой образовательной области Программы в формирование этого качества. Например, в число характеристик рассмотренного нами выше качества «Любознательный, активный» включен интерес к организованной взрослым исследовательской деятельности, направленной на выделение свойств и качеств предметов, и к новым, внешне ярким и привлекательным, предметам (игрушкам, дидактическим играм, орудиям труда, музыкальным инструментам, деталям конструктора, и пр.).

Для оценки сформированности каждого из восьми интегративных качеств и составляющих их характеристик были определены следующие критерии: наличие или отсутствие характеристики; устойчивость проявления характеристики (проявляется крайне редко, иногда, часто); объем материала, который освоил ребенок. Например, наличие/отсутствие способности выполнять пошаговую инструкцию отмечалось при оценивании качества «Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности».

Вместе с тем особенностью предлагаемой системы психолого-педагогической оценки развития детей является то, что в ней учитывается не только наличие/отсутствие сформированного качества, но и зона его ближайшего развития (может ли ребенок проявить оцениваемое качество во взаимодействии со взрослым), а также возможность влияния настроения ребенка и особенностей ситуации на оцениваемое качество. С нашей точки зрения, именно такая система оценки характеристик качеств позволяет не только получить подробные результаты и, следовательно, сделать более объективные выводы о развитии ребенка, но и избежать формального, нерелексивного заполнения воспитателями карт развития.

Для выявления уровня сформированности интегративного качества «Овладевший необходимыми умениями и навыками» в настоящей системе мониторинга используются и специально организованные взрослым диагностические пробы. Задания для таких проб разрабатывались с учетом возможностей педагога объективно оценить результаты их выполнения (например, детям предлагается ответить на вопросы воспитателя по содержанию сюжетной картин-

ки). Следует отметить, что подобные пробы носят универсальный характер, т.е. позволяют оценить различные умения и навыки ребенка. (Так, в приведенном примере оцениваются не только речевое развитие ребенка, т.е. успешность решения им задач, входящих в область «Коммуникация», но и успешность решения задач, входящих в область «Художественное творчество».)

В зависимости от того, как проявляется характеристика, начисляется соответствующий балл. Это позволяет определить уровень развития не только качества, но и его составляющих – характеристик, что чрезвычайно важно для построения дальнейшей образовательной работы и внесения необходимых корректив в деятельность воспитателя.

Сумма баллов переводится в уровневый показатель, который показывает степень сформированности интегративного качества и позволяет сопоставить и сравнить результаты освоения Программы каждым ребенком группы.

Полученные данные могут стать отправной точкой для более глубокого исследования как индивидуальных особенностей детей, так и характера взаимодействия воспитателя с детьми. Кроме того они могут послужить базой для разработки рекомендаций по оптимизации образовательной работы с конкретным ребенком.

Оценка промежуточных результатов дает возможность наблюдать динамику становления интегративных качеств на протяжении всего периода освоения каждым ребенком программы «Успех».

Данная карта развития как средство психолого-педагогической диагностики прошла апробацию в ряде российских регионов и осваивается теми дошкольными учреждениями, которые разрабатывают свою образовательную программу на основе примерной программы «Успех».

### **Литература**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 2008.
2. Бешелев С.Д., Гуревич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. М., 1980.
3. Бурлачук Л. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2008 .
4. Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии. М., 1997.
5. Дневник воспитателя / Под ред. О.М.Дьяченко и Т.В.Лаврентьевой. М.,2003.
6. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М., 2002.
7. Психологический словарь / Под ред. П.С.Гуревича. М., 2007.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.,2000.
9. Суходольский Г.В. Математические методы в психологии. М., 2006 .
10. Юдина Е.Г. Позиция взрослого во взаимодействии с ребенком дошкольного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т.2. № 2.
11. Юдина Е.Г. Проблемы психолого-педагогической диагностики в дошкольном образовании // Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы / Под. ред. Б.Г.Юдина, Е.Г.Юдиной. М., 2003.
12. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., 2002.
13. Ягловская Е.К., Бурлакова И.А. Преемственность детского сада и начальной школы: психолого-педагогическая диагностика. М., 2010.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 106–115](#)

## Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием

**Н. И. Гуткина<sup>1</sup>,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией психологической готовности к школе, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена проблеме преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Отмечается, что современная система дошкольного образования рассматривает этот возраст главным образом как этап подготовки детей к школьному обучению, что приводит к искаженному пониманию феномена «готовности ребенка к школьному обучению». При этом совершенно упускается из виду, что дошкольный возраст имеет самостоятельную ценность в онтогенезе ребенка и человека в целом. Отстаивая идею самоценности дошкольного периода, автор показывает, какое значение психологическая готовность к школе (при грамотной трактовке этого феномена) имеет в контексте проблемы преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Анализируя подходы к проблеме преемственности, автор показывает отличия бихевиоральной и культурно-исторической теорий психического развития ребенка по данному вопросу: при первом подходе преемственность двух форм образования рассматривается с позиции их сближения, а точнее, выстраивания дошкольного образования по образцу школьного образования; во втором же она реализуется не на основе сближения двух форм образования, как это делается сегодня во многих странах мира (в том числе и в России), а на основе их максимального различия, вытекающего из специфики развития ребенка в каждом из рассматриваемых возрастов.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к школе, преемственность, дошкольное образование, образование в начальной школе, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

### Самоценность дошкольного периода развития как особенного психологического возраста

Современная система дошкольного образования рассматривает дошкольный период жизни ребенка главным образом как возраст подготовки детей к школьному обучению. При этом совершенно упускается из виду, что этот этап развития имеет самостоятельную ценность в онтогенезе ребенка, а также и то, что к концу этого возрастного периода у детей должны возникнуть психологические новообразования, определяющие дальнейшее развитие в младшем

<sup>1</sup> ngootkina@mail.ru

школьном возрасте (и не только в нем). Но указанные психологические новообразования возникают только в том случае, если на протяжении всего дошкольного периода детства ребенок развивается в соответствии с возрастными закономерностями психического развития. Прежде всего это означает, что в каждом психологическом возрасте для него должна сложиться определенная, особенная для конкретного возраста социальная ситуация развития [4], существенной характеристикой которой выступает ведущая деятельность, отвечающая доминирующей в это время мотивации, а потому и специфичная для каждого этапа (психологического возраста) [13].

Для того чтобы дошкольный возраст завершился появлением психологических новообразований, свидетельствующих о переходе ребенка в следующий – младший школьный – возраст, дети на протяжении всего дошкольного периода развития должны иметь возможность заниматься преимущественно ведущей для данного возраста деятельностью, а именно игровой, а также другими видами традиционных детских занятий: познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью (включая трудовую), слушанием художественной и научно-популярной литературы, полноценным общением со взрослыми, сверстниками, природой (А. В. Запорожец, Н. А. Короткова, Н. Н. Поддьяков и др.).

Каждый из этих видов деятельности, занятий необходим для личностного, интеллектуального и физического развития ребенка. Если в игре ребенок действует в основном в воображаемой ситуации, то, занимаясь другими указанными выше видами деятельности, он получает реальный жизненный опыт, необходимый ему для психического и физического развития.

Так, *познавательно-исследовательская* деятельность способствует расширению кругозора ребенка, формированию картины мира, развитию мышления, удовлетворению потребности в новых впечатлениях и познавательной потребности и др.

Занимаясь *продуктивной* деятельностью, он приобретает различные умения и навыки, при этом также развивается его мышление и другие психические функции. К продуктивной деятельности относится и детское творчество.

Правильно организованная *трудовая* деятельность помимо приобретения жизненно необходимых умений и навыков способствует воспитанию у детей необходимых моральных и нравственных качеств: личностное, нравственное развитие ребенка происходит в результате получения им реального опыта переживаний в конкретной трудовой деятельности и в результате реального общения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), а не на учебных занятиях по нравственному воспитанию (А. В. Запорожец). Воспитанию ребенка в трудовой деятельности следует придавать ничуть не меньшее значение, чем его интеллектуальному развитию.

Личностное развитие ребенка в реальных жизненных ситуациях (трудовая деятельность, общение) приводит к появлению новых социальных мотивов (Л. И. Божович), имеющих **действенный** характер, в отличие от **знаемого** характера социальных мотивов, появляющихся в игровой деятельности, а также на учебных занятиях.

*Чтение детям художественной и научно-популярной литературы* является обязательным атрибутом детского развития, без которого страдает речевое, интеллектуальное, личностное развитие ребенка. Этот вид занятий является единственным источником развития у детей литературной речи, которой сегодня нет в повседневной разговорной речи взрослых. В связи с тем что у дошколь-

ников доминирующей функцией является память, а обучение носит непреднамеренный, произвольный характер, они без труда запоминают новые слова и речевые обороты. Чтение детям художественной литературы воспитывает чувство родного языка. Ребята, которым много читают, говорят на родном языке гораздо лучше тех детей, которым читают мало, но с которыми занимаются изучением родного языка на специальных занятиях по речевому развитию. Чтение художественной литературы также способствует развитию фантазии ребенка и его эстетическому воспитанию. Научно-популярная литература способствует расширению кругозора, формированию картины мира, развитию мышления.

*Общение* способствует социально-личностному развитию: дети «впитывают» форму поведения взрослых (к сожалению, не всегда образцовую), получают опыт взаимодействия со взрослыми и другими детьми. Через общение со взрослыми удовлетворяется познавательная потребность ребенка (в дошкольном возрасте доминирующий тип общения ребенка со взрослым – внеситуативно-познавательное общение [14]). Общение детей между собой способствует развитию активной речи ребенка.

*Игра* является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, поскольку именно в ней у дошкольника возникают новые виды деятельности, развиваются психические процессы (мышление, память, внимание и др.) и происходит личностное развитие (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Принципиально важно, что в игре в этом возрасте возникает зона ближайшего развития (Л. С. Выготский).

В игре формируются **универсальные генетические предпосылки учебной деятельности** [6], такие как функция обобщения, символическая и семиотическая функции, воображение и фантазия, идеальный план действия, умение соотносить свои действия с образцом, умение подчиняться правилу, умение сотрудничать и др. Игра способствует **произвольному и волевому развитию** ребенка. Происходит это во многом потому, что в этой деятельности внимание (ориентировка) ребенка направлено не на результат действия (получение итога, как в продуктивном действии), а на его процесс и связанные с ним способы его осуществления [9]. Д. Б. Эльконин указывал, что в ролевой игре в коллективе детей рождается произвольное поведение, позволяющее ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку, поскольку коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно [20]. Именно в игре происходит развитие произвольных психических функций дошкольника, поскольку в игре высшие психические функции достигают такого уровня развития, который в обычной жизненной ситуации у детей пока не проявляется, но который завтра станет их средним актуальным уровнем развития [7; 10; 15]. Л. И. Божович писала, что детская игра способствует развитию воли дошкольника. В игре дети выделяют и осознают определенные социальные нормы и требования и учатся им подчиняться; подчинение правилам в игре добровольное, что очень важно для воспитания воли (иначе говоря, игра переводит требования взрослого в потребность самого ребенка). И это очень важно, ибо для истинной воли как раз характерно, что объективно существующее требование, правило или социальная норма выполняются не по внешнему принуждению, а по собственному желанию, как бы в порядке самопринуждения. Игра как раз требует от ребенка самопринуждения [2].



Следует отметить, что игра способствует речевому развитию детей, поскольку в ней для взаимодействия требуется активное говорение. А. В. Запорожец отмечал, что игра помогает ребенку учиться сочувствию, которое он проявляет в играх-драматизациях [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что игра является **адекватной формой обучения в дошкольном детстве**, но обучения не систематического. Если ребенок полноценно играл в дошкольном детстве, т. е. генетически прошел все ступени игры от предметной до игр с правилами, то обучающая и развивающая функция игры исчерпывается примерно к 7 годам. Именно с этого возраста ребенок уже может произвольно контролировать свое поведение и деятельность вне игры [3], у него возникает соподчинение мотивов поведения и деятельности [1], а потому ему намного легче привыкать к распорядку и правилам школьной жизни, т. е. намного легче проходит процесс школьной адаптации. При полноценной игровой деятельности в дошкольном периоде к 7 годам у детей появляется новая потребность – заняться серьезным видом общественно признанной деятельности, а игра эту потребность уже не может удовлетворить. В соответствии с новой потребностью возникают новые мотивы поведения и деятельности (широкие социальные мотивы [2]). Поэтому с детьми, у которых появились такие мотивы, в школе учитель может начинать заниматься систематическим обучением, которое встречается учениками с интересом как новая важная взрослая деятельность. Теперь уже учебная деятельность становится ведущей и берет на себя функцию развития, т. е. в ней возникает зона ближайшего развития. В том случае когда дети идут в школу раньше 7 лет, учитель вынужден с ними заниматься в игровой форме, что не приносит желаемого результата: ребенок и не играет полноценно, и не учится полноценно, кроме того, школа не становится для него местом, где занимаются серьезной работой, что позже сказывается на отношении к учебе.

### **Два подхода к преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием и готовности к школьному обучению**

Главная задача дошкольного воспитания и обучения – это оптимальное развитие ребенка в соответствии с его возрастными особенностями и закономерностями этого этапа жизни, в результате чего у него появляется готовность к вхождению в культуру. Школа является элементом культуры, а потому готовность к школе также может рассматриваться с этой позиции.

Существующее сегодня в педагогической практике понимание готовности к школьному обучению подразумевает, что ребенок должен прийти в школу с определенным запасом знаний, умений и навыков школьного типа, получивших в американских работах название «вводные навыки» [21], на которых строится начальное школьное образование. Такого рода стыковка дошкольного и школьного обучения, с точки зрения авторов этого подхода, обеспечивает преемственность в обучении детей разного возраста. В этой системе уровень развития ребенка до школы во многом определяется степенью его обученности этим умениям и навыкам. Данное представление о психическом развитии ребенка вытекает из теории бихевиоризма, в которой психическое развитие сводится к совокупности усвоенных человеком навыков и форм поведения. *В этом случае преемственность двух форм образования рассматривается с позиции их сближения, а точнее подгонки дошкольного образования под образцы школьного образования.*

Принципиально другое понимание преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием вытекает из культурно-исторического под-

хода к развитию психики ребенка, предложенного Л. С. Выготским и нашедшего свое развитие в трудах его учеников и последователей. Для того чтобы раскрыть суть преемственности между образовательной работой в дошкольном и школьном возрасте, исходя из этого подхода, нужно прежде всего учитывать возрастные характеристики развития детей того и другого возраста (понятие «психологического возраста» по Л. С. Выготскому [4]). А поскольку эти характеристики принципиально различаются, то образовательная работа с детьми-дошкольниками не может строиться по образцу обучения школьников в начальной школе. С другой стороны, согласно культурно-историческому подходу, ребенок переходит в следующий психологический возраст только в том случае, если его развитие на предыдущем возрастном этапе полностью завершилось. Об этом свидетельствуют психологические новообразования, появляющиеся в конце возрастного периода и подготавливающие дальнейшее развитие ребенка на новом возрастном этапе на основе уже других, присущих новому возрасту психологических закономерностей развития, что отражается и на процессе образования. К таким психологическим новообразованиям дошкольного возраста, без которых малоэффективно начинать обучение детей в школе, относятся:

- изменение мотивационной сферы ребенка (появление познавательных и социальных мотивов учения, появление сподчинения мотивов поведения и деятельности, появление новообразования «внутренняя позиция школьника» (Л. И. Божович);
- появление такого уровня развития произвольной сферы, при котором ребенок может справляться с работой по образцу и по правилу, осуществляя процесс саморегуляции (Д. Б. Эльконин);
- владение ребенком простейшими операциями обобщения (Л. С. Выготский, Л. И. Божович);
- свободное владение языком, на котором ведется обучение в школе (Н. И. Гуткина).

Эти новообразования по сути дела и являются компонентами психологической готовности ребенка к школьному обучению [5]. Важно подчеркнуть, что все эти новообразования невозможны без универсальных генетических предпосылок учебной деятельности, о которых было написано выше.

*Исходя из культурно-исторического подхода, преемственность между дошкольным и школьным образованием реализуется не на основе сближения двух форм образования, как это делается сегодня во многих странах мира и в нашей стране в том числе, а на основе их максимального различия, вытекающего из специфики развития ребенка в каждом из рассматриваемых возрастов.*

### **Дошкольное образование или воспитание и обучение в дошкольном возрасте?**

Существующее сегодня игнорирование закономерностей психического развития ребенка в практике обучения и воспитания детей дошкольного возраста, с моей точки зрения, во многом связано с не так давно возникшей в нашем обществе установкой на образование детей-дошкольников. При этом образование в дошкольном детстве рассматривается как часть целостного образовательного процесса, характеризующегося преемственностью и непрерывностью, когда преемственность понимается с точки зрения спуска в низшее звено образования простейших форм более высокого образовательного звена. Как следствие, образование в дошкольном детстве стало строиться по модели школьного образования, только попроще и полегче. Надо заметить, что весьма сомни-



тельна целесообразность использования самого термина «образование» применительно к дошкольному возрасту, поскольку «образование» – это систематическое обучение, а в дошкольном возрасте в силу специфики возрастных особенностей развития детей систематического обучения быть не может. Не случайно в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова образование подразделяется на высшее, среднее и специальное; дошкольного образования там нет. В том же словаре читаем, что термин «образование» означает: «обучение, просвещение; совокупность знаний, полученных специальным обучением» [18, с. 372]. Таким образом, сам термин «образование» тянет за собой в детский сад образовательную систему по школьному типу. И хотя современная трактовка «образования» включает в себя и «воспитание», все внимание педагогов-дошкольников сосредоточено на обучении детей простейшим знаниям, умениям и навыкам по школьному типу – на остальное времени просто не хватает.

Замена в нашей стране воспитательной и обучающей работы с детьми в детском саду (как это было до 60-х годов прошлого века) на образовательную произошла по следующим причинам. Первое – это то, что в отечественной дошкольной педагогике победило направление, возглавляемое А. П. Усовой, которая ввела в детские сады систематическое обучение, или обучение по специальной учебной программе<sup>2</sup>. На практике это означало введение организованных занятий с дошкольниками по школьному типу. Она считала, что систематическое обучение детей в детском саду, начиная со старшего дошкольного возраста, будет способствовать всестороннему развитию детей. Предполагалось, что в процессе систематического обучения постепенно вырабатывается само «умение учиться» [19]. Основной задачей систематического обучения в дошкольном возрасте по специальной программе было *ускорение* психического развития ребенка-дошкольника. На сегодняшний день почти полувековая практика реализации идей этого направления показала обратное.

Вторая причина заключается в том, что в результате реформы общеобразовательной школы (конец 60-х и 70-е годы XX столетия) начальная школа потеряла один класс, который по сути являлся подготовительным классом (стала трехлетней вместо четырехлетней), и в результате перестала справляться в должной мере со своими задачами. Попытка вернуть подготовительный класс за счет начала всеобщего обучения с шести лет не увенчалась успехом, и тогда на базе детских садов стали создаваться подготовительные к школе группы, в которых реализовывался некоторый аналог утраченной программы подготовительного класса. Постепенно эту программу распространили и на старшие группы ДОУ.

Так исторически детские сады, занимавшиеся главным образом воспитанием и обучением детей (обучение было несистематическим и понималось в контексте общего возрастного развития), постепенно превратились в дошкольные образовательные учреждения, нацеленные главным образом на подготовку детей к школе в виде формирования у последних простейших школьных знаний, умений и навыков.

Такая псевдоподготовка к школьному обучению приводит к быстрому угасанию познавательного интереса и учебной мотивации уже в первых классах начальной школы, поскольку для младших школьников (согласно имеющимся

<sup>2</sup> До этого воспитательная и обучающая работа в детских садах в основном определялась направлением Е. А. Флёринной, понимавшей важность для детского развития игры и других сугубо детских видов деятельности. Много внимания она уделяла развитию детей.

исследованиям [1]) характерно стремление к новым и сложным для них заданиям, с которыми они не встречаются при дублировании программы первого класса несколько раз (при подготовке к школе и в первом классе). *Подготовка к школе в форме выработки простейших школьных знаний, умений и навыков в дошкольном возрасте не имеет ничего общего с психологической готовностью к школьному обучению и ни в коей мере не способствует решению проблемы преемственности в обучении детей-дошкольников и младших школьников.*

Готовность к школьному обучению означает, что у ребенка появилась потребность заняться учебной деятельностью как общественно-полезным видом деятельности в отличие от традиционно детских видов деятельности, которыми он занимался в дошкольном детстве. Эта потребность проявляется в виде познавательных и социальных мотивов учения. Кроме того он уже может сознательно отнестись к началу систематического обучения в школе, т. е. произвольно регулировать свое поведение и деятельность в соответствии с поставленными перед ним задачами (учебными, дисциплинарными и др.). Как показывают наблюдения и исследования [5], такого уровня развития ребенок достигает обычно не ранее 7 лет. Это связано как с функциональным созреванием нервной системы, так и с закономерностями психического (личностного, интеллектуального) и физического развития. О готовности к школьному обучению имеет смысл говорить после кризиса 7 лет, который Л. С. Выготский называл «кризисом потери непосредственности» [3]. Существенной характеристикой этого кризиса является то, что в это время происходит интеллектуализация всех психических функций ребенка, т. е. функции становятся опосредованными, управляемыми, что существенно сказывается на развитии самосознания. В результате исчезает детская непосредственность, и у ребенка возникает потребность занять в обществе людей новую социальную позицию, которая будет отражать его взросление. Такой объективной позицией в современном обществе является позиция ученика, поскольку школа – это общепринятый общественный институт взросления. При полноценном развитии ребенка на протяжении всего дошкольного детства (в соответствии с закономерностями психического развития) потребность занять указанную позицию появляется до того, как ребенок реально становится школьником. Происходит это в результате формирования у него нового отношения к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренняя позиция школьника» [1]. По сути дела, такая позиция может рассматриваться как критерий возникновения психологической готовности к школе. Если у ребенка есть внутренняя позиция школьника, он будет сознательно относиться к процессу школьного обучения, даже если сама учебная деятельность не всегда будет для него интересна. Внутренняя позиция школьника является залогом превращения первоклассника в субъекта учебной деятельности (активного, инициативного, интересующегося ученика). При наличии у ребенка внутренней позиции школьника учителю не надо думать, как сделать процесс обучения занимательным (с помощью игровых методов), поскольку в этом случае вступают в силу познавательные и социальные мотивы учения, которые побуждают деятельность субъекта посредством сознательно поставленных целей, принятых намерений, иногда даже независимо от непосредственного отношения его к самой деятельности.

*Идея о поступательном развитии ребенка главным образом за счет его личностного развития принципиально противоположна господствующим в современной педагогике идеям о приоритете интеллектуального развития.*

Психологическое новообразование старшего дошкольного возраста – «внутренняя позиция школьника» – реально позволяет говорить о преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием, поскольку, как уже было сказано выше, оно является залогом превращения первоклассника в субъекта учебной деятельности. Как показывают результаты ряда исследований [11; 16; 17], внутренняя позиция школьника не формируется, когда социальная ситуация развития в дошкольном возрасте перестает соответствовать своей возрастной характеристике, в частности за счет того, что ведущую игровую деятельность в ней вытесняют учебные занятия по школьному типу (что сплошь и рядом предлагается современными дошкольными образовательными программами). Значит, уровень личностного развития ребенка, характеризующийся внутренней позицией школьника, возникает, когда ребенок имеет возможность полноценно играть и заниматься всеми специфически детскими видами занятий (деятельностей) в дошкольном возрасте, что способствует развитию детской самостоятельности, приводящей к личностному росту ребенка [12]. А поскольку, как уже подчеркивалось выше, в игре формируются универсальные генетические предпосылки учебной деятельности, то внутренняя позиция школьника скорее всего означает не только личностную, но одновременно и интеллектуальную готовность к школе.

При таком понимании «преемственности» дошкольное образование в полном смысле слова будет подготавливать детей к школьному обучению, не провозглашая такую подготовку главной задачей дошкольного воспитания, обучения и развития ребенка. Это позволит не на словах, а на деле проводить в жизнь принцип уникальности и самоценности развития ребенка в дошкольном детстве, а также принцип амплификации детского развития (А. В. Запорожец). В результате у ребенка к 7 годам появится необходимый и достаточный уровень личностного, интеллектуального и физического развития для начала обучения в школе, или, другими словами, психологическая готовность к школьному обучению.

### **Литература**

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
3. *Выготский Л. С.* Кризис семи лет. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. *Выготский Л. С.* Проблема возраста. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. СПб., 2004.
6. *Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1.
7. *Запорожец А. В.* Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // Известия АПН РСФСР. М., 1948. Вып. 14.
8. *Запорожец А. В.* Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
9. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
10. *Истомина З. М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. М., 1948. Вып. 14.
11. *Кислицкая Л. А.* Личностное развитие первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
12. *Кудрявцев В. Т. А. В.* Запорожец: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Науки о детстве и современное образование. М., 2005.
13. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. М., 1972.
14. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

15. Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. М., 1948. Вып. 14.
16. Назаренко В. В. Исследование внутренней позиции школьника у современных первоклассников // Молодые ученые – Московскому образованию. Материалы IV научно-практической конференции. М., 2005.
17. Назаренко В. В. Выраженность социальных мотивов учения у современных старших дошкольников и первоклассников // Молодые ученые – Московскому образованию. Материалы VI научно-практической конференции. М., 2007.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1986.
19. Усова А. П. Обучение в детском саду // Известия АПН РСФСР. М., 1961. Вып. 118.
20. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
21. Hunt J. McV., Kirk G. E. Criterion-referenced tests of school readiness: a paradigm with illustrations. – Genetic Psychology Monographs, 1974, 90.

## School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity

**N. I. Gootkina,**

*Ph. D. in Psychology, senior researcher, the head of the School readiness laboratory, professor at the Developmental psychology chair, Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education*

The article is devoted to the problem of preschool and primary school education continuity. It has been noted that the contemporary preschool education system considers this age mainly as a stage in preparing children for school education, which results in misinterpretation of the “child’s school readiness” phenomenon. The fact that the preschool age has independent value in ontogenesis of a child and a person in whole is totally overlooked. Defending the idea of the preschool period inherent worth, the author shows importance of psychological school readiness (in case of competent interpretation of the phenomenon) in the context of preschool and primary school education continuity. Analyzing approaches to continuity problem, the author shows differences between behavioral and cultural-historical theories of child’s psychical development as regards to this issue: under the first approach, continuity in two forms of education is considered from a position of their convergence, or, more precisely, building preschool education following the example of school education. Under the second approach, continuity is realized not on the basis of convergence of two forms of education, as it happens now in many countries worldwide (also including Russia), but based on their maximal distinction that results from the child’s development specificity at each of the ages under consideration.

**Keywords:** psychological school readiness, continuity, preschool education, primary school education, preschool age, primary school age.

### References

1. Bozhovich L. I. Lichnost’ i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. Bozhovich L. I. Problema razvitiya motivacionnoj sfery rebenka // Izuchenie motivacii povede-nija detej i podrostkov. M., 1972.
3. Vygotskij L. S. Krizis semi let. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
4. Vygotskij L. S. Problema vozrasta. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. Gutkina N. I. Psihologicheskaja gotovnost’ k shkole. SPb., 2004.
6. Davydov V. V., Kudrjavcev V. T. Razvivajushhee obrazovanie: teoreticheskie osnovanija preemstvennosti doshkol’noj i nachal’noj shkol’noj stu-peney // Voprosy psihologii. 1997. № 1.
7. Zaporozhec A. V. Izmenenie motoriki rebenka-doshkol’nika v zavisimosti ot uslovij i motivov ego dejatel’nosti // Izvestija APN RSFSR. M., 1948. Vyp. 14.
8. Zaporozhec A. V. Nekotorye psihologicheskie problemy detskoj igry // Doshkol’noe vospitanie. 1965. № 10.

9. *Zaporozhec A. V.* Izbrannyye psihologicheskie trudy: V 2 t. M., 1986.
10. *Istomina Z. M.* Razvitie proizvol'noj pamjati v doskol'nom vozraste // Izvestija APN RSFSR. M., 1948. Vyp. 14.
11. *Kislickaja L. A.* Lichnostnoe razvitie pervo-klassnikov, psihologicheski gotovyh i ne gotovyh k shkol'nomu obucheniju. Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
12. *Kudrjavcev V. T. A. V. Zaporozhec: ot idei samocennosti detstva – k principam samodeterminacii i amplifikacii detskogo razvitija // Nauki o detstve i sovremennoe obrazovanie.* M., 2005.
13. *Leont'ev A. N.* K teorii razvitija psihiki rebenka // Problemy razvitija psihiki. M., 1972.
14. *Lisina M. I.* Problemy ontogeneza obshenija. M., 1986.
15. *Manujlenko Z. V.* Razvitie proizvol'nogo povedenija u detej doskol'nogo vozrasta // Izvestija APN RSFSR. M., 1948. Vyp. 14.
16. *Nazarenko V. V.* Issledovanie vnutrennej pozicii shkol'nika u sovremennyh pervoklassnikov // Molodye uchenye – Moskovskomu obrazovaniju. Materialy IV nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2005.
17. *Nazarenko V. V.* Vyrazhennost' social'nyh motivov uchenija u sovremennyh starshih doskol'nikov i pervoklassnikov // Molodye uchenye – Moskovskomu obrazovaniju. Materialy VI nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2007.
18. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo jazyka. M., 1986.
19. *Usova A. P.* Obuchenie v detskom sadu // Iz-vestija APN RSFSR. M., 1961. Vyp. 118.
20. *Jel'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.
21. *Hunt J. McV, Kirk G. E.* Criterion-referenced tests of school readiness: a paradigm with illustrations. – Genetic Psychology Monographs, 1974, 90.

Статья впервые опубликована в журнале:  
Психологическая наука и образование PSYEDU.ru

Ссылка:

[Баранова Э.А. К вопросу о перспективах дошкольного образования \[Электронный ресурс\] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2009. №2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](http://psyjournals.ru/psyedu_ru)

## К вопросу о перспективах дошкольного образования

**Баранова Э.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и специальной психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, (baranova-ea@yandex.ru)*

Статья посвящена вопросу введения обязательного дошкольного образования, обсуждению различных аспектов перспектив его организации. Высказывается мнение о психологической неготовности детей пятилетнего возраста к систематическому обучению. В качестве иллюстрации приводятся результаты изучения у детей этого возраста познавательного интереса в составе формирующейся у них способности к учению. Итоги проведенного диагностического обследования убедительно свидетельствуют, что указанное психологическое образование характеризуется особенностями, демонстрирующими недостаточность сформированности мотивационной, операционно-технической и рефлексивно-регулятивной сфер психики ребенка 5-ти лет, что красноречиво говорит о высокой вероятности возникновения при обучении по школьному типу трудностей, способных нивелировать усилия педагогов в этом направлении. Вместе с тем, не отвергается сама идея организации дошкольного образования, но предлагается тщательно продумать весь процесс введения новшества в практику.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, дети пяти лет, познавательный интерес, общая способность к учению.

В настоящее время в связи с планирующейся реформой сферы образования активно обсуждается вопрос об организации обязательного дошкольного образования, которое предполагается начинать с пятилетнего возраста. Вероятно, в такой постановке вопроса есть свой резон. К сожалению, сегодня существенный процент детей вовсе не посещает дошкольные образовательные учреждения и поступает в первый класс явно неподготовленными: нередко бывает довольно низким уровень общей осведомленности о предметах и явлениях окружающей действительности, в недостаточной мере развиты сенсорные и мыслительные процессы, отмечаются заметные недостатки в формировании элементарных учебных умений (способности слушать и слышать педагога, подчинять свои действия предъявленной инструкции, контролировать ход выполнения деятельности) и т.п. Широко распространенные студии, кружки и другие формы работы с детьми отнюдь не решают коренным образом проблему подготовки детей к систематическому школьному обучению, поскольку процент охвата дошкольников при этом крайне невелик, да и развитие ребенка принимает весьма односторонний характер. В таком разрезе осуществление специальной воспитательно-образовательной работы в отношении этой категории детей, безусловно, необходимо.



Однако в контексте обсуждаемой проблемы возникает ряд волнующих нас вопросов, которые требуют, на наш взгляд, пристального внимания психологов, педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений, и, несомненно, разработчиков программы реформирования системы образования.

*Вопрос 1.* Предусматривается ли, что образование дошкольников должно быть обязательным и, главное, бесплатным?

Если да, то усилия проектантов понятны. Если нет, то ситуация в целом не претерпит позитивных изменений, поскольку организация образования на добровольной основе со стороны родителей оставляет решение проблемы на сегодняшнем уровне. Ведь не секрет, что многие родители вынуждены отказывать своему ребенку в посещении детского сада по причине чрезвычайно низкой материальной обеспеченности, не позволяющей оплачивать услуги дошкольного учреждения.

*Вопрос 2.* Каково базисное содержание предлагаемого стандарта образования дошкольников?

Пока на страницах печати освещаются скорее общие аспекты – ступени образовательной системы, диапазон учебных дисциплин, составляющих минимальный стандарт обучения в школе и т.п. Но чему конкретно предполагается обучать дошкольников?

Если обратиться к ныне существующим программам развития детей в дошкольных образовательных учреждениях, можно заметить, что в них обозначен весь необходимый комплекс развивающих, образовательных и воспитательных задач, учитывающих возрастную специфику физического созревания ребенка и становления его психики, реализация которых обеспечивает полноценное и разностороннее физическое развитие и сохранение психического здоровья детей. Большинство действующих программ содержит психологические и педагогические целевые установки, которые могут служить основой для создания вариативных программ развития, воспитания и обучения детей, что позволяет, не нарушая единого образовательного пространства, грамотно конструировать содержание образования с учетом национальных и культурных особенностей конкретного региона, специфики конкретного дошкольного учреждения (например, в связи с приоритетностью выбранного направления развития воспитанников) и др. На наш взгляд, такое содержание образования дошкольников образует необходимый и достаточный его уровень.

Однако, что представляется более вероятным, обучение будет прежде всего направлено на формирование специфически школьных умений – читать, считать, писать и т.п. К такому выводу подводит существующая практика отбора детей в школьные классы: при собеседованиях, проводящихся перед поступлением в школу, наибольшее внимание уделяется выяснению уровня соответствующих умений. В результате будущие школьники оказываются дифференцированными по определенным классам в соответствии с уровнем сформированности этих умений. И происходит это вопреки мнению психологов, которые глубоко убеждены, что важно не само по себе владение данными умениями, а способность ребенка к их освоению, или способность к обучению. Именно указанная способность характеризует возможности и темп продвижения ребенка в овладении учебной деятельностью. А потому, ориентируясь лишь на наличный уровень освоенных ребенком элементарных школьных умений, можно ошибиться в прогнозе дальнейшего развития его как субъекта учения.

*Вопрос 3.* Где, в каких учреждениях будет осуществляться образование дошкольников?

Известно, что проведение реформы общеобразовательной школы (1984г.) сопровождалось открытием особых классов для шестилеток. Это потребовало серьезных финансовых вливаний в систему образования, поскольку обучение детей этого возраста подняло проблему выделения и оснащения дополнительных, причем обособленных, помещений для занятий, а также сна и игры. Учитывая сегодняшние реалии, трудно представить, что государство пойдет на столь внушительные траты для организации обучения детей 5–6 лет в школах. К тому же, как показывает практика, городские школы нередко переполнены, и руководство вынуждено осуществлять учебный процесс в две смены. На наш взгляд, в современной реальности создание полноценных условий для обучения малышей такого возраста в школе становится весьма затруднительным.

Безусловно, наилучшее решение вопроса – осуществлять обучение на базе дошкольных образовательных учреждений, где имеются и соблюдаются необходимые санитарно-гигиенические условия, где создана общая благоприятная обстановка для гармоничного развития дошкольников. Однако и здесь мы можем столкнуться с нешуточной проблемой – отсутствием в должной мере оборудованных для систематического обучения помещений. К сожалению, бедственное материальное положение детских садов известно всем – они не в состоянии закупать необходимый дидактический материал, игрушки и др. Это означает, что эти учреждения самостоятельно, без государственной финансовой поддержки не смогут решить вопросы оснащения учебного процесса нужным оборудованием. Отсутствие средств приведет к тому, что детские сады будут вынуждены обращаться за помощью к родителям. И мы опять, словно передвигаясь в замкнутом круге, возвращаемся к первому вопросу – об эгалитарности (равнодоступности) обучения, которая обеспечивается в данном случае прежде всего его бесплатностью.

*Вопрос 4.* Какие специалисты будут осуществлять образование дошкольников?

Этот вопрос далеко не праздный. Старший дошкольник – индивид со специфическими психологическими особенностями, с присущими ему качественно своеобразными характеристиками мотивационной, интеллектуальной и регуляционной сферы, не сопоставимыми со свойствами младшего школьника. Привлечение к процессу обучения учителей начальных классов, на наш взгляд, не только не решит проблемы, но и создаст новые трудности. Эти специалисты в силу существующих традиций подготовки для работы с младшими школьниками вольно или невольно будут переносить в учебный процесс освоенные ими методы и приемы, без учета возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников. В итоге к моменту перехода в начальную школу мы можем получить разнополюсный результат – хорошую подготовку детей в школьных умениях, но одновременно существенное снижение интереса к учению, к процессу познания вообще. А этот фактор, по признанию большинства психологов и педагогов (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Л.Б. Ительсон, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.) имеет ключевое значение в процессе учения.

Более подготовлены в профессиональном и личностном плане к работе со старшими дошкольниками воспитатели дошкольных образовательных учреждений: они владеют необходимым арсеналом методических приемов обучения,

ориентированных на детей данной возрастной категории, способны к пониманию и учету специфических особенностей возраста. Единственный пробел – это отсутствие исчерпывающей компетентности в области методического преподавания школьного материала (математики, письма, чтения).

В любом случае возникает на данный момент трудноразрешимая дилемма: кому отдать предпочтение – учителям или воспитателям. Ни те, ни другие не подготовлены в должной мере для работы в новых условиях при предполагаемом содержании обучения, основанном на формировании у дошкольников школьных умений. Это означает одно – предварить введение обучения дошкольников подготовкой специалистов соответствующего профиля, что само по себе ставит под сомнение вопрос немедленного введения обязательного дошкольного образования.

Наконец, *вопрос пятый*, и как мы полагаем, принципиальный. Задумаемся над тем, ориентированы ли дети 5-ти лет на учебную деятельность и на сам процесс приобретения знаний?

Исследования показывают, что даже у первоклассников мотивация содержанием знаний, связанная с желанием узнать новое, занимает последние места в структуре мотивов учения (А.К. Маркова, С.Д. Максименко и С.Л. Коробко, М.Ф. Морозов, Р.А. Жданова и др.). Что касается старшего дошкольного возраста, то в исследованиях указывается на общую позитивную динамику в развитии мотивов познавательного характера на протяжении старшего дошкольного возраста, однако имеющиеся факты убедительно свидетельствуют о том, что лишь небольшая часть поступающих в школу детей имеет представление о школе как источнике знаний (Т.И. Бабаева, Н.С. Денисенкова, И.В. Имедадзе, Л.В. Кузнецова, М.А. Махсудова, Н.В. Пророк и др.). Приведенные данные красноречиво говорят о том, что и к моменту поступления в школу направленность детей на процесс учения, на процесс познания не является типичной, характерной для этого возраста.

В отношении детей 6–7 лет имеются довольно обширные сведения, иллюстрирующие специфику различных сторон психологической готовности к систематическому обучению в школе (Т.И. Бабаева, В.В. Барцалкина, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.В. Елфимова, А.В. Запорожец, И.В. Имедадзе, Э.А. Лиштованная, М.М. Марусинец, Н.В. Пророк, С.А. Стеценко, Н.Г.Терехова, Л.П. Ткаченко, У.В. Ульяновская и др.). Но нельзя сказать того же касательно более младших дошкольников – детей 5–6 лет. В то же время мы глубоко убеждены, что эти дети еще не готовы к систематическому, специально организованному обучению, в особенности, если оно будет построено на формировании у детей сугубо школьных умений. Особенности их мотивационной сферы, операционно-технические и рефлексивно-регулятивные возможности не позволяют им успешно осваивать содержание школьной программы. В качестве иллюстрации сошлемся на проведенное нами исследование, посвященное изучению индивидуально-типического своеобразования проявления познавательного интереса в связи с формирующейся у детей 5–6 лет способностью к учению.

В соответствии с задачами исследования, мы сконструировали экспериментальную модель изучения познавательного интереса в составе общей способности к учению, включившую в себя три серии диагностических занятий. При их создании мы исходили из природы интереса как целостного психологического образования, в котором неразрывно слиты интеллектуальные и эмоционально-волевые процессы, а также из структуры общей способности к учению (общей

обучаемости), представленной в работах У.В. Ульенковой. Каждая серия предполагала изучение познавательного интереса в условиях актуализации одного из компонентов структуры общей обучаемости: мотивационного, интеллектуального или регуляционного. Это позволило значительно расширить возможности анализа интересующей нас сферы в умственной деятельности, увидеть индивидуально-типические и индивидуальные особенности эмоционального отношения ребенка к познавательной деятельности, степени заинтересованности процессом умственного труда, саморегуляции процессом деятельности в стремлении к результату, удовлетворенности ребенка самостоятельным поиском в целом, и, в частности, полученным результатом.

*Первая серия* предполагала выявление степени выраженности положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности как мотива. *Следующая серия* эксперимента была нацелена на изучение особенностей познавательного интереса в рамках актуализированных интеллектуальных процессов. В экспериментах *последней серии* предполагалось изучение особенностей проявления познавательного интереса в аспекте актуализации регуляционных процессов, т.е. выдвигания на передний план процессов саморегуляции.

В представляемом материале мы остановимся лишь на тех результатах, которые имеют непосредственное отношение к иллюстрации познавательной мотивации детей этого возраста, операционно-технических возможностей в решении поставленной познавательной или интеллектуальной задачи, а также специфики рефлексивно-регулятивной сферы, поскольку эти особенности, на наш взгляд, наиболее ярко характеризуют становление ребенка как субъекта познавательной деятельности.

Обобщение итогов проведенного с участием 120 дошкольников 5-ти лет констатирующего эксперимента позволило установить следующее.

Определенную нацеленность на познавательную деятельность устойчиво проявляет очень небольшой процент детей – всего 12,5%, т.е. лишь каждый восьмой ребенок в условиях конкуренции игрового и познавательного мотивов неизменно предпочитает предметы, воплощающие последний. Несколько большей доле воспитанников (23,3%), присуща нестабильность в проявлении познавательной мотивации, иными словами, имеет место быть известная ориентированность на познание, при этом равноценным значением обладает и игра. Однако большинство детей (64,2%) на начало учебного года устремлено на игровую деятельность.

Не менее показательны данные, характеризующие качество вербальной поисковой активности детей 5–6 лет, проявленной в условиях отгадывания предмета, спрятанного от непосредственного взора ребенка с помощью произвольно формулируемых вопросов. С учетом сложности такого рода деятельности испытуемым предлагался перечень вопросов, иллюстрирующий готовый алгоритм поиска.

Анализ заданных детьми вопросов позволяет констатировать, что подавляющая часть вопросов (92,5%) носит поисковый характер, что свидетельствует об осознании и принятии детьми задачи отгадывания неизвестного предмета с помощью вопросов. Однако тщательный разбор поисковых вопросов дает основания констатировать наличие склонности испытуемых к использованию вопросов идентификационного характера (72,7%), иными словами, преобладающая часть детей предпочитает осуществлять поиск неизвестного путем выдвигания конкретных гипотез относительно самого объекта и его характеристик («Это мячик?», «Яблоко?», «Красное?» и т.п.). Лишь небольшая доля вопросов

(26%) свидетельствует о способности дошкольников осознать необходимость задавать вопросы, позволяющие выяснить назначение и характерные особенности скрытого от глаз предмета («Для чего это нужно?», «Какой он формы?», «Какого цвета?» и т.п.). Этот факт указывает на преобладание у испытуемых неконструктивных путей по выявлению искомого.

Представляют интерес выявленные в ходе этого экспериментального задания особенности. В связи с качественным своеобразием вербальной поисковой активности мы выделили три ее типа.

*1. Активность продуктивная, но стимулируемая извне.* Такое качество выполнения предъявленного задания продемонстрировало 32,5% пятилетних детей. Особенности поведения испытуемых, а также характер помощи, принимаемой детьми в ходе осуществления деятельности, дали основания для выделения в рамках указанного типа 3-х подгрупп.

**А.** Эту подгруппу составили всего 5,1% воспитанников 5-ти лет, показавших данный тип активности. Поведению детей этой группы были свойственны устойчивость и сосредоточенность внимания в ходе инструктирования, ярко выраженный интерес к предстоящей деятельности, острое желание узнать, что находится в ящике, удивление, радость, удовлетворение, гордость за себя при достижении успеха. Однако действия детей этой подгруппы не приобретали целенаправленный характер при первом предъявлении последовательности вопросов: даже формулируя вопрос в поисковом ключе, испытуемые не сразу осознавали необходимость опоры на уже выясненные сведения.

Акцентирование внимания на возможности достичь результата с помощью предлагаемого перечня вопросов организовывало поиск ответа соответствующим образом: испытуемые начинали тщательнее продумывать содержание и оформление каждого вопроса, о чем говорили поза, жесты, мимика (замирали на несколько секунд, смотрели некоторое время в одну точку, морщили или потирали ладонью лоб, что-то шептали про себя и т.п.). Эти дети мысленно анализировали полученные сведения, корректировали при необходимости ход рассуждений и, несмотря на трудности, были сосредоточены и внимательны вплоть до достижения результата.

Об осознанном и целеустремленном характере действий свидетельствовало и использование вопросов, не обозначенных взрослым в алгоритме, хотя дети в некоторых случаях и допускали нарушение логики поиска, переходя от выяснения назначения вещи или способа действия к выделению существенных характеристик, т.е. действовали по пути сужения границ поиска, но в последующем вновь расширяли его.

**Б.** В эту группу вошло 66,7% детей пятилетнего возраста. Испытуемые были активны в задавании вопросов, охвачены желанием угадать содержимое ящика, но осуществление поиска велось в основном посредством выдвижения конкретных гипотез. Предлагаемый алгоритм действий организовывал на определенное время деятельность детей, направляя их мысль в нужном направлении, но по ходу работы дошкольники вновь переходили к высказыванию предположений относительно находящейся в ящике вещи. Сочетание конструктивного подхода с методом перебора вариантов при известном превалировании последнего, позволяло в конечном итоге достигнуть положительного результата.

**В.** Этот вариант был представлен 28,2% испытуемых. Если судить о вербальной поисковой активности детей этой группы по числу заданных вопросов и высказанных предположений, то на первый взгляд картина вырисовывается даже

более благополучная, чем в двух вышеописанных вариантах поведения: среднее число заданных вопросов составило 11,4 против 7,5 и 9,5. Однако фактические данные и наблюдения за поведением детей позволили подметить ряд моментов.

1. Особенность этой группы детей – отсутствие объективного результата, иначе говоря, эти дети не смогли угадать, что находится в ящике. Вместе с тем отношение испытуемых к этому факту было различным. Примерно третья часть дошкольников отсутствие успеха очень остро переживала, испытывала при этом искреннее огорчение. Остальные же дети проявляли в целом нейтральное отношение к отсутствию объективного результата и завершали деятельность по инициативе экспериментатора, не обнаруживая острого желания ее продолжить. Именно у этих испытуемых в процессе работы отмечалось также некоторое падение интереса к ней, что выражалось в увеличении числа и продолжительности отвлечений. Соответственно, возрастало количество стигмулирующих и организующих воздействий взрослого.

2. Так же, как дети группы Б, испытуемые сосредоточивались в большей мере на выдвижении гипотез. В ходе деятельности они нередко забывали об уже известной им информации, и экспериментатору приходилось вновь обращать их внимание на уже выясненные свойства вещи, с тем чтобы испытуемые могли зафиксировать в памяти выявленные в ходе поисковой деятельности сведения. Подобная стратегия поиска естественно не могла привести к положительному результату.

**Однако общим для всех подгрупп было наличие в той или иной мере выраженного стремления к достижению результата.**

*II. Активность репродуктивная, стимулируемая.* Такое качество работы показало 42,5% детей от общего числа испытуемых. Здесь дети практически целиком сосредоточивались на выдвижении конкретных гипотез. Наряду с этим обнаружилось фактически полное игнорирование предлагаемой последовательности поиска – задавание вопросов продуктивного типа свидетельствовало лишь о действиях на основе подражания взрослому: как правило, звучал последний из услышанных вопросов, вслед за этим дети переходили целиком к методу перебора вариантов. Причем, этим детям требовалось сравнительно большое число предъявлений перечня вопросов – более 3-х в среднем на ребенка.

В состоянии интереса к деятельности дети пребывали лишь на начальных ее этапах. В последующем характерными для них были в целом безразличное отношение к поиску неизвестного и отсутствию объективного результата, а также отвлечения по ходу работы. Не достигнув результата, дошкольники без сожаления прекращали деятельность, если экспериментатор предлагал отгадать предмет в следующий раз.

*III. Инактивность (фактическое отсутствие стремления к достижению объективного познавательного результата).* К этому типу было отнесено две подгруппы детей.

Первую составили 10,8% воспитанников из числа проявивших фактическое отсутствие познавательной активности. Поведение детей разительно отличалось от особенностей выполнения задания испытуемыми предыдущей группы. Проявив интерес к общей ситуации эксперимента, эти дети были невнимательны уже на этапе ориентировки в задаче. В процессе работы наблюдалось заметное падение интереса к ней. Понимая в целом поставленную перед ними цель, дети тем не менее не испытывали желания разрешить проблему, не стремились к достижению результата. Отмечались общая пассивность, безынициативность, много-



численные продолжительные паузы между вопросами. Побуждения со стороны взрослого активизировали действия детей, но лишь на короткое время. Предложение завершить деятельность принималось детьми с явным облегчением.

Ко второй подгруппе были причислены дети, задавшие минимальное число вопросов (2 и менее) и прекратившие деятельность по собственной инициативе. В этой группе оказалось 14,2% пятилеток. Эти испытуемые заинтересовывались скорее общей ситуацией эксперимента, но не содержательной стороной деятельности. Столкновение с трудностями приводило к резкому падению интереса, снижению степени сосредоточенности, и в конечном итоге, к отказу от деятельности. В отдельных случаях дети и вовсе не принимали поставленную задачу в связи с непониманием смысла слова «вопрос». По этой причине приходилось иллюстрировать формулирование вопросов на конкретных примерах: «Посмотри на свое платье. Какого оно цвета? Это я задала вопрос».

В целом, оценивая качество выполнения задания детьми 5-ти лет, можно отметить следующее: а) в среднем небольшое число заданных вопросов, входящих на одного ребенка – 6,9; б) чрезвычайно малая вариативность формулировок, стереотипность подходов к решению задачи; в) необходимость стимуляции в форме предложения взять в руки ящичек и потрясти его, чтобы дети могли убедиться в наличии какого-то предмета внутри него; г) наличие продолжительных пауз между вопросами; д) нежелание прилагать волевые усилия к достижению цели, т.е. отказ от деятельности при малейшем возникновении затруднений. Эти факты свидетельствуют в целом о невысокой степени активности в задании вопросов.

Констатирующий срез также выявил у наших испытуемых статистически значимую тенденцию к выбору репродуктивного типа задач, т.е. задач, не требующих самостоятельного осмысления пути их решения. Из этого следует, что стремление к умственному напряжению, которое исследователи считают ярким признаком познавательного интереса, не является типичным для детей данного возраста. При этом обнаружилась любопытная деталь: предпочтение заданиям продуктивного типа оказывали дошкольники, показавшие более низкое качество деятельности. Данный факт приводит к выводу о недостаточной сформированности у этих детей способности к осознанию степени сложности предъявляемых заданий и объективному оцениванию своего актуального потенциала.

При выдвигании на передний план регуляционных процессов также наблюдались особенности, негативно характеризующие как познавательную направленность детей, так и сферу рефлексивно-регулятивной деятельности. В условиях предъявления задания, предполагающего для достижения объективного результата следование заданным правилам, выяснилось, что дети 5-ти лет с трудом справляются как с задачами, предполагающими возможность практического действия с предметами в ходе деятельности по правилам, так и с задачей подчинения действий вербально заданным принципам работы без опоры на наглядный образец. При этом число пятилетних испытуемых, познавательный интерес которых характеризуется необходимой действенностью, подкрепляемой достаточно сформировавшимися для этого возраста процессами саморегуляции, весьма мало (от 1,7% до 6,7% в двух диагностических заданиях соответственно). Это дети, успешно и самостоятельно достигшие положительного результата.

Определенной части воспитанников потребовалась помощь извне, оказанная в различных формах – повторное инструктирование, указания, совместный поиск и обнаружение допущенных ошибок. Однако подавляющее большинство дошколь-

ников (55% и 70% в двух методиках) показало весьма низкое качество деятельности и даже разъяснение принципов работы, детальный пооперационный разбор действий не приводил к позитивному итогу. Вербализация программы действий и объективная, обоснованная оценка результата были практически невозможны.

Это дает основания утверждать, что в целом у воспитанников этого возраста сфера саморегуляции характеризуется довольно низким уровнем ее развития: подавляющая часть детей пятилетнего возраста на начало учебного года неспособна к удержанию цели и принципов действий в полном объеме, не умеет подчинять собственную деятельность поставленной задаче, осуществлять в ходе работы необходимый контроль, адекватно оценивать результаты деятельности. Дети нуждаются в оказании помощи со стороны взрослого: повторении инструкции, показе образца действий; уточняющих, направляющих и дисциплинирующих воздействиях извне, внешнем контроле процесса работы и т.п. Эти особенности препятствуют продвижению к заданному результату даже при условии направления поисковых действий со стороны взрослого.

Полученные в нашем исследовании данные убеждают в выводе о фактически несформированной психологической готовности детей пятилетнего возраста к освоению содержания программы начальной школы, к принятию специфически школьных форм организации обучения. В то же время, мы понимаем, что эти сведения касаются лишь одной из сторон психики ребенка-дошкольника – познавательного интереса, рассматриваемого в связи с формирующейся общей способностью к учению. Возможно, полноценное изучение всех аспектов психологической готовности к систематическому обучению выявит скрытые резервы мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-личностной и регуляционной сфер ребенка 5-ти лет. Но в любом случае, и в этом состоит наша твердая позиция, поспешность в таком деле как введение раннего дошкольного образования без тщательного анализа и осмысления всех составляющих учебного процесса – форм и условий организации, содержания образования, методики преподавания, кадрового обеспечения и др. – крайне вредны и недопустимы.

### *Литература*

1. *Бабич Н.* Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 3.
2. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
3. *Рамонова К.М.* О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста. Орджоникидзе, 1961.
4. *Сирбиладзе П.Г.* Познавательные интересы дошкольников (от 3-х до 7-ми лет): Автореф. дис...канд. пед. наук. Тбилиси, 1966.
5. *Сорокина А.И.* Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста: Дис...канд. пед. наук. Л., 1945.
6. *Шумакова Н.Б.* Вопрос в структуре познавательной активности: Дис. ...канд. психол. наук. М., 1985.
7. *Юшков А.Н.* Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе: Дис. ...канд. психол. наук. Красноярск, 1997.

## **The Perspectives of Preschool Education**

***Baranova E.A.,***

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental and Special Psychology, I.Ya. Yakovlev Chuvash State University of Education*

This article reflects on the initiation of compulsory preschool education and discusses various aspects of its organizational perspectives. The author suggests

that 5 year old children are not yet psychologically ready for a systematic training. The study results on cognitive interest within the developing ability to learn are given as an illustration to this notion. The findings of the diagnostic survey clearly show the following features of the abovementioned psychological formation. The motivational, operational-technical and reflexive-regulatory spheres of the psyche of a 5 years old child are not yet fully formed. This clearly indicates a high probability of difficulties occurrence when applying school-type training, it could even reverse the efforts of educators. However, the idea of preschool education is not rejected, but it is proposed to carefully consider the entire process of introducing innovations into practice.

**Keywords:** preschool education, five years old children, cognitive interest, general ability to learn.

### **References**

1. *Babich N.* Razvitie voprosov u doshkol'nikov // Voprosy psihologii. 1984. № 3.
2. *Piazhe Zh.* Rech' i myshlenie rebenka. M., 1994.
3. *Ramonova K.M.* O psihologicheskikh osobennostjakh ljuboznatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta. Ordzhonikidze, 1961.
4. *Sirbiladze P.G.* Poznavatel'nye interesy doshkol'nikov (ot 3-h do 7-mi let): Avtoref. dis...kand. ped. nauk. Tbilisi, 1966.
5. *Sorokina A.I.* Motivy voprosov rebenka doshkol'nogo vozrasta: Dis...kand. ped. nauk. L., 1945.
6. *Shumakova N.B.* Vopros v strukture poznavatel'noj aktivnosti: Dis. ...kand. psihol. nauk. M., 1985.
7. *Jushkov A.N.* Psihologicheskie osobennosti stanovlenija detskoj voprositel'nosti na urokah-dialogah v nachal'noj shkole: Dis. ...kand. psihol. nauk. Krasnojarsk, 1997.

Статья впервые опубликована в журнале:  
Психологическая наука и образование PSYEDU.ru

Ссылка:

[Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. – С. 89–96](#)

## Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста

**Л. Н. Галигузова<sup>1</sup>,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
Психологического института Российской академии образования*

**С. Ю. Мещерякова<sup>2</sup>,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
Психологического института Российской академии образования*

Авторы рассматривают важнейшие проблемы в сфере воспитания и обучения детей от рождения до 3 лет, связанные с содержанием образования, ее кадровым обеспечением и организационными формами. Актуальность темы определяется современным состоянием практики воспитания детей раннего возраста, резервы которого часто не реализуются. Обсуждаются два наиболее распространенных противоположных подхода к образованию маленьких детей: подход, ограничивающийся уходом и присмотром за ребенком, и подход, нацеленный на неадекватную возрасту стимуляцию раннего интеллектуального развития. Анализируются недостатки обоих подходов, связанные с недостаточным уровнем компетентности многих педагогов и родителей в области знаний о психическом развитии ребенка раннего возраста. Предлагается модель функционирования центра поддержки детей раннего возраста и их семей, разработанная на основе отечественного и зарубежного опыта, как оптимальная организационная форма оказания всесторонней помощи данной группе населения. Описываются принципы, на которых должна строиться работа центра, направления деятельности, кадровое обеспечение.

**Ключевые слова:** ранний возраст, цели образования, содержание образования, кадровое обеспечение, центр поддержки детей раннего возраста и их семей.

В настоящее время общепризнанной является особая значимость первых лет жизни человека для его последующего развития. Однако в современной практике воспитания детей резервы раннего возраста часто не реализуются. Это в большой степени связано с недостаточной компетентностью родителей и педагогов в области знания о закономерностях психического развития ребенка, методах воспитания и обучения.

С одной стороны, многие родители и специалисты недооценивают возможности и способности маленьких детей. В этом случае воспитание в основном сводится к организации ухода и присмотра за малышом, заботе о его физическом здоровье, в то время как развитию личности ребенка, его инициативности, любознательности, общительности, творческих способностей не уделяется достаточного внимания. Однако в детской психологии доказано, что недораз-

<sup>1</sup> galiguzova@yandex.ru

<sup>2</sup> sofiam@mail.ru

вите или деформация этих качеств в раннем возрасте с трудом поддается коррекции в более поздние периоды жизни человека [1; 3; 4; 6; 7].

С другой стороны, все большее распространение получает практика раннего обучения детей с целью обеспечения ребенку «успешности» в будущей жизни. Этому во многом способствует появление большого числа методик, авторы которых обещают родителям чуть ли ни с первых месяцев жизни обучить малыша чтению, счету, письму, иностранным языкам и пр. При этом методы обучения детей, как правило, заимствуются из школьной практики: занятия строятся по типу урока, в ходе которого ребенок должен действовать по инструкции взрослого, усвоить определенный объем информации, овладеть предусмотренным методикой набором навыков. В результате применения таких методик обучение чаще всего сводится к заучиванию формальных, бесполезных для актуальной жизни малыша знаний. При этом эмоционально-личностная и социальная сфера ребенка, его собственная активность игнорируются. Подобные методики все активнее проникают на рынок образовательных услуг: используются родителями в домашнем обучении, педагогами в различных учреждениях дополнительного образования, как частных, так и государственных, в муниципальных детских садах.

Современные научные данные свидетельствуют, что к детям раннего возраста не применимы многие педагогические приемы, методы воспитания и обучения, которые используются в работе со школьниками. Так, словесные объяснения, инструкции взрослого часто не понятны ребенку, фронтальные занятия не достигают своей цели. Установка взрослых на формальное усвоение ребенком знаний и умений, не соответствующих его интересам и возрастным возможностям, может стать тормозом в развитии. При таком обучении маленький ребенок не чувствует себя свободным, активным и самостоятельным, а приобретенные знания остаются чуждыми ему. Практика показывает, что у многих детей, получивших опыт неадекватного обучения в раннем возрасте, резко снижается мотивация к дальнейшему обучению. Опасным последствием психических и физических перегрузок, вызванных неадекватной формой обучения, является увеличение частоты психосоматических заболеваний в раннем и дошкольном возрасте, а в младшем школьном возрасте – случаев школьной дезадаптации.

Многими обозначенными недостатками страдают и некоторые современные образовательные программы для детей раннего возраста, рекомендованные к использованию Министерством образования РФ, городскими и районными департаментами образования. Декларируемые в ряде программ личностно-ориентированные принципы и цели воспитания и обучения далеко не всегда реализуются в методических разработках. С психологической точки зрения, неадекватными возрастным особенностям маленьких детей являются:

- фактическая нацеленность на формирование у ребенка знаний, умений и навыков, приуроченных к паспортному возрасту без учета индивидуальных возможностей и потребностей детей;
- отсутствие гибкого планирования образовательного процесса;
- излишняя зарегламентированность детской деятельности (отсутствие у ребенка возможности выбора игр, игрушек, занятий, материалов; подмена свободной игровой деятельности формальными игровыми приемами).

Серьезным недостатком большинства современных отечественных образовательных программ является отсутствие в их содержании таких важных направлений работы воспитателей как организация личностно-ориентированного вза-

имодействия взрослых с детьми и общения детей со сверстниками. В большинстве образовательных программ в центре внимания обычно находится содержание предметных областей и способы его подачи детям, а способам межличностного общения взрослых с детьми не придается должного значения. Также не уделяется должного внимания содержательной работе детского учреждения с семьей (как правило, она проводится формально, родители не участвуют в жизни группы, часто лишены возможности участвовать в процессе адаптации ребенка).

В последние годы отмечается опасная тенденция отказа от принципа вариативности в образовании (попытки директивным образом ввести единую типовую программу, обязательную для реализации в ДОУ). Это резко сужает возможности создания адекватных условий для полноценного развития ребенка. Жесткое регламентирование деятельности педагога неизбежно влечет за собой регламентирование всей жизни детей, лишает его возможности осуществлять индивидуальный подход в соответствии с интересами, потребностями и возможностями каждого ребенка.

Для детей раннего возраста необходимы особые психолого-педагогические условия. В этом возрасте ребенок полноценно усваивает только то, что ему интересно, что вплетено в контекст адекватного возрасту общения со взрослым и в предметно-практическую деятельность. Критерием такого усвоения является не умение по требованию взрослого воспроизводить тот или иной заданный образец, а самостоятельное, инициативное использование полученных знаний и умений в игре, общении со взрослыми и сверстниками, в других разнообразных видах детской деятельности (экспериментировании, изобразительной, музыкальной, театрализованной).

Проблема содержания образования тесно связана с проблемой кадрового обеспечения. В настоящее время отмечается острый дефицит квалифицированных кадров для работы с детьми раннего возраста. К работе с малышами часто привлекаются школьные педагоги, лица, не имеющие педагогического образования, не владеющие соответствующими знаниями и методами работы с детьми этого возраста, в то время как профессионализм воспитателя, уровень его личностного развития, педагогические установки, стиль взаимодействия с детьми во многом определяют качество образования и особенности развития личности ребенка. Несмотря на первостепенную важность стиля взаимодействия педагогов с детьми в образовательном процессе, эта проблема остается недостаточно отраженной ни разработчиками программ, ни педагогами-практиками, ни работниками органов управления образованием, осуществляющими контроль качества образования.

Существующая в настоящее время процедура аттестации кадров также не полностью предусматривает оценку деятельности педагога с этой точки зрения. Этот процесс ориентируется преимущественно на формальные показатели (образовательный ценз, стаж работы, повышение квалификации и пр.), которые не всегда отражают знание педагогами возрастных особенностей развития ребенка и его профессионализм в сфере взаимодействия с детьми. Между тем качество работы педагога, прежде всего, определяется реальным владением адекватными образовательными технологиями, в том числе владением личностно-ориентированными способами взаимодействия. Таким образом, существует реальная проблема усовершенствования системы подготовки и аттестации кадров для работы с детьми раннего возраста.



В настоящее время в Российской Федерации идет модернизация системы образования детей раннего возраста. В разных регионах этот процесс находится на разных стадиях развития: от выявления общественных запросов и первоначальной постановки задач до внедрения в практику апробированных форм образования и поддержки развития детей. Все более широкое распространение получают разнообразные организационные формы работы с детьми и семьей. Открываются домашние, корпоративные детские сады, лекотеки, центры игровой поддержки ребенка, организуются службы психолого-медико-социального сопровождения, в которых также оказываются услуги семьям, имеющим детей раннего возраста.

Однако наряду с позитивными изменениями в данной сфере существует ряд нерешенных проблем. Во многих регионах страны резко возрос спрос на образовательные услуги для детей раннего возраста. Он связан с изменениями демографической и социально-экономической ситуаций (ростом рождаемости, необходимостью или желанием матерей выйти на работу, осознанием важности получения качественного образования для ребенка и др.). В связи с этим отмечается рост очередности в образовательные учреждения, переполненность групп для детей раннего возраста. Одновременно отмечается увеличение числа детей «группы риска» (по состоянию физического и психического развития, социально-экономическому положению и пр.).

Решению этих проблем во многом может способствовать создание сети учреждений, осуществляющих комплексную помощь детям от рождения до 3 лет в соответствии с разносторонними запросами различных категорий семьи. Во многих странах и некоторых регионах РФ уже накоплен позитивный опыт работы подобных учреждений [5; 8; 9; 10].

Основываясь на этом опыте, можно представить обобщенную модель функционирования центра поддержки детей раннего возраста и их семей, описание которой приводится ниже.

Работа центра должна основываться на современных научных представлениях о развитии ребенка. Она будет эффективной в том случае, если в ее основе лежат принципы личностно-ориентированного подхода в определении ценностей, целей и методов воспитания и развития ребенка.

Программа, реализуемая в центре, должна строиться на принципе «семьецентризма»: учитывать потребности каждой семьи, систему ее культурных ценностей; выявлять сильные стороны семьи и опираться на них в ходе решения проблем.

В работе с семьей сотрудники центра должны:

- способствовать укреплению привязанностей между ребенком и родителями, созданию в семье эмоционально благополучной атмосферы, формированию заботливых, доброжелательных взаимоотношений;
- помогать родителям лучше понимать потребности, интересы, желания своих детей, выраженные эмоциями, мимикой, жестами, действиями, звуками, чутко реагировать на их проявления;
- способствовать созданию условий для интересного, приятного и полезного времяпрепровождения родителей и детей: вовлекать их в игры и занятия, обучая навыкам взаимодействия в разных видах совместной деятельности (познавательной, художественной и др.).

Программы для детей должны предусматривать условия для реализации собственной активности ребенка: проявления инициативности в общении со взрослыми и сверстниками, исследовании окружающей среды, выборе игр,

игрушек. В центре должна быть создана комфортная образовательная среда: взрослые должны поддерживать инициативность ребенка и поощрять его дальнейшее развитие, создавать развивающую предметную среду (подбирать соответствующее оборудование, материалы, игры и игрушки).

Сотрудники центра должны реализовывать индивидуальный подход к каждому ребенку, это обуславливает значительную вариативность траекторий развития детей. Поэтому программы, реализуемые в центре, должны предусматривать гибкое планирование и отбор видов деятельности, материалов, занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Эффективная программа предполагает учет интересов, ожиданий и профессиональных возможностей специалистов, установление отношений сотрудничества, заботы и доверия как внутри коллектива центра, так и между сотрудниками и членами семей. В центре должны быть предусмотрены условия для эмоционального благополучия сотрудников, их личностного и профессионального роста.

При создании центров должен соблюдаться **принцип территориальной доступности**. Каждый ребенок, проживающий на территории определенного муниципалитета (округа), имеет право получить углубленную и специализированную помощь в центре, наиболее приближенном к его месту жительства.

В центре должны реализовываться следующие **направления деятельности**.

1. *Выявление детей и семей, нуждающихся в ранней специальной помощи* (центр делает запросы в различные учреждения обслуживаемого региона, имеющие сведения о детях, находящихся в «зоне риска» – в поликлиники, в муниципальную службу социальной защиты населения).
2. *Проведение комплексной междисциплинарной оценки общего развития ребенка и особенностей его семьи*. Оценка общего развития ребенка и особенностей его семьи осуществляется на основе междисциплинарного взаимодействия специалистов разных областей: психологов, дефектологов, медиков, социологов, юристов в целях оказания помощи детям, родителям и педагогам. Это позволяет на ранних возрастных этапах выявить и скорректировать негативные отклонения в развитии ребенка.
3. *Консультирование* родителей по вопросам лечения, воспитания и развития ребенка, по проблемам детско-родительских отношений.
4. *Коррекционно-развивающая деятельность*. Специалисты центра проводят индивидуальную и групповую работу с клиентами – детьми и членами семьи. Эта работа ведется на базе центра, в процессе домашнего визитирования, также возможно сочетание работы на базе центра и посещений на дому. В ходе коррекционно-развивающей деятельности разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, стратегия и программа сопровождения ребенка и семьи. Организуются группы развивающего обучения для детей, родителей и родителей вместе с детьми (группы кратковременного пребывания детей, игротеки; тренинги, кружки для родителей; досуговые группы и пр.).
5. *Научно-методическая деятельность*. Специалисты центра проводят научные исследования, мониторинги, социологические обследования, разрабатывают коррекционно-развивающие программы, тренинги и пр. Осуществляют информационно-аналитическую работу: анализируют деятельность центра, организуют рекламную деятельность, разрабатывают информационные материалы для родителей (памятки, буклеты и пр.). Проводят семинары, «круглые столы», научно-практические конференции для своих сотрудников и других специалистов.

6. *Образовательно-просветительская деятельность.* В центре проводится работа по психолого-педагогическому просвещению семьи, повышению информированности населения по проблемам психического и соматического здоровья детей (лекции, семинары, публикации в СМИ и на сайте центра). Организуются родительские клубы для разных категорий семей (молодых, многодетных, неполных, опекунских, семей, имеющих детей-инвалидов, и др.).

7. *Осуществление взаимодействия специалистов центра со специалистами других ведомств.* Центр сотрудничает с разнообразными ведомствами и учреждениями, среди которых департамент образования, органы социальной защиты населения, научно-исследовательские и учебные институты, медицинские учреждения (женские консультации, родильные дома, клинические больницы, поликлиники, дома ребенка), детские образовательные учреждения (ясли, детские сады, центры развития, лекотеки и пр.), учреждения культуры (библиотеки, театры, музеи), различные общественные организации, благотворительные фонды.

В рамках сотрудничества производится обмен необходимой информацией, осуществляется обслуживание детей и семей по направлению соответствующих учреждений, организуются совместные культурно-просветительские мероприятия (семинары, тематические выставки, спектакли для детей). Специалисты центра оказывают методическую помощь сотрудникам образовательных, медицинских и других учреждений в вопросах организации и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста, их родителями, семьями, ожидающими ребенка. Важным направлением деятельности центра является разработка рекомендаций при проектировании инфраструктуры района с целью включения в нее элементов, необходимых для поддержки развития в раннем возрасте (разработка безопасной развивающей среды на детских площадках; организация детских комнат в торговых центрах, кинотеатрах и пр.).

8. *Повышение квалификации специалистов.* В центре создаются условия для профессионального роста сотрудников, расширения области их компетентности, ознакомления с новыми достижениями отечественной и зарубежной науки.

На базе центра осуществляется стажировка и практическая подготовка специалистов образовательных учреждений и студентов по вопросам работы с маленькими детьми, детьми с отклонениями в развитии, с семьями, имеющими детей раннего возраста.

**Структура центра** зависит от реализуемых направлений деятельности, которые, в свою очередь, определяются в соответствии с потребностями детей и их семей в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Центр должен оперативно реагировать на специфические социальные запросы населения.

Целесообразно, чтобы в структуру центра входили медицинско-оздоровительный, психолого-педагогический, коррекционный, социальный, информационно-аналитический отделы.

**В кадровый состав** центра входят несколько категорий сотрудников: администрация, медицинские работники, психологи и педагоги, специалисты информационно-аналитического отдела, обслуживающий персонал. Основным критерием введения соответствующей должности в штат учреждения является его необходимость для реализации того или иного направления деятельности. В штатном расписании должны быть предусмотрены следующие специалисты: педиатр, психоневролог, медсестра, логопед, дефектолог, детский психолог, семейный психолог, социальный педагог, методист, педагог.

Описанная модель имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами организации воспитания и обучения маленьких детей (яслями, ясельными группами в ДОУ). В условиях такого центра имеется возможность оказания широкого спектра услуг, учета потребностей разных типов семьи, реализации индивидуального подхода к ребенку. Наличие групп развития, работающих по гибкому графику и по разнообразным программам, небольшое число детей в группах (3–5 младенцев, 5–8 малышей от 1 года до 3 лет), предусмотренность участия в работе группы родителей способствуют созданию эмоционального комфорта – особенно важного фактора в развитии маленького ребенка.

### **Литература**

1. Галигузова Л. Н. Разработка проблем психического развития детей раннего возраста в концепции генезиса общения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 2.
2. Ландерс К. Первые три года жизни: обзор международных программ раннего возраста // Материалы международной конференции «Социализация детей дошкольного возраста». Ханты-Мансийск, 2008.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
4. Мецерыкова С. Ю. Психология младенчества с позиций концепции М. И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 2.
5. Организация деятельности службы ранней помощи в структуре дошкольного образовательного учреждения. Из опыта работы / Под ред. Д. Е. Овчинникова, Л. П. Анисимова. Новокуйбышевск, 2004.
6. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб., 2007.
8. Психологические центры: Организация, содержание деятельности, документация / Под ред. С. Б. Малых. М., 2007.
9. Психолого-медико-социальное сопровождение детей в условиях Центра «Малыш». Сб. статей сотрудников ГОУ ЦПМСС «Малыш» / Ред. Е. О. Смирнова, О. О. Кузнецова. М., 2006.
10. Развитие региональной сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в г. Москве: 1993–2009 гг. // Отв. редактор Т. Н. Гусева. М., 2009.

## **Early childhood education: topical problems**

**L. N. Galiguzova,**

*Ph. D. in Psychology, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education*

**S. Yu. Meshcheryakova,**

*Ph. D. in Psychology, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education*

Important issues of care and education of children from birth to 3 years are reviewed: education content, teachers and organization of education. The status of contemporary early childhood education and its often untapped resources make this topic ever more urgent. Two opposite approaches to early childhood education are discussed: the approach which is limited to care and supervision and the approach that targets on age-inappropriate stimulation of early intellectual development. The disadvantages of both approaches are analyzed in view of insufficient competence in and a lack of knowledge about early-age mental development that many teachers and parents demonstrate. Based on the Russian and foreign practice, a model of a Support Center for early-age children and their families is proposed as an optimal form of providing comprehensive support to this population group. Basic principles and directions of the Center's work as well as its staffing are described.

**Keywords:** early age, education goals, education content, staffing, Support Center for children at early age and their families.

### References

1. Galiguzova L. N. Razrabotka problem psihicheskogo razvitija detej rannego vozrasta v koncepcii genezisa obshenija // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2009. T. 2. № 2.
2. Landers K. Pervye tri goda zhizni: obzor mezhdunarodnyh programm rannego vozrasta // Materialy mezhdunarodnoj konferencii «Socializacija detej doshkol'nogo vozrasta». Hanty-Mansijsk, 2008.
3. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshenii. SPb., 2009.
4. Mesherjakova S. Ju. Psihologija mladenchestva s pozicij koncepcii M. I. Lisinoj // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2009. T. 2. № 2.
5. Organizacija dejatel'nosti sluzhby rannej pomoshi v strukture doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Iz opyta raboty / Pod red. D. E. Ovchinnikova, L. P. Anisimova. Novokujbyshevsk, 2004.
6. Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma. M., 1990.
7. Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. Psihologija sirotstva. SPb., 2007.
8. Psihologicheskie centry: Organizacija, sodержanie dejatel'nosti, dokumentacija / Pod red. S. B. Malyh. M., 2007.
9. Psihologo-mediko-social'noe soprovozhdenie detej v uslovijah Centra «Malysh». Sb. statej sotrudnikov GOU CPMSS «Malysh» / Red. E. O. Smirnova, O. O. Kuznecova. M., 2006.
10. Razvitie regional'noj seti obrazovatel'nyh uchrezhdenij dlja detej, nuzhdajushhsja v psihologo-pedagogicheskoi i mediko-social'noj pomoshi v g. Moskve: 1993–2009 gg. // Otv. redaktor T. N. Guseva. M., 2009.

Статья впервые опубликована в журнале:

Клиническая и специальная психология

Ссылка:

[Казьмин А.М. Ранняя помощь в системе дошкольного образования Москвы: от экстенсивного развития к внедрению стандартов качества \[Электронный ресурс\] // Клиническая и специальная психология 2013. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyclin](http://psyjournals.ru/psyclin)

## Ранняя помощь в системе дошкольного образования Москвы: от экстенсивного развития к внедрению стандартов качества

**А. М. Казьмин,**

*кандидат медицинских наук, Московский городской психолого-педагогический университет, mgrpukprd@gmail.com*

В системе дошкольного образования города Москвы развернута сеть служб ранней помощи и лекотек, оказывающих бесплатную психолого-педагогическую помощь детям с нарушениями развития и адаптации с первых месяцев жизни до школы, а также их семьям. К 2012 году в Москве насчитывалось около 200 таких подразделений. При этом экстенсивное развитие ранней помощи происходило более быстрыми темпами, чем адресная подготовка специалистов. Возникла объективная необходимость введения стандартов предоставления услуг и системы сертификации специалистов. В статье приведен анализ наиболее известных стандартов в сфере раннего вмешательства и современных тенденций их совершенствования. Предлагается модель для разработки стандарта качества в службах ранней помощи и лекотеках, составленная с учетом мирового опыта в этой сфере и принципами менеджмента качества, разработанными Международной организацией по стандартизации (ISO 9001:2000).

**Ключевые слова:** стандарт качества, менеджмент качества, системный подход, ранняя помощь.

### Введение

Первая служба ранней помощи детям от рождения до 3 лет с выраженными нарушениями развития и их семьям в системе государственных образовательных учреждений города Москвы была открыта в 1995 году в Психолого-медико-социальном центре Северного административного округа, сотрудники которого прошли курс обучения в рамках международного проекта, поддерживаемого правительством Восточной Фландрии (Бельгия). В 2001 году специалисты этой службы в сотрудничестве с кафедрой клинической психологии раннего детства Московского городского психолого-педагогического университета при поддержке Агентства США по международному развитию (АМР США) в рамках программы «Помощь детям-сиротам в России», осуществляемой совместно с «Холт Интернешенел Чилдренс Сервис» (Holt) и «Чаритиз Эйд Фаундэйшн» (CAF), разработали новую модель ранней помощи – «Российская лекотека». В лекотеке дети и их родители смогли уже получать помощь до поступления ребенка в школу. С 2006 года, после утверждения Департаментом образования города Москвы положений о службе ранней помощи и лекотеке, началось стремительное открытие этих подразделений в составе детских садов. К сентябрю 2012 года в Москве функционировало около 100 служб ранней помощи и около 100 лекотек, расположенных во всех округах и в большинстве муниципальных районов. Однако,



несмотря на подготовку специалистов по программе высшего профессионального образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки, большинство сотрудников служб ранней помощи и лекотек приступили к работе, не имея предварительного опыта в этой области. Возникла проблема разработки стандарта оказания услуг целевым группам потребителей и системы многоуровневого повышения квалификации, включая супервизию.

Разработка стандартов образовательных услуг детям и их родителям в службах ранней помощи и лекотеках вошло в перечень мероприятий на 2013 год по реализации Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) Развитие образования города Москвы («Столичное образование») [2]. В Указе президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей» поддержка развития служб ранней помощи и лекотек зафиксирована в перечне мер по обеспечению доступности дошкольного образования [4].

### **Основные принципы и практика разработки стандартов качества услуг ранней помощи**

#### ***Принципы менеджмента качества***

Согласно ГОСТ 52614.2–2006, идентичному международному стандарту IWA 2:2003 «Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ISO 9001:2000 в сфере образования» (IWA 2:2003 «Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education») [1], основными принципами менеджмента качества любой организации являются:

- 1) ориентация на заказчика – все действия организации должны быть направлены на выявление, понимание и удовлетворение потребностей заказчиков;
- 2) лидерство руководства – руководители создают условия, содействующие максимальному вовлечению сотрудников в достижение целей организации;
- 3) вовлечение сотрудников – содействие участию всех сотрудников в процессе непрерывного улучшения работы организации;
- 4) процессный подход – улучшения работы можно добиться, если деятельность управляется как процесс, имеющий начало, результат, ресурсы, операции и их взаимосвязь;
- 5) системный подход к управлению – идентификация, понимание и управление системой взаимосвязанных процессов, способствующих результативности и эффективности организации;
- 6) постоянное улучшение – то, что является неизменной целью организации;
- 7) подход к принятию решений, основанный на фактах – оценка эффективности решений основывается на анализе информации, постоянно проводимых исследований;
- 8) взаимовыгодные отношения с поставщиками – взаимовыгодные отношения между организацией и ее поставщиками повышает способность обеих организаций по созданию ценности.

#### ***Современное понятие инвалидности***

Всемирной организацией здравоохранения в 2002 году была обновлена Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (WHO International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF, 2002)[26], в которой было переформулировано понятие «инвалидность». Согласно новой концепции, рекомендовано учитывать нарушения

функций организма (impairments), ограничения жизнедеятельности (activity), средовые факторы, влияющие на возможности или ограничения участия (participation) человека в жизни сообщества и состояние здоровья. Разработана версия этой классификации для детей – ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version, 2007, 2011) [11].

### ***Рекомендации Европейского агентства по специальному образованию в сфере раннего вмешательства***

Европейское агентство по специальному образованию (EASE, далее – Агентство) осуществляет мониторинг состояния и совершенствования раннего вмешательства (далее – РВ, синоним понятия «ранняя помощь») в странах Европейского союза [5]; [8]. Последний отчет, включающий анализ изменений состояния РВ в странах-участниках мониторинга и рекомендации по его совершенствованию, был опубликован в 2010 году [9]. В представленном документе констатируется приверженность пяти ключевым элементам, обеспечивающим поддержку развития ребенка, повышение компетентности семьи, социальное включения ребенка и семьи:

- *наличие служб РВ* во всех регионах во всех регионах;
- *близость расположения служб РВ* к местам компактного проживания потенциальных потребителей;
- *бездозездность услуг служб РВ*, насколько это возможно, что гарантирует их доступность для семей с любым уровнем дохода;
- *междисциплинарность работы* – участие в реализации РВ специалистов разного профиля;
- *диверсификация* – обеспечение доступности всех необходимых услуг ребенку и семье: образовательных, социальных, медицинских.

При создании и развитии систем РВ Агентство рекомендует сконцентрировать усилия в областях:

- раннее выявление детей, нуждающихся в РВ и раннее начало предоставления услуг (включая развитие законодательной базы, адекватное информационное обеспечение и организацию межведомственного взаимодействия);
- введение стандартов качества услуг РВ (общие для служб разной ведомственной принадлежности, обеспечивающие непрерывность услуг, соответствие пяти ключевым элементам, перечисленным выше, включающие мониторинг достижения результатов и качества услуг, систему повышения профессиональной компетентности сотрудников);
- уважение ребенка и семьи, предполагающее использование семейно-центрированной модели, обеспечивающей участие семьи во всех этапах предоставления услуг, оказание, при необходимости, поддержки всей семье;
- уважение специфики семьи и её культурных особенностей, включая бабушек и дедушек, братьев и сестер и других членов расширенной семьи;
- нормативно правовое обеспечение системности и доступности РВ;
- развитие координации предоставления услуг между организациями систем образования, здравоохранения и социальной защиты.

### ***Действующие государственные стандарты раннего вмешательства***

Среди действующих государственных стандартов РВ мы коротко рассмотрим два детально проработанных образца, имеющих существенные различия, отражающие национальные особенности становления РВ, – стандарты РВ США и Испании.

В **США** практика и система финансирования РВ зародилась в системе здравоохранения, хотя первый закон, легализующий РВ в США, касался прав детей 0-3 с нарушениями развития на образование (Education for All Handicapped Children Act, версия 1986 г.). В настоящее время РВ в США регулируется Законом об образовании лиц с ограниченными возможностями – Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, Part C). Для исполнения данного закона каждый штат разрабатывает планы улучшения предоставления услуг РВ, осуществляет мониторинг и составляет ежегодные отчеты по их реализации. В каждом штате создается межведомственный координационный совет. Утвержденные 14 индикаторов качества, позволяют сосредоточить внимание региональных властей на ключевых аспектах, определенных федеральной программой по РВ [15]; [16]. В целом национальной особенностью РВ в США, является строгая ограниченность возрастным диапазоном детей от 0 до 3 лет, сопровождаемая возможностью получения широкого спектра услуг РВ на межведомственной основе. Индикаторы, значения которых приводятся в ежегодных годовых отчетах, позволяют отслеживать соблюдение временного регламента начала и окончания РВ, процент детей, получающих помощь в натуральной среде, рассмотрение жалоб семьи, результативность РВ в отношении ребенка и семьи, возрастной состав детей, получающих услуги РВ [15, 16].

В **Испании** РВ развивалось параллельно в системах здравоохранения, социального обеспечения и образования, а также в виде вневедомственных общественных инициатив. В отличие от США, РВ в Испании практически в любой сфере рассматривается как комплексная помощь детям от 0 до 6 лет и их семьям [10]. В 2002 рабочей группой, созданной в рамках программы INTER – IMSERSO, при активном общественном обсуждении было разработано руководство по стандартам качества РВ в Испании [17]. В этом документе стандарты, оцениваемые по значениям индикаторов, объединены в 5 уровней: «сообщество», «семья», «детство», «центр РВ», «программа РВ». Стандарты уровня «сообщество» отражают разработанность системы выявления детей, нуждающихся в РВ и направления их в соответствующие службы. Стандарты уровня «семья» направлены на обеспечение прав семьи и на получение адекватных её потребностям услуг. Стандарты уровня «детство» призваны обеспечить оптимальные условия для развития и социального включения ребенка. Группа стандартов «центр ранней помощи» определяет организационные, материально-технические, концептуальные аспекты центра РВ, качество командной работы. На уровне «программа ранней помощи» представлены стандарты планирования, годовой отчетности, родительского и внешнего контроля, обеспечения качества подготовки специалистов. В формулировках стандартов отчетливо прослеживается субъектно-ориентированный подход к взаимодействию с ребенком и членами семьи, направленность на поддержку развития их самостоятельности и социального включения, на обеспечение супервизии в команде специалистов, стремление к открытости, прозрачности и улучшению качества услуг, профессиональному развитию и межведомственному партнерству на благо детей.

### ***Некоторые современные тенденции и решения в сфере стандартизации раннего вмешательства***

В настоящее время во многих странах завершился первичный этап накопления опыта в сфере РВ и появляются проекты стандартов, разрабатываемые на основе известных достижений в мировом сообществе. При этом группы разработчиков производят анализ существующих практик, национальных особенностей развития РВ, релевантных теоретических моделей.

В 2009 специалисты из Австралии опубликовали подробный аналитический обзор состояния и мировых тенденций развития РВ, подготовленный с целью разработать подходы к реформированию РВ в Австралии [12]. Разработчики пришли к выводу, что предпочтительная модель РВ в Австралии должна иметь следующие черты:

- семейно-центрированная модель для детей от рождения до 8 лет;
- приоритет в использовании средовых ресурсов, включая инклюзивное образование;
- разработка индикаторов качества процесса оказания услуг;
- непрерывное профессиональное развитие сотрудников и проведение исследований;
- формирование образовательных компетенций детей, начиная с младенчества [14];
- повышение компетентностей и активности родителей;
- развитие самосознания и качества жизни детей и семьи;
- переход от обследования, ориентированного на возрастные нормы, к обследованию в натуральной деятельности, ориентированному на развитие компетенций [13]; [14];
- непрерывная ранняя помощь ребенку в образовательном пространстве;
- бесплатность или минимальная плата;
- трансдисциплинарное взаимодействие специалистов;
- прозрачность включения в службу;
- уважение к уникальности семьи и ребенка;
- соответствие подготовки специалистов стандарту оказания услуг РВ;
- среда и ресурсы направлены на целостное развитие ребенка, обучение и благополучие;
- эффективное рабочее взаимодействие с другими службами и организациями;
- единые принципы и подходы для всех служб.

Несколько важных предложений, соотносящихся с общими тенденциями в области стандартизации РВ, представлены в работах известного австрийского эксперта А. Pretis (А. Претис) [19]; [22]; [23]; [24].

Содействие совершенствованию РВ в пяти ключевых элементах, принятых Агентством, А. Pretis предлагает осуществлять путем введения стандартов РВ на 5 уровнях [23]:

- 1) **концептуальный уровень** (правовая основа, принципы, ключевые понятия, индикаторы и т.п.);
- 2) **структурный уровень** (описание условий деятельности, включая организацию среды и подготовку персонала);
- 3) **уровень процессов** (описание процедур и регламентов, обеспечивающий прозрачность и обратную связь с семьями);
- 4) **уровень результатов** (измеряемые результаты деятельности должны соотноситься с ключевыми понятиями и индикаторами);
- 5) **уровень устойчивости влияния**.

В качестве системообразующих критериев качества работы центров РВ А. Pretis приводит [24]:

- максимальную прозрачность процессов предоставления услуг в центрах РВ;
- максимальное участие родителей во всех процессах центра РВ;
- максимальную рефлексивность в самом центре РВ.

Стандартные формы для измерения качества услуг РВ, разработанные А. Pretis, размещены на сайте Международного сообщества по раннему вмешательству (International Society on Early Intervention – ISEI) [24].

В России Ассоциацией раннего вмешательства и психического здоровья детей в рамках проекта «Действуем вместе в интересах детей», поддержанного Европейской комиссией были разработаны «Стандартные требования к деятельности служб раннего вмешательства» [3]. В этом документе выделены 12 разделов: «Целевая группа раннего вмешательства», «Организация и управление», «Специалисты службы раннего вмешательства», «Документирование», «Доступ к службе раннего вмешательства», «Вход в службу раннего вмешательства», «Оценка», «Составление индивидуальной программы», «Реализация индивидуальной программы», «Завершение индивидуальной программы и переход», «Результаты деятельности служб».

### ***Профессиональные стандарты в сфере раннего вмешательства***

Реализация стандартов РВ невозможна без адекватной системы подготовки и профессионального роста сотрудников, которые должны основываться на регулярно обновляемых профессиональных стандартах, включающих уровни подготовки, перечни формируемых компетенций, объем, содержание и формы обучения. В мировой практике в настоящее время осуществляется множество вариантов обучения сотрудников: неформальные тренинги, программы подготовки специалистов с соответствующей специализацией, курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки на базе университетов, магистерские программы [6]; [7]; [16]; [18]; [20]; [21]; [25]; [26].

В рамках выполнения пилотного проекта **Leonardo da Vinci, поддержанного** Европейским союзом и Федеральным министерством образования, науки и культуры Австрии [18]; [21], разработаны рекомендации для стран Европейского Союза по составлению программ подготовки сотрудников служб РВ на основе системы кредитных единиц (European Credit Transfer System, ECTS) в объеме 120 кредитных единиц. Рекомендовано обеспечивать формирование компетенций в 8 ключевых областях, объединенных в 3 группы:

- 1) компетенции, непосредственно связанные с реализацией процесса оказания услуги с момента начала до его полного завершения («идентификация», «вовлечение родителей», «работа в команде», «индивидуальная работа с клиентом»);
- 2) функциональные компетенции («управление», т.е. организация деятельности и «академические способности», т.е. проведение исследований, анализа, подготовка выступлений, публикаций и т.п.);
- 3) персональные компетенции («саморефлексия», «практика»).

Были определены следующие ключевые области: «научные исследования», «выявление детей целевой группы», «работа с семьей», «работа в команде», «методология индивидуальной помощи», «персональные компетенции», «интерактура и практика», «магистерская диссертация».

### ***Модель для разработки стандарта качества образовательных услуг детям и их родителям в службах ранней помощи и лекотеках города Москвы***

Анализ основных принципов и практики разработки стандартов качества услуг РВ стал основой для проектирования модели стандартизации деятельности в службах ранней помощи и лекотеках города Москвы, включающей в себя структуру стандарта и ключевые принципы стандартизации, представленные ниже (таблицы 1 и 2, рисунок 1).

**Структура стандарта**

Таблица 1.

**Структурные элементы стандарта качества образовательных услуг в службах ранней помощи и лекотеках**

Структурные элементы	Содержание
Раздел	Определение пространства процессов
Область стандартов	Функциональная направленность процессов
Объект стандартов	Наименование объекта стандарта
Стандарты	Описание стандартов
Индикаторы	Описания измерений стандартов

Таблица 2.

**Пример структуры стандартов качества образовательных услуг в службах ранней помощи и лекотеках**

Раздел I	Внешние процессы
Область стандартизации	Публичная доступность информации о деятельности подразделения
Объект стандарта	Годовой отчет
Стандарт	Годовой отчет обновляется ежегодно
Индикатор	Годовой отчет включает статистические данные по объему и перечню услуг
Раздел II	Внутренние процессы
Область стандартизации	Жизненный цикл услуги
Объект стандарта	Индивидуально-ориентированная образовательная программа (ИОП)
Стандарт	ИОП составляется при участии родителей
Индикатор	Родитель подписывает ИОП

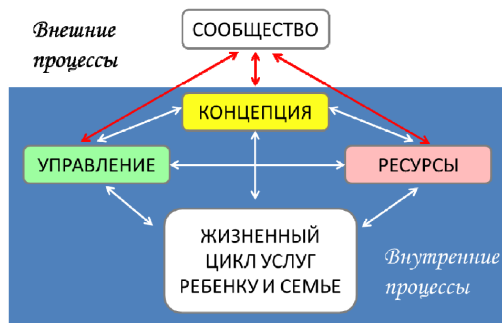


Рис. 1 Организационная схема стандартов качества образовательных услуг в службах ранней помощи и лекотеках



### **Ключевые принципы стандартизации образовательных услуг в службах ранней помощи и лекотеках**

При составлении перечня стандартов образовательных услуг в службах ранней помощи и лекотеках предполагается руководствоваться следующими принципами:

- отражение системного подхода к определению инвалидности, согласно международной классификации ICF-CY;
- приоритет формирования компетентностей личности, социальной инклюзии повышения качества жизни потребителей услуг;
- обеспечение прозрачности деятельности подразделения;
- обеспечение уважения и возможности участия родителей, других членов семьи, заинтересованных лиц во всех этапах жизненного цикла услуг и их влияния на концепцию, ресурсы и управление подразделения;
- поддержка рефлексии и саморефлексии всех процессов всеми участниками;
- обеспечение стремления к повышению качества услуг и измерения этих изменений;
- включение в систему управления качеством механизмов обратной связи;
- обеспечение принятия решений по изменению концепции, ресурсов, управления процессами, взаимодействия с сообществом, основанных на исследованиях;
- обеспечение развития взаимодействия с сообществом для обеспечения большей доступности и более высокого качества услуг.

#### **Литература**

1. ГОСТ 52614.2 — 2006. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования.
2. Постановление Правительства Москвы от 27 сентября 2011 г. N 450-ПП «Об утверждении Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012-2012 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»).
3. Стандартные требования к деятельности служб раннего вмешательства. Ассоциация раннего вмешательства. <http://gaeci.ru/index.php>
4. Указ президента Российской Федерации от 1 июля 2012 года № 671 «О национальной стратегии действий в интересах детей».
5. Alisauskienė S. (2009). Key aspects and recommendations in early childhood intervention. Conference paper, European Conference of Quality in Early Childhood Intervention. Budapest.
6. Curriculum for the professional training in Early Childhood Intervention (2006) [http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Formacion\\_Early\\_Childhood\\_Intervention\\_Draft\\_Curriculum.pdf](http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Formacion_Early_Childhood_Intervention_Draft_Curriculum.pdf)
7. Dimova A. (2005) Professional Education in Early Intervention Systems in Europe. An overview. Project EBIFP.
8. Early Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe (2005). Key Aspects and Recommendations Summary Report European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/eci/eci.html>
9. European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. Early Childhood Intervention –Progress and Developments 2005–2010, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
10. Guféz P. (2010) Early Childhood Intervention in Spain: Standard Needs and Changes. In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. by M. Pretis.
11. International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version. Geneva: World Health Organization Ellingsen, K. & Simeonsson, R. (2011).
12. Kennedy A, McLoughlin J, Moore T, Gavidia-Payne S, Forster J. DEECD Early Childhood Intervention Reform Project. <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/early-childhood/intervention/ed-intervention-literature-review.pdf>
13. McWilliam R. A. (2002) Routines-Based Early Intervention Supporting Young Children and Their Families.

14. Mitchell D. (1993). Quality of life for infants and toddlers. Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 18, 229–234.
15. New Jersey Early Intervention System// <http://www.njeis.org/>
16. New York State Part C Early Intervention Program. State Performance Plan FFY 2005 – 2012 – Revised February 2011 [http://www.health.ny.gov/community/infants\\_children/early\\_intervention/](http://www.health.ny.gov/community/infants_children/early_intervention/)
17. Ponte J, Cardama J, Arlanzón J.L., Belda J.C., Gonzalez T, Vived E. (2009) Early Intervention Quality Standarts Guide. Asociación Galega de Atención Temprá. <http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/guidequalitystandardsei.pdf>
18. Pretis, M. (2006) Professional training in early intervention: an european perspective. Journal of Practice in Intellectual Disabilities, 3(1).
19. Pretis M. (2009) Early Childhood Intervention in Austria. In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. By M. Pretis.
20. Pretis M. (2009) PRECIOUS Professional Resources in Early Childhood Intervention: On-line Tools and Standards In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. By M. Pretis.
21. Pretis M . (2009) European Curriculum for Professional Training in Early Childhood Intervention In: European Developments in Early Childhood Intervention Edited by Barry Carpenter, Jacques Schloesser and Jo Egerton.
22. Pretis M. (2009) The quality management process in early childhood intervention. Conference paper, European Conference of Quality in Early Childhood Intervention. Budapest.
23. Pretis M. (2010) Respecting Diversity and Introducing Standards: In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. By M. Pretis.
24. Pretis A. (2010) Assesing Transparecy, Participation and Reflexivity in Early Childhood Intervention Centetes// Professional Training Resource Library/International Society on Early Intervention <http://depts.washington.edu/isei/ptrl/SearchRetrieval.php?x=131>
25. Professional Resources in Early Childhood Intervention: Online Utilities and Standards, [www.precious.at](http://www.precious.at)
26. WHO International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, 2002) <http://www.who.int/classifications/icf/en>

## Early intervention in Moscow preschool education system: shift from rapid growth to quality improvement in preschool early intervention programs in Moscow

**A. M. Kazmin,**

*PhD in Medicine, Moscow State University of Psychology and Education, [mgppukprd@gmail.com](mailto:mgppukprd@gmail.com)*

Early intervention services and lekoteks in Moscow preschool education system are aimed to help children from several months to 7 years of age with developmental disorders and their parents. The number of such programs reached 200 in 2012 and was growing faster than the number of professionals skilled to work at them. This obvious mismatch situation emerged the need for quality assessment and structured educational programs for specialist initial education and recertification. In this article we discuss the most commonly used protocols in early intervention programs, and current trends in their improvement. We also propose a model for quality standard development in early intervention services and lekoteks, based on worldwide experience and ISO (ISO 9001:2000) quality management principles.

**Keywords:** quality standard, quality management, system approach, early intervention.

### References

1. GOST 52614.2 — 2006. Rukovodyaschie ukazaniya po primeneniyu GOST R ISO 9001-2001 v sfere obrazovaniya.

2. Postanovlenie Pravitel'stva Moskvy ot 27 sentyabrya 2011 g. N 450-PP «Ob utverzhenii Gosudarstvennoi programmy goroda Moskvy na srednesrochnyi period (20012-2012 gg.) «Razvitie obrazovaniya goroda Moskvy («Stolichnoe obrazovanie»).
3. Standartnye trebovaniya k deyatelnosti slujb rannego vmeshatel'stva. Associaciya rannego vmeshatel'stva. <http://raeci.ru/index.php>
4. Ukaz prezidenta Rossiiskoi Federacii ot 1 iyulya 2012 goda № 671 «O nacional'noi strategii deistvii v interesah detei».
5. Alisauskiene S. (2009). Key aspects and recommendations in early childhood intervention. Conference paper; European Conference of Quality in Early Childhood Intervention. Budapest.
6. Curriculum for the professional training in Early Childhood Intervention (2006) [http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Formacion\\_Early\\_Childhood\\_Intervention\\_Draft\\_Curriculum.pdf](http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Formacion_Early_Childhood_Intervention_Draft_Curriculum.pdf)
7. Dimova A. (2005) Professional Education in Early Intervention Systems in Europe. An overview. Project EBIFF.
8. Early Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe (2005). Key Aspects and Recommendations Summary Report European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/eci/eci.html>
9. European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. Early Childhood Intervention –Progress and Developments 2005–2010, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
10. Gutiérrez P. (2010) Early Childhood Intervention in Spain: Standard Needs and Changes. In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. by M. Pretis.
11. International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version. Geneva: World Health Organization Ellingsen, K. & Simeonsson, R. (2011).
12. Kennedy A, McLoughlin J., Moore T, Gavidia-Payne S., Forster J. DEECD Early Childhood Intervention Reform Project. <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/early-childhood/intervention/ed-intervention-literature-review.pdf>
13. McWilliam R. A. (2002) Routines-Based Early Intervention Supporting Young Children and Their Families
14. Mitchell D. (1993). Quality of life for infants and toddlers. Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 18, 229–234.
13. New Jersey Early Intervention System// <http://www.njeis.org/>
15. New York State Part C Early Intervention Program. State Performance Plan FFY 2005 – 2012 – Revised February 2011 [http://www.health.ny.gov/community/infants\\_children/early\\_intervention/](http://www.health.ny.gov/community/infants_children/early_intervention/)
16. Ponte J, Cardama J, Arlanzón J.L., Belda J.C., Gonzalez T, Vived E. (2009) Early Intervention Quality Standarts Guide. Asociación Galega de Atención Temprá. <http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/guidequalitystandardsei.pdf>
17. Pretis, M. (2006) Professional training in early intervention: an european perspective. Journal of Practice in Intellectual Disabilities, 3(1).
18. Pretis M. (2009) Early Childhood Intervention in Austria. In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. By M. Pretis.
20. Pretis M. (2009) PRECIOUS Professional Resources in Early Childhood Intervention: On-line Tools and Standards In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. By M. Pretis.
21. Pretis M . (2009) European Curriculum for Professional Training in Early Childhood Intervention In: European Developments in Early Childhood Intervention Edited by Barry Carpenter, Jacques Schloesser and Jo Egerton.
22. Pretis M. (2009) The quality management process in early childhood intervention. Conference paper, European Conference of Quality in Early Childhood Intervention. Budapest.
23. Pretis M. (2010) Respecting Diversity and Introducing Standards: In: Early Childhood Intervention Across Europe Towards Standards, Shared Resources and National Challenges, Ed. By M. Pretis.
24. Pretis A. (2010) Assessing Transparency, Participation and Reflexivity in Early Childhood Intervention Centres// Professional Training Resource Library/International Society on Early Intervention <http://depts.washington.edu/isei/ptrl/SearchRetrieval.php?x=131>
25. Professional Resources in Early Childhood Intervention: Online Utilities and Standards, [www.precious.at](http://www.precious.at)
26. WHO International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, 2002) <http://www.who.int/classifications/icf/en>

Статья впервые опубликована в журнале:  
Психологическая наука и образование PSYEDU.ru

Ссылка:

[Иовчук Н.М. Проблемы интегративного дошкольного воспитания \[Электронный ресурс\] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](http://psyjournals.ru/psyedu_ru)

## Проблемы интегративного дошкольного воспитания

**Н.М. Иовчук<sup>1</sup>,**

*доктор медицинских наук, психиатр высшей категории, профессор Московского городского психолого-педагогического университета, главный редактор журнала «Вопросы психического здоровья детей и подростков»*

В статье обсуждается проблема интеграции детей с психическими нарушениями в группы здоровых сверстников. Указываются принципы организации интегративного дошкольного воспитания. Рассматривается роль междисциплинарного медико-психолого-педагогического консилиума, преемственной работы с родителями здоровых детей, подготовки сотрудников детских учреждений.

**Ключевые слова:** дошкольное детство, психические нарушения, интеграция (инклюзия), принципы интегративного воспитания.

Вопросы интеграции все чаще и настойчивее звучат в работах психологов, врачей и коррекционных педагогов [2–5], встречая при этом как истинных поклонников интегративных методов воспитания и образования, так и их яростных противников. Проблема интегративного воспитания и обучения детей-инвалидов, необходимого для адекватного формирования у них социальных навыков и для их позитивной социализации в будущем, в России до сих пор не решена. Участвующие высказывания специалистов о необходимости интегративного подхода к детям с особыми нуждами часто встречают не столько возражения, сколько сожаления о его несвоевременности ввиду недостаточной подготовки воспитателей и педагогов, отсутствия бюджетных средств и соответствующей материальной базы.

В данной статье речь пойдет о детях с психическими нарушениями, нуждающихся в особой мультидисциплинарной помощи в силу выраженности психопатологической симптоматики: дефицитарности общения, неравномерности или задержки развития. К этой категории относятся дети с ранним детским аутизмом, ранней детской шизофренией, задержками психического развития различного происхождения, олигофренией, эпилепсией, нарушениями развития в связи с хромосомными заболеваниями.

Попытки объединить детей с психической патологией в коррекционно-реабилитационные группы по формам болезни или основным проявлениям психической патологии недостаточно эффективны, особенно если это касается детей с ранним детским аутизмом или ранней детской шизофренией, ведущими проявлениями которых являются интровертированность с нарушением контактов, эмоциональная дефицитарность, ригидность, неориентированность в быту. Неконтактные дети, собранные в малую коррекционную группу,

<sup>1</sup> av22893@akado.ru

хотя и получают профессиональную помощь со стороны специалистов, но все же весьма ограничены в формировании коммуникативных навыков и в эмоциональном развитии. Наиболее благоприятной средой для коррекционной работы с ребенком-аутистом является коллектив здоровых детей – активных, жизнерадостных, эмоциональных, подвижных, любознательных. Каждому специалисту, работавшему с «особыми» детьми, известно, что более всего их привлекают здоровые дети, особенно дети терпеливые и любознательные, испытывающие интерес к проявлениям «странностей» у особого ребенка. Таким образом, наиболее эффективной становится коррекционная работа с ребенком-аутистом при его интеграции в коллектив здоровых сверстников. Практика показывает, что при оптимальном составе группы (15 детей) в нее можно интегрировать одного ребенка с аутистическими тенденциями и одного-двух детей с выраженными задержками психического развития, например с синдромом Дауна.

Формальное внедрение особого ребенка в коллектив здоровых сверстников не приносит желаемого результата, поскольку встречает противодействие со стороны родителей здоровых детей, воспитателей и педагогов, а иногда и родителей «особых» детей. Родители здоровых детей опасаются дурного влияния и агрессии со стороны детей нездоровых; воспитатели и педагоги считают себя недостаточно готовыми к профессиональному контакту с «особыми» детьми; амбивалентные стремления проявляют порой и родители нездоровых детей, убежденные в необходимости интегративного воспитания, но опасющиеся, что здесь их ребенка могут обидеть, нанести ему физический и моральный вред. Кроме того, у многих родителей детей с ограниченными возможностями здоровья довольно ярко проявляются годами устоявшиеся и с трудом поддающиеся коррекции рентные установки: они почти неосознанно боятся утраты инвалидности у ребенка при его продвижении в развитии и, как следствие, – потери льгот, возможной службы в армии, а также возникновения для матери необходимости устраиваться на работу, что трудно осуществимо в силу возникшего длительного перерыва в трудовой деятельности и фактической утраты профессии.

Таким образом, первым условием успешного введения ребенка с психической патологией в коллектив здоровых сверстников является подготовка **окружения к интегративному процессу** [1]. Участниками интегративного процесса в данном случае являются:

- здоровые дети;
- дети с ограниченными возможностями здоровья;
- родители здоровых детей;
- родители детей-инвалидов;
- сотрудники детского учреждения - воспитатели, педагоги, психологи и т. д.

Практика показывает, что наиболее готовыми к интеграции «особого» ребенка являются здоровые дети, причем, чем моложе детская группа, тем легче она принимает «особого» ребенка. Конечно, в этом отношении очень важной для адаптации «особого» ребенка является поддержка воспитателя, умеющего в игровой форме показать его достоинства и способности, и родителей здоровых детей, заранее подготовленных к терпимому, тактичному отношению к ребенку с психической патологией.

Ребенку с психической патологией, особенно ребенку-аутисту, требуется еще больше времени на адаптацию в коллективе сверстников, чем обычному ребенку. В связи с этим вхождение в группу во всех случаях должно быть *постепенным*,

растянутым во времени. Ребенок начинает посещать группу детского сада сначала вместе с матерью на 1–1,5 ч; затем время их присутствия в группе удлиняется; когда ребенок начинает себя спокойно чувствовать в детском коллективе, мать может удалиться на все время пребывания ребенка в детском учреждении.

В то же время на протяжении всего пребывания «особого» ребенка в детском интегративном учреждении, учитывая психические особенности ребенка, необходимо соблюдать принцип *дозированности*. Для ребенка-аутиста достаточно пребывания в детском саду 2–3 раза в неделю по половине дня. При хорошей адаптации ребенка в группе это время может быть увеличено, но все же не до полного дня и ежедневного посещения.

Ребенок с аутистическими особенностями, оставленный один на один со здоровыми сверстниками, при отсутствии постоянной поддержки взрослого испытывает большие трудности, подвергаясь агрессии со стороны других детей или проявляя ее, а порой еще больше замыкаясь в своем внутреннем мире. Почти во всех случаях такой ребенок требует *индивидуального сопровождения*, особенно в первые месяцы после начала посещения детского сада. Роль сопровождающего специалиста может играть коррекционный педагог, специальный психолог, воспитатель с большим опытом работы с «особыми» детьми. В его задачу, наряду с индивидуальной коррекционной работой, входит подбор нескольких детей, способных к общению с аутичным ребенком. Индивидуальное сопровождение может быть в дальнейшем отменено при полной адаптации ребенка в группе.

Вторым условием успешной интеграции ребенка с психической патологией в коллектив здоровых сверстников является ***неизменный или мало меняющийся на протяжении длительного времени детский коллектив***. При этом наиболее благоприятным является перевод из детского сада в I класс школы хотя бы при частичном сохранении детского коллектива, сложившегося в детском саду. Опыт длительного прослеживания детей с ранним детским аутизмом и ранней детской шизофренией показывает, что при обучении в одном и том же классе «особый» ребенок постепенно адаптируется к учебным и дисциплинарным требованиям и начиная с 11–13-летнего возраста чувствует себя в школе вполне комфортно.

Подготовку родителей здоровых и «особых» детей к интеграции целесообразно проводить постепенно через игровые родительско-детские группы подготовки к детскому саду, предшествующие помещению в стационарную группу, где здоровые и проблемные дети играют вместе в присутствии родителей при сопровождении игротерапевта. Родителям становится понятно, что дети не только друг для друга безопасны, но даже во многом полезны, так как способствуют развитию познавательных процессов либо оживлению в эмоциональной сфере. В тех же игровых подготовительных группах происходит первая кооперация родителей здоровых и «особых» детей.

Противодействие к интеграции со стороны родителей здоровых детей полностью исчезает при особой привлекательности детского учреждения, создающейся благодаря благоприятному психологическому климату, высокому профессионализму его сотрудников, обеспеченности высококвалифицированными специалистами-консультантами различного профиля, гуманному отношению к детям, индивидуальному подходу, низкой заболеваемости интеркуррентными заболеваниями, полноценному питанию и т. д. В процессе интегративного воспитания целесообразно проводить обучение родителей как здоровых, так и «особых» детей с помощью программ повышения родительской компетент-



ности и способствовать их содружеству через игровые и психотерапевтические родительско-детские группы.

Целенаправленное взаимодействие с семьей проводится с первого знакомства и одновременно с медико-педагогическими мероприятиями, направленными на коррекцию патологических проявлений у больного ребенка. Задачи коррекционной работы с членами семьи такого ребенка в процессе медико-педагогической работы с ним заключаются: в выработке положительного отношения к посещению ребенком коррекционной группы; в принятии и осуществлении всеми членами семьи единых необходимых принципов лечения, воспитания и обучения; в преодолении нигилизма, равнодушия и апатии по отношению к будущему ребенка, формировании установки на максимально возможный уровень его обучения и профессионального образования; в инициации применения в домашних условиях адекватных обучающих методик; в преодолении изоляции и консерватизма в семейном укладе, построении более живой, динамичной, разнообразной обстановки, повседневно окружающей ребенка; в преодолении негативизма по отношению к медикаментозному лечению ребенка (в тех случаях, когда оно необходимо не только для устранения болезненной симптоматики, но и для облегчения обучения и контактов); в устранении психических нарушений при обострениях психических заболеваний или патологических реакций у лиц из непосредственного окружения ребенка (при их согласии на лечение); в формировании эмоционального взаимодействия и взаимопомощи между членами различных семей с детьми.

Самым актуальным остается вопрос о подготовке специалистов для работы в интегративных детских учреждениях. Кроме базового педагогического или психологического образования с достаточно полным блоком дефектологических знаний, для таких специалистов наиболее целесообразным является обучение на рабочем месте в учреждениях, обладающих большим опытом интеграции. Между тем без принятия основной идеи интегративного воспитания и образования, гуманистической установки по отношению к детям с особыми нуждами, индивидуального подхода к каждому ребенку и каждому участнику интегративного процесса невозможно достичь успеха в интегративном обучении и воспитании.

Коррекционная работа в интегративном детском учреждении оказывается малопродуктивной, если она осуществляется усилиями специалистов какого-то одного профиля. Эта работа требует комплексного подхода с помощью различных специалистов: психологов, педагогов, психиатров, педиатров, психотерапевтов, семейных терапевтов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов, т.е. междисциплинарного взаимодействия, направленного на единую цель – достижение максимально возможного для данного конкретного ребенка уровня развития и адаптации в социальном окружении.

Тактику введения ребенка в группу здоровых сверстников, длительность пребывания ребенка в детском учреждении, назначение сопровождающего специалиста, его задачи и методы работы определяет междисциплинарный *медико-психолого-педагогический консилиум*, в состав которого входят все участвующие в коррекционно-реабилитационном процессе специалисты. Задачи *рабочего, стратегического междисциплинарного консилиума* заключаются в динамическом контроле состояния ребенка, в определении эффективности коррекционной работы, тактики воспитания и обучения на каждом следующем этапе интегративного процесса, в назначении психотерапевтического и меди-

каментозного лечения, определении возраста ребенка для начала школьного обучения, места и формы обучения.

Стремление родителей проблемных детей определить их в интегративные детские сады очень высока, а специалисты амбулаторной практики, понимая потребности детей, необходимость квалифицированной психолого-педагогической помощи им, охотно таких детей туда направляют. Однако большой процент «особых» детей в группе полностью нивелирует идею интегративности, крайне снижая ее эффективность, по существу превращая образовательное учреждение в коррекционное, что делает это учреждение мало привлекательным для родителей здоровых детей. Для того чтобы избежать столь нежелательных последствий необходимо **соблюдать оптимальное соотношение** «особых» детей и детей здоровых (2–3 «особых» ребенка на группу из 15 человек).

При обсуждении проблем интегративного воспитания и образования часто искусственно замалчивается то обстоятельство, что помещение некоторых детей в группу здоровых детей бессмысленно и бесперспективно ввиду их глубокой умственной отсталости или тяжелого олигофреноподобного дефекта. Между тем и таких детей целесообразно воспитывать в коллективе сверстников, специально формируя малую интегративную группу из детей с умственной отсталостью, но с различной степенью контактности и эмоциональной живости, т. е. соблюдая принцип вариабельности интегративных групп в зависимости от инвалидизирующих расстройств.

Интегративное воспитание большинства здоровых детей при индивидуальном подходе оказывает положительное влияние на их эмоциональное развитие, целенаправленность деятельности, продуктивность, творческие возможности, не снижает темпов интеллектуального и речевого развития. В то же время в популяции гипотетически могут встречаться дети (вероятно, нежные, ранимые, впечатлительные, тревожные, боязливые), на которых совместное воспитание с проблемными детьми может оказать отрицательное влияние – как в плане задержки интеллектуального и речевого развития, так и в отношении декомпенсации основных свойств их личности. Этот вопрос остается совсем неисследованным и нуждается в уточнении путем специальных научных мультидисциплинарных разработок для определения показаний и противопоказаний к помещению как здоровых, так и «особых» детей в интегративные детские сады и школы и четких принципов формирования интегративных групп.

В заключение важно подчеркнуть, что для открытия любого интегративного учреждения необходима серьезная подготовка. Объединение в едином коллективе обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья без соответствующей подготовки всех участников интегративного процесса, без курирования их контактов специально обученными специалистами, без специальной организации реабилитационного пространства, без индивидуального подхода, индивидуальных программ может быть чревато нанесением большого вред и тем, и другим детям.

#### *Литература*

1. *Батова А.В.* Социально-педагогические условия позитивной интеграции детей-инвалидов в социальную среду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
2. *Иовчук Н.М.* Образовательный аспект междисциплинарной работы с семьей «проблемного» ребенка // Тезисы международной конференции «Подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения)». М., 2001.

3. *Малофеев Н.Н.* Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып. 3. Проблемы интеграции и социализации. М. 2000.
4. *Опыт работы интегративного детского сада.* Ч. 1. / Составители М.М. Прокухаева, Т.П. Медведева. М., 2004.
5. *Опыт работы интегративного детского сада.* Ч. 2. / Составители М.М. Прокухаева, Т.П. Медведева. М., 2005.

## Problems of integrative preschool education

***N. M. Iovchuk,***

*Doctor of Medicine, psychiatrist of higher category, professor,  
Moscow State University of Psychology and Education, member  
of the board, Association of child psychiatrists and psychologists,  
av22893@akado.ru*

The contribution discusses the problem of integration of children with mental disorders in groups of healthy peers. It points out the principles of organization of integrative preschool education. It also examines the role of interdisciplinary medical-psychological-pedagogical concilium, propaedeutic work with parents of healthy children, training of staff of childhood institutions.

**Keywords:** preschool childhood, mental disorders, integration (inclusion), principles of integrative education.

### ***References***

1. *Batova A.V.* Social'no-pedagogicheskie usloviya pozitivnoi integracii detei-invalidov v social'nyu sredu: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001.
2. *Iovchuk N.M.* Obrazovatel'nyi aspekt mezhdisciplinarnoi raboty s sem'ei «problemnogo» rebenka // *Tezisy mezhdunarodnoi konferencii «Podrostki i molodezh' v menyayushemsya obshestve (problemy deviantnogo povedeniya)».* М., 2001.
3. *Malofeev N.N.* Integrirovannoe obuchenie v Rossii: zadachi, problemy i perspektivy // *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshi.* Vyp. 3. Problemy integracii i socializacii. М. 2000.
4. *Opyt raboty integrativnogo detskogo sada.* Ch. 1. / Sostaviteli М.М. Prochuhaeva, Т.П. Medvedeva. М., 2004.
5. *Opyt raboty integrativnogo detskogo sada.* Ch. 2. / Sostaviteli М.М. Prochuhaeva, Т.П. Medvedeva. М., 2005.

**Современное дошкольное  
образование: отечественные  
исследования и практика**

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 62–70](#)

## Структура и варианты сюжетной игры дошкольника

**Е. О. Смирнова<sup>1</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при Московском городском психолого-педагогическом университете*

**И. А. Рябкова<sup>2</sup>,**

*аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, педагог-психолог Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при Московском городском психолого-педагогическом университете*

В статье приводится понимание детской игры в широком и узком смысле: в широком смысле предлагается понимать свободную, эмоционально насыщенную активность, лишённую принуждения и включающую спонтанное опробование себя и предмета игры. Определение игры в более строгом научном смысле было дано Д. Б. Элькониним, рассматривающим сюжетно-ролевую игру как высшую и наиболее развитую её форму, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. Авторы отмечают, что последнее не включает многие широко распространённые виды сюжетных игр, где дети не моделируют деятельность взрослых. В этой связи в качестве главного критерия сюжетной игры как ведущей деятельности дошкольника, вслед за Л. С. Выготским, предлагается рассматривать расхождение мнимой и реальной ситуации. В структуру сюжетной игры вводятся дополнительные компоненты: предметы (игрушки), время и пространство игры, взаимодействие с партнёром и позиция играющего. Предлагается типология сюжетных игр, основанная на различной позиции играющего и включающая семь вариантов сюжетной игры: традиционная ролевая, ролевая через игрушку, ролевая индивидуальная, режиссерская индивидуальная и совместная, процессуальная и событийная, в которой ребенок действует из реальной позиции. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать данные виды как самостоятельные формы ведущей деятельности дошкольника.

**Ключевые слова:** игра, сюжетная игра, мнимая ситуация, структура игры, предметный план игры, пространство и время игры, взаимодействие партнёров, позиция играющего, ролевая игра, режиссерская игра, событийная игра.

В соответствии с позициями культурно-исторической теории и теории деятельности, игра рассматривается как ведущая деятельность дошкольника. Именно в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, произвольность, самосознание, потребностно-мотивационная сфера ребенка и пр. В со-

<sup>1</sup> smirneo@mail.ru

<sup>2</sup> baladinskaya@mail.ru

временной педагогике значение игры ни в коем случае не отрицается, однако часто рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, формирования полезных навыков и пр. Однако узко дидактическое значение игры весьма ограничено. Это далеко не лучшее средство обучения. Конечно, можно использовать игру только в дидактических целях, но при этом ее главные, специфические функции отходят на второй план или совсем вытесняются. Игра – это ни в коем случае не упражнение в какой-то частной функции. Это форма жизни дошкольника, главное средство его развития и формирования специфически человеческих способностей.

Ценность игры для детского развития подчеркивается практически всеми – не только психологами, но и педагогами и юристами. Во многих программах дошкольного воспитания этот термин присутствует в различных вариантах («игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии») и пронизывает все разделы. Создание условий для игровой деятельности выдвигается как первостепенная задача ДОУ. В Конвенции о правах ребенка наряду с другими жизненно важными правами постулируется право ребенка на игру.

Столь интенсивное и разноплановое использование данного термина побуждает вернуться к его определению, чтобы выделить специфические характеристики детской игры. Важно еще раз обсудить определение понятия «игра» и конкретизировать его через ряд признаков, которые будут служить опорными точками для оценки наличия и качества этого вида деятельности в жизни ребенка. Задача имеет не только научный интерес, но и чисто практическое и даже юридическое значение. Здесь важно обратить внимание на следующие ее аспекты:

- поскольку определения игры многозначны, остается непонятным, что такое право на игру и как проследить, насколько это право реализуется;
- можно ли четко и однозначно отделить игру от неигры и как именно определить полноту условий для игровой деятельности в конкретных детских садах?
- как оценивать степень владения игрой?

Ответы на поставленные вопросы чрезвычайно важны для образования детей младшего возраста. Попытаемся рассмотреть главные признаки игры и выделить определяющие специфику этой детской деятельности.

### **Мнимая ситуация как критерий игры**

Еще Д. Б. Эльконин отмечал:

«Слово “игра” – не научное понятие в строгом смысле слова. ... до настоящего времени мы не имеем удовлетворительных определений и объяснений существующих форм игры» [5, с. 308].

С тех пор ситуация мало изменилась: термин «игра» остается полисемантическим и используется в разных контекстах. Несмотря на свою неопределенность, он прочно вошел в детскую психологию и дошкольную педагогику, где используется и в широком и в узком смысле.

В широком смысле игре обычно противопоставляют работу. Игра не имеет практического результата даже при наличии продукта, например, постройки из кубиков. Однако при таком понимании под игрой может пониматься любое обучающее занятие, дидактические игры, организованные взрослым, и любая деятельность под контролем взрослого. Столь широкое употребление термина «игра» приводит к размыванию границ этого понятия и, как следствие, к дискредитации самой деятельности. Все чаще педагоги сталкиваются с феноменом пассивного ожи-



дания детьми предложений взрослого, а на предложение поиграть садятся за стол с дидактическими игрушками. В то же время в истории психологии и философии игра определяется через следующие признаки:

- свободная активность, лишенная принуждения;
- эмоциональный подъем, причем наличие удовольствия от деятельности, а не от ее результата;
- спонтанность, импровизация, активное опробование себя и предмета игры.

Присутствие данных признаков в деятельности ребенка может свидетельствовать о наличии игры в широком смысле данного термина. В этом широком контексте к игре можно отнести свободное манипулирование игрушками, самостоятельное экспериментирование, игры с правилами и пр. Вместе с тем к игре нельзя отнести любую деятельность, предполагающую директивную активность взрослого, его руководство и принуждение, даже если при этом используются игрушки или сказочные сюжеты. Поэтому право на игру предполагает время и место для реализации свободной, эмоционально насыщенной, спонтанной деятельности детей.

Определение игры в более строгом, научном смысле было дано Д. Б. Элькониним, который исследовал не игру вообще, а определенный ее вид – сюжетно-ролевую игру – и понимал ее как высшую, развернутую и наиболее развитую ее форму. Он писал, что в такой игре «...воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности» [5, с. 20]. Однако это определение резко ограничивает круг детских деятельностей, определяемых данным термином. Под него не попадают многие широко распространенные виды сюжетных игр, в которых дети не берут роли взрослых и не моделируют их деятельность: режиссерские игры, индивидуальные игры с куклами, игры в животных и пр. В этой связи целесообразно обратиться к статье Л. С. Выготского [2], в которой он, как известно, в качестве главной характеристики детской игры определил *расхождение реальной и мнимой ситуации*:

«Ребенок в игре начинает действовать “не от вещи, а от мысли”, не в реальной, а в мыслимой, воображаемой ситуации».

Благодаря этим качествам игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание и пр. Их становление в наибольшей степени способствует формированию сознания и внутреннего плана действия как специфических характеристик человека. Вслед за Л. С. Выготским, мы полагаем, что именно *создание мнимой (воображаемой) ситуации является главным специфическим признаком игры*, определяющим ее отличие от любой другой деятельности. Роль – это частный случай мнимой ситуации («мнимого Я») и может характеризовать классическую, развернутую ролевую игру, подробно описанную Д.Б. Элькониним. Однако существуют другие сюжетные игры, где позиционного замещения (т. е. роли) нет, но есть мнимая ситуация, в которой ребенок действует «не от вещи, а от мысли», и есть содержание (сюжет), т. е. определенная последовательность событий. Поэтому эти игры, не являясь ролевыми, остаются сюжетными.

Под словом «мнимый» мы понимаем осознанно совершаемый ребенком выход за пределы реального воспринимаемого и приписывание ему новых значений, т. е. то, что дети обозначают известным словом «понарошку» (или «как будто»). Это не воображаемая ситуация, а одновременное удержание реальной и воображаемой ситуации [1]. Таким образом, мы отличаем ее от фантазирова-

ния: в последнем отсутствует изображение, выражение внутреннего содержания. Утрата одного из двух планов (реальности или изображения) говорит об отсутствии мнимой ситуации и, следовательно, игры.

В отличие от роли, мнимая ситуация является универсальной, общей для всех вариантов сюжетной игры характеристикой и содержит в неразрывном единстве аффективно-мотивационную и операционально-техническую составляющую.

Важно подчеркнуть, что воображаемая ситуация в игре существует не в воображении ребенка, а в его практических действиях (совместных или индивидуальных). Она «удерживается» на разных опорах, каждая из которых в игре помимо реального существования приобретает новое, привнесенное ребенком значение. В этом смысле мнимая ситуация создается и существует посредством различных аспектов, которые можно считать структурными составляющими игры.

### **Структурные составляющие игры**

Рассматривая структуру сюжетно-ролевой игры, Д. Б. Эльконин выделял *игровой сюжет и содержание игры*.

Сюжет – это та область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре. В отличие от него, содержание отражает то главное, что ребенок выделяет в человеческих отношениях. Здесь отражается более или менее глубокое проникновение ребенка в человеческие отношения [5]. Однако данных характеристик явно недостаточно для тех задач, которые выдвигает современная практика, а именно для описания характера той или иной игры и для типологии детских игр. В своей работе мы попытались представить структуру сюжетной игры более развернуто, включив в нее разные составляющие, каждая из которых представлена в двух планах: реальном и идеальном. К ним относятся *предметный план, пространство и время игры, взаимодействие с партнерами, позиция ребенка в игре*. Выраженность и содержательное наполнение данных аспектов задают характер игры и могут быть использованы для анализа ее конкретного вида. Рассмотрим их более подробно.

**Предметный материал игры** (игрушки и предметы-заместители) традиционно не входит в структуру игры, несмотря на то, что игрушки и другие предметы являются самым распространенным средством создания мнимой ситуации и без них не обходится почти никакая детская игра.

Самые распространенные игровые предметы – это игрушки. В строгом смысле игрушкой (т. е. средством игры) является предмет, позволяющий ребенку выйти за пределы воспринимаемой ситуации. Среди них выделяют *образные игрушки, предметы оперирования, маркеры пространства*.

Образные игрушки открывают возможность одушевления, оживления и принятия на себя опыта и переживаний ребенка. Той же функцией могут обладать и так называемые атрибуты роли (шапочки, повязки, воротнички), которые призваны помочь ребенку почувствовать себя другим, принять новую ролевую позицию.

Принятию и удержанию игровой ситуации способствуют предметы оперирования в игре (игрушечные сабли, кухонная утварь) и маркеры пространства (дома, деревья, мосты). Все эти вещи помогают ребенку создать и удержать мнимую ситуацию.

Возможность включать предметы в игру и вариативно их использовать является важнейшей характеристикой игры. Иногда место предмета в структуре игры определяет ее вид (режиссерская или ролевая игра) или отражает важный для ребенка сюжет игры (например, поиск сокровища).

**Пространство игры.** Это занимаемая в игре площадь, «охват» (много/мало места) и другие характеристики пространства (тесно/свободно, далеко/близко, высоко/низко и т. д.). Посредством этих характеристик пространство дифференцируется и придает смысл, т. е. обосновывает те или иные действия. Например, «идти в магазин» нужно, потому что он находится на некотором расстоянии от дома. Дети, для которых протяженность становится важной характеристикой пространства, обязательно обозначают этот путь в игре (действием или словом), хотя в реальности «магазин» может находиться на границе с «домом». Соблюдение пространственных границ в игре, стремление обозначить их говорит о развитых пространственных представлениях. Кроме того, пространство, организуясь через предметные опоры или «маркеры пространства» [3], свидетельствует о внутреннем пространстве личности ребенка и о способах его коммуникации. Например, в исследовании Т. В. Пивненко [4] показано, что дети, не принимаемые сверстниками, отличаются схожими особенностями в построении пространства в игре: захватывают очень большое пространство, жестко его ограничивают или, наоборот, играют в очень тесном пространстве, совершенно не готовые его отстаивать.

**Время игры.** Эта характеристика предстает в игре в трех формах:

- 1) *сюжетное* – время, которое изображается в игре, т. е. в какое именно время происходит то или иное изображаемое событие (например, играют «в зиму» или «в ночь»), и его длительность. Длительность эта именно изображаемая, а не объективная, т. е. ребенок обозначает в игре, что событие длится долго-долго. Сюжетное время отражает, во-первых, степень владения ребенком категорией времени и, во-вторых, может отражать какие-то значимые мотивы. Например, мальчик в рамках разных сюжетов (приготовление еды, приход гостей и др.) проигрывает мотив ожидания – делает его предметом игры («надо еще чуть-чуть подождать», «уже недолго осталось», «нескоро придут» и т. д.);
- 2) *организационное*, т. е. планирование и его реализация. Как известно, способность планировать свою игру вначале чрезвычайно мала, с развитием игры период планирования возрастает и порой она почти вся превращается в планирование. С точки зрения оценки игровой деятельности, интересны дальность перспективы и ее пошаговость (или обобщенность), следование задуманному, учет реального времени при организации игры (например, «сжатие» игры с сохранением замысла, чтобы успеть завершить игру);
- 3) *реальное*, т. е. то, которое можно объективно замерить: настоящая длительность действия, ситуации, повторяемость сюжета, время планирования, обсуждения и т. д. Длительность и повторяемость сюжета (действия) говорят нам об индивидуальной значимости того или иного мотива для ребенка. Это может быть связано с освоением какого-то мотива или с его проживанием как аффективно значимого.

**Игровое взаимодействие.** Общение с другими в игре разворачивается на двух уровнях: в рамках сюжета (на уровне ролевых или реальных взаимоотношений, как в событийной игре), или за его пределами. С одной стороны, дети общаются в мнимой ситуации, а с другой – по ее поводу. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой – переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнuto меняют манеры, голос, интонации и пр. Это может свидетельствовать, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру.

Ролевое взаимодействие как элемент структуры и единицу анализа игры ввела Л. И. Эльконина [6], выделив особую форму такого взаимодействия – *двухтактность*. Эта форма, по нашим наблюдениям, может носить различный характер в игре и быть по-разному представленной в личности ребенка. Например, есть дети, склонные к вызовам в игре и не принимающие ответы партнеров; есть дети, вызовы которых направлены не на партнера, а, скорее, на общность «Я+партнер» и предполагают совместное преодоление. Л. И. Эльконина не говорит о двухтактной форме в реальном взаимодействии детей. Но в реальном общении детей по поводу игры также можно усмотреть два такта (вызов и ответ): дети вносят свои предложения, выражают недовольство действиями партнера, обсуждают и планируют игру и пр. Важно подчеркнуть, что игровое взаимодействие не обязательно включает в себя ролевое – игровая ситуация может поддерживаться за счет других элементов, например, мнимых событий, пространства.

**Позиция играющего.** Важнейшей характеристикой игры является позиция в ней самого ребенка. Под позицией мы понимаем то место, которое в структуре игры занимает собственное «Я играющего». В эксперименте Д. Б. Эльконина и В. А. Недоспасовой, направленном на изучение развития децентрации, позиция играющего была названа «условно-динамической». Однако Д. Б. Эльконин подчеркивал, что такая позиция имеет место только в коллективной ролевой игре. В индивидуальной игре, в том числе в игре с куклой, «...нет жесткой необходимости ни в смене позиции, ни в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры. Возможно, что при этом игра не только не выполняет функцию «моральной и познавательной децентрации», но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию» [5, с. 281]. На наш взгляд, любая игра способствует развитию децентрации. По словам Л. С. Выготского, «ребенок учится в игре своему Я» (с. 291). Создавая фиктивные точки идентификации (свое другое Я) и соотнося себя с ними, он выделяет себя и осваивает свое Я. В игре, благодаря расхождению смыслового и видимого поля, становится возможным действие «от мысли, а не от вещи» (Л. С. Выготский), от собственного замысла, а не от ситуации. Такая дифференциация Я представляет собой механизм децентрации: невозможно встать на позицию другого, не найдя в себе схожей позиции, и наоборот – мы тем легче встаем на позицию другого, чем более дифференцированно наше Я.

Позиция Я существенно различается в разных видах игр. Поскольку играющий ребенок – ее создатель – является центром и источником игры, мы полагаем, что позиция играющего может быть положена в основание классификации видов игры. Выделенные компоненты структуры игры позволяют создать типологию игры, показав неповторимую структуру каждого вида.

### **Типология сюжетных игр**

Позиция играющего может быть ролевой, режиссерской и реальной. В соответствии с этим можно выделить три типа сюжетной игры, каждый из которых включает несколько вариантов. Остановимся на их краткой характеристике.

**Ролевая игра** – предполагает принятие на себя роли и действия от ее имени. В таком принятии роли происходит слияние себя с другим, погружение в другого с одновременным сохранением самого себя как зрителя происходящей игры [1]. Здесь ребенок находится одновременно в двух позициях – реальной и изобра-

жаемой. «Я» ребенка условно идентифицируется с позицией. Ролевые игры имеют несколько вариантов.

1. *Ролевая игра* – «классический» вид игры, подробно описанный Д. Б. Элькониным и многими исследователями игры. В структуре этого вида игры мнимая ситуация предполагает общение с партнерами в двух планах: реальном и ролевом. Большой вклад в понимание игровой ситуации внесли Л. И. Эльконинова и Т. В. Бажанова, дополнив представление Д. Б. Эльконина о единице игры, которая понимается как «... не одна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное, и только в силу этого осмысленное действие)» [6, с. 316].
2. *Ролевая игра через игрушку*. Здесь роль «отдается» образной игрушке (кукле или любой другой) и осуществляется через нее. Сегодня это довольно распространенный вид игры, который встречается значительно чаще, чем другие. Интересным является сам феномен выбора игрушки в качестве своего «представителя» для партнера по игре. Структура такой игры осложняется – ролевое общение носит «опосредствованный» куклой характер. Последняя становится носителем слов, действий и переживаний ребенка, который она «адресует» своему партнеру – кукле другого ребенка.
3. *Ролевая игра без партнера* – здесь ребенок принимает на себя роль и взаимодействует с воображаемым партнером. В данном случае игра отличается отсутствием реального взаимодействия и спецификой ролевого поведения – оно представлено одним ребенком. То есть один ребенок перевоплощается в различные роли и общается то от одного, то от другого лица. Такая игра требует минимум предметных атрибутов и происходит в основном во внутреннем плане.

**Режиссерские игры** – сюжетные игры, в которых ребенок, не принимая на себя определенной роли, действует от имени разных игрушек, т. е. делегирует роли игрушкам и выстраивает между ними отношения. В таких играх «Я» ребенка условно идентифицируется скорее с темой, историей, происходящим, например, конфликтом между персонажами. Позиция играющего отстранена от какой-то определенной роли, носит дистанцированный характер и идентифицируется, скорее, с событийным рядом. Играющий как бы смотрит сверху на то, что происходит в игре, и поочередно принимает позиции разных игрушечных персонажей, не совпадая ни с одним. К режиссерским играм относятся:

- 1) *индивидуальная режиссерская игра*, когда играющий занимает позицию режиссера происходящих событий, а не их непосредственного участника. Ребенок находится над ситуацией, вне ее, почти в буквальном смысле глядя на нее сверху, со стороны. Структура этого вида игры похожа на структуру ролевой игры без партнера: ролевое взаимодействие создается одним играющим. Различия в том, что оно носит «опосредствованный» характер, т. е. осуществляется через кукол;
- 2) *совместная режиссерская игра* – предполагает ролевое взаимодействие с партнером через игрушки и одновременно обычную режиссерскую игру, т. е. в структуре такой игры будет а) реальное взаимодействие партнеров, б) ролевое через игрушки и в) ролевое через игрушки, представленное одним ребенком.

**Событийные игры** – сюжетные игры, в которых ребенок участвует с позиции «реального Я». Здесь ребенок действует от своего имени. При этом он может

общаться с куклой, использовать предметы заместители и существовать в изображаемом пространстве и времени. Все это дает основание считать данную деятельность игрой, несмотря на отсутствие условной позиции играющего.

К таким играм относятся:

- 1) *процессуальная игра*, которая характеризуется отсутствием ролевого взаимодействия. Мнимая ситуация при этом вполне может отражать элементы отношений. Например, девочка Таня понарошку сердится на куклу. То есть в структуре такой игры мы будем видеть не обобщенные роль или историю, а отдельные игровые элементы – предметы и/или игровое взаимодействие с отсутствием игрового пространства, роли и т. п.;
- 2) *событийная игра*. Здесь ребенок участвует в игре с реальной позиции, т. е. остается «собой» в игровой ситуации. Например, играет, как будто встретился с разбойниками или подружился с привидением, попал в сказочную страну. При этом возможно реальное взаимодействие, т. е. дети могут играть вместе, не принимая на себя роли. Например, двое детей спасаются от «наводнения»: залезают на диван, прыгают по стульям, «паникуют» и придумывают план спасения. Или другой пример, приведенный Л. С. Выготским:

«...дети, сидя за настоящим столом, могут играть в обед, или ... дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать» [2, с. 220].

Если ребенок играет один, то чаще всего он, все же сохраняя реальную позицию, играет какую-нибудь роль (тех же разбойников и привидений), поэтому игровое взаимодействие получается своеобразным: «реальное Я» взаимодействует с «ролевым Я».

Таковы в общих чертах основные варианты сюжетной игры, каждый из которых имеет свое неповторимое сочетание структурных компонентов. Важно еще раз подчеркнуть, что при всех вариантах объединяющим началом всех видов игры является наличие мнимой ситуации. Мы полагаем, что выделенные структурные компоненты игры и ее типы позволяют, с одной стороны, более четко определить критерии этой деятельности, а с другой – расширить понимание ведущей деятельности, включив в нее другие варианты игры. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать процессуальную игру, режиссерские игры и игру без роли как вполне самостоятельные и по-своему важные для детского развития формы детской деятельности. Эти игры (режиссерская, ролевая с игрушкой и др.) очень естественны для детей, и выносить их за рамки ведущей деятельности неправомерно. Поддержка этих игр может способствовать обогащению жизнедеятельности детей и ее организации в соответствии с возрастными особенностями дошкольника.

### **Литература**

1. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2004.
3. Короткова Н. А., Кириллов И. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1997. № 6.
4. Пивненко Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
6. Эльконова Л. И. О работах, продолжающих традицию Д. Б. Эльконина на кафедре возрастной психологии // Московская психологическая школа. История и современность. Т. 4 / Под общ. ред. В. В. Рубцова. М., 2007.



## The structure and variants of a preschooler's narrative play

**E. O. Smirnova,**

*Doctor in Psychology, professor, the head of the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education*

**I. A. Ryabkova,**

*Ph. D. student at the Preschool pedagogy and psychology chair, Educational psychology faculty; educational psychologist at the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education*

The paper discusses the concept of children's play in a broad and narrow sense. In a broad sense, play is viewed as a free, emotionally-charged activity without enforcement that includes spontaneous testing of oneself and play content. A more accurate scientific definition of play was suggested by D. B. Elkonin who regarded the action role play as the highest and most developed play form which reproduces social relationships among people. The authors believe that the latter does not cover many widespread kinds of narrative (action) play where the children do not simulate the actions of adults. Therefore, following L. S. Vygotsky, the divergence between the imaginary and real situations is considered to be the main criterion of narrative play as the leading activity of a preschooler. The structure of narrative play is believed to include additional components: objects (toys), time and space of the play, interaction with the partner and the position of the player. Based on different player's positions, a typology of narrative plays is proposed. It includes seven variants: traditional role play, role play via a toy, individual role play, directed individual and directed joint plays, procedural play, and event-driven play where the child is acting from a real position. Recognition of the imaginary situation as the main criteria of play makes it possible to consider those play types as independent forms of a preschooler's leading activity.

**Keywords:** play, narrative play, imaginary situation, play structure, objects of play, space and time of play, interaction of partners, directed play, event-driven play.

### References

1. *Berljand I. E.* Igra kak fenomen soznaniya. Kemerovo, 1992.
2. *Vygotskij L. S.* Psihologija razvitija rebenka. M., 2004.
3. *Korotkova N. A., Kirillov I.* Maket kak jelement predmetnoj sredy dlja szuzhetnoj igry starshih doshkol'nikov // Doshkol'noe vospitanie. 1997. № 6.
4. *Pivnenko T. V.* Psihologicheskie granicy Ja v igre detej, ne prinimaemyh sverstnikami. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
5. *Jel'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.
6. *Jel'koninova L. I.* O rabotah, prodolzhajushih tradiciju D. B. Jel'konina na kafedre vozrastnoj psihologii // Moskovskaja psihologicheskaja shkola. Istorija i sovremenost'. T. 4 / Pod obsh. red. V. V. Rubcova. M., 2007.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Гуляева Е.В., Соловьева Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование. 2012. №2. – С. 5–12](#)

## Компьютерные игры в жизни дошкольников

**Е. В. Гуляева<sup>1</sup>,**

*сотрудник Научно-исследовательского института  
дошкольного образования им. А. В. Запорожца,*

**Ю. А. Соловьева<sup>2</sup>,**

*младший научный сотрудник Научно-исследовательского  
института дошкольного образования им. А. В. Запорожца*

В статье отражены результаты психологического анализа компьютерных игр для детей дошкольного возраста. Приводится классификация компьютерных игр, основанная на содержании и действиях играющего. На основе представленной типологии предлагается разделение игр на ролевые, то есть те, в которых играющий принимает на себя определенную роль, и неролевые, в которых играющий либо не принимает на себя роль компьютерного персонажа, либо таковой вообще отсутствует. Авторами предлагается дополнение существующей классификации, а именно введение «обучающих» и «развивающих» компьютерных игр. Проводится анализ достоинств и недостатков компьютерных игр, выделяются их характерные особенности, они сопоставляются с самодетальной игрой ребенка дошкольного возраста. Отмечается, что для развития дошкольников компьютер может стать обогащающим элементом развивающей предметной среды. Он способствует развитию познавательной активности детей, созданию благоприятного эмоционального фона, социализации личности. В заключение обращается внимание, что компьютерные игры в современных условиях представляются собой своеобразную форму освоения действительности, однако лишь дополняют, а не заменяют самостоятельную игру дошкольника.

**Ключевые слова:** компьютерные игры, дошкольный возраст, самостоятельная игра.

Стремительное развитие информационных технологий приводит к снижению возрастной планки юных пользователей компьютеров. Сейчас подавляющее большинство дошкольников уже владеют основными навыками общения с компьютерной техникой. Это общение начинается с компьютерных игр, которые привлекают детей, и они все чаще и чаще стремятся к экрану монитора, нежели к своим собственным реальным игрушкам.

Остается лишь вопрос – как относиться к данной тенденции?

Общеизвестно, что дошкольный возраст – это период, когда фактически складывается личность ребенка. Ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра [14], которая определяет формирование основных новообразований и способствует наряду с другими деятельностями становлению базисных характеристик личности ребенка. Происходит некий распад прежде совместной де-

<sup>1</sup> babochka-88@mail.ru

<sup>2</sup> lyusindus@gmail.com

тельности со взрослым. У ребенка возникает потребность «быть как взрослый», которую он реализует в игре. Значимым становится круг сверстников как партнеров по игре. Более того, игра, являясь ведущим типом деятельности, определяет переход на новую возрастную стадию развития ребенка. По мнению Л.С. Выготского, «Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития» [3, с. 74]. Из игры формируются различные творческие виды деятельности – конструирование, рисование, восприятие сказки. Возникают и развиваются новые формы общения – внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная.

Таким образом, в игре ребенок развивается, учится входить в положение другого человека, проследить и понимать ситуацию изнутри, что особенно важно в межличностных отношениях. Ребенок учится выстраивать взаимоотношения со сверстником – сотрудничать, договариваться, слышать его, в чем-то поступать своими амбициями ради общего дела, а в чем-то настаивать на своем. Все это формируется и оттачивается в игре.

Игра, по мнению С.Л. Новоселовой, представляет собой форму практического размышления ребенка об окружающей действительности [5, с. 8], который как бы играет со своими знаниями и представлениями об окружающем мире. В ее работах подчеркивается, что ребенок обнаруживает способность наделять нейтральный до определенного времени объект игровым значением в смысловом поле игры [5, с. 36], то есть камешек может стать монеткой для ребенка, играющего в «магазин». Эта способность и является основанием для использования компьютера в качестве игрового средства. Таким образом, при условии, что ребенок будет самостоятельно выстраивать игровой сюжет, нейтральные до определенного времени предметы в компьютерной игре приобретут игровое значение.

Несмотря на то что в литературе можно встретить большое количество классификаций компьютерных игр, единая классификация в настоящий момент отсутствует [2, с. 7]. Наиболее интересной представляется классификация, предложенная Р.Е. Радеевой и Е.О. Смирновой, основывающаяся на общепринятом делении игр по содержанию и действиям играющего. По объему она весьма обширна, в связи с чем в данной статье будет приведена с сокращениями. Авторы предлагают следующее разделение [9].

- 1. Головоломки и традиционные игры, перенесенные на компьютер.** Группа этих игр разделена на статические и динамические. Первые – это в большинстве своем традиционные, адаптированные для компьютера, а также специально созданные новые компьютерные игры. Динамические же игры и головоломки направлены на развитие логического мышления и сообразительности. В них развиваются также скорость реакции, умение оперативно оценивать изменяющуюся обстановку игры.
- 2. Аркады (платформеры).** Их задача – управление движением героя игры и прохождение его через последовательность лабиринтов, препятствий и т. п. Положение играющего может быть описано как позиция «вне ситуации». Характер героя не персонафицирован, его особенности не выделены и не имеют значения для игры. Герой может быть заменен без изменения смыслового значения игры. Роль поведения невозможно из-за отсутствия в ней смыслового плана.
- 3. Стратегии.** Характеризуются прежде всего четким положением играющего над игровой реальностью – это, как правило, моделирование процессов управления, командования. Роль в стратегиях вводится в начале игры как обозначение позиции, занимаемой играющим. Она изменяется с развитием

объекта, но изменяются только титул (должность) и полномочия, т. е. возможности играющего. В такой игре не отражена система человеческих отношений, хотя действие является обобщенным, сокращенным и отражает логику реальной деятельности человека. Важно отметить, что для детей дошкольного возраста более характерны игры с элементами стратегии.

4. **Симуляторы.** Их основное отличие в том, что играющий находится внутри ситуации. Здесь, кроме скорости реакции и сенсо-моторной координации, становятся значимыми образная память и ориентация в трехмерном пространстве, а также конкретные навыки, соответствующие моделируемой реальности.
5. **Игры-повествования.** Они представляют собой игры с непрерывным развивающимся сюжетом. Их можно определить как интерактивное кино или мультфильм, где разворачивающееся на экране действие требует непосредственного вмешательства играющего. Действие отделено от играющего и передается им герою.

Основываясь на данной классификации, все игры можно разделить на *ролевые* и *неролевые*.

К первой группе относятся симуляторы, в которых положение играющего обозначается как «внутри ситуации». Подобная позиция обуславливает практически полную идентификацию играющего с персонажем в игре. Игры-повествования также относятся к ролевым играм, но, в отличие от игр-симуляторов, играющий как бы со стороны наблюдает за своим персонажем, управляет его действиями. Такой тип игр предполагает менее выраженное отождествление себя с игровым персонажем. Игры-стратегии представляют собой тип ролевых игр, в которых роль конкретно не обозначена, а воображается играющим, управляющим деятельностью компьютерных персонажей. Ко второй – головоломки, традиционные игры, перенесенные на компьютер, и аркады. Характерной особенностью данной группы игр является то, что играющий либо не принимает на себя роль компьютерного персонажа (как это происходит в аркадах), либо игровой персонаж как таковой отсутствует (в головоломках и традиционных играх, перенесенных на компьютер).

Таким образом, приведенная классификация представляется наиболее удачной, поскольку в ней достаточно подробно описаны типы компьютерных игр; каждый представленный вид компьютерной игры можно охарактеризовать с точки зрения роли; перечисленные виды компьютерных игр рассчитаны на детей дошкольного возраста и старше. Однако важно заметить, что данная классификация включает в себя не все виды компьютерных игр. В этой связи представляется важным ее дополнить.

Во-первых, в ее состав необходимо включить *обучающие игры*. Они представляют содержание различных предметных областей в наглядной форме, благодаря чему ребенок гораздо успешнее овладевает материалом. Более того, наглядность материала варьируется в зависимости от уровня развития ребенка. Специально разработанные обучающие компьютерные игры, соответствующие возрасту ребенка и его уровню развития, обеспечивают поэтапное формирование его пространственных представлений. Однако для благоприятного развивающего воздействия необходимо учитывать следующие условия.

1. Организация совместной деятельности как взрослого с ребенком, так и детей между собой. Такой процесс обучения становится более продуктивным,

поскольку дети лучше усваивают способы выполнения задач. Наиболее удачным является попарное объединение детей.

2. Введение соревновательных моментов отрицательно сказывается на обучении, так как многие дети излишне волнуются и попадают в стрессовую ситуацию.
3. Для фиксации внимания детей на полученных результатах целесообразно использовать нейтральные по своему влиянию способы – веселая и грустная мелодия, смеющееся и печальное личико и т. п. [7, с. 84].

Во-вторых, в предложенной классификации не указаны *развивающие игры*, которые формируют у детей произвольное запоминание, внимание и зрительно-моторную координацию. Происходит развитие высших психических функций – восприятия, памяти, мышления и речи.

Развивающие и обучающие игры могут относиться как к классу ролевых, так и неролевых.

Таким образом, компьютерная игра, как и сюжетно-ролевая, является символично-моделирующей деятельностью. Действие, происходящее в ней, нереально, смыслы отдельных действий неясны без понимания правил и условностей игры. Однако важно отметить, что специфическая особенность всех перечисленных видов компьютерных игр – это игра в заранее заданных рамках. То есть перед ребенком ставится конкретная игровая задача, которую он должен решить, действуя в соответствии с заложенной в игру стратегией, используя заданный игровой материал. Помимо этого процесс решения игровых задач непрерывен. Ребенку, только что решившему одну игровую задачу, сразу же предлагается следующая, и так далее. То есть функция целеполагания, постановки игровых задач в данном случае полностью регламентирована компьютерной игрой, элемент самостоятельной активности, творчества ребенка в рамках игры как бы выпадает. И ребенок в реальной жизни оказывается либо неспособным самостоятельно задавать игровые задачи, ставить перед собой цели, либо испытывает с этим значительные трудности [12]. Кроме того, решать игровые задачи оказывается возможным только определенным образом, заданным разработчиками игры. Ребенок не составляет плана своих действий, а лишь методом проб и ошибок достигает поставленную цель. Таким образом, компьютерные игры, за исключением некоторых развивающих и обучающих, не предполагают самостоятельной возможности выбора способов действий, что является необходимым условием для полноценного развития ребенка.

Тем не менее, использование компьютерных игр для развития дошкольников, безусловно, имеет ряд достоинств. Например, предъявление информации на экране компьютера в игровой форме привлекательно для ребенка, так как подобные игры вызывают у него яркие эмоции. Компьютерные игры становятся увлекательными посредством интеграции аудио- и видеозаписи, тем самым подстегивая непроизвольное внимание благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике. Помимо этого, если ребенок правильно решает игровую задачу, герои сказок и мультфильмов поощряют его, повышая уверенность в себе, что особенно важно для детей с заниженной самооценкой.

Кроме вышеперечисленного, играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать и прогнозировать результат своих действий. А.В. Запорожец в своих трудах утверждал, что мышление составляет интеллектуальную базу для развития деятельности. Процесс овладения обобщенными способами дей-

ствий, т. е. нахождение общего метода решения нескольких схожих игровых задач, приводит к повышению уровня осуществления деятельности. Согласно его концепции амплификации (обогащения), чем выше интеллектуальный уровень, на котором осуществляется деятельность, тем полнее в ней происходит обогащение всех сторон личности [4].

Компьютерные игры, как и некоторые игры-фантазирования, с одной стороны, позволяют моделировать ситуации, недоступные для дошкольника в повседневной жизни. Но, с другой стороны, данные игры могут приобретать патологическую окраску, в результате чего ребенок как бы приобретает еще одну, но уже виртуальную жизнь, где у него есть возможность бороться с пришельцами, иметь несколько жизней и пр., с чем он никогда не столкнется в реальности. Переживая в течение дня ту или иную ситуацию, произошедшую в компьютерной игре, ребенок тем самым отодвигает на второй план реальные жизненные события.

Однако компьютерные игры не в состоянии заменить традиционную детскую игру, поскольку не удовлетворяют одну из главных потребностей ребенка дошкольного возраста – потребность в межличностном общении со сверстниками. Безусловно, существуют он-лайн игры, позволяющие взаимодействовать со сверстниками, перемещая человека в виртуальную действительность. Но это не реализация потребности, а некое ее замещение, поскольку, во-первых, в компьютерных играх эмоциональный компонент общения со сверстником несколько смазывается и притупляется — выражение эмоций в игре может и не отражать реального настроения играющего. Это значит, что игроки не получают адекватной обратной связи друг от друга. Во-вторых, в общении посредством компьютерной игры полностью отсутствует невербальный компонент (мимика, жестикуляция, пантомимика и т. д.), который существенно дополняет вербальный компонент межличностного общения. В-третьих, он-лайн игры (в отличие от самодеятельных игр, основным содержанием которых является совместная деятельность) основаны на параллельном взаимодействии играющих. Другими словами, он-лайн игра сопоставима с «игрой рядом», когда играющие находятся в общем игровом пространстве, но каждый предоставлен самому себе. Таким образом, в компьютерных играх утрачиваются богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов [11].

Тем не менее, прослеживается тенденция вытеснения компьютерными играми реальной игры из жизни дошкольника. Все больше свободного времени дети проводят за компьютером. В соответствии с данными Международной ассоциации игры этому способствует ряд причин [10, с. 29].

1. Взрослые не понимают важности игры для ребенка. Игра противопоставляется полезной работе как что-то необязательное.
2. Безопасность компьютерной игры. Родители опасаются выпускать детей играть на улицу без присмотра. Гораздо легче контролировать ребенка в стенах дома.
3. Давление образовательных учреждений и приоритет обучающих занятий. Раннее обучение для большинства родителей представляется более важным и полезным детским занятием, чем игра.

А между тем именно игра, возникающая по инициативе ребенка, и является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте [6, с. 85]. В процессе ее дети свободно экспериментируют, используя свои знания об окружающем мире. Они самостоятельно выбирают тему игры, подбирают игровой материал, ставят и



решают игровые задачи в соответствии со своими собственными замыслами. Именно это и развивает личность ребенка. Игра – это всегда спонтанность, непредсказуемость, активное опробование себя и предмета игры [10, с. 30]. Она не должна быть запрограммированной, соответствовать обязательным правилам или строгому плану. Разыгрывание запланированных в компьютерной игре сюжетов и прямая организация игровых ситуаций не является игрой в полном смысле этого слова и не оказывает необходимого развивающего эффекта.

Так или иначе, полностью исключать компьютерные игры из жизни ребенка не стоит. Но необходимо помнить, что согласно гигиеническим требованиям к организации работы детей и подростков с компьютером детям 3–7 лет можно проводить за компьютером не более 10–15 минут в день [8].

Если вы решили открыть для ребенка мир компьютерных игр, начинать стоит со среднего дошкольного возраста. Однако бывают ситуации, когда ребенок в силу определенных обстоятельств, занятости родителей либо активно проявляемого им интереса к компьютерным играм начинает взаимодействовать с компьютером в более раннем возрасте, тогда стоит подбирать игры с учетом его возраста, содержания игры и индивидуальных психологических особенностей самого ребенка.

В младшем дошкольном возрасте стоит отдать предпочтение играм, направленным на развитие восприятия [1]. Игры этого жанра получили широкое распространение, поэтому нет необходимости рекомендовать конкретные. Можно предложить игры, в которых необходимо собрать целостную картину из нескольких элементов, ориентируясь на образец, либо найти два одинаковых предмета, разложить фигуры разных цветов и размеров по местам. Это развивает не только восприятие цвета, размера и формы предметов, но и мышление ребенка.

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста (от 4 до 6–7 лет) рекомендуются разнообразные игры, в которых при помощи курсора можно нарисовать любую фигуру или даже картину. Можно попросить ребенка придумать название для нарисованной картинке, населить ее определенными персонажами и вместе придумать про них какую-нибудь историю. Особенно хороши для этого специальные игры (драматизации), в которых нарисованные персонажи могут оживать и воспроизводить придуманные действия, как в мультфильме. Сразу необходимо сделать оговорку: это ни в коем случае не те игры, в которых нужно создать игровой персонаж (выбрать внешность, одежду и пр.) и действовать согласно игровому сценарию, чтобы затем появилась возможность добавить своему персонажу игровые предметы или способности. Это своеобразное «замещение Я» более «крутым» образом, который действует в рамках предлагаемых программой задач. Такого вида игры ни в коем случае не рекомендуются дошкольникам, потому что игровые задачи они должны ставить самостоятельно.

В этой связи бесспорным преимуществом игр-драматизаций над традиционными игровыми компьютерными программами выступает тот факт, что они не подавляют и не деформируют сферу целеобразования ребенка: здесь все игровые задачи ребенок ставит себе сам, а не выбирает их из предложенных и тем более не подчиняется каскаду задач, которые ставит перед играющим программа, превращая игрока в послушного исполнителя замыслов ее разработчиков. Ребенок ставит себе игровые задачи сам точно так же, как он делает это в традиционных сюжетных самодеятельных играх, и поэтому такие компьютерные игры не искажают специфику дошкольной игры и не уничтожают ее подлинно развивающей сути [13].

В процессе игр-драматизаций также происходит и развитие ролевых диалогов и бесед, что особенно важно для детей среднего дошкольного возраста. Взрослым следует поощрять любые ролевые высказывания детей, а если они не могут придумать самостоятельно сюжет, необходимо им помочь, включившись в ролевую беседу.

Для детей этого возраста подойдут развивающие и обучающие игры, направленные на познавательное развитие ребенка. В качестве примера можно привести серию игр на развитие памяти, логики, навыков чтения

и счета, а также изучение иностранных языков «Баба Яга». Их достоинство проявляется в следующем:

- во-первых, их герой – популярный персонаж детских сказок;
- во-вторых, игры этой серии основаны на методике опережающего обучения;
- в-третьих, здесь используются красочная мультипликация и анимация.

Эти игры озвучены известными актерами, в них используются стихи популярных детских авторов. Данная серия сделана в виде игры-повествования с элементами стратегии, аркад и головоломок. В ней сочетаются как ролевые, так и неролевые формы игры. Возможно, что ребенку-дошкольнику поначалу справиться с ними будет сложно, поэтому играть необходимо вместе с ним: то, что ребенок пока не может сделать самостоятельно, он сможет сделать вместе с взрослым. К тому же совместная деятельность оказывает положительное воздействие не только на познавательное развитие ребенка, но и на детско-родительские отношения.

Таким образом, не компьютер должен управлять деятельностью ребенка, предлагая ему задания, а наоборот, ребенку важно использовать компьютер как средство для решения своих собственных задач развития. Именно поэтому хороши развивающие и обучающие игры, игры-драматизации, рисовал-ки, головоломки и т. д. В первом случае компьютер выступает исключительно как тренажер, а во втором позволяет развиваться деятельности ребенка, обогащая его разными способами действий, обогащая его опыт. Компьютер – обогащающий элемент развивающей предметной среды. Он является средством, которое способствует развитию познавательной активности дошкольников, созданию благоприятного эмоционального фона, социализации личности, благодаря развитию регулятивных способностей (т. е. подчинению правилам) и возможности коммуникативного взаимодействия в игре. Компьютерные игры в современных условиях являются своеобразной формой освоения окружающей действительности. Однако важно отметить, что они должны лишь дополнять, а не замещать самодеятельные игры.

### **Литература**

1. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Виды компьютерных игр // Готов ли ваш ребенок к школе. М., 1994.
2. Войскунский А.Е. «За» и «против» компьютерных игр / Войскунский А.Е., Автисова А.А. // Игра, обучение и Интернет. М., 2006.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М., 1986.
5. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
6. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3.
7. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

8. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 26 марта 2003 г. № 24 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.1249-03».
9. Радеева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры. Электронная версия: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10345.php>
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 1.
11. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005.
12. Трифонова Е.В. Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельности подхода) // Детский сад от А до Я. 2011. № 2.
13. Трифонова Е.В. Режиссерские игры детей дошкольников. М., 2011.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

## Video games in the life of preschoolers

**E. V. Gulyaeva,**

*employee of Scientific Research Institute of preschool education named after A. V. Zaporozhets*

**Yu. A. Solovieva,**

*junior researcher, Scientific Research Institute of preschool education named after A. V. Zaporozhets*

The contribution is devoted to video games for children of preschool age. It presents a classification of video games which is based on the contents and the actions of the player. Basing on the presented typology, the authors propose a division of games into role-playing, where the player takes a specific role, and non-role-playing, where the player either does not take a role of a character or there is no character at all. The authors then propose an addition to the existing classification, in particular introducing educating and developing video games. They analyze the advantages and disadvantages of video games and identify their defining features. Video games are compared to unaided games of preschoolers. The authors state that for the purposes of preschoolers' development a computer must become an enriching element of developing object environment. It facilitates the development of cognitive activity of children, creation of advantageous emotional background, socialization of personality. In the conclusion the authors state that video games in modern conditions are a specific form of reality exploration, however, they must only complement and not substitute the unaided games of preschoolers.

**Keywords:** video games, preschool age, unaided game.

### References

1. Venger L.A., Marcinkovskaja T.D., Venger A.L. Vidy komp'yuternyh igr // Gotov li vash rebenok k shkole. М., 1994.
2. Vojskunskej A.E. «За» i «protiv» komp'yuternyh igr / Vojskunskej A.E., Avetisova A.A. // Igra, obuchenie i Internet. М., 2006.
3. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
4. Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. I. Psihicheskoe razvitie rebenka. М., 1986.
5. Novoselova S.L. Geneticheski rannie formy mysh-lenija. Diss. ... d-ra psiol. nauk. М., 2002.
6. Novoselova S.L. O novej klassifikacii detskih igr // Doshkol'noe vospitanie. 1997. № 3.
7. Paramonova L.A. Teorija i metodika tvorcheskogo konstruirovaniya v detskom sadu: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. М., 2002.
8. Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 26 marta 2003 g. № 24 «O vvedenii v dejstvie sanitarno-epidemiologicheskih pravil i normativov SanPiN 2.4.1.1249-03».

9. *Radeeva R.E.* Psihologicheskie osobennosti kom-p'juternyh igr: novyj kontekst detskoj subkul'tury. Elektronnaja versija: <http://www.childpsy.ru/lib/arti-cles/id/10345.php>
10. *Smirnova E.O., Rjabkova I.A.* Pravo na igru // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika.* 2011. № 1.
11. *Smirnova E.O., Holmogorova V.M.* Mezhlichnost-nye otnoshenija doshkol'nikov: diagnostika, prob-lemy, korrekcija. M., 2005.
12. *Trifonova E.V.* Stanovlenie doshkol'nika kak sub'ekta dejatel'nosti v uslovijah doshkol'nogo obra-zovatel'nogo uchrezhdenija (teorija i praktika deja-tel'nostnogo podhoda) // *Detskij sad ot A do Ja.* 2011. № 2.
13. *Trifonova E.V.* Rezhisserskie igry detej do-shkol'nikov. M., 2011.
14. *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Абдулаева Е.А., Смирнова Е.О. Роль динамических игрушек в развитии ребенка // Психологическая наука и образование. 2011. №2. – С. 46–55](#)

## Роль динамических игрушек в развитии ребенка

**Е. А. Абдулаева<sup>1</sup>,**

*педагог-психолог высшей категории, лауреат премии «Гранты Москвы», методист Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

**Е. О. Смирнова<sup>2</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье рассматривается особый вид игрушек, которые отражают различные характерные виды движения и поэтому получили название динамических. Такие игрушки, с одной стороны, дают возможность почувствовать ребенку собственное движение и его результат, а с другой – отображают важнейшие физические закономерности окружающего предметного мира. Представлена авторская (Е. А. Абдулаева) разработка типологии динамических игрушек по трем основаниям – по образу, характеру движения и по сложности управления движением; приводится подробная классификация динамических игрушек, рассматривается их возрастная адресация и подробно анализируется развивающее значение на разных этапах онтогенеза. Особое внимание в статье уделяется роли игрушек в становлении пространственного «образа Я», в развитии и взаимоинтеграции «Я внешнего» и «Я внутреннего», внешней и внутренней перцепции. Описываются возможности использования динамических игрушек в реабилитационной и кор-рекционной работе.

**Ключевые слова:** динамические игрушки, подвижные игрушки, детское экспериментирование, виды динамических игрушек, уровень сложности движения, внутренняя и внешняя перцепция, чувство собственного движения, коррекционно-развивающая работа.

### Специфические особенности динамических игрушек

В культуре разных народов во всех частях света можно встретить множество «подвижных» игрушек, которые отображают различные *характерные* виды движения – лазание, кувыркание, скатывание, вращение – живых существ и предметов. Образ действия таких игрушек в разных странах может быть очень схож, хотя их персонажи отличаются (например, медведь-верхолаз в России и тигр-верхолаз в Индии). Поскольку данный класс игрушек отражает законы динамики, их можно назвать **динамическими**. Значительная их часть – это традиционные деревянные игрушки, которые сегодня обретают новую жизнь. Некоторые российские динамические игрушки (в основном богородские) широко известны за рубежом: кузнецы, клюющие курочки и др. В наши дни появляются

<sup>1</sup> elena-abdulaeva@mail.ru

<sup>2</sup> smirneo@mail.ru

новые игрушки, идея или принцип действия которых основаны на традиционной народной игрушке (клоун на перекладине, ныряющий кит, кугельбан подъемный, diablo и многие другие).

Ключевая характеристика таких игрушек – непосредственный двигательный ответ игрушки на движение и действие человека. Динамические игрушки, с одной стороны, дают возможность почувствовать ребенку собственное движение и его результат, а с другой – отображают важнейшие физические закономерности окружающего предметного мира. В игре с ними возможно наблюдение и восприятие различных видов движения в концентрированном виде. Ребенок же может наблюдать и осваивать не только очевидные свойства, но также действие сил, которые в чистом виде недоступны наблюдению: силы инерции, силы трения, силы тяжести, скольжения. Кроме того, все эти явления связаны с действием гравитации, поскольку любое движение испытывает ее действие, соотносится с ней или ее преодолевает. Естественно, ребенок ее не видит, но по собственному опыту восприятия переживает ее действие. Динамические игрушки следует отличать, с одной стороны, от механических и электронных игрушек, а с другой – от игровых материалов и оборудования для развития движений.

Еще во второй половине XIX века стали появляться заводные игрушки (пильщики дров, танцоры, акробаты и т. п.) [12]. Движение игрушек перестало зависеть от того, кто и как ими действует. Запуск стал значительно проще, а движение, заданное работой механизма, более сложным и автономным от играющего. Кроме того, механизм приведения игрушки в движение стал скрытым, спрятанным и от этого непонятным. Это была своего рода революция в игрушечном деле. С одной стороны, несомненный технический прогресс, с другой – отход от законов игры и отдаление игрушки от играющего; движение игрушек в руках ребенка «усовершенствовалось», стало более «красивым и ловким», но у играющего стало все меньше возможности изменять условия движения, влиять на него, а главное, силой воображения одушевлять игрушку.

Сегодня на пике популярности среди родителей находятся так называемые интерактивные игрушки, которые по сути своей являются игрушками-роботами. Например, возьмешь собачку на руки и она завиляет хвостом, положишь на пол – начнет приседать, качать головой или кататься и истошно хохотать. Движения этих игрушек совершенно не зависят от действий ребенка и не заданы им. Поэтому электрические, электронные, или заводные игрушки нельзя отнести к классу динамических в силу запрограммированности движений и их оторванности от действий играющего. Итак, в отличие от механизированных и роботизированных игрушек, характерной особенностью всех динамических игрушек является то, что ребенок **сам**, собственным усилием запускает процесс их движения (раскручивает юлу, запускает катиться шарики или качает неваляшку). При этом характер и особенности движения задаются самим ребенком и, как правило, варьируются или активно повторяются – это зависит от возраста, умений и игровой фантазии ребенка.

Динамические игрушки необходимо отличать также от оборудования для развития движений при всем сходстве их сенсомоторного компонента. Различие заключается в **мотивации действия ребенка**. Педаль для шагания, диски для вращения, оборудование для балансирования, лазания, кувыркания созданы для того, чтобы совершенствовать движения человека. Мотив действия в данном случае направлен на развитие собственной ловкости, силы, координации дви-



жений и пр. С такими игровыми «тренажерами» ребенок приводит в движение **самого себя**. В случае динамических игрушек мотив направлен на приведение в движение **игрушку**, при этом собственное движение, его соразмерность и ловкость – побочный результат игры. Игра осуществляется не ради собственной ловкости, а ради **оживления игрушки**, вызвав ее «правильные» движения.

Направленность на игрушку в раннем и младшем дошкольном возрасте более характерна и понятна, чем направленность на самого себя. Осознанное управление своим движением, самосовершенствование, состязательность свойственны более позднему этапу развития – школьному возрасту. Именно он задает «верхний предел» динамических игрушек, когда на первый план выходят предметы, которые игрушками не являются. Что касается раннего и дошкольного возраста, то в этот период динамические игрушки играют безусловную развивающую роль. Причем достоверность и идентичность движений крайне важны для младших детей. В школьном возрасте реалистичность движений уже не столь важна: парадоксальность образа и необычность его передвижения привносит ноту юмора и придает тем самым дополнительную привлекательность.

### Виды динамических игрушек

Огромный массив динамических игрушек нуждается в систематизации для более детального анализа их развивающего значения и для определения их возрастной адресации. Классификация динамических игрушек возможна по различным основаниям, среди которых можно выделить следующие:

- 1) наличие образа;
- 2) характер движения игрушки – персонажей и орудийных действий;
- 3) сложность управления движением.

Как и всякая классификация, наше разделение на виды условно и не исчерпывает всего ассортимента игрушек, так как каждая игрушка в чем-то неповторима и индивидуальна. Тем не менее, мы постарались выделить существенные признаки, опираясь на вышеуказанные основания.

Прежде всего, динамические игрушки делятся по признаку **наличия или отсутствия образа**, персонажа, который осуществляет движение. Одни динамические игрушки несут определенный образ того или другого существа, другие его не имеют – это просто шарик, стержень с диском или что-то подобное.

*Образные динамические игрушки* воспроизводят движения определенного живого существа (человека или животного). Если это человек – то очень активный, деятельный. Он либо лазает, кувыркается, либо делает что-то полезное и узнаваемое: кузнецы и дровосеки неутомимо трудятся, альпинист или трубочист неспешно, с трудом забираются по канату, подтягиваясь вверх то руками, то ногами, и пр. Если это животное или птица, их можно узнать не только по внешнему облику, но и по совершенно особенным, присущим именно этим существам движениям: белка скачет по-беличьему; бычок идет, переваливаясь; дятел долбит клювом ствол; курочки клюют корм. Исключение составляют современные вариации богородских игрушек, где животные очеловечены и совершают вполне человеческие действия, например, медведь стучит лапами по клавиатуре компьютера.

Ассортимент динамических игрушек *без одушевленного образа*, на первый взгляд, существенно меньше, зато возможности усложнения движения здесь безграничны. Волчки, кугельбаны, балансиры чрезвычайно разнообразны – как по своему устройству, так и по сложности движений.

Интересно, что для младших дошкольников не существует принципиальных различий между игрушками с образом и без него, так как дети одушевляют и те и другие, одинаково сопереживая как бычку или волчку, так и шарик в пути.

По характеру движения динамические игрушки можно условно разделить на несколько видов. Перечислим их и кратко охарактеризуем.

**1. Колесные каталки** – игрушки на колесах, которые ребенок тянет за веревочку или толкает с помощью рукоятки-стержня перед собой, например, с барабанчиком и перекатывающимися в нем шариками, бусинами на шнурочках, при движении разлетающимися в стороны, «порхающей» бабочкой и пр. Игровой потенциал каталок исчерпывается возрастом примерно от 1,5 до 3 лет.

**2. Шагающие, скачущие фигурки** передают характер передвижения персонажей (шагающий человечек, скачущая белка, извивающаяся гусеница, утята, идущие гуськом, и пр.). Некоторые игрушки выполнены в виде каталок. В конструкции одних игрушек смещение центра тяжести поддерживает качание и проявляется действие силы тяготения. В других же своеобразие движению придает «закон некруглого колеса» (*авт. термин*). Наибольший интерес к этим игрушкам приходится на возраст 2–4 года, когда ребенок может сам придать импульс движению и ощутить себя его источником.



Рис. 1. Летящая птица  
«Гусь Мартин и Нильс»



Рис. 2.

Волчки – ладонные и пальцевые

**3. Качающиеся и парящие в воздухе игрушки.** В них проявляется закон маятника, а в некоторых – сила земного тяготения. Маленькая лошадка-качалка, как и неваляшка, отклоненная к крайней точке, не остается в ней, а качаясь все менее и менее размашисто, приходит в среднее положение равновесия. То же касается и птицы, парящей в воздухе и раскачивающейся на собственных крыльях.

Есть замечательные напольные игрушки-качалки – конь, петух, верблюд и др., которые приводятся в движение иначе. Малыш, оседлав такого скакуна, с азартом раскачивается, подстегивая его движение. Раскачивание «внутреннего маятника» при уподоблении движению игрушки или в собственном движении дает возможность более ясно почувствовать крайности и точку покоя между ними. Такие игрушки актуальны от 2 до 6 лет.

**4. Вращающиеся игрушки** – мобили, волчки, вертушки – движутся вокруг своей оси (быстро или медленно), и это кружение завораживает, побуждает к повторению. Возрастной диа-

пазон для вращающихся игрушек очень широк. Они появляются над колыбелью ребенка в младенчестве и остаются интересными на протяжении всего дошкольного и школьного детства. Типичные вращающиеся игрушки – это разнообразные ручные волчки: большие – для запуска при помощи двух ладоней, специального держателя и/или шнура, маленькие – для запуска пальцами.

Этот вид игрушек реализуют законы центробежного и центростремительного движения, а также равновесия и инерции. Волчки-вертушки бывают так-

же магнитными, могут иметь образ яблочка, танцовщицы, пропеллера. Вращение в каждом цикле движения может быть завершенным, а может быть и возобновляемым, поддерживаемым.



Рис. 3.

Простые стационарные кугельбаны



Рис. 4. Гномы-кувыркунчики

ем сил гравитации и инерции, а в некоторых работает закон маятника. Центр тяжести при движении по инерции у них смещается то в верхнюю часть фигурки, то в нижнюю, что и позволяет ей кувыркаться. Есть кувыркунчики, чье действие в каждом цикле движения может быть завершенным – сверху вниз, а может быть и возобновляемым, поддерживаемым. Возрастная адресация – от 2 до 6 лет.

**7. Лазающие фигурки** – это медведь или клоун-верхолаз (для подъема такой игрушки с помощью веревочек требуется две руки), скалолаз, трубочист (подъем одной рукой) и т. п. Нужно приспособиться, задавать рукам верный ритм движения и его амплитуду. Сила трения и ритмичное движение позволяют фигуркам забираться вверх, преодолевая силу тяжести, а сила тяжести спускает фигурки вниз. Ребенок может справиться с такими игрушками примерно с 3 лет – с «одноручными», примерно с 4,5 лет – с «двуручными».

**8. Стучащие фигурки** совершают возвратно-поступательное движение (клюющие курочки, стучащие молотками кузнецы, стучащий передними копытами конь, дятел, спускаясь, стучит клювом по «дереву» и др.). Игрушки двигают качание подвеса, противоход опорных планок или пружинный механизм. Более простой способ движения – качающийся – доступен детям около 2,5 лет, а более сложный – планочный – старше 3 лет.

Мы упомянули лишь наиболее типичные виды динамических игрушек. Существует множество других их разновидностей, но привести и описать их в рамках одной статьи не представляется возможным.

**5. Катящиеся предметы.** Катание разных предметов – мячиков, банок, колес и пр. – любимое занятие детей на протяжении многих лет. Существует множество различных конструкций для катания под общим «международным» названием кугельбан (*Kugelbahn* (нем.) – дорожка для шариков). Они бывают стационарные (желобки, параллельные стержни, тарелочки, сконструированные в виде стойки той или иной формы (рис. 3), и сборно-разборные (своего рода конструктор для катания с открытыми, закрытыми и поворотными участками). Предназначены они (в зависимости от своей сложности) для детей от 1 года до 10–12 лет и старше. Другие катящиеся игрушки по способу управления сложнее. Это, например, игра «лови колесо», катящееся по земле, или «удержи колесо», балансирующее на шнуре. Действие сил тяжести, инерции, трения и качения проявляется в таких игрушках наиболее ярко и разнообразно.

**6. Кувыркающиеся фигурки** – это гном-кувыркунчик на горке, акробат на лестнице, на перекладине или на брусках, ныряющий дельфин и подобные. Такие игрушки движутся под действием сил гравитации и инерции, а в некоторых работает закон маятника. Центр тяжести при движении по инерции у них смещается то в верхнюю часть фигурки, то в нижнюю, что и позволяет ей кувыркаться. Есть кувыркунчики, чье действие в каждом цикле движения может быть завершенным – сверху вниз, а может быть и возобновляемым, поддерживаемым. Возрастная адресация – от 2 до 6 лет.

**7. Лазающие фигурки** – это медведь или клоун-верхолаз (для подъема такой игрушки с помощью веревочек требуется две руки), скалолаз, трубочист (подъем одной рукой) и т. п. Нужно приспособиться, задавать рукам верный ритм движения и его амплитуду. Сила трения и ритмичное движение позволяют фигуркам забираться вверх, преодолевая силу тяжести, а сила тяжести спускает фигурки вниз. Ребенок может справиться с такими игрушками примерно с 3 лет – с «одноручными», примерно с 4,5 лет – с «двуручными».

**8. Стучащие фигурки** совершают возвратно-поступательное движение (клюющие курочки, стучащие молотками кузнецы, стучащий передними копытами конь, дятел, спускаясь, стучит клювом по «дереву» и др.). Игрушки двигают качание подвеса, противоход опорных планок или пружинный механизм. Более простой способ движения – качающийся – доступен детям около 2,5 лет, а более сложный – планочный – старше 3 лет.

Мы упомянули лишь наиболее типичные виды динамических игрушек. Существует множество других их разновидностей, но привести и описать их в рамках одной статьи не представляется возможным.



Рис. 5.

Богородская игрушка «За дровами»

Наряду с игрушками, отражающими различные характерные движения животных и людей, можно выделить игрушки, чьи персонажи совершают различные **орудийные действия**. К первому типу можно отнести отображение собственно движения – их мы рассмотрели выше. Ко второму типу отнесем игрушки, совершающие различные **действия с помощью тех или иных предметов и инструментов**. Например, кузнецы поочередно ударяют молотом по наковальне, дровосеки рубят полено, гусар барабанит, заяц-рыбак гребет веслами в лодке, лиса вяжет носок и т. п.

Динамические игрушки существенно различаются **по сложности управления**. Можно выделить *пять уровней сложности действий с динамическими игрушками*:

первый уровень – *элементарное целенаправленное действие и наблюдение*. Действие играющего ребенка здесь минимально – нужно только верно соотносить предмет и поверхность его действия. Например, шарик положить в желобок и наблюдать за его перемещениями;

второй уровень – *двухтактное действие*. Например, поставить на лестницу кувыркунчика, соотнести прорезь фигурки и планку, и отпустить; или потянуть и отпустить шнурок, чтобы птица взмахнула крыльями; или поставить бычка на наклонную плоскость и качнуть в нужном направлении, чтобы начал шагать. Сюда относится также действие с каталкой: соотношение движения игрушки со своим собственным направлением движения на местности;

третий уровень – *действие, требующее более тонкой координации движений и согласованного движения рук*, – ключющие курочки, запуск волчка двумя ладонями, кузнецы-дровосеки и пр. К этому уровню можно отнести и действия пальцами – маленькие волчки;

четвертый уровень – *ритмичное действие одной или двумя руками* (одновременное или попеременное) – подъем верхолазов. К этому уровню относятся ритмичные действия ладонью (сжатие-разжатие). Например, суставная кукла-акробат на веревочном турнике, качающие движения руками и ногами. Сюда также относятся игрушки, которые приводятся в движение ногами;

пятый уровень предполагает *сложную сенсомоторную координацию* – своевременное адекватное действие, учитывающее многие факторы (инерцию, расстояние, переднее и заднее пространство собственного тела, изменение равновесия, моторику ног и т. п.). Это различные игрушки с балансом, сложные манипуляции с волчками и пр. Поистине виртуозные действия предполагают такие современные и действительно сложные игрушки, как кугельбан-подъемник, где шарик не скатывают по дорожке, а поднимают, прокатывая с этажа на этаж, преодолевая силы тяготения. Или жонглирование волчком в форме «песочных часов» – его катают по шнуру, который натянут между двумя палками, подбрасывают и перебрасывают. Этот уровень сложности включает и коллективное управление игрушкой (командный ногоход, парный ножной балансир типа «закажи шарики в лунки», «лови колесо» и др.). Данный уровень сложности можно разделить на несколько подуровней, но такая подробная классификация выходит за пределы задач данной работы.

Очевидно, что возрастная адресация игрушки определяется сложностью действия с ней. В отношении нормально развивающихся детей можно наметить определенные ориентиры. Уже годовалый ребенок может положить шарик в желобок небольшого по размеру кугельбана и наблюдать за его путешествием (первый уровень). В полтора-два года ребенок может поставить бычка на дощечку и, если тот случайно покачнулся в нужном направлении, с восторгом



Рис. 6.

Конструктор – сложное планирование

наблюдать за его спуском. Но если бычок остановился, целенаправленно качнуть его должным образом сможет ребенок только около 2,5 лет (второй уровень). В 3–4 года дети осваивают волчки (третий уровень), а поднимать верхолаза, действуя попеременно и ритмично обеими руками (четвертый уровень), они смогут около 5 лет. Сооружение кугельбанов предполагает объемное планирование и возможно после 6–7 лет.

Балансиры ручные и ножные становятся по силам детям примерно на шестом году. А Diabolo – игрушка наивысшего уровня сложности – детям старше 10–12 лет. Есть ряд игрушек, возрастной диапазон которых достаточно широк, причем на каждом этапе решаются все новые задачи. А сложность действий ребенка с различными видами кугельбанов варьируется от первого до пятого уровня.

### Развивающее значение динамических игрушек

Что же дают динамические игрушки для детского развития? На первый взгляд, они достаточно просты, не требуют особых умственных или физических усилий. Педагоги часто относят игры с данными игрушками к забавам. Однако помимо удовольствия данный вид игрушек вносит значительный вклад в развитие, в особенности в младшем возрасте. У маленьких детей при игре с динамическими игрушками можно наблюдать интересный феномен: они как бы уподобляются движущемуся предмету, воспроизводят его движения.

Например, взяв в руки клюющих курочек, девочка 2 лет, еще не улавливая связь между качанием шарика и движением курочек, «помогает» курочке «найти корм» – склоняет свою голову книзу и, вытягивая шею, как бы показывает, как нужно клевать. Ее сверстник, пока не разобравшись, как «оживить» дровосеков, наклоняет игрушку так, чтобы дровосек под собственной тяжестью опустил корпус вперед и ударил топором по полену, и малыш одновременно сам с усилием чуть наклоняется вперед вместе с дровосеком.

В этих примерах можно заметить своеобразную идентификацию с подвижной игрушкой, которая выражается в подражательных действиях. Интересно, что такая идентификация происходит не только в игре с образными игрушками: наблюдая вращение волчка, двухлетний малыш **в такт** с его движением завороченно **покачивается** вместе с ним. Трехлетний ребенок, увлекшись запуском волчков, играет в юлу своим телом – раскручивается вокруг себя и, замедляясь, падает на бок. Так же телесно переживает ребенок и движения кувыркающегося человечка. Малыш неустанно запускает в движение его фигурку, а спустя какое-то время, подражая, буквально учится у игрушки кувыраться или вставать в перевернутое положение. Подобные примеры подражания, уподобления движению игрушки мы наблюдали у детей от 1 г. 10 м до 5 лет. Данные



факты позволяют представить в особом свете гипотезу о развивающей роли динамических игрушек.

Важнейшая особенность детского восприятия состоит в том, что ребенок более остро, чем взрослый, переживает связь с внешним миром: он впитывает впечатления и отождествляет себя с окружающими событиями, что выражается в склонности к подражанию. У детей при активном наблюдении движений происходит их **внутреннее телесно-чувственное проигрывание** и последующее **воспроизведение**. Многие специалисты высказывают мысль о подражании как ведущем механизме развития в младшем возрасте (до семи лет). На эту особенность детей дошкольного возраста указывали многие ученые и педагоги [3; 9; 13], об этом, как важном и необходимом этапе развития, свидетельствуют нейропсихологи и коррекционные педагоги [2; 6; 8].

Открытие и исследования «зеркальных нейронов» на рубеже XX и XXI веков подтверждают это свойство на физиологическом уровне. Данные образования отличаются тем, что возбуждаются одинаково как при выполнении человеком определенного действия, так и при наблюдении за выполнением этого действия другим индивидом. Исследования свидетельствуют о причастности зеркальных нейронов к становлению и развитию речи, к пониманию смысла действий других, к явлению эмпатии и к общему развитию человеческой культуры [4; 5; 7]. Характерно, что активность зеркальных нейронов не наблюдается у детей, страдающих аутизмом, а положительная динамика сопряжена с их активизацией [7].

Наши наблюдения свидетельствуют, что «заражение», уподобление действию наблюдается не только в отношении движений и действий значимого человека, но и в отношении игрушки. Мы многократно наблюдали **очевидную связь между игрой** с динамическими игрушками и **двигательными пробами ребенка**. Приведение игрушки в движение, наблюдение и внутреннее сопереживание, подражание ее движению переходит к следующему этапу – к целенаправленному приведению в движение собственного тела, т. е. **движение интериоризируется**. В игре с динамическими игрушками требуется и одновременно развивается все более высокоорганизованная интеграция увеличивающегося числа сенсорных стимулов, идущих от игрушки и от собственного тела. В результате выстраивается все более четкий и быстрый адаптивный ответ [1]. В дальнейшем при многократном повторении оно воспроизводится все более и более точно, дифференцированно, учитывается все более широкое разнообразие условий.

Подражание игрушке наблюдается не всегда и проявляется более отдаленно во времени, нежели подражание человеческим действиям. Это, на наш взгляд, связано с тем, что человек существенно активнее игрушки, а игрушка при всех своих динамических характеристиках предполагает некую собственную активность со стороны ребенка.

**Эмоциональная вовлеченность в движение** свидетельствует, что при играх с динамическими игрушками «я» ребенка как будто соединяется с игрушкой и выносится вовне. Ребенок, эмоционально вовлеченный, концентрируется на движении, сопровождает его напряженным взглядом и удовлетворенно вздыхает, когда движущийся предмет достигает своего финиша. Идентификация ребенка с движением игрушки непременно сопряжена с его глубокой эмоциональной вовлеченностью в такое движение. Более того, согласно нашим многолетним наблюдениям, без эмоциональной вовлеченности никакого подражания движениям игрушки у детей не возникает. Например, в некоторых случаях ЗПР или ран-



них проявлений аутизации дети отчетливо видят движения игрушек, но никаких признаков соучастия в движении не наблюдается. Дети отстраненно воспринимают движущуюся игрушку, но какие-либо попытки подражания отсутствуют.

Наши наблюдения показывают, что механическим и электронным игрушкам дети подражают реже, и в этих случаях движения ребенка примитивны и качественно не совершенствуются. Динамические игрушки как бы «заражают» его своим движением, передают характер движения предмета или существа, причем это не просто механическое воспроизведение чужих движений. В таком взаимопроникновении внутренних и внешних движений осуществляется связь зарождающегося «я» ребенка с внешним миром и переживание его внутри себя. Это переживание, безусловно, способствует становлению самооощущения и самосознания.

Это яркий пример «ощущения собой иного» (Б. Д. Эльконин). Соотношение чувства себя (внутренней перцепции, самовосприятия) и восприятия «иного» (в нашем случае игрушки) сливаются и образуют основу «самообнаружения» или субъективности [10]. Соотношение восприятия своего движения и движения игрушки (своего и иного), **взаимопереход внешней и внутренней перцепции** расширяют субъективное жизненное пространство и в то же время задают границы «своего» и «иного». В таком взаимопереходе можно усмотреть начало сопереживания, «присоединения» к другому. Именно это восприятие собственной активности в повторяющемся движении игрушки является фундаментом отражения себя в мире и мира в себе.

Столь острая эмоциональная вовлеченность в движения игрушки наблюдается преимущественно у младших детей до 4 лет. После 5–6 лет ребенок уже не так явно идентифицируется с движениями динамических игрушек, однако их развивающая роль от этого не снижается, поскольку они дают ребенку **чувство собственного движения** [11]. Игрушка не только передает ребенку характер своих движений и побуждает к их повторению, но одновременно дает **обратную связь**, которая возникает от наглядного результата: «получилось–не получилось», как получилось. Важно, что корректирующий момент ребенок получает от самой игрушки, а не от взрослого, и не сравнивает себя с другими детьми. Ловкость, соразмерность, адекватность движений и действий ребенка опосредованно отображается в успешном действии игрушки. Стремясь правильно ею управлять, ребенок все более точно чувствует и регулирует свои движения, пробует разные варианты и тем самым совершенствует их. В школьном возрасте упражнения в движениях, их тренировка становится самостоятельной задачей, для которой более подходят различные тренажеры и снаряды для развития движений. Кроме того, динамические игрушки предоставляют широчайшие возможности для экспериментирования, поскольку открывают свойства и закономерности механического движения; действуя с такими игрушками, ребенок самостоятельно осваивает их.

Динамические игрушки при продуманном использовании и тщательно подобранном ассортименте могут оказать существенную помощь в коррекции таких особенностей в развитии, как СДВГ, СДВ, ЗПР, РДА и других двигательных и эмоциональных нарушений. Наглядное и яркое движение игрушки, необходимость выделять свойства и действовать соразмерно в каждом конкретном случае, вариативность характера и скорости действий делает динамические игрушки замечательным терапевтическим материалом. Динамические игрушки в силу своего устройства побуждают ребенка к самостоятельному движению, подсказывают его характер и стимулируют адекватные действия. Они способны привлечь и

направить внимание там, где непосредственный контакт невозможен или неэффективен. Одни и те же игрушки действуют избирательно в различных случаях. То что одного ребенка выведет из состояния погруженности в себя, другому поможет успокоиться и сконцентрировать внимание, третьему же даст опыт чередования движения и покоя в их полярности, противоположности. Для многих детей такие игрушки могут помочь продвинуться от ситуативного интереса к более устойчивой концентрации, целенаправленному наблюдению и действию.

В динамических игрушках в потенциальном виде соединяются два вектора: развитие самовосприятия и познавательное развитие – движение вовнутрь и вовне. Это обстоятельство придает особый статус развивающему значению динамических игрушек в развитии ребенка.

### **Литература**

1. Айерс А. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М., 2009.
2. Бернштейн Н. А. О построении движения. М., 1947.
3. Кениг К. Воспитание чувств и телесный опыт. М., 1999.
4. Карягина Т. Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 4.
5. Косоногов В. Зеркальные нейроны: Краткий научный обзор. Ростов-н/Д, 2009.
6. Максимова Е. В. Уровни общения. Причина возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. М., 2008.
7. Рамачандран Р., Оберман Л. Разбитые зеркала: теория аутизма // В мире науки. 2007. № 3.
8. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2005.
9. Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А. Условия становления пространственного образа Я в раннем возрасте // Культурно-историческая психология. 2009. № 3.
10. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. М., 1993.
11. Эльконин Б. Д. Опосредствование, действие, развитие. Ижевск, 2010.
12. Steiger Eva, Ivan Kinderträme. Spielzeug aus zwei Jahrtausenden. München, 2004.
13. Emmi Pickler. Lass mir Zeit: <http://www.pikler-hengstenberg.at/pdf/zeit.pdf>.

## **The Role of Dynamic Toys in Child's Development**

**E. A. Abdulaeva,**

*Educational Psychologist of Highest Category, laureate Nominee of "Moscow Grants" премия, Methodist, Moscow City Center of Psychological and Educational Examination of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

**E. O. Smirnova,**

*Doctor of Psychology, Professor, Head of the Moscow City Center of Psychological and Educational Examination of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

The article discusses a special kind of toys that reflect different types of motion, and therefore are called dynamic. On the one hand, such toys enable a child to feel own motion and its results, but on the other – represent the most important physical laws of the surrounding objective world. The author's (E. A. Abdulaeva) typology of dynamic toys is presented. It is differentiated on three grounds: the image, the motion pattern and the complexity of motion management. The detailed classification of dynamic toys is outlined, their age-reference and their value for development at different stages of ontogeny are presented in detail. Particular attention is paid to the role of toys in the formation of spatial "Self image", in development and mutual integration of "external Self" and "internal Self", external and internal perception. The possible use of dynamic toys in rehabilitation and correctional work is described.

**Keywords:** dynamic toys, moving toys, children's experimentation, types of dynamic toys, the level of motion complexity, internal and external perception, sense of self-motion, correction and developing work.

**References**

1. *Ajers A. Dzh. Rebenok i sensornaja integracija. Ponimanie skrytyh problem razvitija. M., 2009.*
2. *Bernshtejn N. A. O postroenii dvizhenija. M., 1947.*
3. *Kenig K. Vospitanie chuvstv i telesnyj opyt. M., 1999.*
4. *Karjagina T. D. Filosofskie i nauchnye konteksty problemy empatii // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2009. № 4.*
5. *Kosonogov V. Zerkal'nye nejrony: Kratkij nauchnyj obzor. Rostov-n/D, 2009.*
6. *Maksimova E. V. Urovni obshenija. Prichina vznikovenija rannego detskogo autizma i ego korekcija na osnove teorii N. A. Bernshtejna. M., 2008.*
7. *Ramachandran R., Oberman L. Razbitye zerkala: teorija autizma // V mire nauki. 2007. № 3.*
8. *Semenovich A. V. Vvedenie v nejropsihologiju detskogo vozrasta. M., 2005.*
9. *Smirnova E. O., Abdulaeva E. A. Uslovija stanovlenija prostranstvennogo obraza Ja v rannem vozraste // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2009. № 3.*
10. *Shtajner R. Vospitanie rebenka s tochki zrenija duhovnoj nauki. M., 1993.*
11. *El'konin B. D. Oposredstvovanie, dejstvie, razvitie. Izhevsk, 2010.*
12. *Steiger Eva, Ivan Kinderträme. Spielzeug aus zwei Jahrtausenden. München, 2004.*
13. *Emmi Pickler. Lass mir Zeit: <http://www.pikler-hengstenberg.at/pdf/zeit.pdf>.*

Статья впервые опубликована в журнале:

Культурно-историческая психология

Ссылка:

[Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А. Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания // Культурно-историческая психология. 2009. №3. – С. 16–24](#)

## Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания

**Е. О. Смирнова**

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

**Е. А. Абдулаева**

*методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье рассматриваются условия формирования пространственного образа «Я» как первой формы самосознания. В качестве главных источников пространственного образа «Я» выделяются чувство собственного движения, чувства равновесия и осязания, которые задают границы телесного «Я» и в своей сфере опосредуют связь «Я» и «мир». Описаны наиболее типичные явления нарушения формирования границ телесного «Я». В качестве средства реабилитации и коррекции пространственного образа «Я» рассматриваются сенсорно-двигательные игры. В статье впервые представлен психологический анализ сенсорно-двигательных игр и их систематизация. Дается краткая характеристика коррекционно-развивающей программы.

**Ключевые слова:** самосознание, пространственный образ «Я», моторно-сенсорное развитие, телесные границы «Я», равновесие, осязание, чувство собственного движения, сенсорно-двигательные игры, подражание, тактильный контакт, тактильно-кинестетические игры, жестовые игры.

В настоящее время все больше детей имеют те или иные затруднения в развитии. Такие явления, как расторможенность, дефицит внимания, задержки в речевом, моторном, эмоционально-волевом развитии встречаются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте многократно чаще, чем это было 15–20 лет назад. Согласно данным нейропсихологов [13], синдром отклоняющегося развития (без клинической окраски) наблюдается у более 70 % детей первых семи лет жизни.

Замечено, что различные виды отклоняющегося развития у детей, как правило, отображаются в характере движений ребенка, в его пластике. Ребенок плохо чувствующий свое тело, будто не имеет «точки опоры» внутри себя: не управляет своими движениями, не может сосредоточиваться на восприятии внешних событий и внутренних ощущений. Это неизбежно отражается на предметной деятельности, контактах со взрослыми и сверстниками, на общей активности. Можно полагать, что в данном случае речь идет об отклонении в формировании границ своего «Я».

Понятие «граница «Я» в последнее время все чаще используется в психологии (Э. Эриксон, Д. Винникот, Н. Б. Кедрова, В. П. Зинченко и др.). Большинство авторов

имеют в виду психологическую границу. Так, в работе Т. В. Пивненко и Е. В. Филипповой [12] установлена связь между нарушением психологических границ «Я» и непринятием ребенка сверстниками в дошкольном возрасте. Исследование выявило, что их нарушение может проявляться, с одной стороны, в чрезмерно высокой проницаемости границ, а с другой – в защитном усилении функций. Нарушения границ «Я» проявляются прежде всего в ведущей деятельности дошкольников – в игре. Ребенок либо «окунается» в роль с головой и буквально живет в ней, не переходя границ реальности, либо не может действовать в роли, оставаясь в реальности, не разворачивает игрового сюжета или отыгрывает травмирующие моменты своей жизни. Игра теряет свою развивающую функцию в пользу терапевтической. Наблюдается неадекватность игрового пространства – оно либо свернуто в точку, либо несоразмерно велико и в обоих случаях практически недоступно для других играющих. Можно предположить, что предпосылкой становления психологических границ является наличие границ своего телесного «Я».

По данным отечественных и зарубежных исследователей [13; 17; 18], проблема школьной незрелости (трудностей в обучении правописанию, чтению и счету, несформированности произвольного поведения) связана с нарушением становления телесной схемы и границ своего «Я». Это проявляется в незрелости или отклоняющемся развитии базовых телесных чувств – чувства равновесия, кинестетического чувства, тактильного чувства и висцеральной чувствительности, в следующих отсюда различных пространственно-временных нарушениях при письме, чтении и пр., а также в невозможности контролировать свои движения. Используемые методики коррекционной работы с этими проблемами опираются на метод замещающего онтогенеза – возвращение к истокам формирования телесного «Я».

Начало формирования пространственного образа «Я» приходится на младенчество и ранний возраст. Ребенок прежде всего должен почувствовать самого себя в пространстве, ощутить собственные движения и свои телесные контакты с внешним миром. Можно полагать, что переживание себя в границах собственного тела является **первой формой самосознания** и представляет собой переход от недифференцированных ощущений собственной телесности к построению все более полного и дифференцированного восприятия самого себя в границах собственного тела.

Традиционные для психологии понятия «ощущение» и «восприятие» приобретают особую специфику, когда речь идет о самосознании человека. В специальной литературе [3] *восприятие* определяется как сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа. Восприятие есть непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его свойств, *в его целостности*. Это отличает восприятие от ощущения, которое также является непосредственным чувственным отражением, но лишь *отдельных свойств* предметов и явлений, воздействующих на анализаторы. Ощущение рассматривается «как исходная форма познания, а восприятие как синтез ощущений, формирующийся в процессе активного отражения объективно существующего целостного предмета».

*Ощущения вовсе не являются пассивными процессами, они носят активный характер, и участие двигательных компонентов в ощущении может осуществляться на разном уровне. Многочисленными исследованиями было установлено, что в состав каждого ощущения входит движение в виде вегетативной и/или мышечных реакций*[10, с. 101].

А. Р. Лурия отмечал, что восприятие строится на основе ощущений, неотрывно от них, но оно не сводится к простой сумме ощущений. Эти последние сложно влияют друг на друга, сливаясь в результате в единый чувственный образ предмета, так что мы и переживаем его как таковой, не фиксируясь на отдельных ощущениях. Отличие восприятия в его развитых формах от ощущений состоит в том, что *итогом возникновения ощущения* является некоторое чувство, в то время как в результате *восприятия* складывается образ (выделено авт.), включающий комплекс различных взаимосвязанных ощущений, приписываемых человеческим сознанием предмету, явлению, процессу. Для возникновения восприятия необходимо совершить в отношении предмета или явления какую-либо встречную активность, направленную на его исследование, построение и уточнение образа. Для появления ощущения в этом нет необходимости [10].

Применительно к образу себя данные определения имеют некоторые особенности, которые связаны со сложностью и неоднозначностью такой категории, как собственное «Я». Человек воспринимает себя не как вне-положенный предмет, а изнутри, через постоянное соприкосновение с действительностью. Собственное «Я», включая физическое «Я», в своей *целостности* может быть предметом *восприятия* только в случае специальной рефлексии, которая невозможна в дошкольном, а тем более в раннем возрасте. (Исключение представляет восприятие себя в зеркале, однако здесь предметом восприятия является отражение (изображение) внешнего облика своего Я, но не его существа.)

На ранних этапах развития ребенка преобладают отдельные ощущения своей телесности, которые в процессе жизнедеятельности соединяются в целостный образ восприятия самого себя. Это происходит прежде всего через общение с матерью и ближайшими взрослыми. Движения и осязательные впечатления имеют решающее значение для уточнения ощущений, их синтеза в целостный образ своего тела и его пространственно-временную локализацию.

Формирование такого образа представляет собой длительный процесс развития от разрозненных спонтанных ощущений через недифференцированное восприятие к формированию дифференцированного целостного образа. В контексте нашего предмета такими ощущениями или прафеноменами восприятия становятся ощущения различных модальностей от прикосновений и движений различной интенсивности к целостному образу тела, произвольному и целенаправленному управлению им. Временные рамки этого процесса в нейропсихологии ограничиваются десятым годом жизни ребенка.

Пространственный образ себя связан с **выделением и отделением себя от окружающего мира, с формированием границ «Я-не Я, «Я и мир».**

Чувство границ своего тела имеет исключительно важное значение для удержания целостности и отдельности своего «Я». Исследования по сенсорной депривации показывают, что люди, лишённые возможности двигаться в течение дня, при отсутствии внешней стимуляции фактически теряют ощущение себя [16]. По словам американского психолога Г. Олпорта, «телесное ощущение навсегда остается якорем для нашего самосознания» [11, с. 245].

Согласно Б. Г. Ананьеву, на каждой ступени онтогенеза существует определенный специфический фактор становления самосознания. «То, что для одного периода развития выступает основным условием образования самосознания, в последующем либо превращается во второстепенное условие, либо вообще перестает быть фактором формирования самосознания» [2]. В раннем воз-



расте возникновение самосознания связано со становлением **пространственного образа себя**.

Первичное самоощущение складывается с первых недель и месяцев жизни, однако наиболее интенсивно оно формируется с началом активных движений и прямохождения, т. е. в раннем возрасте. «Главным, базовым для всех пространственно-временных психических манипуляций является наше внутреннее пространство, пространство нашего тела, обозначаемое в нейропсихологии как соматогнозис, схема или образ тела»<sup>1</sup>.

Пространственный образ себя в границах своего тела и граница «Я» строятся на основе трех источников.

1. **Тактильное чувство**, или чувство осязания, сообщает о физических границах своего тела, отделяющих его от внешнего мира, дает возможность человеку чувствовать свою ограниченность от окружающей среды. Тактильная чувствительность определяет возможность встречи с незнакомым, готовность к контакту.
2. **Чувство собственного движения**, или кинестетическое чувство, позволяет почувствовать себя через свою активность, вписываться в пространство и соотносить самого себя с окружающим миром, в том числе с другими людьми. Оно же дает возможность воспринимать изменение в относительном положении частей тела в пространстве. Это чувство предполагает восприимчивость к пространственным изменениям других людей и предметов, способность соотносить свои и чужие движения, учитывать их, уподобляться и подражать.
3. **Чувство равновесия** сообщает о положении тела и головы в пространстве и наличии вращательного движения. Оно позволяет управлять телом при любых изменениях его положения, чувствовать и воспроизводить специфически человеческую вертикальность. Чувство равновесия дает возможность ощущать в себе некий центр, ядро, соразмерность действия силы тяжести и сил противодействия ей – «себя в себе».

Таким образом, ребенок начинает чувствовать и определять себя и границы своего тела через свои движения (чувство собственного движения), положение в пространстве (чувство равновесия) и через тактильное чувство (осязание).

Благодаря этим чувствам мы точно знаем высоту своего тела и без рулетки пройдем в дверь с низкой притолокой, можем точно соразмерять свой прыжок через лужу с длиной ног и силой толчка, или, закрыв глаза, точно осознаем свое местоположение – осязаем кресло, в котором сидим, одежду, обувь и пр. Благодаря этим телесным чувствам мы имеем представление о пространственном образе себя. Переживание своего движения, равновесия и тактильных ощущений, которые задают границы своего тела, и образуют пространственный образ себя.

Итак, **переживание своего движения, телесного равновесия и тактильных ощущений мы будем называть пространственным образом себя в границах своего тела**.

<sup>1</sup> Термин схема или образ тела – «соматогнозис» (нейропсих.) – это более широкое понятие, чем психологическое понятие пространственного образа «Я» в границах своего тела. Оно включает наряду с указанными нами базовыми телесными чувствами и сомато-висцеральную чувствительность (орган восприимчивости – вегетативная нервная система), сообщающую ощущения голода и насыщения, боли, дискомфорта, температуры тела, движения жидкостей в организме и пр. К построению границ «Я и мир» сомато-висцеральная чувствительность имеет наиболее отдаленное отношение, ее диагностика требует аппаратного исследования, поэтому здесь мы ее опустим.

Следует отметить, что хотя зрение играет существенную роль в интеграции полимодального «Я» в окружающее пространство, а орган равновесия – вестибулярный аппарат – физиологически тесно связан с аппаратом глазодвигательных мышц, можно полагать, что зрительный анализатор играет эпизодическую роль в построении пространственного образа себя. Для зрячего ребенка эта связь более очевидна, но и незрячие дети не лишены упомянутых базовых телесных чувств, более того, последние развиваются усиленно по компенсаторному типу.

Заметим также, что зрение направлено преимущественно вовне, на познание окружающего мира. Человек, а тем более ребенок раннего возраста, не видит себя и свои движения со стороны, он их ощущает посредством указанных выше чувств.

Попытаемся рассмотреть этапы и условия формирования пространственного образа «Я».

### **Условия становления пространственного образа «Я» в раннем детстве**

Уже в процессе рождения включаются кожная тактильная чувствительность и чувство осязания. Можно сказать, что новорожденный воспринимает ближайший окружающий мир через осязательный опыт, и в этом осязании неосознанно отграничивает и постепенно выделяет самого себя. С первых месяцев жизни включается кинестетическое чувство – чувство собственного движения. Его развитие тесно связано со способностью управлять своими движениями. Ребенок добирается до интересующего его предмета, научается чувствовать оптимальное положение тела для ползания вперед, сидения, залезания. С первого месяца после рождения возникает и крепнет вместе с движением чувство равновесия. Удержание головки в вертикальном положении, лежа на животе, сидя, подъем на четвереньки, на ножки – все это требует и одновременно стимулирует преодоление силы тяжести и задействует органы равновесия. И, как следствие, к концу года все более уверенно осваивается самостоятельное прямохождение. Любое изменение положения тела не может происходить без возникающего всякий раз изменения равновесия.

Ощущение и управление своими естественными отправлениями, возникновение опрятности происходит в процессе развития чувства осязания. Только на втором и третьем году жизни ребенок осваивает такие сложные виды движения, как бег, прыжки, хождение по наклонной плоскости, по лестнице, бордюру, лазание по всевозможным поверхностям и пр. Особое комплексное приобретение – это ловкость, т. е. способность соразмерять свое движение с предметами, будь то ложка, мяч, музыкальный или хозяйственный инструмент.

С появлением самостоятельного передвижения происходит, с одной стороны, интенсивное освоение окружающего мира, а с другой – дальнейшее интенсивное становление телесных чувств, способствующих переживанию своего «Я». Становление пространственного образа «Я» происходит на пересечении двух встречных процессов, один из которых направлен внутрь самого себя (ощущение своих движений и границ своего тела), а другой вовне (освоение свойств и качеств предметов окружающего мира и опять же своих границ и возможностей в нем). На основе этого двоякого процесса появляется и развивается ощущение «Я» [6].

Самостоятельное передвижение расширяет разнообразие новых впечатлений – колючий куст, шершавая скамейка, теплый камень. Все эти чувственные впечатления обычно не рассматриваются как источник развития самосознания, в лучшем случае они выступают как сенсорные стимулы, при этом упускается из вида, что переживание разных тактильных ощущений – тоже суть **переживание самого себя**.

В раннем возрасте закладываются такие важные качества, как моторная ловкость, чувство равновесия, соразмерность и целенаправленность движений и др. В современной педагогике формирование этих качеств обычно связывают с физическим воспитанием детей. Однако данный аспект не сводится к тренировке движений и развитию моторики. Он охватывает характер взаимодействия маленького ребенка с миром (не только физическим, но и социальным), и прежде всего становление **само-чувствия**.

Следует подчеркнуть, что на всех этапах раннего возраста определяющее значение для становления самосознания имеет физический контакт и эмоциональное общение с близкими взрослыми (Д. Боулби, М. Эйнсворт, М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева, Е. О. Смирнова и др.). Только при условии эмоционального, личностного общения с матерью возможно нормальное развитие ребенка и формирование его самочувствия.

Ребенок себя ощущает и выделяет прежде всего благодаря тому, что его выделяет взрослый, замечает, делает важным [1; 9]. Обычно подчеркивается субъектность отношений матери и ребенка, развитие самосознания в ситуативно-личностном общении [1; 15]. Но помимо эмоционального общения, взгляда в глаза, разговора мать постоянно осуществляет телесный контакт с младенцем – в процессе кормления, купания, пеленания, игры и пр. Благодаря поглаживаниям, качанию и другим движениям, которые ребенок воспринимает сначала пассивно, а потом все более активно, он постепенно начинает чувствовать и выделять себя. Именно это является условием развития базовых телесных чувств. Только в контакте с матерью ребенок имеет возможность вновь и вновь себя обнаруживать, подтверждать свое существование и само-тождественность. Общение со взрослым, внимание и отзывчивость матери предопределяет самоощущение ребенка.

Между тем даже в благоприятной семейной обстановке, не говоря уже об условиях депривации, далеко не всегда становление пространственного образа «Я» происходит благополучно и достаточно эффективно. Практика показывает, что нарушения формирования самовосприятия имеют две основные тенденции: в сторону либо стертости, размытости, отсутствия границ своего «Я», либо чрезмерной закрытости, отгороженности от окружающего мира. Для первого типа характерна потеря (а точнее, необретение) границ самого себя. Это проявляется в повышенной восприимчивости к воздействиям внешнего мира – в чрезмерной возбудимости, обостренной тактильной чувствительности, импульсивности и непредсказуемости движений (возможна как высокая подвижность вплоть до гиперактивности, так и, напротив, паническая скованность, зажатость). Для таких детей при общении с другими людьми характерны либо страх контактов, либо напор, переходящий в навязчивость.

Второму типу свойственна нечувствительность к любым воздействиям: погруженность в себя, некоторая душевная и телесная «толстокожесть», проявляющаяся в «неуклюжести» движений, повышенном пороге тактильной чувствительности, общей пассивности, сниженном интересе к окружающему миру. Такие дети малоподвижны и не проявляют инициативности ни в общении, ни в предметной деятельности, слабо реагируют на окружающее.

Часто эти особенности связывают с врожденными динамическими характеристиками нервной системы ребенка (темперамент, сила нервной системы). Однако эти характеристики не являются главными и единственными причинами указанных проблем ребенка. Можно полагать, что источник этих проблем в

обоих случаях лежит в нарушении его телесных границ, в отсутствии чувствительности к собственному движению, и как следствие – невозможности самоконтроля и произвольности поведения.

Эти нарушения далеко не всегда имеют патологический характер и, как правило, не связаны с серьезными диагнозами. Вместе с тем незначительные нарушения моторики и координации движений в раннем детстве чреваты особыми психологическими проблемами в дальнейшем. Как справедливо замечает А. И. Семенович, «искаженное построение внутреннего пространства – это залог деформации всего дальнейшего развития пространственных представлений и следующих отсюда нарушений» [10].

Все это выдвигает задачу своевременной коррекции нарушений в становлении границ своего «Я», которая имеет исключительное значение для дальнейшего развития личности и самосознания детей. Основным направлением коррекционной работы в этом направлении должно стать создание условий для **переживания своего движения, чувства равновесия и тактильных границ своего тела.**

Известно, что решающим условием превращения непроизвольных движений в произвольные является **их осознанное восприятие** [8]. Непроизвольное движение, прежде чем превратиться в управляемое, должно стать ощущаемым, т. е. представленным самому субъекту. Это положение, высказанное Л. С. Выготским, было доказано в экспериментальных исследованиях (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, 1959; В. П. Зинченко, 2009). Однако эти исследования проводились на взрослых или детях более старшего возраста. Между тем пространственный образ «Я», схема тела начинает складываться в раннем возрасте (до 3 лет). Именно в этот период необходимо предотвратить более серьезные проблемы, возникающие в поздние периоды.

Интересно, что в народной педагогике существует множество игр, которые известны как потешки и пестушки, хороводы или ритмические игры, которые непременно сопровождаются стихами и песенками, касанием, поглаживанием, похлопыванием, качанием и т. п. Эти игры можно назвать сенсорно-двигательными, поскольку они построены на основе целенаправленного воздействия прикосновений и движений различной модальности на тело ребенка, благодаря чему возникает первый опыт активного переживания своего тела. Такого рода игры можно встретить в разных культурах, но смысл и задачи у них совершенно идентичны – полноценное телесно-речевое общение с матерью. Это жизненно-необходимая в данном возрасте форма взаимодействия и развития малыша. В совместных со взрослым эмоционально-наполненных действиях, через телесный контакт с матерью (поглаживания, похлопывания, передвижения и пр.) ребенок может переживать самого себя и свои движения особенно ярко.

Мы полагаем, что на этапе преимущественной активности взрослого в отношении ребенка мы можем говорить об *ощущениях* своего тела. На этапе перехода активности к ребенку и дальнейшего развития его самостоятельности в игре можно говорить о возникновении чувства как результата ощущений и начале *восприятия*.

Следует отметить, что многие современные программы используют разные виды игр, в том числе и игры с движением. Но тактильные, двигательные и чувственные впечатления обычно не рассматриваются как источник развития самосознания. Чаще всего они выступают как средства развития восприятия, об-

щения с матерью и выразительности движений (Л. Г. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, С. В. Ларечина, Е. В. Горшкова и др.) [4; 6].

Мы же рассматриваем данные игры как источник переживания самого себя, лежащее в основе личностных качеств более высокого порядка. Мы полагаем, что данные игры являются важнейшим средством развития самосознания и его первичной формы – пространственного образа «Я».

К сожалению, развивающий потенциал этих игр в настоящее время используется явно недостаточно. Повышенный интерес родителей маленьких детей к раннему интеллектуальному развитию сводит к минимуму, практически вытесняет традиционные формы воспитания и развития, в том числе сенсорно-двигательные игры. Их репертуар ограничен, а воспитательное значение вообще не принимается всерьез.

Можно предположить, что одной из причин нарастания проблем в развитии детей раннего возраста, о котором говорилось выше, является дефицит сенсорно-двигательных впечатлений и игр в раннем возрасте, которые дают уникальный двигательный и тактильный опыт, включенный в эмоциональное общение с родителями. В этой связи возникает необходимость научного анализа данных игр, который предполагает выявление их структуры, их систематизацию, а также изучение их влияния на становление пространственного образа «Я» ребенка. На решение этих задач направлена наша работа.

### **Психологический анализ и систематизация сенсорно-двигательных игр**

Попытка осмысления имеющегося массива игр в контексте нашей темы предпринимается впервые. Мы стремились выделить характерные черты и развивающее значение сенсорно-двигательных игр. Это особенно актуально в современной ситуации, когда выпускается масса различных игровых пособий и методических материалов по играм, адресованным родителям маленьких детей и специалистам. Но их развивающая направленность весьма различна. К сожалению, в этих играх практически отсутствуют квалифицированные рекомендации, равно как и психологическая и педагогическая экспертиза такой продукции.

Итак, игры, которые направлены на формирование различных модальностей ощущения собственной телесности и восприятие себя в пространстве, а также на создание условий для переживания телесных границ, мы называем сенсорно-двигательными.

Сенсорно-двигательным играм присущи следующие отличительные особенности.

1. В их основе всегда лежит определенный целостный образ какого-либо действия или события, который создается *рифмованным текстом или песенкой*. Этот образ является своеобразной культурной формой, которая передается ребенку.
2. Содержание игры построено на *ритмически чередующихся движениях*, в которых представлены переходы контрастных ощущений: крепко-нежно, быстро-медленно, высоко-низко, далеко-близко, напряженно-расслабленно и т. д. Необходимым моментом являются *повторы*, предполагающие различные качества и вариации движений.
3. Игра происходит в тесном *эмоциональном контакте* с близким взрослым. Напряжение и расслабление по ходу развития сюжета малыш переживает *вместе с близким взрослым*. Вовлечение детей в самостоятельные игровые действия осуществляется исключительно через эмоциональную общность и подражание взрослому. Задания, наставления, замечания, оценка действий ребенка исключены.

Сенсорно-двигательные игры в явной, очевидной для малыша форме предъявляют образцы осмысленных и понятных ему движений и побуждают к их воспроизведению. Внешнее и внутреннее уподобление, проигрывание своего действия становится условием его чувствования, осознания (А. В. Запорожец, Б. Эльконин). Для того чтобы сенсорно-двигательные игры отвечали своему назначению, должны выполняться два взаимосвязанных условия: первое – выразительное, эмоционально-окрашенное действие взрослого, его пристальное внимание к ребенку, второе – активно-воспринимающая позиция малыша, его внимание к взрослому.

При соблюдении этих условий данные игры дают ребенку возможность почувствовать свое движение, равновесие, поверхность своего тела и его границы (статические и кинетические) и развить восприятие самого себя в пространстве.

Итак, сенсорно-двигательные игры – это всегда **совместная деятельность, общность** ребенка и взрослого.

Нами было проанализировано около 100 сенсорно-двигательных игр (народных и авторских) и разработана их классификация в контексте поэтапного и целенаправленного формирования пространственного образа себя. В основе предложенной классификации положено изменение собственной активности ребенка. По выраженности активности ребенка и степени участи взрослого сенсорно-двигательные игры условно можно разделить на два типа: **тактильно-кинестетические** и **образно-жестовые игры**. Остановимся на их краткой характеристике.

**Тактильно-кинестетическими играми** мы называем игры, характерной особенностью которых является **непосредственный тактильный и двигательный контакт взрослого и ребенка**. Взрослый буквально действует телом ребенка, а малыш только **принимает** эти действия взрослого, все его внимание сконцентрировано на ощущении своих «пассивных» движений. Тактильный контакт (непосредственное прикосновение и действие взрослого с телом ребенка) обеспечивает возможность малышу концентрированно пережить разное качество прикосновений и телесных ощущений от собственного тела. Через разные качества тактильного воздействия ребенок дифференцирует ощущения своего тела и отграничивает себя от окружающего мира. Задача кинестетического контакта в этих играх – выделить для ребенка особенности ощущений движения и осязания в трех измерениях пространства: фронтальном, вертикальном, горизонтальном, и ощутить изменение равновесия.

Игры этого типа по области воздействия могут быть **целостными**, в которых «задействовано» все тело малыша, и **локальными**, в которых участвуют отдельные части тела (ручки, ножки, животик и пр).

**Целостные тактильно-кинестетические игры**. Примером целостной игры может служить известная «По ровненькой дорожке...в яму бух!». Здесь кинестетический компонент выражен наиболее ярко. В такой игре при подскоках на коленях взрослого включается проприоцептивная чувствительность всего тела ребенка, малыш может ощущать микромоменты невесомости и усиления гравитации, потери и обретения равновесия, а в конце (при падении на выпрямленные ноги взрослого) осязать всю заднюю поверхность своего тела.

Еще одним примером является игра «Потягушеньки», где представлены и тактильный, и кинестетический компоненты. Взрослый, ласково приговаривая «Потягушеньки-порастушеньки», гладит, растягивает и пожимает тельце малы-



ша. Задача этой игры и, соответственно, ребенка при этом – ощущение всей поверхности тела от макушки до носочков, ощущение крайних точек тела, вертикального и горизонтального направления. В игре делается акцент на максимальный и минимальный размер тела, его максимальное расширение и сжатие. Важно акцентировать прикосновением крайние точки, от макушки до самых носочков, до кончиков рук и ног.

*Локальные тактильно-кинестетические игры.* В локальных играх, соответственно, акцент делается на концентрированное восприятие какой-то отдельной части тела – животик, спинка, ножки, стопы и т. п. Например, в игре «Ковковалёк» мама, согнув ножки ребенка, ритмично хлопает по поверхности его подошвы в ритме стиха:

Куй, куй, ковалец,  
Подкуй сапожок и т. д.

Встречается сочетание целостного воздействия и локального в одной игре вплоть до подключения артикуляционной моторики, когда малыш не только подчиняется действиям взрослого, но и эмоционально сопереживает ситуации и охотно повторяет за взрослым знакомые действия и слова.

Поскольку контакт на уровне прикосновения – это внедрение в пространство другого человека, чрезвычайно важными становятся эмоциональное состояние взрослого и характер действий. Прикосновение дает ощущение полноценного контакта и отвечает задачам тактильно-кинестетических игр тогда, когда оно точное, плотное, внимательное, аккуратное, тщательно выверенное по силе, глубине, амплитуде своих вариаций, учитывает личностные и телесные особенности ребенка и его актуальное состояние.

*Другой большой класс составляют различные образно-жестовые игры.* Они построены на *подражании ребенка выразительным движениям взрослого*. Именно через подражание развивается способность воспринимать, усваивать и воспроизводить осмысленные движения. Выразительные характерные жесты позволяют создать и удерживать образ. Создание и переживание различных образов дают возможность глубоко прочувствовать разные качества ощущения себя в собственном теле и себя в окружающем пространстве. Образы, создаваемые в этих играх, могут быть конкретными, отражающими события из жизни ребенка (например, утренняя зарядка), или отвлеченными, сказочными, (например, скачущие зайчики, гнущиеся деревья и т. п.). К образно-жестовым играм можно отнести и пальчиковые игры.

По уровню сложности и по степени самостоятельности ребенка среди образно-жестовых игр мы выделили два типа. Первый тип – *простая жестовая игра*, которая в основе имеет обычно совсем несложный сюжет, отображающий конкретные повседневные действия: умывание, зарядка, одевание и т. п. Содержание жестовой игры задается стихотворной декламацией или пением. В ней, как правило, требуется предметная опора: части тела ребенка или материалы – мячи, ленты на палке и т. п. Она может выполняться как сидя – с отдельными локальными движениями, так и стоя – с локальными и общими движениями. Второй тип – *музыкально-ритмическая игра* – более развернута по содержанию, наполнена более сложными образами и предоставляет детям больше самостоятельности. Такая игра может сочетать элементы организованного хоровода и свободные самостоятельные движения в кругу. Она предполагает более высокий уровень воображения, существенно большую энергичность движений, значительные кон-

трасты движений и покоя, сложные и дифференцированные движения и жесты. В ней ребенок полностью самостоятелен в подражании движениям взрослого и в силу образности содержания волен изобретать собственные вариации движений. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста игра выполняется с предметными опорами, помогающими формировать образы.

Для этого класса игр на первое место выдвигается выразительность, достоверность, тщательная выверенность жестов и эмоциональность примера взрослого.

Приведем для примера фрагменты жестовой и музыкально-ритмической игр. В силу того что этот жанр редко используется в педагогической практике, опишем их подробнее.

Пример простой жестовой игры «Зарядка».

Задача игры – переживание сжатия и расширения в разных направлениях, ощущение своего максимального и минимального размера.

*Мы сегодня утром встали (встаем со стульчиков, прочувствовав опору в ногах).  
И зарядку делать стали:*

*Ручки вверх, (потянулись пальчиками высоко – максимальный продольный размер).*

*Ручки вниз (наклонились, не приседая, опустили руки к полу – продольный размер вполювину).*

*Вправо-влево потянулись (руки растянуть до максимального поперечного размера по горизонтали).*

*А потом в клубок свернись (сжались, обхватив колени на корточках, до минимального размера, голову спрятали в колени).*

*Пола ручками коснись, пола ручками коснись (из сжатого состояния ритмично и легко постучать пальцами по полу – акцент на маленькие подушечки пальцев).*

*И до неба дотянись (вытягиваемся вверх – из минимального в максимальный продольный размер).* Повтор.

*А потом к себе вернись (скрещиваем руки на груди, успокаиваясь в телесном центре).*

Пример простой музыкально-ритмической игры – «Осенние листья» (И. Щукина). В качестве предметной опоры используются большие кленовые листья насыщенных осенних тонов. Задачи – ощущение максимального растяжения и сжатия по вертикали, движения в вертикальном и фронтальном направлениях, а также максимальный диапазон далеко-близко, высоко-низко. Восприятие вращения вокруг своей оси, чередования интенсивного движения и полного покоя.

*Мы пришли в осенний лес (хороводом образуем максимально растянутый круг).*

*Полный сказочных чудес.*

*Строй деревьев расписных (хоровод сходится к центру довольно тесно, руки вверх как деревья).*

*Красных, желтых, золотых!*

*Листик для Маши, листик для мамы Лены,*

*Листиком помашем, листиком помашем.*

*С листиком попляшем, с листиком попляшем (кружимся вокруг себя).*

*Вот листочки высоко (тянемся вверх, как веточки к солнцу).*

*Вот листочки низко (к земле пригнулись, низко присели).*

*Вот листочек далеко (позади далеко от себя).*

*Вот листочек близко (прижали листочек ладошкой к груди – спереди вплотную).*

*Но тут налетел ветерок и подул на листок.*

*Ффффф, ффффф (речевое дыхание, трепетание листа).*

*Листочки закружились-закружились (вокруг себя закружились – вращение).*

*И остановились (присели на корточки – остановились – покой).*

*Листочки полетели-полетели-полетели (несем руку перед собой и бежим за листочком по большому кругу – соотнесение своего бега с окружающими детьми и их движением).*

*И на землю сели (приседаем, листья опускаются на землю – остановка, покой в общем покое).*

*Пришел дворник, в кучу листики собрал (делаем из листочков в середине круга кучку – завершение).*

Как можно видеть, характерная особенность всех этих игр заключается в ритмическом чередовании полярных по характеру движений в рамках единого сюжета.

Важно подчеркнуть, что в образно-жестовой игре главный акцент делается не на точности выполнения движения, не на его выразительности, а на том, как ребенок **внутренне проживает** его. Ребенок не выражает некий образ, не выносит его зрителю, как в некоторых специальных программах [4], но сам погружается в его проживание, преподносит образ себе самому. Цель данных игр – *в соединении себя с собственным движением, максимальное прочувствование движения как своего*. Таким образом, акцент движения переносится с внешнего плана на внутренний.

### **Характеристика коррекционной программы, направленной на формирование пространственного образа «Я» ребенка**

Данная типология легла в основу авторской программы Е. А. Абдулаевой, построенной на сенсорно-двигательных играх для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Программа включает как переработанные традиционные народные, так и авторские игры. Все **игры по степени сложности, собственной активности ребенка и порядку предъявления** разделены на четыре этапа.

- I. На первом этапе (от младенчества приблизительно до 2 лет) используются преимущественно тактильно-кинестетические игры на коленях у взрослого, простейшие жестовые игры и элементарные хороводы (типа «карусели»). Ребенок воспринимает свое движение и равновесие в основном пассивно, через разнообразные прикосновения воспринимает границы своего тела.
- II. На втором этапе тактильно-кинестетические игры сохраняются, но проводятся не на коленях взрослого, а на отдельных стульчиках, на ковре или на месте в кругу. Основную часть этапа составляют простейшие жестовые игры, которые происходят в подражании взрослому (ориентировочный возраст 2,0–2,9). На этом этапе тактильные ощущения создаются и переживаются ребенком более активно, возникает активное проживание движения и телесного равновесия.
- III. На третьем этапе тактильно-кинестетические игры выполняются детьми самостоятельно из подражания взрослому. Образно-жестовые игры становятся сложнее, и к ним добавляются музыкально-ритмические в соответствии с уровнем развития детей. (Ориентировочный возраст – 2,6–4 года.) Хороводное движение все больше уступает место свободному движению в круге «виноградом», переживается не только собственное движение, но соотнесение своего движения с общим движением группы, появляется определение своего места в кругу, переживание нарастающих двигательных и эмоциональных контрастов.
- IV. Наконец, на четвертом этапе (от 3,5–4 до 6–7 лет) широко представлены музыкально-ритмические игры с развернутым содержанием, включением сложных жестовых и пальчиковых элементов, игры, предполагающие само-

стоятельность и творческую активность детей. Вариативность ощущения себя в границах собственного тела через тактильное и кинестетическое чувство, а также чувство равновесия достигает максимального уровня.

Переход от одних игр к другим определяется не только паспортным возрастом ребенка, но прежде всего уровнем его развития (длительностью его внимания, моторной ловкостью, воображением и пр.), и, конечно, задачами развития. Поэтому игры могут быть актуальны как средство коррекции и в младшем школьном возрасте.

А. Р. Лурия отмечал особенности формирования восприятия [10], которые кратко можно обозначить так: опыт, обобщение и отчетливость, постоянство и правильность, подвижность и управляемость. В процессе работы мы придерживались именно этих принципов.

Данная программа апробировалась Е. А. Абдулаевой в течение пяти лет на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения «Малыш» и комплекса детский сад/школа «Путь зерна» (Москва) с участием 95 детей и их родителей. В процессе апробации данной программы наблюдался постепенный переход от восприятия и внимательного наблюдения за действиями взрослого к самостоятельным игровым действиям.

На первых занятиях внешняя активность ребенка была минимальной. Она выражалась главным образом в эмоциональной вовлеченности: в сосредоточенном наблюдении, в отдельных спонтанных движениях, в проговаривании слов и звуков. Внимание ребенка, которое определялось по его взгляду и малозаметным движениям, было сосредоточено на восприятии движений и на переживании игровой ситуации. Активность взрослого при этом максимальна, он как бы действует «за двоих».

Постепенно дети включаются в игру, стремятся самостоятельно воспроизводить движения взрослого, хотя их движения еще не точны, иногда запаздывают, а иногда вовсе отсутствуют (ребенок как будто замирает, впитывая происходящее). Дети нуждаются в непосредственном контакте и выразительном примере взрослого.

В дальнейшем внешне видимая, проявленная активность ребенка достигает максимума, в то время как активность взрослого сокращается и остается только как выразительный пример для подражания. Наблюдается все более осмысленное воспроизведение нужных движений, характера образов, жестов и пр. Активное включение в сюжет приводит к тому, что со временем дети предвосхищают знакомые события, придумывают свои вариации движений.

В данной динамике можно увидеть известный переход от интер- к интрапсихической форме действия. При этом происходит не только присвоение и освоение ребенком культурной формы игры, но и становление пространственного образа «Я», переход от подражания чужим движениям к переживанию и осуществлению собственных движений.

Апробация данной программы показала ее высокую эффективность для детей с различными отклонениями в формировании пространственного образа «Я». В результате проведения сенсорно-двигательных игр существенно повысились показатели не только моторного, но и познавательного, речевого и коммуникативного развития. Несомненное достоинство такого рода игр в том, что они оказались эффективными для детей с разными видами нарушений. Заметный прогресс наметился у детей не только с моторной неловкостью, но и с за-

трудностями в развитии речи и общения, расторможенностью, тенденцией к аутизации, энурезом, повышенной возбудимостью и т. п. Нам представляется, что столь широкий спектр воздействия сенсорно-двигательных игр связан с тем, что в них создаются оптимальные условия для становления такого базового психологического образования, как пространственный образ «Я», который можно считать первой формой самосознания.

### **Литература**

1. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и в доме ребенка. М., 2003.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития самосознания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1973.
3. Большой психологический словарь // Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд. доп. и перераб. 2008.
4. Горшкова Е. В. Выразительное движение. М., 2000.
5. Зинченко В. П. О начале научной работы Лисиной М. И. // Вопросы психологии. 2009. № 2.
6. Кёниг К. Воспитание чувств и телесный опыт. М., 1997.
7. Ларечина С. В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. М., 2002.
8. Лисина М. И. О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
10. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2006.
11. Олпорт Г. Становление личности. М., 2002.
12. Пивненко Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
13. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2005.
14. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция. М., 2006.
15. Смирнова Е. О. Формирование межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 4.
16. Bexton W. A., Heron W., Scott T. Effects of decreased variations in the sensory environment // Canadian Journal of Psychology. 1954. Vol. 8.
17. Brinkmann M. Psychomotorische Uebungsbeispiele fuer Kinder mit Lernschwierigkeiten // Arenhoevel Fr., Ringbeck B. Foerdern macht Spass. Ganzheitliche Foerdermassnahmen mit lernschwierigkeiten. Donauwoert, 1998.
18. Hoppe A. Ergotherapie zur Foerderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten // Ibid.

## **Conditions for Development of the «Self» Spatial Image as the First Form of Self-Consciousness in Early Childhood**

**E. O. Smirnova**

*PhD in Psychology, Professor, Head of the Center of Psychological and Educational Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

**E. A. Abdulaeva**

*Methodist, Center of Psychological and Educational Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

This article discusses the conditions of the «Self» spatial image development as the first form of self-consciousness. The sense of own movement, the sense of balance and touch are seen as the main sources of the spatial image of «Self». These senses define boundaries of the physical self and mediate the connection between «Self» and the world. The most typical alterations phenomena in the solid boundaries of «Self» development are described. The sensory-motor games are considered as the means of habilitation and correction of the spatial image of the «Self». For the first time psychological analysis of sensory-motor games

and their systematization is presented. A brief description of the correction and development program is provided.

**Keywords:** self-consciousness, spatial image of the «Self», sensory-motor development, bodily boundaries of the «Self», balance, touch, sense of own movement, sensory-motor games, imitation, tactile contact, tactile-kinesthetic games, sign games.

### References

1. Avdeeva N. N., Hajmovskaja N. A. Razvitie obraza sebja i privjazannostej u detej ot rozhdenija do treh let v sem'e i v dome rebenka. M., 2003.
2. Anan'ev B. G. K postanovke problemy razvitiya samosoznaniya // Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 2., M., 1973.
3. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod red. B. G. Mewerjakova, V. P. Zinchenko. 3-e izd. dop. i pererab. 2008.
4. Gorshkova E. V. Vyrazitel'noe dvizhenie. M., 2000.
5. Zinchenko V. P. O nachale nauchnoj raboty Lisinoj M. I. // Voprosy psihologii. 2009. № 2.
6. Kjonig K. Vospitanie chuvstv i telesnyj opyt. M., 1997.
7. Larechina S. V. Razvitie jemocional'nyh otnoshenijmateri i rebenka. M., 2002.
8. Lisina M. I. O nekotoryh uslovijah prevrascenija reakcij iz neproizvol'nyh v proizvol'nye // Doklady APN RSFSR. 1957. № 1.
9. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obwenii. SPb., 2009.
10. Lurija A. R. Lekcii po obwej psihologii. SPb., 2006.
11. Olport G. Stanovlenie lichnosti. M., 2002.
12. Pivnenko T. V. Psihologicheskie granicy Ja v igre detej, ne prinimaemyh sverstnikami: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
13. Semenovich A. V. Vvedenie v nejropsihologiju detskogo vozrasta. M., 2005.
14. Semenovich A. V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija. M., 2006.
15. Smirnova E. O. Formirovanie mezhlichnostnyh otnoshenij v rannem ontogeneze // Voprosy psihologii. 1994. № 4.
16. Bexton W. A., Heron W., Scott T. Effects of decreased variations in the sensory environment // Canadian Journal of Psychology. 1954. Vol. 8.
17. Brinkmann M. Psychomotorische Uebungbeispiele fuer Kinder mit Lernschwierigkeiten // Arenhoevel Fr., Ring-beck B. Foerdern macht Spass. Ganzheitliche Foerdermas-snahmen mit lernschwierigkeiten. Donauwoert, 1998.
18. Hoppe A. Ergotherapie zur Foerderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten // Ibid.



Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Парамонова Л.А., Тарасова К.В., Алиева Т.И. Ребенок 5–6 лет в системе дошкольного образования \(к проблеме подготовки к школе\) // Психологическая наука и образование. 2005. №2. – С. 12–17](#)

## Ребенок 5–6 лет в системе дошкольного образования (к проблеме подготовки к школе)

**Л.А. Парамонова,**

*доктор педагогических наук*

**К.В. Тарасова,**

*доктор психологических наук*

**Т.И. Алиева,**

*кандидат педагогических наук*

В статье показана необходимость взаимодополнения двух институтов воспитания и развития ребенка – семьи и детского сада. Описаны уникальная система отечественного дошкольного образования и трудности современного ее состояния.

**Ключевые слова:** дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), специфические виды деятельности ребенка, развивающая предметная среда, старший дошкольный возраст.

В России, по признанию мирового педагогического сообщества, в XX в. сложилась уникальная система *дошкольного образования*, которая решала социальные проблемы и обеспечивала всестороннее полноценное развитие детей от рождения до 7 лет.

В результате родители имели возможность работать, продолжать учебу; молодые, многодетные, неполные семьи пользовались определенными формами поддержки (прием детей в учреждения вне очереди, сниженная плата за пребывание детей в детском саду и др.). Система профилактического здравоохранения имела тесные контакты с детскими садами. Дети с ослабленным здоровьем бесплатно посещали санаторные детские сады. Процесс воспитания, обучения и развития детей происходил на основе научно обоснованных программ, с использованием необходимых методик. Существовали различные режимы функционирования учреждений: двенадцатичасовой, круглосуточный.

Ребенок воспитывается в семье и детском саду. Для ребенка семья – это то место, где он с первых дней ощущает заботу, доброжелательность, где складываются положительные эмоциональные взаимоотношения с близкими взрослыми. Это дает возможность ребенку чувствовать себя уверенным и защищенным, такой опыт остается с ним на всю жизнь.

Сильная сторона детского сада заключается не только в том, что с детьми работают педагоги-профессионалы, но и в том, что ребенок включается в детское сообщество, выстраивая в нем отношения партнерства с другими детьми, усваивая нормы взаимодействия с детьми и взрослыми, осознавая свои возможности и возможности других детей. Иными словами, детский сад обеспечивает полноценную социализацию ребенка.

В связи со сказанным становится понятным, почему лучше всего ребенок развивается, проживая свое детство в двух институтах – семье, создающей атмосферу его безусловного принятия, и в детском саду.

Социально-экономические преобразования, произошедшие в российском обществе, привели к серьезным изменениям в системе образования в целом и в дошкольном его звене в частности.

Эти изменения коснулись как организационного, так и содержательного аспекта дошкольного образования. Система дошкольного образования стала представлять собой многофункциональную сеть дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) различных видов (с приоритетом одного или нескольких направлений развития детей; пресмотра и оздоровления; компенсирующего и комбинированного видов и т. д.). Возникли образовательные учреждения «начальная школа – детский сад», дошкольные отделения при школах, центрах образования и др. Дошкольные образовательные учреждения стали работать, исполняя разные программы и технологии. Это стимулировало творчество педагогов, позволило системе образования более полно удовлетворять потребности населения.

Однако желание срочно заявить нечто новое, обусловленное включением педагогики в систему рыночных отношений, способствовало появлению педагогических систем, которые ведут к интенсивному развитию одних сторон личности ребенка за счет других, не менее важных, и в результате к обеднению развития. Как показывает анализ существующих программ, их нельзя считать вариативными, поскольку они не опираются на базисное содержание.

В настоящее время базисное содержание дошкольного образования задано в «Примерной общеобразовательной программе воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста», разработанной по заказу Министерства образования РФ сотрудниками Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца и изданной в 2004 г.

Произошедшие за последнее десятилетие изменения привели к сокращению охвата детей системой дошкольного образования в России (с 70 до 50 %), в основном за счет закрытия ведомственных учреждений.

А с начала 2005 г. российские детские сады, функционирующие в качестве государственных учреждений, лишились финансирования из федерального бюджета. Их содержание теперь целиком возложено на местные власти. Федеральный закон № 122 переводит детские сады из разряда безусловно поддерживаемых государством образовательных учреждений в разряд местных услуг, финансируемых за счет собственных средств муниципалитетов, многие из которых находятся в дотационных регионах. Местные бюджеты с трудом выделяют дошкольным учреждениям средства на мизерную зарплату и жилищно-коммунальные расходы. На необходимые игрушки, пособия, литературу и повышение профессиональной квалификации денег нет. Поэтому содержание детей почти полностью перекладывается на плечи родителей, что приводит к резкому повышению родительской платы, а значит, к оттоку воспитанников из дошкольных учреждений и увеличению числа безнадзорных детей, поскольку работать приходится не только родителям, но из-за мизерных пенсий также и старшему поколению.

Принятый Федеральный закон № 122 противоречит положению Конституции РФ о гарантированном государственном общедоступном бесплатном дошкольном образовании.

Все это послужило поводом для возникновения новых реформаторских идей, связанных с обоснованием введения обязательного обучения детей начиная с 5 лет для

«выравнивания стартовых возможностей детей», поступающих в школу. В концептуальных документах Министерства образования и науки РФ предлагается ввести обязательное «предшкольное образование» детей, достигших возраста 5 лет, в учреждениях разного типа. Это, по сути, означает введение системы подготовки к школе как краткосрочного (один год) натаскивания детей по чтению, письму и математике, которое должен осуществлять специалист по предшкольному обучению.

Совершенно очевидно, что планируемый один год обучения не может заменить систематической воспитательно-образовательной работы с детьми на протяжении всего дошкольного возраста, которая опирается на закономерности детского развития, ведущие виды деятельности ребенка на каждом этапе взросления (общение, предметная деятельность, игра) и тем самым обеспечивает формирование важнейших предпосылок школьного обучения.

Специальная подготовка детей к школе сводится в основном к обучению чтению, математике, часто письму. И родители вынуждены включать детей в раннее обучение такого типа, потому что начальная школа предъявляет завышенные требования к будущим ученикам. В результате даже тех детей, которые посещают детские сады, где с ними занимаются, родители водят на платные вечерние занятия, где 5-летние дети занимаются за партами в классе и получают домашние задания.

К сожалению, уже и во многие дошкольные образовательные учреждения приглашаются школьные учителя, работающие с детьми узконаправленно, с привлечением школьных методов обучения, а воспитатели широко используют тетради, содержание которых направлено на развитие отдельных психических функций (памяти, внимания, логического мышления и др.). Эта однонаправленная, не соответствующая возрасту и никак не мотивированная для ребенка деятельность не решает задач его развития.

Такая интенсификация обучения по школьному типу не создает предпосылок для успешного дальнейшего обучения детей в школе и отрицательно сказывается на их здоровье и желании учиться.

Необходимо напомнить, что в нашей стране уже есть отрицательный опыт раннего обучения детей. В 80-х гг. минувшего столетия была проведена большая исследовательская и экспериментальная работа по обучению шестилеток, охватившая почти 50 000 детей этого возраста. Дети обучались по различным учебным планам и программам, как в детском саду, так и в школе.

Результаты научных исследований, проведенных в ходе эксперимента психологами, физиологами, гигиенистами, педиатрами, ярко свидетельствовали о морфофункциональной и психологической незрелости 6-летних детей по сравнению с 7-летними; неготовности начальной школы к организации обучения шестилеток; специалистами отмечались преимущества условий детского сада для работы с детьми этого возраста.

Перед началом экспериментального обучения здоровыми были 39 % детей (1-я группа здоровья) и 95 % имели нормальное физическое развитие. После обучения в условиях, приближенных к школьным, у 92 % детей снизился вес, у 25 % – гемоглобин в крови, у 48 % ухудшилось нервно-психическое здоровье. Более 50 % детей тяжело адаптировались к новым условиям, и в конце года около 38 % учащихся было отчислено из школы из-за психоневрологических отклонений.

Кроме того, по официальным данным Минздрава РФ, показатели здоровья детей, обучающихся в школе с 6 лет, значительно ниже, чем у детей, поступивших в школу в 7-летнем возрасте.

Таким образом, эксперимент показал нецелесообразность *массового перехода* детей к обучению с 6 лет. И федеральный закон «Об образовании» справедливо определяет срок поступления детей в школу: «... не ранее 6 лет 6 месяцев и не позднее 8 лет».

Сегодня обсуждается вопрос о специализированной интенсивной подготовке к школе детей с 5 лет, что очевидно неправомерно.

В свете всего сказанного необходимо рассмотреть истинную сущность подготовки к школе детей *старшего дошкольного возраста* (5–7 лет).

Образование ребенка-дошкольника должно быть направлено на *обогащение* (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития. Обогащение психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей (А.В. Запорожец). В отличие от искусственного ускорения развития, оно позволяет сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает его нормальное, гармоничное развитие, сохраняет радость детства.

Согласно основополагающим положениям теории деятельности, обучающее влияние на ребенка не может осуществляться без реальной *деятельности самого ребенка*. Содержание и способы этой деятельности определяют процесс его психического развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.). Деятельность ребенка строит его психику. Это относится прежде всего к деятельности, являющейся *ведущей* в каждом психологическом возрасте (общение, предметная деятельность, игра).

Деятельность ребенка осуществляется в условиях определенной *развивающей предметной среды* (С.Л. Новоселова). Предметный мир детства – это не только игровая среда, но и среда развития всех *специфически детских* видов деятельности (А.В. Запорожец). Ни одна из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства, сформированы необходимые способы действий.

Дети 5–6 лет, согласно возрастной периодизации, относятся к дошкольникам. Это дети старшего дошкольного возраста, который в последнее время прямо связывается только с подготовкой к школе, причем чаще всего в узком ее понимании.

Готовность ребенка к школьному обучению должна рассматриваться прежде всего как *общая* его готовность, включающая в себя физическую, личностную и интеллектуальную.

Физическая готовность – это состояние здоровья, определенный уровень морфофункциональной зрелости организма ребенка, необходимый уровень развития двигательных навыков и качеств, в особенности тонких моторных координаций, физическая и умственная работоспособность.

Личностная готовность – это прежде всего произвольность поведения, сформированность общения, самооценки, мотивации учения.

Интеллектуальная готовность – это развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления.

Наличие у ребенка *мотивов* учения является одним из важнейших условий успешности его обучения в начальной школе. Предпосылками возникновения этих мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного возраста желание детей поступить в школу, с другой – развитие любознательности и умственной активности.

Формирование этих качеств непосредственно связано с выделением *познавательных задач*, которые для ребенка первоначально не выступают как само-

стоятельные, вплетаясь в практическую деятельность. На занятиях в детском саду происходит постепенный переход от выполнения заданий, облеченных в форму *игры* или одного из продуктивных видов деятельности, к выполнению заданий собственно познавательного характера.

Не менее важное условие успешности учения заключается в достаточной *произвольности*, управляемости поведения, обеспечивающей реализацию мотивов учения. Произвольность поведения складывается прежде всего в игре, которая способствует переводу требований взрослого в потребности самого ребенка. Ребенок в игре учится подчиняться определенным правилам. Наряду с этим он учится выстраивать свои отношения с партнерами, осваивает принятые в культуре нормы поведения, что способствует его социализации.

Все сдвиги, возникающие в старшем дошкольном возрасте, *психологические новообразования*, являются результатом того пути развития, который ребенок прошел в предыдущие годы. Наиболее важные из достижений этого периода – появление новых мотивов поведения, формирование иерархии мотивов – складываются в игре, ведущем виде деятельности ребенка-дошкольника.

В недрах игры рождается учебный мотив. В игре ребенок познает новые области действительности. Игровой и познавательный мотивы взаимодействуют, постоянно сменяя друг друга: новое знание инициирует игру, а развитие игры требует новых знаний. Потребность в знаниях является важнейшей составляющей учебной мотивации.

В игре формируется также необходимый для успешного обучения в школе внутренний план действия, т. е. способность действовать в уме. Опыт практического преобразования ситуаций, приобретаемый ребенком в игре, в дальнейшем приводит к их теоретическим преобразованиям, что служит основой развития теоретического мышления (А.В. Запорожец). Целью учебной деятельности, как известно, является усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта.

Необходимо сохранить реально существующую специфику игры и обучения, обеспечивая простор для реализации позитивных детских замыслов.

Игра как специфически детская деятельность неоднородна. Каждый вид игры (дидактическая, сюжетно-ролевая, режиссерская и т. п.) выполняет свои функции в развитии ребенка. Стирание грани между обучающими и самостоятельными играми может привести к негативным результатам. Вследствие подчинения игры решению дидактических задач исчезают самостоятельные игры из жизни детского сада и снижается познавательная мотивация, которая является важным моментом формирования учебной деятельности. Известно, что в игре дети осваивают назначение предметов и способы действий с ними, а также доступный смысл человеческих взаимоотношений. И поэтому недопустимо лишение детей такого пласта общечеловеческой культуры путем переключивания на игру функции обучения.

Школа предлагает ребенку систему обобщенных знаний, усвоить которые можно только при условии, что само *мышление детей* достигло соответствующей степени обобщенности.

В старшем дошкольном возрасте мышление ребенка, приобретая некоторые черты обобщенности, остается *образным* и опирается на реальные *действия с предметами* и их заместителями. Высшие формы образного мышления, формирующиеся в старшем дошкольном возрасте, являются итогом умственного раз-

вития дошкольника, который подводит его к порогу логики (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер).

Возможности детей старшего дошкольного возраста позволяют проводить *специализированное обучение* началам грамоты и математики в рамках общего режима детского сада. Однако это обучение существенно отличается от школьного как его основной целью, так и методами проведения. Целью здесь является не само по себе усвоение соответствующих знаний и навыков, а развитие у детей психологических предпосылок перехода в школу, методы обучения детей этого возраста опираются на характерные для дошкольников виды деятельности и формы мышления.

Все эти фундаментальные методологические и психологические положения являются базовыми для разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса, направленного на создание равных стартовых возможностей для детей, приходящих в школу.

Прежде всего должны быть разработаны *Единые требования*, отражающие *базисное содержание* воспитания и обучения детей 5-6 лет. Они станут основой образовательного процесса для детей старшего дошкольного возраста, независимо от типов и видов учреждений, посещаемых детьми.

Базисное содержание должно включать следующие образовательные направления: физическое развитие и укрепление здоровья, социально-нравственное, эстетическое, познавательное развитие и развитие речи.

В Единых требованиях должно четко определяться соотношение объемов образовательной работы по каждому из выделенных направлений в зависимости от значения того или иного содержания для общего развития ребенка. Исходя из этого, например, при двух занятиях грамотой и двух занятиях математикой в неделю обязательными являются организация игр и двигательной активности, рисования, пения, конструирования, театрализованной деятельности, чтения книг, слушания музыки и др. Иначе говоря, занятия грамотой и математикой не должны преобладать, а их результатом должны стать не столько сформированные навыки чтения, счета, сколько общее развитие детей (развитие фонематического слуха, начал логического мышления и др.).

Для педагога базисное содержание должно быть представлено в форме задач, предполагающих три вектора решения: 1) непосредственные воспитывающие и обучающие воздействия педагога на детей; 2) организация педагогом ситуаций, обеспечивающих развивающее взаимодействие детей между собой; 3) организация педагогом предметной среды, инициирующей детское экспериментирование и постановку проблем.

Требования, выраженные в базисном содержании, должны предусматривать вариативность их реализации (учет климатических условий, национальных и культурных традиций разных регионов РФ).

Кроме того, должны быть разработаны методические рекомендации, акцентирующие внимание педагогов на основных принципах работы с детьми дошкольного возраста: уход от жестко регламентированного обучения школьного типа; обеспечение двигательной активности детей в различных формах; создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей ее; широкое использование игровых приемов, игрушек; создание эмоционально значимых для детей ситу-



аций; выделение в качестве ведущей в образовательном процессе диалогической формы общения взрослого с детьми, детей между собой и т. д.

***Литература***

1. *Запорожец А.В.* Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. М., 1986.
2. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М.М. Кольцовой, М.В. Антроповой. М., 1983.
3. Обучение детей 6-летнего возраста в детском саду и школе: Опыт физиологического и гигиенического исследования / Под ред. О.А. Лосевой. М., 1987.
4. Подготовка детей к школе в детском саду / Под ред. Ф.А. Сохина, Т.В. Тарунтаевой. М., 1978.
5. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Л.А. Парамоновой. М., 2004.
6. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка дошкольника / Науч. ред. Л.А. Парамонова и др. М., 2003.
7. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Смирнова Е.О. Психолого-педагогическая экспертиза игрушек в Московском городском центре МГППУ // Психологическая наука и образование. 2011. №2. – С. 5–12](#)

## Психолого-педагогическая экспертиза игрушек в Московском городском центре МГППУ

**Е. О. Смирнова<sup>1</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

Опираясь на концепцию Л. С. Выготского, автор рассматривает специфические характеристики игры и функции игрушки. В качестве главного признака игры рассматривается расхождение реальной и мнимой ситуации, когда ребенок в игре начинает действовать не в реальном, а в смысловом поле. Анализируются функции игрушки, к которым, прежде всего, относятся выражение своего опыта и освоение окружающего мира. Формулируются требования к игрушке как к материалу и средству игры. Показаны тенденции развития современного рынка игрушек и актуальность их психолого-педагогической экспертизы. В последней части статьи приводятся критерии психологической оценки игрушек, используемые в Московском городском центре МГППУ. Первым шагом является этико-эстетический фильтр, который не допускает до экспертизы игрушки, опасные с точки зрения психологического воздействия на ребенка. Игрушки, прошедшие этико-эстетический фильтр, анализируются по следующим критериям: привлекательность игрушки для ребенка, задающая мотивационную основу игры; открытость ориентиров, обеспечивающая развивающий потенциал игрового действия; операциональные возможности игрушки, способствующие самостоятельности детского действия. Игрушки, соответствующие критериям экспертизы, получают знак «Детские психологи рекомендуют».

**Ключевые слова:** игра, игрушка, психологические требования к игрушкам, образные игрушки, ориентиры игрового действия, открытость игрушки, психолого-педагогическая экспертиза.

Главной характеристикой детской игры, согласно Л. С. Выготскому, является **расхождение реальной и мнимой ситуации**. В игре ребенок начинает действовать не в реальном, а в смысловом поле, т. е. «не от вещи, а от мысли» [1]. Благодаря этому свойству игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста ребенка: творческое воображение, произвольность, образное мышление, самосознание и пр. [6]. Выход за пределы воспринимаемой ситуации не может осуществляться непосредственно. Для этого необходим специальный предмет как опора для становящегося смыслового пространства, т. е. игрушка [5].

### Функции игрушки в игре ребенка

Обычно игрушкой называют любой предмет, которым занимается ребенок, от погремушки до конструктора. Все эти вещи, безусловно, полезны и вносят свой

<sup>1</sup> smirneo@mail.ru

вклад в детское развитие. Но если рассматривать игрушку как **средство игры** в строгом смысле этого термина, т. е. как деятельности в мнимом, воображаемом пространстве, то диапазон предметов, подпадающих под это название, резко сужается. Например, когда ребенок гремит погремушкой, конструирует постройку из кубиков, его внешняя и внутренняя деятельность однонаправлены. Он ничего не воображает и не представляет за пределами основной деятельности. Расхождения реального и мнимого поля при этом не происходит. Конечно, эти предметы можно использовать в качестве заместителей, например, колечко от пирамидки может выступать в качестве бутерброда, а кубик в качестве мыла. Но в настоящей игре бутерброд должен кто-то съесть, а мылом кто-то мыться. Этот «кто-то» и является главным персонажем (предметом) игры, т. е. игрушкой. На наш взгляд, в строгом смысле игрушкой является предмет, позволяющий ребенку выйти за пределы воспринимаемой ситуации, «вселиться» в другого и действовать от имени этого другого, т. е. принять на себя его образ. Это, прежде всего, **образные игрушки**, которые открывают возможность одушевления, оживления и принятия на себя опыта и переживаний ребенка [3]. В сущности, каждая игрушка имеет известный образ – реальный или воображаемый. Но мы условно даем это название игрушкам, которые заимствуют свой образ из мира живой природы и в наибольшей степени открывают возможность очеловечения, а значит, выполняют в игре активную роль соучастников – партнеров, товарищей. Остальные предметы игры – игрушечная утварь, одежда, мебель и пр. – лишь облуживают действия «живых» персонажей, помогают реализовать их желания и смыслы.

В развитой ролевой игре принятие другого образа (роли) может происходить и без специальных материальных опор. Но на первых этапах становления игры и в случаях недостаточно развитой игры такие опоры, т. е. вещественные носители (игрушки) нового образа необходимы. Прежде всего, те, которые воплощают образ человека, т. е. **куклы** (или антропоморфизированные животные).

Начиная с младенческого возраста дети выделяют лицо и эмоционально реагируют на него. Играя с куклами, ребенок включается в мир людей: он отражает свой опыт (в особенности то, что его волнует), воспроизводит действия знакомых людей или сказочных персонажей. При этом происходят одновременно два важнейших процесса, в центре которых находится кукла.

С одной стороны, ребенок **выражает себя** – свой опыт, свои знания и переживания, создает образы. Он говорит за куклу, сам спрашивает и отвечает за нее, воспроизводит случаи из своей жизни, словом, выносит, «опредмечивает» себя. В уста куклы, в ее кукольную сущность он вкладывает **свои** слова, мысли, переживания, т. е. она является как бы внешним выражением внутреннего мира ребенка. Такое самовыражение можно рассматривать как форму игровой непроизвольной рефлексии, посредством которой ребенок начинает понимать себя и события своей жизни. Известно, что дети любят многократно проигрывать волнующие события своей жизни – радостные или драматичные. Они с помощью игрушек «вселяются» в разных персонажей и говорят их голосами. Все это, безусловно, помогает отстраниться от значимой ситуации, а значит, отнестись к ней и осознать ее. Наблюдая за игрой ребенка, можно понять его внутренний мир и волнующие его переживания.

С другой стороны, в игре он **осваивает мир** человеческих отношений и представлений, в котором живет. Любая игрушка всегда заряжена определенным духом своего времени, того общества, в котором она создана. Игрушки, создавае-

мые для детей взрослыми, всегда отражают мировоззрение этих последних, их идеологию, вкусы, моду, достижения технологии и пр. Поэтому они способствуют утверждению в сознании ребенка определенных социально-бытовых представлений, знакомят с общественным и семейным укладом. Они имеют определенное влияние на социализацию ребенка, его вхождение в данное конкретное общество. Показательно, что игрушки каждого поколения детей существенно различаются (в особенности куклы, бытовая утварь, транспорт). Очевидно, что, пользуясь ими, дети осваивают различные общественные модели. Через них дошкольники привыкают к орудиям труда, предметам домашнего обихода, мебели, одежде, машинам, принятым в современном для них обществе. Кукла задает для маленького ребенка образ человека, и именно через нее в его душу и в сознание проникают представления о человеке и связанных с ним этических и эстетических категориях. Воздействие **образа куклы** на ребенка несомненно. В игре с ней происходит своеобразная идентификация. Давно замечено, что дети, играя с куклой, подсознательно принимают на себя ее образ и уподобляются ему. Они принимают ее выражение лица, приобретают характерную позу, манеру двигаться. Это явление в науке изучено недостаточно, но отдельные наблюдения весьма показательны. Дети «впитывают» качества куклы, которые наиболее выражены внешне. Агрессивность, манерность, демонстративность, самодовольство, заложенные в игрушках, со временем могут стать качествами самого ребенка. Такое впитывание происходит незаметно как для взрослых, так и для ребенка. В этом опасность утривированных, характерных кукол, особенно для маленьких детей. К концу дошкольного возраста (после 5–6 лет) у ребенка уже складывается более или менее устойчивый образ человека и связанные с ним представления о красивом и некрасивом, хорошем и плохом. В этом возрасте дети способны понять и оценить карикатурность куклы, не перенося ее черты на себя. Но младшие дошкольники не могут отстраниться от того, во что они играют, они естественно вовлекаются в игру и сливаются с ней, а значит, принимают и переносят на себя характер своих игрушек.

Ребенок не просто играет игрушкой, он играет с ней *как с партнером*. В той же мере, в какой ребенок одухотворяет или очеловечивает игрушку, игрушка **опредмечивает** чувства ребенка. Таким образом, специфическая деятельность ребенка – игра – имеет двойственный результат: преобразуя предметы-игрушки, ребенок сам преобразует свои чувства, свое сознание и самосознание. Причем игрушка в этом двойном преобразовании исполняет роль и материала, и орудия, и сопротивляющегося элемента, и элемента сотрудничающего. В этой двойной роли – опредмечивания чувства и очеловечения неодушевленного материала – игрушка служит орудием воспитания ребенка и вместе с тем становится психологическим орудием для него самого.

Игра не является уходом или бегством ребенка от действительности. Напротив, это доступная для ребенка форма переживания действительности. Увлеченность игрушкой является выражением интереса к реальным предметам или лицам, которых игрушка делает не только доступными и близкими ребенку, но соучастниками его жизни.

Образная игрушка для ребенка – это не только предмет игры, но значительно больше: **партнер по общению**, спутник жизни, друг [5]. Известно, что в жизни многих детей есть любимые игрушки, с которыми малыши не расстаются: с ними они разговаривают, делятся радостями и размышлениями, с ними вместе спят, едят, берут их на улицу и в детский сад. Недавно проведенный опрос уже

взрослых людей по поводу любимых игрушек показал, что на вопрос: «Что вы делали со своей любимой игрушкой», респонденты давали самые разные ответы: гулял, спал, разговаривал, делился бедами и радостями, словом, «жил». Показательно, что ответов, связанных с игрой, было крайне мало.

Обычно общение разворачивается с другими людьми. Однако в дошкольном возрасте достаточно распространено общение с игрушкой, которая выступает как опора для диалога, как друг, «партнер» по жизни. В подавляющем большинстве случаев такими друзьями становятся мягкие образные игрушки – мишки, кошечки, собачки и, конечно, куклы. Близость такого друга облегчает малышу переживание опасности или одиночества, дает ощущение своей нужности и самостоятельности. Особую роль любимые мягкие игрушки играют для малышей в трудные моменты их жизни, когда ребенок чувствует себя одиноким и нуждается в помощи и защите. Например, перед сном, или когда болеет, оказывается в незнакомой ситуации и т. п.

Замечено, что малыши довольно часто обращаются (шепотом или вслух) к игрушкам с высказываниями, просьбами, вопросами, на которые сами же и отвечают. Приписывают им свои чувства и переживания, например: «Киска плачет, маму ждет, а мама не приходит», – говорит девочка, поглаживая любимую игрушку. Ребенок как бы переносит себя в тело игрушки, и оно становится воплощением его «Я». В то же время это не зеркало, не прямое отражение самого себя, а «другое Я» (*alter ego*) ребенка, поскольку любая образная игрушка всегда несет **свой образ**. Разговор с ней – это диалог одного «Я» с другим, воплощенным в материальном предмете.

Можно полагать, что такой диалог – своего рода эгоцентрическая речь, которая в то же время обращена другому «Я». Это важный этап формирования внутреннего диалога, внутренней речи, который можно охарактеризовать как переходный от интерпсихической (разделенной между ребенком и взрослым) к интрапсихической (внутренней) форме действия, когда ребенок разделяет свою жизнь и свои переживания с одушевленным им же самим существом, которое может стать опорой для становящегося внутреннего мира ребенка, субъектом его душевной жизни. Одушевленная им игрушка обращается к нему, направляет ему свои просьбы, замечания, эмоции, что позволяет дошкольнику осознать и преобразовать себя и свое поведение. В этом смысле образная игрушка, безусловно, является **психологическим орудием для ребенка** [3].

Однако возможность игрушки стать психологическим орудием не является непосредственной данностью. Такая возможность определяется во многом качествами самой игрушки.

### **Психолого-педагогические требования к игрушке как к средству игры**

Разговор о качествах игрушки особенно важен в настоящее время, когда появилось новое поколение игрушек. Далеко не все из них пригодны для игры и выполняют свою развивающую роль.

Исходя из сказанного выше, можно заключить, что главное качество хорошей образной игрушки – **ее условность**, она не должна быть абсолютной копией реальных предметов. Излишняя детализация навязывает ребенку определенный образ и способ действия. Игрушка должна открывать возможность для «внесения» в нее активности и субъектности ребенка – своего голоса, своих движений. **Открытость для разнообразных действий и переживаний дошкольника** – важнейшее требование к игрушкам.

Необходимым качеством игрушки является возможность любых превращений и настроений. Она должна быть простой, открытой и не навязывать своего голоса и своей активности. Только в этом случае игрушка может выполнить свою главную функцию, т. е. стать не просто забавным плюшевым предметом, но «вторым Я», объектом заботы и партнером по общению и средством игры [там же].

Между тем развитие рынка современных игрушек идет в направлении технического усложнения и совершенствования. Сегодня большинство образных игрушек имеют встроенный механизм, воспроизводящий какую-либо песенку или слова, заданные движения и пр. Игрушки, оснащенные специальными программами (интерактивные игрушки), могут жить «своей жизнью», не зависимой от деятельности ребенка, а иногда и руководить его действиями. Термин «интерактивность» (от *interaction* – взаимодействие) означает обмен информацией, идеями, мнениями между двумя субъектами. Интерактивная игрушка претендует на построение такого реального взаимодействия между собой и ребенком, которое способствует познавательному, эмоциональному развитию. Но очевидно, что реальный диалог ребенка с игрушкой невозможен. Результаты наших исследований показали, что такая игрушка привлекает детей исключительно своими функциональными возможностями. Особенности «игры» ребенка здесь заключаются в манипулировании, которое ничего общего не имеет с сюжетной игрой (создание воображаемого пространства, принятие роли, общение с игрушкой и пр.). Подтолкнуть ребенка к развертыванию сюжета в некоторых случаях возможно при условии участия взрослого и выключенного механизма. Однако функциональная заданность, заложенная в игрушке, провоцирует и подталкивает ребенка на воспроизведение стереотипных и однообразных действий. Интерактивная игрушка не дает простора для детского творчества и разнообразных форм активности. Это исключает возможность самовыражения ребенка и сводит игровые действия к стереотипным манипуляциям. Такая игрушка выступает в качестве забавы, но никак не способствует разворачиванию игры, созданию мнимой ситуации или принятию роли.

Итак, игрушка становится не средством игры, а самодостаточной вещью, призванной вызывать удивление, восхищение и любопытство. Играть с ней совсем необязательно. Ребенку не нужно оживлять куклу, вкладывать в нее свои переживания, свой опыт. Нужно просто взять куклу в руки и делать то, что она «велит». А это закрывает возможность самостоятельной творческой игры. Ребенок как бы становится приставкой к игрушке – она сама руководит его действиями.

Развитие рынка игрушек идет в направлениях, закрывающих возможность игрушки стать предметом игры и психологическим орудием. Наблюдается явное противоречие между представлениями производителей и продавцов игрушек, которые рассматривают игрушку как товар, и представлениями психологов и педагогов, которые понимают игрушку как средство развития ребенка. Основными тенденциями развития современной игрушки является ее натурализация, детализация, автоматизация и пр. Большинство современных игрушек обладают собственной активностью – они сами говорят, двигаются, дают указания ребенку. Все это делает игрушку не средством игры, а самодостаточной вещью, которая закрывает возможность самостоятельной творческой игры. Игрушка навязывает свой конкретный образ и способ действий, и поэтому не позволяет ребенку создать свой замысел. Она диктует ребенку, что с ней нужно делать, ребенок попадает под ее влияние. В результате его собственная содержательная игра и все связанные с ней способности не формируются.



В этой связи чрезвычайную актуальность приобретает осуществление квалифицированной психолого-педагогической экспертизы игрушек, учитывающей не только их экологические и эстетические свойства, но и возможный психологический эффект на развитие ребенка.

### **Критерии психолого-педагогической экспертизы игрушек**

В Московском центре игры и игрушек при МГППУ разработана концепция и методика психолого-педагогической экспертизы игрушек [2; 4]. Коротко остановимся на основных критериях оценки образных игрушек.

Прежде всего, оцениваются этические и эстетические качества игрушки, так называемый **«этико-эстетический фильтр»**. Этот первый шаг экспертизы особенно важен в оценке образной игрушки, поскольку именно такие игрушки становятся объектом идентификации для ребенка – бессознательно он принимает на себя выражение лица, позу и характер кукольного персонажа [3]. Тем самым игрушка может задавать определенные ценностные ориентиры, этические и эстетические представления. Дегуманизация образа игрушки, подчеркивание животного или механического начала в человеке, акцент на разных уродствах, утрированно-зловое выражение лица, искажение пропорций человеческого тела противоречат задачам воспитания и личностного развития. Качества игрушки, психологически опасные с точки зрения психолого-педагогического воздействия на ребенка, препятствуют прохождению этико-эстетического фильтра. Если игрушка не проходит этико-эстетический фильтр, она не допускается для дальнейшей экспертизы.

Вместе с тем игрушка должна быть **привлекательной для ребенка и побуждать его к игре**. Соответствие интересам и смыслам самого ребенка – важное требование к игрушке, которое, собственно, и делает ее материалом самостоятельной, инициативной деятельности ребенка. Только в этом случае она вызывает желание действовать с ней и обеспечивает мотивационную составляющую игровой деятельности. Привлекательность игрушки связана с различными характеристиками как самой игрушки, так и общей ситуацией развития конкретного ребенка.

Во-первых, это *перцептивная привлекательность*, связанная с внешними физическими качествами (яркими красками, звучанием, сложностью формы, выразительностью образа и пр.).

Во-вторых, это *возможность действовать с ней, понятность и осмысленность игрового действия*. Для образных игрушек важно наличие яркого узнаваемого образа – человека или животного. Узнаваемость персонажа вызывает определенное отношение к нему и подсказывает его характер (как он ходит, разговаривает, что любит и пр.). Привлекательность игрушки для ребенка может определяться и степенью знакомства с игрушкой. Совершенно новые, не знакомые детям предметы, не имеющие никаких аналогов в их личном опыте, не стимулируют самостоятельные действия, желание играть. Оптимальное сочетание новизны и узнаваемости – важное качество игрушки, делающее ее привлекательной и стимулирующей детскую активность.

Но главным психологическим требованием к игрушкам является возможность **активизации деятельности** ребенка, которая создает развивающий потенциал игрового действия. Этот потенциал обеспечивается сочетанием ориентировочной основы и открытости и стимулирует осмысленную, самостоятельную игру.

Чтобы игрушка выполняла свою развивающую функцию, она должна содержать **ориентиры** для адекватных, культуросообразных действий ребенка, т. е. подсказывать, что и как с ней делать и направлять ребенка на осуществление заложенных в ней возможностей. Чтобы игрушка могла реализовать заложенный в ней развивающий и воспитательный потенциал, ориентиры игрового действия должны быть **адекватными соответствующему виду игровой деятельности**. Они не должны сводить игру к стереотипным действиям и уводить ее в направлении ложных деструктивных ценностей, но стимулировать полноценное развитие деятельности и личности ребенка.

Однако наличие ориентиров не должно препятствовать осуществлению инициативных действий ребенка. Игра – это свободная и самостоятельная деятельность. Игрушка должна открывать возможность для творческой, осмысленной активности самого ребенка. **Открытость** для разнообразных действий, гибкость и простота – важное требование для развивающей игрушки. Она должна допускать широкие возможности вариативных действий. Чем более определенной и завершенной является игрушка, тем меньше она оставляет простора для детского творчества. Сложные и завершенные игрушки предопределяют характер детских действий и приковывают ребенка к стереотипным манипуляциям. Более простой и менее определенный игровой материал допускает широкий спектр игровых действий.

Важное качество образной игрушки (к куклам это относится в первую очередь) – это гармоничное **сочетание условности и реалистичности образа**. Реалистичность и узнаваемость образа *становится ориентиром*, направляющим игровые действия и сюжет, задает смысл действий, а его условность открывает возможности разнообразных игровых действий и событий в рамках данного сюжета. Избыточная детализация и натурализация образа резко сужает возможности игровых действий, делает игрушку закрытой для многообразных вариантов игровых действий.

Следует остановиться на вопросе о технической оснащенности современной игрушки. Образные игрушки, содержащие механизмы, обеспечивающие им самостоятельные движения (ходящие куклы, говорящие и поющие звери и пр.), уводят ребенка от смысла игровой деятельности (создание воображаемой, условной ситуации) и подменяют сюжетную игру примитивным манипулированием. Наличие встроенного механизма игрушки навязывает ребенку определенный способ действия с ней и закрывает возможность настоящей игры, а значит, блокирует инициативность ребенка.

Итак, открытость по образу и по действию является важнейшим требованием к образной игрушке. Степень условности и образ куклы оценивается поразному, в зависимости от возраста и характера игровой деятельности ребенка. Кроме того, при экспертизе учитываются и другие параметры игрушки (количество аксессуаров, размер, подвижность деталей, качество материала и пр.), которые также оцениваются исходя из возрастной адресации игрушки.

Таким образом, развивающий потенциал игрового действия предполагает определенное сочетание ориентиров, направляющих деятельность ребенка, и открытость игрушки для его собственной активности.

Реализация развивающего потенциала игрушки обеспечивается также ее **операциональными возможностями**. Поскольку игра является самостоятельной деятельностью ребенка, материал детской игры должен быть доступным для осуществления соответствующих практических игровых действий. Воз-

возможность практического действия с игрушкой также определяется рядом ее признаков. Прежде всего, это прочность и качество изготовления. Самый интересный замысел игрушки, ее потенциальная «полезность» может обесцениваться несовершенным исполнением – если игрушка быстро ломается или не соответствует возрастным возможностям ребенка.

Для игрового материала важны соответствующие технические характеристики, обеспечивающие легкую возможность действия (устойчивость и подвижность конечностей куклы, соразмерность частей и деталей и пр.). Такие чисто физические характеристики, как размер и вес игрушки также могут «открывать» или «закрывать» возможность самостоятельного действия ребенка.

Итак, основным психологическим требованием к игрушкам является возможность **активизации соответствующих возрасту деятельности** ребенка, которая обеспечивается:

- привлекательностью игрушки для ребенка, задающей **мотивационную основу игры**;
- полнотой, адекватностью и открытостью ориентиров, создающими развивающий потенциал игрового действия;
- операциональными возможностями игрушки, обеспечивающими **самостоятельное** детское действие.

Данные критерии легли в основу методики психолого-педагогической экспертизы игрушек, которая осуществляется в Московском центре экспертизы игрушек и имеет рекомендательный характер. Игрушки, соответствующие критериям экспертизы, получают знак **«Детские психологи рекомендуют»**.

#### *Литература*

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., 2004.
2. *Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г.* Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
3. *Смирнова Е. О., Филиппова И. В.* Образная игрушка как средство развития сознания // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
4. *Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Абдулаев-ва Е. А.* и др. Научные основания психолого-педагогической экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1.
5. *Смирнова Е. О., Рябкова И. А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. № 3.
6. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

## **Psychological and educational evaluation of toys in Moscow City Center of MSUPE**

***E. O. Smirnova,***

*Doctor of Psychology, Professor, Head of the Moscow City Center of Psychological and Educational Examination of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

The author examines specific characteristics of play and functions of toys based on the concept by L. S. Vygotsky. The divergence of real and imaginary situations, when child begins to act outside the reality domain in the play, and enters the semantic one, is considered as the main feature of the play. The functions of toys are analyzed, which include, first and foremost, an expression of own experience and mastering of the world around. The requirements for toys as to material and means of the play are formulated. The trends of the modern toy market development are shown and the relevance of their psychological and educational assessment is outlined. The criteria for psychological assessment of toys used in the Moscow City

Center at MSUPE are described. On the first step the ethical and aesthetic filter is applied, which does not admit for further evaluation the toys that are dangerous in terms of psychological impact on the child. Toys that passed through the first step are analyzed according to the following criteria: attractiveness of a toy for a child that sets the motivational grounds for the play; openness of the landmarks, that provide for the developing potential of the play act; operational features of a toy that promote independence of the child act. Toys that satisfy the examination criteria receive a sign "Child psychologists recommend".

**Keywords:** play, toy, psychological requirements for toys, figurative toys, landmarks of the play act, toy openness, psychological and pedagogical expertise.

### **References**

1. *Vygotskij L. S.* Psihologija razvitija rebenka. M., 2004.
2. *Smirnova E. O., Salmina N. G., Tihanova I. G.* Psihologicheskaia ekspertiza igrushki // Psihologi-cheskaia nauka i obrazovanie. 2008. № 3.
3. *Smirnova E. O., Filippova I. V.* Obraznaja igrushka kak sredstvo razvitija soznaniia // Psihologicheskaia nauka i obrazovanie. 2008. № 3.
4. *Smirnova E. O., Salmina N. G., Abdulaeva E. A.* i dr. Nauchnye osnovaniia psihologo-pedagogicheskoi ekspertizy igrushek // Voprosy psihologii. 2008. № 1.
5. *Smirnova E. O., Rjabkova I. A.* Struktura i varianty sjuzhetnoi igry doshkol'nika // Psihologicheskaia nauka i obrazovanie. 2010. № 3.
6. *El'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр // Психологическая наука и образование. 2011. №2. – С. 29–38](#)

## Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр

**Н. Г. Салмина<sup>1</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова*

**И. Г. Тиханова<sup>2</sup>,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье рассмотрена роль игр настольного типа в познавательном и личностном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Обозначены дискуссионные вопросы о генезе настольных игр и отнесении их к более общему виду игр – играм с правилами. Выделены специфические признаки игр настольного типа, отличающие их от других игр. Выдвинут тезис о влиянии настольных игр на формирование метакогнитивных умений. Описаны и обоснованы критерии психологической экспертизы настольных игр. Обозначены основные и дополнительные критерии психологической экспертизы. К первым отнесены: привлекательность игры (желание сыграть), сфера развития (какие умения формируются в игре), описание центрального умения (его структуры и последовательности операций), сопутствующих умений, возраст, на который ориентирована игра. В качестве дополнительных критериев выделены: доступность использования игрового материала (определяемая рядом условий, учет которых существенно влияет на возможность организации игровой деятельности ребенком) и качество материала. Указано значение психолого-педагогической экспертизы настольных игр.

**Ключевые слова:** игра, настольные игры, игры с правилами, психолого-педагогическая экспертиза, метакогнитивные умения, критерии экспертизы.

Проблема игры и ее роль в психическом развитии всегда занимала одно из центральных мест в психологической литературе в силу ее значимости, поскольку игра рассматривается как особая форма передачи опыта, созданная обществом для управления развитием детей. Несмотря на широкий спектр обсуждаемых вопросов, входящих в эту проблему, многие из них продолжают оставаться дискуссионными или вовсе не обсуждаемыми. К одному из таких вопросов относится и психологический анализ настольных игр, их роль в психическом развитии детей, связь с другими видами игр и учебной деятельностью.

В психологических исследованиях подчеркивается значимость игры для развития ребенка. До сих пор ведется научная дискуссия о ее роли в различные периоды жизни человека. Наряду с классическим представлением о ведущей роли игры в дошкольном возрасте рассматривается ее влияние на познавательное,

<sup>1</sup> salmina2005@yandex.ru

<sup>2</sup> tihan@bk.ru

личностное, социальное и профессиональное становление человека в других возрастах [1; 8; 15; 16; 19]. Образовательные программы школьной и профессиональной подготовки все чаще используют игру как наиболее эффективную форму передачи и освоения навыков и умений (деловые, ролевые, настольные, компьютерные игры и др.). Большое распространение имеют игры, созданные по мотивам фэнтези («Властелин колец», «Сталкер» и т. д.), которые проходят в реальном пространстве и времени. Человек отрабатывает в них разные модели поведения, построения отношений. В игровую деятельность вовлечено большое число людей от подросткового до взрослого возраста. Популярностью также пользуются интерактивные игры в виртуальном пространстве, в которых человек соревнуется в освоении каких-либо действий (Lock on и др.) или строит отношения (Second life и др.). Распространенность и роль разнообразных игр в жизни детей школьного возраста и взрослых привлекает к этой проблеме внимание многих ученых не только в психологии, но и в философии, логике и других науках (Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Й. Хейзинга, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова и др.).

В отечественной психологии, обсуждая проблему игры и развития ребенка, выделяют ее значение как ведущей деятельности в дошкольном возрасте (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Тем самым подчеркивается принципиальная роль такой деятельности в трансформации личности и сознания ребенка. В настоящее время тезис о ведущей деятельности как объяснительном принципе смены этапов возрастного развития оспаривается многими. Е. Е. Кравцова предлагает понимать специфику каждого возраста через призму возрастных психологических новообразований [7]. Она обосновывает это тем, что «не разработаны психологические критерии различения ведущих деятельностей – общения, предметной деятельности, игры от необщения, непродметной деятельности и т. д.». [там же, с. 88]. Ставится под сомнение утверждение, что переход от одной ведущей деятельности к другой происходит, когда ведущая деятельность предшествующего этапа исчерпывает себя [7]. Игровая деятельность может сохранять свое значение и в младшем школьном возрасте и в подростковом и даже у взрослых людей. В свою очередь, Н. Н. Вересов, интерпретируя позицию Д. Б. Эльконина, предполагает, что понятие ведущей деятельности имеет смысл только в контексте системы деятельностей, складывающейся на каждом возрастном этапе [3]. Смена ведущей деятельности происходит как следствие системной перестройки деятельностей. При таком рассмотрении игра может быть ведущей деятельностью не только в дошкольном возрасте, особенно в рамках индивидуальной траектории развития человека.

### **Появление разных видов игры в онтогенезе и их роль в развитии ребенка**

Помимо роли игры в жизни человека в литературе продолжает обсуждаться вопрос об онтогенезе игры – появление в определенные возрастные периоды разных видов игр и их влияние на развитие. С. Сейфер ставит под сомнение положение отечественной психологии о происхождении сюжетной игры (или игры «понарошку») из манипулятивных и исследовательских действий и ее дальнейшей трансформации в игры с правилами к младшему школьному возрасту [14]. В ходе такого развития воображаемая ситуация «сворачивается» и становится имплицитной. Первостепенное значение в результате этих преобразований приобретает правило, которое становится эксплицитным в особом роде играх (подвижных, настольных). В свою очередь, он выделяет две взаимно пересекающиеся линии развития игры:



- 1) появление высокоразвитой сюжетной игры из исследовательской активности ребенка раннего возраста и переход ее к абстрактному мышлению, использующему воображение;
- 2) от манипуляций с предметами к играм-упражнениям и появлению спортивных игр и игр с правилами.

Он показывает, что сюжетная игра не переходит в игру с правилами, а имеет дальнейшее собственное развитие – позиция, развиваемая и в нашей отечественной психологии (Г. Г. Кравцов и др.). Обсуждая особенности разных видов игр и, прежде всего, сюжетно-ролевой и игр с правилами, С. Сейфер указывает на различия в характеристиках этих игр. По его мнению, игры с правилами, например, настольные не требуют мнимой ситуации, поэтому появляются вне зависимости от сюжетной игры из манипулятивных действий. Не обсуждая в данной статье проблему взаимосвязи разных видов игр и их функциональных и генетических связей (она должна стать предметом специального анализа и исследования), остановимся на утверждении, что игры с правилами «не требуют мнимой ситуации», – положение, с которым трудно согласиться.

Анализ современных исследований показывает, что ребенок 2–3 лет способен выполнить элементарные правила в настольной игре (составить дорожку по правилу, найти требуемое изображение предмета или его часть и др.). Однако не только применительно к этому возрасту, но и на более поздних этапах развития (дошкольный возраст) для возникновения и поддержания интереса к настольной игре и для выполнения нужных действий необходимо введение сюжетной линии (построить дорожку для зайчика, который хочет попасть к своему другу ежику, и т. д.). Настольные игры для детей дошкольного возраста часто содержат сюжетный игровой материал – фигурки или изображения животных, людей, предметов. То есть игровой интерес к настольной игре задается вначале не выполнением правила и возможностью выигрыша у другого, а сюжетным компонентом. Это подтверждает существующее в психологии игры положение об определяющем значении мнимой ситуации для развития разных видов игр (как сюжетных, так и игр с правилами) [4]. О появлении мнимой ситуации и условий ее возникновения и, прежде всего, способности к символизации свидетельствует включение ребенком в игру заместителей реальных предметов (их изображений, сходных по каким-либо признакам предметов). Это согласуется и с позицией Ж. Пиаже, который считал, что уже в 2,5 года у ребенка появляется символическая игра, в которой ребенок использует символические действия и игрушечные образы (животных, людей, сказочных персонажей) [11].

Таким образом, у ребенка уже на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста появляются разные виды игр – образные, сюжетные, игры с правилами в форме подвижных и настольных игр [4; 9; 13; 17]. Далее эти виды игр развиваются в свои высшие формы.

Общеизвестно, что игра влияет на психическое развитие ребенка. А есть ли различия во влиянии разных видов игр на развитие ребенка? Многие исследователи отмечают большое значение сюжетно-ролевой игры в формировании воображения [4; 13; 17]. Указывается, что она способствует становлению мотивационных направленностей, ценностных ориентаций, образцов построения отношений [17], появлению абстрактного мышления [14]. Роль игр с правилами (настольных, подвижных и др.) сводится в основном к формированию регулятивных умений (управление эмоциями, поведением), конкретных учебных навыков (счет и др.) и способов взаимодействия с другим [9; 14].

Таким образом, влияние сюжетно-ролевой игры связывается с возможностью формирования в ней смысловых образований, воображения, а игр с правилами – с формированием регулятивных и социальных умений, а также отработкой конкретных учебных навыков. Отдельно выделяются игры на исследовательское поведение, роль которых видят в возможности развития у детей умения действовать в ситуации неопределенности, новизны [10]. В целом, игра способствует достижению и реализации возрастных задач, конкретизированных и материализованных на каждом этапе развития в соответствующих видах игр и игрушек. Для каждого вида игр существуют и разрабатываются свои игрушки и игровой материал.

### **Особенности настольных игр**

Настольные игры относят к более общей категории – играм с правилами. Если в этом контексте оценивать психологическое значение таких игр, то в качестве их главной особенности выделяется выполнение правил. Тем самым в качестве центральных характеристик настольных игр автоматически вытекают регламентированность и заданность действий играющего, исключающие возможность, а следовательно, и развитие воображения, творчества, исследования, самостоятельности. Выполнение правил требует от ребенка строго определенных действий, что повышает возможность формирования регулятивных умений и конкретных навыков, заложенных в игре [9]. Эти характеристики и определяют функции настольных игр, отличают их от сюжетных и исследовательских. В них игровой материал провоцирует ребенка на самостоятельные действия, творчество, активное придумывание и разворачивание сюжета [12; 13].

Тем самым оценка роли настольных игр при отнесении их к категории игр с правилами (где все условия и правила заданы, роль самостоятельности, инициативности, воображения ограничена жесткими рамками правил) значительно занижается и сужается по сравнению с другими видами игр. Отнесение настольных игр к играм с правилами ограничивает их содержание и, соответственно, оценку их роли в развитии. Это, с нашей точки зрения, не отражает истинного значения настольных игр в психическом развитии ребенка, которое они имеют в становлении базовых интеллектуальных структур (метакогнитивных умений). С этой точки зрения, в настольных играх с метакогнитивной направленностью развивающий эффект сводится не к формированию регуляции (что тоже имеет место быть), а к формированию базовых когнитивных умений.

Игры с правилами, включая и настольные игры, существенно различаются между собой по содержанию, структуре, развиваемым или формируемым качествам. Известно, что в подвижных играх с правилами, направленных на развитие моторики, как и в настольных играх, ставящих целью формирование конкретных учебных навыков, умений, требуется ограничение свободы действий, самостоятельности, творчества, воображения. Вместе с тем нельзя отрицать, что даже в таких условиях жесткого выполнения правил и ограничения свободы формируются умения (например, умственный план действия), которые могут быть полезны и необходимы для работы воображения и творчества. Кроме того, следует отметить, что удельный вес игр с учебными целями в общей массе настольных игр весьма незначителен. Основной состав настольных игр – это игры, безусловно, использующие определенный набор правил (которые регулируют последовательность операций), но они (правила) не составляют основного их содержания. Последнее, разворачиваясь обычно на каком-то занима-

тельном сюжете, представляет собой последовательное решение системы задач, различающихся в разных играх. Это может быть решение пространственных задач (требующих развития пространственного мышления), логических (для решения которых необходимо развитие логических операций, комбинаторики, умения выстраивать стратегии), регулятивных и др.

Логические, пространственные, символические и другие умения составляют содержание метакогнитивных умений, необходимых для решения задач в любом учебном предмете. Они не выступают в качестве специального объекта формирования в образовательных программах дошкольных и школьных учреждений, что зачастую приводит к появлению учебных трудностей у учащихся. О трудностях при решении задач, предусматривающих использование пространственного мышления, в частности, пишут И. С. Якиманская, И. Я. Каплунович и др. [6; 18]. Анализу трудностей решения логических задач посвящено много исследований в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, что отражается, прежде всего, в большом процентном показателе детей, заканчивающих школу и не умеющих решать математические задачи. На низкий уровень символического мышления, проявляющийся в неумении работать со схематическими средствами, в трудностях формализации, указывается не только в отечественной, но и в зарубежной литературе.

Анализ настольных игр, представленных на российском и международном рынках игр, показывает, что большая часть этого игрового материала направлена на формирование разнообразных метакогнитивных умений. Несмотря на важное значение для познавательного развития, их формирование не предусмотрено образовательными программами детских садов и школ. Кроме того, представленность метакогнитивных умений в игровой форме существенно меняет отношение детей к решению таких задач, повышая мотивацию. Освоение метакогнитивных умений в настольных играх происходит как условие достижения игровой цели, решения игровой задачи, при этом усвоение проходит в увлекательной форме, выступая для ребенка в виде осознания, что он научился играть в ту или иную игру.

В настольных играх помимо метакогнитивных умений могут усваиваться и конкретные интеллектуальные умения (счет, сложение, обогащение словаря и др.). Если для освоения конкретных интеллектуальных умений создано много неигровых упражнений и заданий, то метакогнитивные умения приобретаются преимущественно в настольных играх. Например, в игре ребенку необходимо построить в лабиринте непрерывный проход к сокровищу<sup>3</sup>. У него есть карточка с частью лабиринта, с помощью которой он должен сдвинуть другие карточки, составляющие лабиринт так, чтобы получился проход. Изменить сделанный ход нельзя. Для этого ребенку нужно в уме изменить имеющуюся пространственную структуру лабиринта (представить, как она изменится после его хода). В данном случае формируется умение видеть пространственную структуру и переструктурировать ее в умственном плане. Метакогнитивные умения являются базисными для освоения конкретных предметных умений, в том числе учебных.

Помимо познавательной сферы в настольных играх развиваются регуляция и социальные навыки. Такие игры в основном предполагают участие группы детей, которым необходимо общаться по поводу игры (соблюдения правил, отстаивания своей точки зрения и др.). Несмотря на то что социальные и регулятивные умения формируются и в других видах игр, нужно отметить особую роль

<sup>3</sup> Игра «Лабиринт Юниор», Ravensburger, Германия–Чехия, возраст 5–8 лет, для двух–четырех участников.

настоельных игр в формировании регуляции. Наличие жестких правил, проигрыш другим участникам, неудачи при достижении результата способствуют формированию умения контролировать свои действия, справляться с эмоциями и продолжать игру.

Настольные игры, как и другие виды игр, привлекательны для ребенка, вызывают игровой интерес. В то же время привлекательность игры на разных возрастных этапах создается по-разному. В раннем и младшем дошкольном возрасте важна заданная в них сюжетная тематика («спасти поросят от волка», «собрать мышкам сыр» и т. д.) и образность игрового материала (фигурки животных, людей, машинки и др.). Чем старше ребенок, тем больше интереса вызывает сама заданная в игре задача («нацепить как можно больше предметов на удочку», «найти выход из лабиринта» и т. д.). С развитием соревновательной мотивации, мотивации достижения значимым становится выигрыш и связанное с ним выполнение правил. Игровая мотивация обеспечивает сильную включенность человека в игровой процесс. Если принять точку зрения некоторых исследователей, что воля есть функция от мотивации (Л. И. Божович и др.), то в игре человек с большей легкостью применяет усилия при освоении нового. Это ускоряет процесс усвоения и позитивно влияет на его результат.

### **Критерии психолого-педагогической экспертизы настольных игр**

В настоящее время есть необходимость ориентировки в играх, игрушках и игровом материале для понимания, что они могут дать для развития ребенка. Встает вопрос о разработке критериев экспертной оценки игрушек и игрового материала для каждого вида игры. Особенность психолого-педагогической экспертизы в том, что она оценивает игры и игрушки с точки зрения роли в познавательном и личностном развитии ребенка на каждом возрастном этапе, какой культурный опыт ребенок может освоить с их помощью.

Разработка критериев оценки является сложной психологической проблемой, поскольку она требует, с одной стороны, анализа, что входит в задачи развития каждого возрастного периода, с другой стороны – через какие свойства игр, игрушек и действий с ними должны реализовываться эти задачи.

Психолого-педагогическая экспертиза игр и игрушек разного типа имеет свою специфику, которая задается различием культурного опыта, осваиваемого с их помощью. Это находит отражение в разработке критериев оценки. Важным критерием оценки сюжетной игрушки является адекватность заданных в ней ориентиров для запуска сюжетной игры и разворачивания в ней тех или иных образцов отношений. Кроме того важна открытость ориентиров для проигрывания разного типа отношений [12; 13]. Например, с куклой-девушкой можно развернуть проигрывание детско-родительских отношений, отношений с ровесниками (подружками), отношений между полами («жених-невеста»).

В оценке игр и игрушек, направленных на освоение исследовательского поведения, важной является степень заданности неопределенности и новизны ситуации действия, потому что именно в таких условиях актуализируется данный тип поведения. Важно оценить, насколько самостоятельно и разнообразно может ребенок действовать с игрушками [10]. Примерами таких игрушек и игр могут быть: черный ящик, «прятки», «горячо – холодно» (поиск объекта), «мафия» и др. Исходя из вышеописанных особенностей настольных игр можно выделить несколько основных критериев их оценки.

Важным критерием для настольных игр, как и для других видов игр и игрушек, является их **привлекательность для ребенка**. Если игра не вызывает желания поиграть, то она теряет статус игры и может превратиться в обычное задание, которое нужно выполнить по требованию взрослого, а не по собственной инициативе. Привлекательность в настольных играх может создаваться разными способами. Интерес у ребенка может вызывать сюжетная тематика («гонки», «прятки зверей» и др.) и образность игрового материала (машинки, животные, сказочные персонажи и др.). Желание поиграть могут вызвать особенности игрового материала – цветовая гамма, эстетическое оформление, качество материала, из которого сделаны элементы игры, и др. Чем старше ребенок, тем больший интерес у него вызывает сама познавательная задача, которая заложена в игре. Стремление поиграть может задаваться также через структуру выигрыша (важен сам факт наличия выигрыша). Для старших дошкольников важно, чтобы выигрыш был по отношению к партнеру по игре (использование соревновательной мотивации). Интерес к игре может регулироваться уровнем трудности: он может быстро ослабеть, если игра слишком легкая или слишком трудная для ребенка.

В настольной игре через правила задается выполнение определенных игровых действий, что приводит к освоению одного или нескольких умений. Это можно считать развивающим эффектом игры. Очень важно проанализировать действия, заданные в игре, чтобы понять, какие умения она формирует.

Обычно производителем дается общее описание сферы развития в игре – памяти, мышления и др., но не обозначается конкретное осваиваемое умение (или их совокупность). В тех случаях когда оно указывается, требуется анализ устройства игры для выделения умения и его операционального состава, чтобы понять, что формируется именно оно. Например, игровым действием является поиск выхода из лабиринта. По идее, это действие должно формировать целостное видение заданной пространственной структуры ходов и предвосхищать действие в уме на 1–2 шага, чтобы избежать попадания в тупики. Часто бывает так, что в правила не включены никакие санкции или поощрения за прохождение лабиринта без попадания в тупики, например, поощрение за скорость прохождения или возвращение к началу лабиринта за попадание в тупик. В этом случае играющий может проходить лабиринт путем проб и ошибок, т. е. при пошаговых действиях у него не будет задано необходимости предвосхищать свое действие и проводить предварительную ориентировку в целостной структуре лабиринта. Часто в качестве умений, осваиваемых в игре, указываются логические умения. Они предполагают владение рядом операций: выделение признака, ранжирование по нему предметов или создание групп, обобщение в слове (называние признака-основания). Психологический анализ игр показывает, что реально отрабатывается одна или две операции из необходимого состава (например, выделение признака и ранжирование по нему или группировка, или признак уже дается, требуется только выстроить серию или группы). В этом случае необходимо указать, что реально осваивается в игре. Указанные производителем задачи и умения, осваиваемые в игре, могут не совпадать с результатами психологической экспертизы.

Таким образом, важным критерием психологического анализа настольных игр является выделение **основного или центрального умения или умений**, которые в игре реально усваиваются через выполнение игровых действий. Собственно, это и будет развивающим эффектом настольной игры.

Помимо основного (центрального) умения, которое осваивается в игре, есть ряд **сопутствующих**, которые также осваиваются в игре, но не напрямую. Их



освоение является не прямой задачей игры, но условием выполнения центральных умений. Например, умение удерживать несколько правил и следовать им в процессе игры является условием для осуществления игры в целом и освоения заложенных в ней познавательных умений (умственного плана действия, логических операций и др.). Умения, которые в одних играх являются сопутствующими, могут быть центральными в других. Есть игры, в которых центральным является формирование регулятивных умений, – подчинение действий правилам и управление отрицательными эмоциями. Это игры, в которых содержательная задача достаточно проста, но требуется выполнять правила, и есть помехи для действия. Например, такой тип игр, как «ходилки-бродилки». Нужно фишками дойти от старта до финиша. Выигрывает тот, кто дошел первым. В правилах требуется соблюдать очередность хода, передвигать свою фишку на столько ходов, сколько выпало на игровом кубике, следовать обозначениям (пропустить ход, вернуться назад или передвинуться на несколько клеток вперед и др.).

Выделив основные и сопутствующие умения, которые осваиваются в игре, можно обозначить **сферу развития**, на которую направлена игра. Это будет еще одним критерием оценки. В качестве основных сфер развития рассматриваются следующие – познавательная, регулятивная, коммуникативная, личностная, каждая из которых характеризуется набором составляющих. Опишем кратко составляющие каждой сферы.

**Познавательная** включает достаточно широкий список умений, на развитие и использование которых могут быть направлены настольные игры:

- *зрительное восприятие* (умения ориентироваться в пространственных и фигуро-фоновых отношениях, выделять структуру объекта и преобразовывать ее и др.);
- *мышление* (умения выделять признаки объектов, выполнять логические операции, выстраивать стратегии игры, оперировать во внутреннем плане действия, интеллектуальная децентрация и др.);
- *речь* (владение монологической и диалогической речью в соответствии с синтаксическими и грамматическими нормами родного языка и др.);
- *знаково-символическая сфера* (умения понимать предлагаемые в играх знаки и символы, использовать их для организации игровых действий);
- *память* (развитие непосредственного и опосредованного запоминания) и др.

**Регулятивная** – умение удерживать и пользоваться правилами; планировать, выстраивать стратегии действий, предвосхищать результаты действий (свои и партнера); выполнять цепочки действий; контролировать эмоции; организовывать внимание (переключаться на другие задачи и объекты, концентрироваться) и др.

**Коммуникативная** – умение встать на позицию другого; умение работать в команде; инициативность в общении; сопереживание; умение решать конфликтные ситуации, находя выход (построение договоренностей) и др.

**Личностная** – познавательная мотивация (стремление овладеть способами деятельности и др.); стремление к успеху, мотивация достижения; уверенность в себе и др.

Существенным показателем при оценке игр является **возраст**, для которого разработана игра, соотношение задач игры с задачами возраста. Определение с точки зрения задач развития, в каком возрастном диапазоне необходимо формировать данные умения (например, выделение признаков – ранний возраст,



формирование внутреннего плана действия – старший дошкольный и младший школьный возраст и т. д.).

Помимо основных критериев оценки, к которым относятся привлекательность, центральное умение(я), сопутствующие умения и возраст, можно выделить и ряд дополнительных критериев. Это те качества игры, которые делают ее удобной, простой и безопасной, т. е. **доступность и качество** игрового материала. Первое обеспечивается адекватностью описания правил (краткость, понятность, точное обозначение действий, указание ориентиров и т. д.); числом элементов и правил, используемых в игре; возможностью варьировать элементы и правила (от простого к сложному); легкостью выполнения действий для ребенка (моторика, величина и понятность изображений и т. д.). Под качеством игрового материала имеется в виду его безопасность для детей, прочность, соответствие возрасту и т. д.

### **Значение психолого-педагогической экспертизы настольных игр**

Экспертиза игр дает возможность адекватно оценить, какие познавательные умения и личностные качества здесь приобретаются, для какого возраста она предназначена. Это помогает взрослому (родителю, педагогу, психологу) грамотно организовать целенаправленное развивающее или коррекционное воздействие на ребенка.

Кроме того, важным является вопрос контроля и улучшения качества игр. Экспертиза может выступать фильтром для определения качества, в то же время она задает образец, на который начинают ориентироваться взрослые (родители, педагоги, психологи), в результате чего формируется общественное представление, какой должна быть игра, которое может повлиять на внесение корректив в производство, ориентированное под запрос потребителей. Таким образом, при определенной трансляции экспертиза может стать средством изменения массового сознания и формирования общественного запроса.

#### **Литература**

1. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
2. Библер В. С., Берлянд И. Е., Кондратов Р. Р. Сознание – доминанта психической жизни дошкольника // Современное состояние и перспективы развития обучения. Красноярск, 1990.
3. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Давыдов В. В., Зинченко В. П., Талызина Н. Ф. Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 1982. № 4.
6. Капунович И. Я. Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике. Новгород, 1996.
7. Кравцова Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
8. Левада Ю. А. Игровые структуры в системе социального действия. Систематическое исследование. М., 1984.
9. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Игры с правилами в дошкольном возрасте. М., 2002.
10. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М., 1969.
12. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Психологическая экспертиза игрушек // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.

13. *Смирнова Е. О., Филиппова И. В.* Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
14. *Сэйфер С.* Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении // Психологическая наука и образование. 2010. № 3.
15. *Хейзинга Й.* Homo Ludens: Опыт преодоления игрового элемента культуры // Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. М., 1999.
16. *Щедровицкий Г. П.* Методологические основания к педагогическому исследованию игры. Избранные труды. М., 1995.
17. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
18. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.
19. *Erik H. Erikson.* Toys and reasons. Stages in Rit-ualisation of Experience. W. W. Norton&Company. INC. N.Y., 1977.

## Psychological and Pedagogical Expertise of Board Games

**N. G. Salmına,**

*Doctor of Psychology, Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University*

**I. G. Tihanova,**

*Ph.D. in Psychology, Developmental Psychology Department, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education*

The article describes the role of board games in the cognitive and personal development of preschool and early school age children. The discussion questions about the genesis of board games and assigning them to a more general group of games – games with rules, are outlined. The specific characteristics of board games that distinguish them from other games are identified. A notion of board games' impact on the formation of metacognitive skills is proposed. The criteria for psychological expertise of board games are described and justified. The main and the additional criteria of psychological examination are outlined. The first group covers the following: the attractiveness of the game (a desire to play), the development sphere (which skills are formed in the game), the description of the main skill (its structure and sequence of operations), related skills and age that a game is designed for. Accessibility of the game material (determined by a number of conditions, consideration of which significantly affects the possibility of organizing a game activity by a child) and quality of the material are described as the additional criteria. The significance of the psychological and educational expertise of board games is discussed.

**Keywords:** play, board games, games with rules, psychological and pedagogical expertise, metacognitive skills, assessment criteria.

### References

1. *Berljand I. E.* Igra kak fenomen soznaniya. Kemerovo, 1992.
2. *Bibler V. S., Berljand I. E., Kondratov R. R.* Soznanie – dominanta psihicheskoy zhizni doshkol'nika // Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija obuchenija. Krasnojarsk, 1990.
3. *Vesov N. N.* Vedushaja dejatel'nost' v psihologii razvitija: ponjatie i princip // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2005. № 2.
4. *Vygotskij L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
5. *Davydov V. V., Zinchenko V. P., Talyzina N. F.* Problema dejatel'nosti v rabotah A. N. Leont'eva // Voprosy psihologii. 1982. № 4.
6. *Kaplanovich I. Ja.* Razvitie prostranstvennogo myshlenija shkol'nikov v processe obuchenija matematike. Novgorod, 1996.
7. *Kravnova E. E.* Ponjatie vozrastnyh psihologicheskikh novoobrazovanij v sovremennoj psihologii razvitija // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2005. № 2.

8. *Levada Ju. A.* Igrovyje struktury v sisteme social'nogo dejstvija. Sistematičeskie issledovanija. M., 1984.
9. *Mihajlenko N. Ja., Korotkova N. A.* Igry s pravilami v doškol'nom vozraste. M., 2002.
10. *Podd'jakov A. N.* Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznanija, pomosh, protivodejstvie, konflikt. M., 2000.
11. *Piazhe Zh.* Izbrannye psihologičeskie trudy. Psihologija intelekta. Genesis chisla u rebenka. Logika i psihologija. M., 1969.
12. *Smirnova E. O., Salmina N. G., Tihanova I. G.* Psihologičeskaja ekspertiza igrushki // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2008. № 3.
13. *Smirnova E. O., Filippova I. V.* Obraznaja igrushka kak sredstvo razvitija soznaniya doškol'nika // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2008. № 3.
14. *Sejfer S.* Vysokorazvitaja igra i ee rol' v razvitii i obuchenii // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2010. № 3.
15. *Hejzinga J.* Homo Ludens: Opyt preodolenija igrovogo elementa kul'tury // Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnja / Obsh. red. i poslesl. G. M. Tavrizjan. M., 1999.
16. *Shedrovickij G. P.* Metodologičeskie osnovanija k pedagogičeskomu issledovaniju igry. Izbrannye trudy. M., 1995.
17. *El'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.
18. *Jakimanskaja I. S.* Razvitie prostranstvennogo myshlenija škol'nikov. M., 1980.
19. *Erik H. Erikson.* Toys and reasons. Stages in Ritualisation of Experience. W. W. Norton&Company. INC. N.Y., 1977.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Салмина Н.Г., Тиханова И.Г., Черная О.В. Построение развивающих программ с использованием настольных игр // Психологическая наука и образование. 2011. №2. – С. 75-82](#)

## Построение развивающих программ с использованием настольных игр

**Н. Г. Салмина<sup>1</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова*

**И. Г. Тиханова<sup>2</sup>,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета*

**О. В. Черная<sup>3</sup>,**

*методист Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье представлен подход к построению развивающих программ для познавательного и личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с использованием настольных игр. Описаны условия, при соблюдении которых указанные игры оказывают развивающее воздействие. Дана характеристика настольных игр, указаны признаки, отличающие их от других игр, игрушек и игрового материала. Выстроена определенная последовательность работы при построении развивающих программ: выделение базовых умений, необходимых для реализации задач возраста у детей дошкольного и младшего школьного возраста; построение логики развития умений – последовательности формирования операций, входящих в умение; создание последовательности игр, в которых будут осваиваться операции, входящие в умение.

**Ключевые слова:** развивающие игры, настольные игры, развивающие программы, метакогнитивные умения.

Игра является одной из форм передачи опыта, созданной обществом для управления развитием детей [2; 4; 8]. Согласно периодизации психического развития ребенка Д. Б. Эльконина эта деятельность, «выращивая» индивидуальные психические новообразования, развивает социально-эмоциональную (мотивационно-личностную) и интеллектуально-познавательную сферу (операционально-техническую) [8]. Игра занимает особое место в системе деятельности ребенка. В ней формируются личностные качества (мотивация, регуляция, взаимодействие детей) и познавательные способности (логическое, пространственное и образное мышление, память, внимание и др.). Она способствует достижению и реализации задач возраста, конкретизированных и мате-

<sup>1</sup> salmina2005@yandex.ru

<sup>2</sup> tihan@bk.ru

<sup>3</sup> chernayaov@mail.ru

риализованных на каждом возрастном этапе в соответствующих видах игр и игрушек [3; 5].

Несмотря на то что игре придается ведущее значение в развитии ребенка дошкольного возраста, она продолжает сохранять важное место в личностном и познавательном развитии на протяжении младшего школьного возраста и далее [3; 4]. Дети и взрослые с удовольствием играют, проводя таким образом свой досуг.

Как форма освоения различных видов культурного и социального опыта игра широко используется в развивающих и образовательных программах для решения задач формирования предметных и метапредметных знаний и умений [4]. Особое место в этом процессе занимают «развивающие игры». Это понятие достаточно широко используется в психолого-педагогической литературе и в практике работы с детьми, поэтому необходимо обозначить ту их область, о которой пойдет речь в данной работе. К категории «развивающих» мы относим игры, использование которых при работе с детьми приводит к целенаправленному развитию метакогнитивных умений, включающих овладение когнитивными (логическими, знаково-символическими, пространственными и др.) и личностными умениями (регулятивными, коммуникативными и др.). Это игры настольного типа, в которых знаково-символическими средствами фиксируются требования к процессу и правила действий. Говоря о развивающих играх настольного типа, мы имеем в виду, прежде всего, те из них, которые создаются для познавательного развития (групповые варианты игр), через которое (мотивационный компонент) они влияют и на личностное становление.

Настольные игры характеризуются рядом специфических признаков. В качестве основных особенностей можно указать следующие:

- настольная игра предусматривает решение различных когнитивных задач, требующих развития метакогнитивных умений (пространственных, логических, знаково-символических и др.);
- оптимальное решение конкретных задач, предусмотренных игрой, предполагает построение плана игровых действий каждым участником, выработку стратегий и их преобразование в процессе игрового взаимодействия, учета позиции другого при разработке стратегии. Выполнение игровых действий приводит к освоению необходимых метакогнитивных умений;
- коллективная форма проведения требует овладения разными коммуникативными умениями (сотрудничество с другими, умение работать в группе, учет позиции другого);
- соревновательная мотивация в ситуации выигрыша/проигрыша в ряде игр требует, с одной стороны, развития эмоциональной саморегуляции, а с другой – способствуют ее становлению.

Указанные особенности настольных игр позволяют использовать их для когнитивного и личностного развития детей и выделяют их из всего игрового материала. Вместе с тем, выполнение играми развивающих функций требует при их разработке (и проведении) соблюдения ряда условий, различающихся при разных задачах, и, прежде всего, следующего – направлены ли они на когнитивное или на личностное развитие.

Анализ практики разработки и использования игр настольного типа детьми дошкольного и младшего школьного возраста показал, что они выполняют функцию **развития когнитивных умений** при соблюдении следующих условий:

- игры должны быть интересны детям (вызывать познавательную мотивацию и др.);

- игра должна строиться так, чтобы у ребенка интерес вызывал не только ее процесс, но и возникало желание освоить способ, при помощи которого решается игровая задача;
- ребенок должен иметь возможность выбрать индивидуальный вариант сложности:
  - легкий (на начальном этапе),
  - усложненный (на следующих этапах);
- игры должны различаться по развиваемой в них способности, у ребенка должна быть возможность выбора и смены типа игры;
- в игре должно быть предусмотрено использование не стереотипных способов решения игровых задач, а развивающих творческую функцию.

**Для решения задач личностного развития** детей дошкольного и младшего школьного возраста для игр настольного типа можно выделить определенные требования, которые необходимо учитывать при их разработке и проведении. В частности, в них предусмотрено:

создание условий для формирования умения работать в группе (команде), умения взаимодействовать (не только руководить, но и подчиняться, «болеть» за другого, соперничать команде);

создание соревновательных ситуаций (с выигрышем и проигрышем) для развития эмоциональной саморегуляции (адекватно реагировать в ситуации выигрыша и проигрыша – своего и партнера по игре), начиная со старшего дошкольного возраста;

проведение игр преимущественно в групповом варианте для формирования межличностного взаимодействия, развития умения вставать на позицию другого и предвосхищать возможные варианты дальнейшего развития игры.

Исходя из значения развивающих игр в становлении ребенка, особенностей настольных игр и условий их реализации в практике, была выстроена определенная последовательность работы при построении развивающих игровых программ.

1. **Выделение метакогнитивных умений**, которые мы рассматриваем как базовые умения, необходимые для реализации задач возраста для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это могут быть умения разной степени сложности (от простых до **сложно организованных**). Первичным является заложенное в игре умение, освоение которого происходит в ходе решения игровой задачи. В отличие от конкретных учебных и регулятивных умений, осваиваемые в настольных играх действия можно отнести к разряду метакогнитивных умений, т. е. базовых символических, пространственных, логических и др. Выделение подобного класса настольных игр позволило нам использовать их в построении развивающих программ.
2. **Построение логики развития** умения – последовательность формирования операций, входящих в умение (на основе структуры деятельности и психологических закономерностей возрастного развития).
3. **Проведение анализа психологических задач игр** и сопоставление их с задачами развития в каждый возрастной период исходя из закономерностей становления детской психики.
4. **Проведение анализа содержания игр** с точки зрения структуры деятельности (на выполнение которой направлена игра), действий и операций, которые необходимо выполнить ребенку для достижения позитивного результата в игре.



5. **Создание последовательности игр**, в которых будут осваиваться операции, входящие в сложно организованное умение на основе структуры деятельности. *Последовательность умений* (и операций, входящих в них) *оформляется в последовательность освоения игр*. Проходя эту последовательность, ребенок идет от освоения простых операций до сложно организованных умений.
6. **Выделение и описание типичных проблемных ситуаций** познавательного, регулятивного и коммуникативного характера, возникающих по ходу игры, и способы их решения.

Рассмотрим пример построения цепочки игр, приводящих к освоению сложноорганизованных умений.

В младшем школьном возрасте большое значение в познавательном развитии имеет ряд сложноорганизованных умений. Так, основу пространственного мышления составляет **умение создавать пространственные образы и оперировать ими**. Оно включает ряд «перцептивных действий, обеспечивающих отбор пространственных связей и отношений, который осуществляется как сукцессивно, так и симультанно. Пространственное видение связано с непрерывным, целостным преобразованием наглядной проблемной ситуации с одновременным наложением ограничений на область поиска, с использованием разрозненных пространственных связей и упорядочиванием их в систему» [9, с. 73].

В качестве другого примера можно указать на **умение строить стратегию действия** в меняющейся ситуации (планирование хода на два и более шага вперед с учетом позиции и возможных действий другого).

Для построения развивающей программы необходимо выделить состав операций, входящих в умение, выстроить логику развития этих операций во временной последовательности и подобрать соответствующие настольные игры.

Приведем пример формирования **умения создавать пространственные образы и оперировать ими** на материале выделения пространственной структуры поля, составленного из разнонаправленных полос. Ребенку, чтобы построить проход в лабиринте, следует изменить имеющуюся здесь пространственную структуру, предварительно представив себе возможные изменения структуры после хода.

Данное базовое умение требует владения:

- 1) пространственной ориентировкой – **выбор** направления движения полос на плоскости. Облегченный вариант – одно направление; усложненный – несколько полос одновременно в разных направлениях;
- 2) **построением** непрерывных полос на плоскости с учетом направления (понятие прерывистой и непрерывной линии). Облегченный вариант – одна полоса; усложненный – несколько полос одновременно в разных направлениях;
- 3) **созданием структуры** из разноориентированных полос в виде образа (например, узора) или предметного образа, которое предполагает преобразование существующей картины. Облегченный вариант – выделение образа на уже заданном варианте (создание структуры включает способность к ее выделению); усложненный – выделение образа на образце и его воспроизведение.

После выделения операций, составляющих конкретное умение, выстраивается логика их формирования у ребенка и подбирается соответствующая ей последовательность игр с указанием возрастных этапов освоения.

В данном случае, **первую и вторую операции** (выбор направления движения на плоскости и построение непрерывных полос) начинают осваивать одно-

временно, но в ситуации, когда на плоскости дана одна полоса. Например, любые игры на построение непрерывной тропинки (дорожки) в разных направлениях (вверх, вниз, влево, вправо). Уже с трех лет дети могут решать простую игровую задачу: построить дорожку от зайчика к ежику. Тропинка обычно строится для сюжетных персонажей, так как в этом возрасте важным мотивирующим фактором в освоении настольной игры является наличие сюжета и образных персонажей. Даже если игра их не содержит, необходимо их ввести дополнительно. Используются разные варианты игровых заданий. Сначала ребенок водит игрового персонажа по дорожке, выложенной взрослым, и они вместе определяют направление движения. Потом ребенок переходит к самостоятельному построению дорожки в заданном взрослым направлении. Для этих игровых заданий очень хорошо подходит игра «Необычное домино. Лесная тропинка». Важно соблюдать правило – дорожка должна быть непрерывной. Все отклонения от заданного направления движения отмечаются («дорожка пошла вниз, зайка уходит от ежика»).

**Затем** отрабатываются в ситуации, когда на плоскости (игровом поле) даны одновременно несколько разнонаправленных полос. Сначала ребенок анализирует направления нескольких полос (тропинок, дорожек), выложенных взрослым. Потом строит несколько тропинок одновременно в разных направлениях. Снова используются сюжет и персонажи. Для этого подходят игры «Найди верный путь» и «Колобок-следопыт» (более сложный вариант – с пяти лет). Начиная с четырех лет дети могут начинать решать подобные игровые задачи.

**На третьем этапе** можно приступать к созданию детьми пространственной структуры. Сначала ребенок выделяет структуру на заданном взрослом образце («на что похоже»). Потом сам создает любой предметный или абстрактный образ (узор) из элементов (по заданному образцу и самостоятельно). Для этого хорошо подходят игры «Речной лабиринт» и «Мозаика...». В шесть лет ребенок с удовольствием может решать подобного рода игровые задачи.

Второй пример касается формирования еще одного базового умения – **построения стратегии**. Анализ данного умения позволил выделить как минимум два направления формирования – *регуляцию* и *интеллектуальное планирование* (построение плана действия).

Регуляция включает в себя ряд умений:

- инициативность в действии (принятие задачи или постановка задачи, активность в реализации задачи);
- построение действия в ситуации заданных правил (норм), сдерживание импульсивных реакций;
- умение справляться с сильными отрицательными или положительными эмоциями для продолжения действия и удержания контроля над ситуацией;
- реализация действия согласно выстроенному плану, т. е. умение оценивать каждый шаг относительно созданного образца (операция контроля).

Планирование включает в себя:

- построение последовательной цепочки действий (для решения задачи);
- предвосхищение – понимание зависимости последующих действий от совершаемого в данный момент и просчет возможных изменений;
- построение стратегии, плана действий в меняющейся ситуации;
- корректировку плана действий в изменяющейся ситуации, выделение и включение в планирование независимых факторов (обстоятельств), влияющих на реализацию задуманного, например, выделение и просчет позиции

другого как соперника, имеющего свой план действий, который может помешать осуществлению задуманной стратегии;

- построение плана действий сразу в нескольких направлениях (многоплановость стратегии).

Формирование регуляции и планирования в настольных играх строится параллельно, начиная с более простых операций и условий их выполнения, заканчивая более сложными.

**На первом этапе** уделяем внимание принятию игровой задачи и подчинению действий простым правилам, что может отрабатываться у детей уже с 3–4 лет. Одновременно включается формирование умения строить последовательность действий для решения задачи. Первоначально такая последовательность строится не в уме, а по ходу игры, с каждым новым шагом. В результате возникает понимание, что задача может сразу не решаться, нужно выполнить несколько действий («зайчик сразу к ежику не попадет, нужно выстроить тропинку»). На этом этапе в играх исключается выигрыш, так как в ситуации соперничества возникает необходимость справляться с эмоциями и просчитывать возможные действия других. Игры должны быть построены так, чтобы ребенок мог играть один или совместно с другими. Примерами таких игр может быть «Необычное домино. Лесная тропинка» (производитель «Умная бумага», Россия), «Найди верный путь» (производитель «Goki», Германия) и др. В варианте игры с другими детьми есть общая игровая задача (привести игровых персонажей в гости друг к другу, построив тропинку) и поочередное выполнение действий для ее решения (дети по очереди выкладывают элементы тропинки).

В игре с другими детьми возникает дополнительное правило, которому ребенок должен следовать, – ждать своей очереди. В ходе этих игр ребенок должен соблюдать 1–2 правила и выполнить последовательность действий для решения поставленной задачи. Игры носят сюжетный характер для повышения привлекательности и принятия игровой задачи детьми этого возраста. В игре «Лесная тропинка» сюжетный компонент не введен производителем, но его необходимо ввести взрослому при игре с ребенком (включить образные персонажи).

**На втором этапе** (возраст детей 4–5 лет) можно подключить формирование умения регулировать эмоциональные состояния, сдерживать импульсивные реакции в ситуации высокого эмоционального накала. Для этого вводятся игры с выигрышем у другого, которые еще не требуют просчета, построения плана действия, учета действий другого. Например, это могут быть игры с бросанием кубика (элемент случайности). Важно, что сама ситуация выигрыша эмоционально окрашена для ребенка. Кроме того, игры должны включать определенные санкции, ухудшающие достигнутый результат, или правила, ограничивающие действие, тем самым вызывающие отрицательные эмоции, с которыми ребенку нужно справиться. Это могут быть игры типа «ходилки-бродилки». Основная игровая задача – первым дойти от старта к финишу своей фишкой. Количество ходов определяется бросанием кубиков, сам путь прорисован. По ходу движения независимо от игроков возникают ситуации, когда нужно пропустить ход или вернуться назад. Примером такой игры может быть «Транспорт. Игра в дорогу» (производитель «Новое поколение», Россия) и др. Есть и другие игры на данные регулятивные умения, например, игра «Нападай» (производитель «Selecta», Германия). Ребенку первым нужно схватить со стола картинку, которые выпали на гранях кубиков (в каждый ход бросаются два кубика). На куби-

ках также может выпасть знак, запрещающий брать картинки со стола, ребенку необходимо вовремя сдерживать действие. В данном случае также не требуется вставать на позицию другого и предвосхищать действия другого, но он начинает выделяться как тот, кто может специально помешать выполнить действие (первым взять картинки). В таких играх нет сложной содержательной задачи, акцент делается на соблюдении правил и эмоциональной регуляции.

На этом же этапе можно начинать формировать умение предвосхищать результаты последующих действий от предыдущих. Предвосхищение можно начинать отрабатывать в играх, в которых не требуется планирования на несколько шагов, а нужно продумать действие на один ход вперед (тактически). То есть понять, какой сделать ход сейчас, чтобы в следующем ходе точно избежать опасности или что-то приобрести. Примером может быть игра «Три поросенка» (производитель «Djeco», Франция). В этой игре ребенку в каждый конкретный ход нужно сделать так, чтобы, как минимум, избежать встречи с волком. Для этого нужно учитывать, где волк сейчас и где он может оказаться в следующий ход. В игре все дети играют против волка, поэтому они могут продумывать ходы вместе, что инициирует вербализацию при продумывании хода и фиксацию в слове моментов, связанных с предвосхищением («не вставай перед волком, так он потом поймает тебя»). В эту игру также можно играть с четырех лет.

Важно помнить, что чем младше ребенок, тем важнее для него сюжетная линия в игре. Хорошая игра на формирование предвосхищения с яркой сюжетной линией «Да здравствуют мыши!» (производитель «Selecta», Германия). Для формирования предвосхищения хорошо использовать также игры, в которых ребенок должен индивидуально (без соперника) выполнить ряд ходов, в котором выполнение предыдущего хода определяет успешность выполнения последующего. Это различного рода лабиринты, из которых ребенку нужно выйти или вывести игрового персонажа. При этом попадание в тупики влияет на результат игры в целом (есть санкции).

Примерно с пяти-шести лет можно формировать умение планировать свое действие на несколько шагов вперед в меняющейся ситуации. В таких играх полностью отсутствует элемент случайности, все зависит от действий игрока. Это игры, в которые ребенок играет один, и для решения игровой задачи ему нужно выстроить правильную последовательность действий. В начале ребенок действует путем проб и ошибок, не строя предварительный план, но потом, с накоплением опыта удачных ходов, он начинает просчитывать варианты заранее. Примерами таких игр могут быть «Лягушки-непоседы» (производитель «Thinkfan», Китай). Более сложный вариант – «Час пик» (производитель «Thinkfan», Китай) или игры типа «Солитер». Одновременно в них осваивается умение оценивать выполнение своего действия согласно плану.

В это же время можно начинать формировать умение строить стратегию в меняющейся ситуации, вносить в нее корректировку по ходу действия. Здесь важно, что ребенок должен учитывать при построении стратегии возможные изменения. Примерами таких игр могут быть игры, в которых есть соперник, способный активно и специально помешать реализации задуманного плана действий. На более ранних этапах соперник в игре уже появляется, но он не был тем, кто мог самостоятельно специально помешать реализации стратегии, поэтому его намерение не учитывалось при построении действия. Игры, в которых один мо-

жет блокировать действия другого, требуют в планировании учета позиции другого, не просто ее выделение, но и прогнозирование вероятных действий.

Хорошими примерами таких игр являются «Коридор для детей» (производитель «Gigamic», Франция), «Лабиринт Юниор» (производитель «Ravensburger», Чехия–Германия). В последней игре, в отличие от первой, требуется умение не только строить стратегию, а строить стратегию на материале преобразования пространственной структуры поля. Это усложняет построение стратегии, если ребенок не владеет определенными пространственными умениями.

Большое количество настольных игр сочетает в себе возможность освоения нескольких базовых умений. Например, в игре может формироваться умение выделять пространственную структуру и построение стратегии, или логическое умение комбинаторики и построение стратегии и т. д. Если мы хотим сделать акцент на формировании умения строить стратегию, то важно, чтобы другие умения, осваиваемые в игре, были не очень сложны для ребенка. То есть чтобы ребенок уже вышел на определенный уровень их освоения и мог сосредоточить внимание на построении стратегии. Особенно это касается соревновательных игр, в которых наличие соперника усложняет ситуацию для построения и реализации стратегии.

На следующем этапе (6–7 лет) можно начать формировать более сложное умение – планировать действия одновременно в нескольких направлениях в изменяющейся ситуации. Для этого хорошо подходят игры типа крестиков-ноликов. Если ребенок будет действовать только в одном направлении, его действия сопернику легко вычислить и заблокировать, поэтому требуется строить сразу несколько направлений действия. Примерами таких игр могут быть «Кто первый» (производитель «Десятое королевство», Россия), «Кастелла» (производитель «НАРЕ», Китай), «Пентаго» (производитель «MINDTWISTER», Китай), «Тик так» (производитель «GOKI», Германия) и др.

При построении развивающих цепочек можно связать освоение нескольких умений одновременно, например, выделение и преобразование пространственной структуры поля и освоения стратегического действия. Для этого строится цепочка игр, в которых формируется данное пространственное умение и параллельно цепочка игр, в которых осваиваются составляющие стратегического действия. Некоторые игры при этом могут совмещать в себе обе задачи.

### **Литература**

1. *Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч. Т. 6. М., 1984.
2. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. *Кравцова Е. Е.* Игра детей и игры взрослых: Труды Института психологии им. Л. С. Выготского. РГГУ. Вып. 1. М., 2001.
4. *Кудрявцев В. Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Дубна, 1997.
5. *Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Игры с правилами в дошкольном возрасте. М., 2002.
6. *Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Абдулаева Е. А., Филиппова И. В., Шеина Е. Г.* Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1.
7. *Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г.* Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
8. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
9. *Якиманская И. С.* Индивидуально-психологические различия в оперировании пространственными отношениями // Вопросы психологии. 1976. № 3.

## Creation of Developing Curricula Using the Board Games

**N. G. Salmina,**

*Doctor of Psychology, Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University*

**I. G. Tihanova,**

*Ph.D. in Psychology, Developmental Psychology Department, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education*

**O. V. Chernaya,**

*Methodist, Moscow City Center of Psychological and Educational Examination of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

The article presents an approach to the creation of developing curricula for cognitive and personal development of preschool and early school age children utilizing the board games. The conditions under which these games promote development are described. The board games are described in detail, discussing the characteristics that distinguish them from other games, toys and game material. A certain sequence of work in the construction of developing curricula is developed: selection of basic skills needed to perform tasks at the preschool and early school age; construction of the logic for skills development - sequence of development of operations forming an ability; creation of game sequence, in which the operations constituting an ability will be developed.

**Keywords:** educational games, board games, developing curricula, metacognitive skills.

### References

1. *Vygotskij L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka. Sobr. soch. T. 6. M., 1984.*
2. *Vygotskij L. S. Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.*
3. *Kravcova E. E. Igra detej i igry vzroslyh: Trudy Instituta psihologii im. L. S. Vygot'skogo. RGGU. Vyp. 1. M., 2001.*
4. *Kudrjavcev V. T. Razvitoe detstvo i razvivajushee ob-razovanie: kul'turno-istoricheskij podhod. Dubna, 1997.*
5. *Mihajlenko N. Ja., Korotkova N. A. Iгры s pravilami v doshkol'nom vozraste. M., 2002.*
6. *Smirnova E. O., Salmina N. G., Abdulaeva E. A., Filippova I. V., Sheina E. G. Psihologo-pedagogi-cheskie osnovanija ekspertizy igrushek // Voprosy psihologii. 2008. № 1.*
7. *Smirnova E. O., Salmina N. G., Tihanova I. G. Psihologicheskaja ekspertiza igrushki // Psihologi-cheskaja nauka i obrazovanie. 2008. № 3.*
8. *El'konin D. B. Psihologija igry. M., 1978.*
9. *Jakimanskaja I. S. Individual'no-psihologicheskie razlichija v operirovanii prostranstvennymi odnoshe-nijami // Voprosy psihologii. 1976. № 3.*



Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Хорошева Е.В. Личностные ресурсы родителя ребенка, посещающего инклюзивную группу ДОУ // Психологическая наука и образование. 2011. №3. – С. 106–113](#)

## Личностные ресурсы родителя ребенка, посещающего инклюзивную группу ДОУ

**Е. В. Хорошева<sup>1</sup>,**

*аспирантка кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, научный сотрудник лаборатории психологии аномального развития Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского государственного психолого-педагогического университета*

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования экзистенциальной исполненности и жизнестойкости у родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Проблема исследования состояла в выявлении и изучении факторов, помогающих членам семьи выдерживать хроническое напряжение и успешно справляться с текущими задачами воспитания и социализации ребенка с нарушением в развитии. Гипотеза заключалась в том, что наличие у родителей личностных ресурсов влияет на качество жизни семьи, помогая ее членам успешно совладать со стрессом. Исследование проводилось на базе московского психологического центра и дошкольных образовательных учреждений, имеющих инклюзивные группы. В нем приняли участие 50 семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы факторы, препятствующие возникновению стресса, с позиций разных теоретических парадигм. Обнаружены личностные ресурсы родителей, такие как принятие риска и персональная открытость.

**Ключевые слова:** личностные ресурсы, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, экзистенциальная исполненность, жизнестойкость, стратегии совладания, стресс.

Психологами и психотерапевтами разных направлений признается решающая роль семьи в формировании личности ребенка, так как через взаимоотношения в семье ребенок усваивает способы взаимодействия с миром. Для ребенка с нарушением в развитии семья приобретает особую значимость, поскольку он нуждается в опеке и поддержке со стороны всех ее членов, при благоприятных условиях семья является развивающей средой для ребенка и способствует его социализации. По данным отечественных и зарубежных авторов, родители ребенка с нарушением в развитии испытывают хроническое психоэмоциональное напряжение, связанное с негативными переживаниями по поводу диагноза ребенка и процесса его вхождения в общество, каждодневной тяжелой физической нагрузкой родителя, ухаживающего за ребенком, возрастанием материальных затрат семьи на его лечение. Исследователями Г. Фюр, И. В. Саломатиной, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной, М. Н. Гусловой, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько подробно изучены стадии прохождения процес-

<sup>1</sup> katekhorosheva@mail.ru

са адаптации семьи к нарушению ребенка. Характер детско-родительских отношений к ребенку с различными нарушениями в развитии и особенности семейного воспитания освещены в работах О. Б. Чаровой, Е. А. Савиной, И. В. Добрякова, М. Раттер, Т. Г. Горячевой, И. А. Солнцева, В. С. Чавес, О. Л. Романовой, Т. Г. Богдановой, Н. В. Мазур. В литературных источниках описано многообразие психологических защит и личностных особенностей родителей, составлены психологические портреты родителей (Л. М. Шипицына, В. В. Ткачева).

Родителям требуется немало усилий, чтобы выдержать известие о тяжелом диагнозе ребенка, справиться с чувствами беспомощности и растерянности, суметь пройти тяжелый период кризиса, связанный с принятием нарушения ребенка и адаптацией семьи в обществе.

Приоритетным направлением настоящего исследования выступает анализ личностных ресурсов родителей, которые позволяют им находить смысл, видеть возможности и перспективы в тяжелых жизненных условиях, связанных с уходом за ребенком с нарушением в развитии.

В рамках логотерапии В. Франкла и экзистенциально-аналитической психотерапии А. Лэнгле применяется понятие экзистенциальной исполненности как характеристики свободного и полного проживания жизни через аутентичные установки и актуализации личной ответственности [3]. Это описание качества жизни человека с точки зрения реализации экзистенциального смысла, переживания которого возможно через воплощение собственных ценностей в жизнь. Несмотря на то что человек тратит свое время, отдавая себя ценностям, он не истощается, поскольку получает взамен равное или превосходящее вложенным силам чувство исполненности. С экзистенциально-аналитической точки зрения, в основе возникновения и развития стресса лежит отсутствие внутреннего согласия и соприкосновения с ценностью при выполнении деятельности. Таким образом, стресс возникает вследствие пренебрежения к внутренней ценности других людей и ценностям собственной жизни.

В парадигме экзистенциальной психологии С. Мадди, изучавший влияние стресса и его последствий на качество жизни человека, обнаружил ключевую личностную переменную, которая помогает успешно противостоять стрессовым факторам. Этот конструкт был назван жизнестойкостью, так как он включает в себя следующие элементы: установки, механизмы совладания, жизнестойкие практики здоровья, навыки социальной поддержки [4].

Признание ценности жизни, готовность действовать, уверенность в возможности оказывать влияние на происходящие события непосредственно трансформируют стрессовые события в наименее травмирующие для человека, что способствует его успешной адаптации. На фоне нарастающего стресса человек с жизнестойкими установками не избегает контакта с людьми, а сохраняет и поддерживает с ними отношения, не страдает от собственной беспомощности, а стремится к достижению результата, не ожидает комфортной жизни, а извлекает опыт из проживания жизни в данных обстоятельствах.

Изучение ресурсов личности родителя ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которые позволяют ему оставаться психологически устойчивым в ситуации хронического напряжения, преодолевать жизненные трудности, создавая при этом предпосылки для саморазвития, сохранять внутреннюю сбалансированность и не снижать успешность деятельности, явилось целью нашего исследования.

Для изучения степени экзистенциальной исполненности родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в исследовании был использован опросник «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер, адаптированный И. Н. Майниной и С. В. Кривцовой [1].

В понятие экзистенциальной исполненности входят фактор персональности и фактор экзистенциальности. Показатель персональности включает в себя способность к самодистанцированию (способность человека отойти на дистанцию по отношению к самому себе, собственным чувствам, действиям) и способность к самотрансценденции (способность к эмоциональному проживанию ценностей). Показатель экзистенциальности состоит из свободы (способность принимать персональные решения) и ответственности (способность доводить до конца принятые решения).

Степень экзистенциальной исполненности, измеряемая данным опросником, отражает наличие или отсутствие: осмысленного проживания человеком жизни с внутренним согласием, способности находить решения, основанные на проживании своих ценностей, личной ответственности за воплощение персональных решений в жизнь.

Полученные результаты выявили, что показатель экзистенциальной исполненности чуть ниже среднего (209,94) в группе обоих родителей по сравнению с выборкой из общей популяции. Показатели значений по исследуемым шкалам отражены в таблице, в которой представлены значения по трем группам: группе матерей, группе отцов и группе, включающей обоих родителей.

Выявлена интересная тенденция, отражающая неравномерное распределение полученных значений по двум основным факторам, составляющим показатель экзистенциальной исполненности. Существенный вклад в уменьшение значения показателя экзистенциальной исполненности вносит фактор экзистенциальности, значение которого (101,17) ниже среднего, в то же время значение фактора персональности (109,06) выше среднего. У родителей, воспитывающих ребенка с нарушением в развитии, внутренний полюс персональности преобладает над внешним полюсом экзистенции. Подобная тенденция отражает стесненность родителей в проживании жизни в соответствии со своими ценностями: по-видимому, уходу за ребенком отдается много времени и сил, что родителю не удается принимать решения и совершать поступки с ориентацией на собственные смыслы. Внутренний показатель персональной открытости по отношению к себе и миру является ресурсным для родителей ребенка с нарушением в развитии. Родители при необходимости могут отодвинуть свои представления, намерения, чувства на дистанцию, которая позволит более объективно взглянуть на проблему, трезво оценить реальные возможности, не впадая в плен аффектов и защитного реагирования. Родители ребенка с нарушением в развитии не имеют недостатка в эмоциональности, они способны чувствовать ценности, придавать разный эмоциональный вес пережитому.

При более детальном анализе групп матерей и отцов были обнаружены некоторые различия во вкладе полученных от матерей и отцов данных в показатели шкал экзистенции. Матери имеют значение выше среднего (110,24) по фактору персональности, в отличие от отцов, имеющих значение ниже среднего (106,99). Фактор персональности показывает, насколько открыто человек воспринимает себя и окружающих. Матери ребенка с нарушением в развитии более, чем отцы,

открыты и восприимчивы в отношении мира, у них выражена способность наслаждаться, для них характерны большая эмоциональная отзывчивость и сочувствие. Но при этом у матерей значение по показателю самодистанцирования ниже среднего (34,10), что говорит о некоторых трудностях в установлении дистанции по отношению к собственным чувствам и желаниям. У отцов этот показатель (38,17) несколько выше, что свидетельствует о наличии внутреннего свободного пространства и способности отойти от проблем на дистанцию.

Таблица

**Результаты, полученные по опроснику «Шкала экзистенции»**

Шкалы экзистенции	Оба родителя ребенка с ОВЗ	Матери ребенка с ОВЗ	Отцы ребенка с ОВЗ
Самодистанцирование	35,85	34,10	38,17
Самотрансценденция	73,21	76,14	68,83
Свобода	46,40	44,91	48,25
Ответственность	54,48	55,81	52,92
Персональность	109,06	110,24	106,99
Экзистенциальность	100,88	100,72	101,17
Степень экзистенциальной исполненности	209,94	210,96	208,16

Отличие в значениях между матерями и отцами по фактору экзистенциальности незначительное, оно ниже среднего в обеих группах родителей. Интересно, что существенный вклад в снижение этого фактора у матерей вносит показатель свободы (44,91), а у отцов – показатель ответственности (52,92). Похоже, что жизненный стиль матерей ребенка с нарушением в развитии основан на чувстве долга, у них снижена способность свободного выбора, поэтому они чувствуют себя нагруженными обстоятельствами; они в меньшей степени, чем отцы, позволяют себе принимать решения, в которых переживают собственные ценности. Отцы ребенка с нарушением в развитии больше видят возможностей для действий, у них присутствует ясность в формировании суждений и решений, вероятнее всего, отцы склонны к передаче ответственности за принятые решения матерям или другим компетентным людям.

Для исследования способности родителя ребенка с нарушением в развитии выдерживать хронические стрессовые воздействия нами был использован тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [2].

В контексте задач данного исследования были изучены «жизнестойкость» установки родителей нетипичного ребенка, а именно позитивное эмоциональное вовлечение в жизнь (включенность), умение человека решать проблемы с учетом осознания имеющихся способностей или развития новых (контроль), а также принятие позитивных и негативных сторон жизни, открытость новому опыту, дающему возможности для личностного развития (принятие риска).

Количественный анализ изучения показателя жизнестойкости позволил обнаружить малосущественные различия у матерей и отцов по компонентам «Вовлеченность» и «Контроль»; они немного выше, чем у стандартизированной выборки. Общий показатель жизнестойкости у родителей нетипичного ре-

бенка увеличивается в основном за счет компонента «Принятие риска» (рис.1). Данный компонент жизнестойкости отражает жизненную позицию родителя, ориентированную на приобретение и накопление опыта. Как правило, у такой личности развита рефлексия, с помощью которой родитель проводит самоанализ событий прожитой жизни (как негативных, так и позитивных), приобретенные знания усваиваются и используются в дальнейшем.

Для анализа качественной специфики компонентов жизнестойкости выборка родителей, воспитывающих нетипичного ребенка, была поделена на две подгруппы. В первую подгруппу вошли 67 % родителей, чей общий показатель «Жизнестойкость» выше нормативного. Вторую подгруппу составили 33% родителей, чей общий показатель «Жизнестойкость» ниже нормы.

Для сравнительного анализа использовали профиль стандартизированной выборки (норма) и два профиля, отражающие полученные значения компонентов у обеих подгрупп родителей с показателем жизнестойкости выше и ниже нормативного.

Профили жизнестойкости обеих групп родителей расположены практически симметрично относительно нормативного профиля, за исключением показателя компонента «Принятие риска» на профиле жизнестойкости «Ниже нормы». Значение по этому показателю максимально приближено к стандартизированной выборке. При этом значения других компонентов жизнестойкости, таких как вовлеченность и контроль, значительно снижены и симметрично расположены относительно нормативного профиля (рис. 2).

Большая часть выборки – 67 % родителей, имеющая показатель жизнестойкости выше нормативной, способна гибко реагировать на изменение ситуации, максимально извлекать знания и опыт из происходящих в их жизни событий, активно участвовать в планировании собственной жизни, получать удовольствие от деятельности. В трудные периоды жизни для них оказывается возможным перестраивать взаимоотношения с окружающими, проявлять инициативу и действовать рискованно, воспринимая происходящие с ними изменения как результат личного выбора.

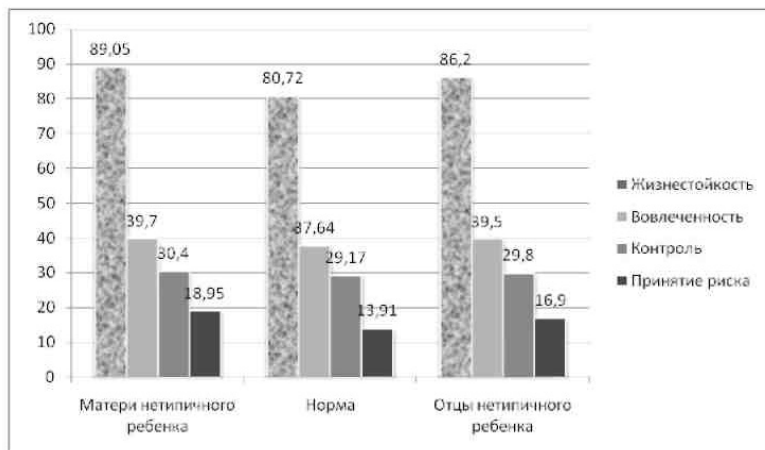


Рис. 1. Показатели компонентов жизнестойкости по опроснику С. Мадди

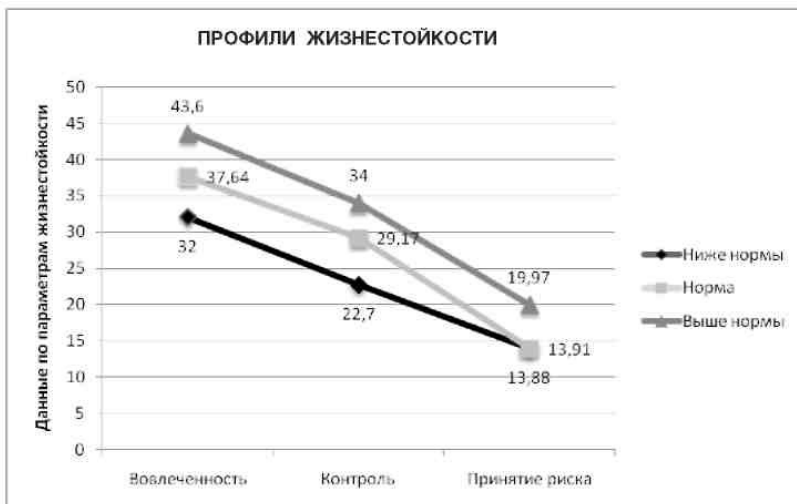


Рис. 2. Показатели компонентов жизнестойкости по опроснику С. Мадди

Родители, имеющие показатель жизнестойкости ниже нормативной, составляют меньшую часть выборки (33 %). Как правило, такие родители проявляют пассивность в планировании собственной жизни, у них снижено целеполагание, наблюдаются трудности с нахождением смысла в происходящих с ними событиях, вероятнее всего, у них преобладает ощущение, что жизнь проходит мимо. Чувствуют собственную беспомощность, у них отсутствует вера, что их активное включение в преодоление трудностей может оказывать влияние на ход жизненных событий. Несмотря на вышеперечисленные минусы, они считают, что происходящие с ними ситуации могут способствовать их развитию и самосовершенствованию. Временами они готовы идти на риск, принимать решения и действовать, несмотря на отсутствие надежных гарантий.

Количественный и качественный анализ компонентов жизнестойкости выявил, что в обеих подгруппах родителей, имеющих показатель жизнестойкости выше и ниже нормативного, существенный вклад в увеличение значения личностной переменной вносит компонент «Принятие риска». Мы объясняем это тем, что семья нетипичного ребенка сталкивается с ситуациями, исход которых сложно предсказать, родитель зачастую принимает решения, связанные с риском, так как на данный момент у него отсутствуют гарантии в успехе подобных начинаний. Родители вынуждены находиться в постоянном поиске результативного лечения своего ребенка, поскольку порой ни специалисты, ни сами родители не уверены в успехе применения того или иного вида коррекционного вмешательства. В результате подобного опыта у родителей возникает натренированность в готовности принимать решения и действовать без надежных гарантий, с одной лишь надеждой на вероятностный успех коррекционного лечения ребенка.

Нам показалось интересным проанализировать взаимосвязь между результатами, полученными по представленным методикам, изучающим уровень жизнестойкости, степень экзистенциальной исполненности, и результатами методик, представленных в сравнительном исследовании семей со здоровым ребенком и ребенком, имеющим нарушение в развитии [5].



Согласно экспериментальным данным, полученным по методике диагностики родительской тревожности А. М. Прихожан, всего лишь небольшой процент родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеют повышенный уровень тревожности: 11 % у матерей и 6 % у отцов.

При анализе полученных результатов было обнаружено, что повышенный уровень тревожности показывают родители, у которых значение жизнестойкости ниже нормативного показателя, а степень экзистенциальной исполненности соответствует низкому или приближена к низкому значению.

В описанном выше экспериментальном исследовании мы сделали попытку выявить и изучить факторы, препятствующие возникновению стресса с точки зрения двух экзистенциальных теорий. С позиции экзистенциально-аналитической парадигмы фактором, препятствующим развитию стресса, является экзистенциальная исполненность, с позиции экзистенциальной персонологии фактором, противостоящим стрессовому воздействию, выступает жизнестойкость.

По результатам анализа опросника экзистенциальной исполненности А. Лэнгле, К. Орглер и теста жизнестойкости С. Мадди были сделаны следующие выводы.

1. Персональная открытость по отношению к себе и миру является ресурсом для родителей ребенка с нарушением в развитии. Родители при необходимости могут отодвинуть свои представления, намерения, чувства на некоторую дистанцию, которая позволит более объективно взглянуть на проблему, трезво оценить реальные возможности, не впадая в плен аффектов и защитного реагирования. Родители ребенка с нарушением в развитии не имеют недостатка в эмоциональности, они способны чувствовать ценности, придавать разный эмоциональный вес пережитому.
2. Одна из жизнестойких установок – принятие риска – является ресурсом для семьи нетипичного ребенка, помогающим противостоять хроническому напряжению и негативным впечатлениям, способствуя развитию умения принимать негативные стороны жизни, извлекая из них уроки, находить смысл, творчески преобразовывать трудности и препятствия в возможности. Наличие в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья способствует развитию у его родителей более глубокого понимания жизни, ее осмысления, анализа жизненного опыта.
3. С ростом показателей жизнестойкости и экзистенциальной исполненности снижается уровень тревожности у родителей, имеющих ребенка с нарушением в развитии. Подобная тенденция согласуется с выдвинутой изначально гипотезой о том, что жизнестойкость и экзистенциальная исполненность являются факторами, способствующими снижению эмоционального напряжения и родительской тревожности.
4. Экзистенциальная исполненность у родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, затруднена вследствие сниженной способности принятия решений и ответственности.

Полученные результаты расходятся с данными сравнительного исследования семей по опроснику коппинг-поведения в стрессовых ситуациях Н. С. Эндлер, Д. А. Паркер, которые отражают тенденцию использования родителями стратегии, направленной на решение проблемы, в большинстве жизненных ситуаций [5]. Это противоречие можно объяснить, опираясь на более глубинное понимание экзистенциальной исполненности. Исполненность является результатом вопло-

щения в жизнь ценностей, которые человек ощущает как собственные, только в этом случае возможно проживание экзистенциального смысла. В ином случае человек ощущает принуждение к действию, стесненность в реализации свободы, жизнь видится ему полной обязательств и долженствований.

Сниженный показатель экзистенции отражает стесненность родителей, наличие чувства несвободы, мешающее проживанию жизни в соответствии со своими ценностями. По-видимому, родитель отдает много сил и времени воспитанию и уходу за ребенком, нехватка времени на проживание других важных для родителя ценностей может способствовать возникновению хронической усталости. Описываемый феномен требует более тщательного изучения и проведения дальнейших исследований.

### **Литература**

1. *Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К.* Шкала экзистенции // Экзистенциальный анализ. 2009. №1.
2. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М., 2006.
3. *Лэнгле А.* Дотянуться до жизни... Экзистенциальный анализ депрессии. М., 2010.
4. *Мадди С., Хошаба-Мадди Д.* Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг. М., 2002.
5. *Хорошева Е. В.* Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. 2010. № 5.

## **Personal resources of a parent, whose child attends an inclusive group in kindergarten**

**E. V. Khorosheva,**

*PhD Student, Chair of Pre-School Psychology and Pedagogy,  
Department of Psychology of Education; Researcher, Laboratory  
of the Anomalous Development, Moscow State University of  
Psychology and Education*

This article presents the results of empirical research on existential accomplishment and resilience of parents raising a child with disabilities. The aim of the study was to identify and examine factors helping family members to hold out permanent stress and cope with current problems of upbringing and socialization of a child with developmental disorders. The hypothesis proposed that the parents' personal resources impact the family's quality of life and helps its members to successfully cope with stress. The study was conducted in the Moscow psychological center and pre-school educational institutions with inclusive groups. 50 families raising children with disabilities participated in the study. Analysis of factors that prevent stress from the point of view of different theoretical paradigms is presented. Personal resources of parents, such as risk taking and personal openness are revealed.

**Keywords:** personal resources; a child with disabilities; existential accomplishment, resilience; coping strategies; stress.

### **References**

1. *Krivcova S. V., Ljengle A., Orgler K.* Shkala ekzistencij // Ekzistencij'nyj analiz. 2009. №1.
2. *Leont'ev D. A., Rasskazova E. I.* Test zhiznjestojkosti. M., 2006.
3. *Ljengle A.* Dotjanut'sja do zhizni... Ekzistencij'nyj analiz depressii. M., 2010
4. *Maddi S., Hoshaba-Maddi D.* Zhiznjestojkost', ee diagnostika i trening. M., 2002.
5. *Horosheva E. V.* Sravnitel'noe issledovanie semej, imejushih rebenka s normativnym i narushennym razvitiem // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2010. № 5.

Статья впервые опубликована в журнале:  
Психологическая наука и образование PSYEDU.ru  
Ссылка:

[Гаврилушкина О.П. Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. №2. – С. 121–132](#)

## Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде

**О.П. Гаврилушкина,**

заведующий лабораторией Московского городского психолого-педагогического университета

*В статье представлены результаты сравнительного исследования социального взаимодействия современных дошкольников и младших школьников разных категорий: с нормальным интеллектом, задержкой психического развития и умственной отсталостью, а также младших школьников (по 50 человек). Было выдвинуто предположение, что социокультурная ситуация является депривационной с точки зрения развития у современных детей социальной компетентности. Экспериментально исследовалось взаимодействие детей в коммуникативно-деятельностных ситуациях. Выявлены основные трудности, которые в различной степени проявляются в овладении совместной деятельностью у всех детей перечисленных категорий. Наиболее типичными являются: слабое осознание общности цели и зависимости своих действий от действий другого, отсутствие распределения и планирования действий, низкий уровень программирования собственных действий и понимания программы действий партнера, недостаточность произвольности и регулирующей роли диалога и пр. С целью развития социальной компетентности современных детей в образовательном процессе должны быть созданы психолого-педагогические условия для овладения инструментарием совместной деятельности.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность, социокультурная ситуация, социальное взаимодействие, коммуникативно-деятельностные ситуации, кооперация, коммуникация.

Преобразования экономического и политического государственного устройства в нашей стране привели к радикальной «ломке» общественного сознания, общественных отношений и социокультурной ситуации. На выездном заседании Президиума РАО Д.И. Фельдштейн выступил с докладом, в котором дал подробный анализ социально-психологической сферы жизнедеятельности современного человека и условий значимых изменений ребенка и ситуации его развития. Он выделил области развития современного ребенка, которые находятся в зоне особого социального риска: «...имеется неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, прогноз, который подкрепляется *ослаблением многих факторов, обладающих противодействием нарастающим негативным влиянием* (курсив. – Д.Ф.), «...отмечается недостаточность социальной компетентности 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношении

ях со сверстниками, неспособность решать простейшие конфликты, «...неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей,... рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень *коммуникативной компетентности*...» (курсив. – О.Г.) и т. д. [18, с. 6–8].

Деструктивные средовые воздействия особенно сказались на ситуации развития детей (как наиболее незащищенной части общества) в раннем онтогенезе, когда интенсивно происходит социальное взросление маленького человека, когда он открывает, постигает смыслы человеческих отношений, определяет свое место в ближайшем социуме. А.Н. Леонтьев характеризовал первые семь лет жизни как период приобретения ребенком необходимых *родовых* человеческих признаков – членораздельной речи, способности к продуктивным видам деятельности и, что чрезвычайно важно, специфических, свойственных только человеку, социальных (культурных) форм поведения. В общем цикле человеческого развития этот возраст А.Н. Леонтьевым рассматривался как ключевой и определялся как период «человечивания». Именно этот период оказался в зоне риска по параметру «социальная компетентность». Об этом свидетельствуют исчезновение детских объединений (сообществ), которые обычно формировались на основе общих деловых, игровых, познавательных, личностных интересов и предпочтений, ушли из детской жизни партнерские игры. В связи с этим у детей возникли трудности в овладении действиями на кооперативной основе, произвольностью, программированием, контрольными функциями.

Детский социум сегодня переживает период, когда нарушилось гармоничное соотношение между интеллектом и аффектом. Ранняя интеллектуализация привела к тому, что становление ребенка как человека общественного, в том числе развитие его социальной компетентности, оказалось в числе существенных дефицитов в детском развитии. Дошкольное детство оказалось под прессом раннего обучения по школьному типу, агрессивного влияния СМИ, цифровых технологий, увлечение которыми привело к сокращению времени для необходимого ребенку общения со сверстниками. Обедненный опыт совместных детских игр и занятий, возникающий на этой почве, коммуникативный дефицит приводят к нежелательным последствиям в виде разобщенности, изолированности ребенка от сверстников, доминирования собственных интересов, неумения не только учитывать содержательную линию поведения сверстника как игрового или делового партнера, но и снижению стремления понимать его намерения.

В процессе совместных игр у детей зачастую наблюдается стремление к игнорированию и подавлению программы действий другого ребенка, разрешению коммуникативно-деятельностных проблем силовым способом, повышению уровня агрессивности и, главное, их несостоятельности находить конструктивные выходы из конфликтов. Это снижает уровень благополучия и психологической безопасности ребенка в системе «сверстник – детское сообщество – социум». Можно сказать, что в настоящее время социально-личностный габитус детства приобрел такие деструктивные признаки, которые ранее наблюдались лишь в исключительных случаях.

В детской психологии имеются многочисленные исследования генезиса взаимодействия в дошкольном возрасте, общения как деятельности, межличностных отношений в группе сверстников, причин конфликтов в детском сообществе и т. д. [7; 9; 10; 11; 12.] Все авторы прямо или косвенно подчеркивают положительное влияние взаимодействия со сверстником на социально-личностное и познавательное развитие дошкольника.

В исследованиях по генетической и социальной психологии социальные взаимодействия, совместная деятельность рассматриваются с позиций социокогнитивного подхода как действенное средство активизации и развития мышления детей школьного возраста [2; 13; 14; 15; 16; 21]. Показано, что совместная учебная деятельность может быть использована как особая форма обучения, смысл которой заключается в организации социокогнитивного конфликта между учениками. В отличие от конфликтов, которые в дошкольном возрасте имеют предметно-практическую основу, причина социокогнитивного конфликта состоит в соотношении, противопоставлении, столкновениях «центраций», мнений и позиций участников. Инструментарием решения конфликта в данном случае является слово – рассуждения, аргументации, умозаключения и т. д., то есть проблема решается на уровне словесно-логического, теоретического мышления. В ситуации социокогнитивного конфликта школьники способны формировать/открывать новое коллективное знание.

Конечно, было бы неправомерным утверждать, что дети дошкольного возраста способны овладеть таким сложным психологическим инструментарием и что они в полной мере могут пользоваться им в ситуации социокогнитивного конфликта. И хотя о подлинном социокогнитивном конфликте в дошкольном возрасте речи быть не может, психологическая сущность социального взаимодействия в детской игре и продуктивной деятельности (при всем их возрастном своеобразии) основывается на единстве и противодействии «центраций».

Совместная деятельность в последнее десятилетие стала объектом изучения и в области онтолингвистики. Появился целый ряд исследований генеза функций диалога и диалогического взаимодействия, возникающего у детей в процессе совместной деятельности [8; 19; 20; 22]. В этих работах вскрывается причинность возникновения детского диалога, подчеркивается, что в детском общении обмен репликами происходит чаще всего не ради самого разговора, а для решения проблем, связанных с содержанием совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности, то есть на предметно-практической основе. Детский диалог в отличие от диалогов взрослых является неотъемлемой частью интегративной системы взаимодействия, имеющей коммуникативно-деятельностное содержание. Это связано с взаимозависимостью речевого развития ребенка и его предметно-практической деятельности.

В качестве главных составляющих совместной деятельности выделяются: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание. А к основным средствам, которые обеспечивают совместную деятельность, он относит коммуникацию и рефлексия. Без коммуникации невозможны распределение, обмен и взаимопонимание, в процессе коммуникации происходит планирование адекватных условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действий. Рефлексия способствует установлению отношений участника к собственному действию и обеспечивает преобразование в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности [16].

Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский считают, что для совместной деятельности характерны внешние и скрытые условия. К внешним они относят взаимосвязь и взаимозависимость её участников, к внутренним – осознание ими общности цели, необходимости действовать в одном смысловом поле, для чего необходимо согласовывать свои действия. Все исследователи солидарны в том, что кооперация со сверстниками способствует осознанию средств и способов

действий, процессов планирования, программирования и контроля, оценки, целеполагания, децентрации, развитию коммуникации и рефлексии [9; 10].

Активные поиски эффективных путей обучения языку детей с нарушениями слуха велись в специальной психологии и коррекционной педагогике. Уже в 70-е годы прошлого века в сурдопедагогике под руководством С.А. Зыкова был разработан метод обучения глухих школьников родному языку на предметно-практической основе. Предметно-практическое обучение (ППО) обеспечивало мотивацию и коммуникативность речи, рефлексии своих действий и зависимости от действий другого, обмен действиями и репликами, регулирующую функцию диалога, объединение усилий, планирование и прочее в целях достижения общего продуктивного результата. Этот метод обладает чрезвычайно высоким эффектом в овладении глухими детьми языком на основе предметно-практического взаимодействия в общем смысловом поле, подтверждая положение о связи речи и практической деятельности ребенка [2; 6].

Вербальное общение рождается внутри предметно-практического взаимодействия. Первые шаги в этом направлении ребенок делает уже в раннем детстве в сотрудничестве со взрослым (в коммуникативной вертикали). С переходом в дошкольный возраст меняется вся система отношения детей к окружающему миру, прежде всего к людям. Значимым событием является «открытие» ребенком мира сверстников. К старшему дошкольному возрасту сверстник прочно занимает доминирующую позицию в коммуникативном развитии дошкольника. Возникают детские объединения на основе общих деловых, игровых, познавательных и личностных интересов (коммуникативная горизонталь). В результате делового и игрового взаимодействия у детей складываются межличностные отношения, от качества которых зависят и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта.

Таким образом, если для детей раннего и младшего дошкольного возраста более доступными и комфортными являются коммуникативно-вертикальные отношения, то есть общение со взрослым, то к пяти годам в коммуникативном пространстве дошкольников уверенно лидирует коммуникативная горизонталь, сверстник становится предпочитаемым объектом общения. А взрослый для старшего дошкольника является источником знания, собеседником, который способен удовлетворить его растущие познавательные потребности. Уже к концу раннего и на протяжении всего дошкольного возраста в социально-личностном развитии ребенка прослеживаются две противоположные тенденции в развитии отношений со взрослым. Первая отражает стремление к общности, сотрудничеству со взрослым, вторая – к самостоятельности, эмансипации от влияния взрослого. Первая развивается и реализуется по вертикали в системе «ребенок-взрослый», а вторая – преимущественно по горизонтали, в системе «ребенок-ребенок».

Особое значение приобретает проблема социально-личностного развития и взаимодействия детей с пониженной способностью к адаптации, то есть с ограниченными возможностями здоровья. Развитие всех сторон психики детей данной категории находится в гораздо большей зависимости от способов и качества структурирования образовательной среды<sup>1</sup>, чем это имеет место у их сверстников, таких ограничений не имеющих. В связи с этим образовательная среда

<sup>1</sup> Понятие «образовательная среда» включает: предметно-развивающую среду, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также содержание, средства и способы взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе.



приобретает коррекционно-развивающий характер и строится с учетом вида, тяжести, структуры первичного нарушения, а также возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

*Замысел* настоящего исследования состоял в изучении специфики поведения современных детей с нормальным, задержанным и сниженным интеллектом в коммуникативно-деятельностных ситуациях, которые возникают в совместной деятельности.

*Теоретическую основу исследования* составили следующие положения онтолингвистики, генетической и специальной психологии.

- В социальном взаимодействии совместный поиск общего решения приводит к конфликту между центрами субъектов.
- Основным инструментарием совместной деятельности является коммуникация и рефлексия.
- Совместная деятельность в детстве представляет собой интегративную систему, имеющую коммуникативно-деятельностное содержание.
- Диалог в детской совместной деятельности является органической частью интегративной системы коммуникативно-деятельностных взаимоотношений детей и помимо коммуникативной выполняет функции программирования, регуляции и контроля.
- Овладение способами взаимодействия интерактивного типа выполняет решающую роль в развитии у ребенка способности к адаптации в социальной среде.

Исследование социальных взаимодействий нормально развивающихся детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста проводилось под нашим руководством студентами заочного отделения факультета психологии образования МГППУ в период 2007–2011 гг. Взаимодействие их сверстников с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью изучались автором статьи и аспиранткой МГППУ А.А. Заречной [3; 4; 5]. Было получено около тысячи протоколов. Однако большое количество из них было отбраковано из-за неполноты, небрежности и пр. В результате были отобраны наиболее тщательно выполненные, часть из которых использована в данной работе.

В экспериментах участвовало 4 группы испытуемых: 50 (25 пар) детей старшего дошкольного возраста (5,5–7 лет) с нормальным интеллектом, 50 (25 пар) их сверстников с задержкой психического развития и 50 (25 пар) детей с легкой умственной отсталостью, 50 (25 пар) первоклассников с нормальным интеллектом (7–8 лет). Всего 200 детей.

#### *Методика исследования*

Было проведено 3 серии экспериментов.

Серия 1. Совместное конструирование по графическому образцу

Серия 2. Совместное рисование по графическому образцу

Серия 3. Игры в диадах.

Дошкольники старшего дошкольного возраста участвовали во всех сериях, школьники – в первых двух.

Одним из условий участия в эксперименте было умение детей выполнять конструкции и рисунки по образцу подобной сложности в ситуации индивидуального выполнения. Таким образом, задача, стоящая перед ними, заключалась только в том, чтобы достичь цели совместными усилиями. Кроме того, было важно, чтобы оба ребенка в диаде воспринимали друг друга на положительной эмоциональной основе и были согласны играть, строить и рисовать вместе.

### *Процедура проведения*

Каждой паре детей предъявляли образец, один лист бумаги (А-4), объясняли (до полного понимания условия), что нужно вместе срисовать изображенный сюжет, после этого предлагали для воспроизведения графический образец и один набор деревянного конструктора (без лишних деталей). Кроме этого проводили наблюдения за совместными играми дошкольников (тоже в диадах) в игровом уголке.

В процессе всех экспериментов велось сплошное протоколирование. В протокол вносились все действия и высказывания детей, характер отношения к партнеру, эмоциональные реакции, степень вовлеченности в деятельность и пр. Все полученные экспериментальные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу по следующим параметрам: тип взаимодействия, понимание общности цели; наличие предварительного планирования и распределения действий; характер и содержание высказываний-обращений; степень чувствительности к партнеру; соотношение инициативных и ответных реплик; функции диалогов; адресованность высказываний; позиции каждого из участников диады в коммуникативно-деятельностной ситуации; степень удовлетворенности результатом деятельности.

### *Результаты исследования*

Прежде всего, следует отметить, что предложение экспериментатора действовать *вместе* вызвало положительный отклик у всех детей независимо от возраста и уровня интеллекта, хотя сам характер интереса был различным по степени эмоциональной реакции и ее осознанности. Это не всегда было связано с пониманием самой задачи, что подтвердилось уже в процессе выполнения совместного задания. Несмотря на возникающие трудности, как дошкольники, так и школьники с нормальным интеллектом продолжали самостоятельно искать пути и средства к достижению общего результата. Дошкольники с ЗПР при затруднениях приостанавливали выполнение, бросали вопросительные взгляды на экспериментатора, ища поддержки, иногда обращались к нему с вопросами и жалобами на партнера, но, не получив реальной помощи, а лишь словесное поощрение, обычно возобновляли работу. Испытуемые с легкой умственной отсталостью обращались к экспериментатору гораздо чаще, спрашивали, где (называли своего воспитателя по имени), начинали хаотично складывать оставшиеся детали или (во время рисования) продолжали выполнять изображения, имеющиеся в их изобразительном опыте. Таким образом, можно сказать, что у детей с задержанным и сниженным умственным развитием интерес имеет скорее стартовый характер, но существенно ослабевает и даже утрачивается в процессе выполнения.

При анализе результатов сразу же обратил на себя внимание большой разброс полученных данных. Различия были отмечены не только между детьми с разным уровнем интеллекта, но и между детьми одного возраста и одинакового интеллектуального уровня. Между тем были выявлены и общие характеристики поведения детей в коммуникативно-деятельностных ситуациях, возникающих в различных видах деятельности.

Было установлено, что интерактивный тип взаимодействия имел место лишь у половины (51 %) современных детей старшего дошкольного возраста с нормальным интеллектом, остальные находились на коактивном уровне (32 %) либо смешанном – коактивном с интеракциями (17 %). Но в результате года обучения в школе у детей с нормальным интеллектом в способности действовать со-

обща происходит скачок: количество интеракций возрастает до 83 %. Однако 17 % младших школьников продолжают испытывать огромные трудности в овладении средствами взаимодействия со сверстниками. Вместе с тем исследования совместной деятельности дошкольников с нормальным интеллектом, проведенные в 90-е годы прошлого века, показывают, что к 5–6 годам дошкольники овладевали необходимым для осуществления совместной игровой, продуктивной, речевой деятельностью арсеналом средств (психологических орудий).

Достижения в этой области у дошкольников с задержкой психического развития были существенно ниже: интерактивный тип взаимодействия наблюдался у 26 % испытуемых, 34 % взаимодействовали по смешанному типу, 40 % – по коактивному. Что касается детей с интеллектуальной недостаточностью, то ни один из них интерактивного типа взаимодействия не демонстрировал: 57 % испытуемых взаимодействовали на коактивном уровне, а 43 % – на докоактивном.

При коактивном типе взаимодействия понимание детьми общности цели имеет формальный характер. В психологическом смысле цель не оказывает влияния на построение пути и средств к ее достижению, что приводит к хаотическим, нецеленаправленным, непродуктивным действиям и разрушению деятельности. Отсутствует феномен опережающей речи, то есть предварительное обсуждение последующего выполнения. Взаимодействию по коактивному типу свойственно отсутствие обмена действиями и репликами (диалогического взаимодействия партнеров). Ярко выражена тенденция к индивидуальному выполнению.

Диалог, возникающий при коактивном типе взаимодействия, имеет структуру «А я...» и содержит, как правило, реплики-сообщения о собственном действии без ожидания ответа. В процессе «Ая-диалогов» дети учатся отражать в слове рефлексию собственного достижения, собственной субъектности. Высказывания собеседников представляют собой коммуникативную диалогическую модель «сообщение – сообщение». В обращениях к партнеру еще нет вопросов, предложений, оценок и пр. При такой автономизации действий (действия «рядом») позиция и мнение *другого* не учитывается. Реплики-презентации хотя и привлекают внимание партнера, не способствуют объединению усилий партнеров с целью достижения общего результата. Трудности кооперации партнеров в данном случае связаны с несформированностью восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия, слабостью собственной программы действий, неумением объяснить партнеру свои намерения и пр.

Надо сказать, что у дошкольников с нормальным интеллектом встречались и моноло-гизированные диалоги, включающие некоторое разнообразие реплик (реплики-комментарии, реплики-оценки собственных действий и критика действий партнера, даже отдельные попытки пошагового планирования). Однако и здесь чувствительность к партнеру была выражена в ничтожной степени или отсутствовала вовсе. Дети также не ожидали, как правило, реакции партнера на свои обращения. И хотя монодиалоги включали критические, оценочные высказывания, свидетельствующие о стремлении к совместности, на первый план выступала явная несостоятельность это стремление реализовать. Как для «А Я – диалогов», так и для монодиалогов в коммуникативно-деятельностной ситуации была характерна «центрация» партнеров на собственной программе действий.

Примечательно, что при коактивном типе взаимодействия нередко приходилось наблюдать у детей действия «ухода» от совместности в сторону индивидуального выполнения. Например, перед началом рисования проводили верти-

кальную черту, разделяющую лист на две части, обозначая тем самым своё собственное пространство, свое поле индивидуальной деятельности («Ты будешь рисовать здесь, а я здесь»). При выполнении конструктивных заданий возникала борьба из-за материалов. Конфликт, сопряженный с захватом деталей, иногда носил довольно острый, даже агрессивный характер. Вместе с тем исследования конца прошлого века свидетельствуют о том, что конфликты «из-за игрушек» были свойственны детям младшего дошкольного возраста, а к концу дошкольного возраста на смену им приходили конфликты по поводу несоблюдения правил [10]. Это было характерно и для игры в диадах.

При *интерактивном* взаимодействии поведение испытуемых существенно отличается: появляется внимательное слежение за действиями *другого*, действия с учетом позиции и предложений партнера, чувствительность к нему, коррекция своих действий как реакция на замечания и т. д. Возникают кооперированные действия с партнером, попытки «обмена» действиями, практическая деятельность в одном смысловом поле, понимание каждым ребенком зависимости своих действий от действий *другого*. Их коммуникативные реплики представляют собой самостоятельные эпизоды в процессе совместной деятельности. В этих эпизодах дети обсуждают состояние ситуации, используют пошаговое планирование. Появляется обмен репликами, при этом наблюдается существенное преобладание инициативных реплик над ответными и их разнообразие – вопросы, переспросы с целью уточнения предложений или требований партнера, просьбы и требования, оценочные реплики, как акт совместной деятельности.

Полученные нами результаты были распределены также по уровням сотрудничества, которыми овладевают дети на протяжении дошкольного возраста и которые были выделены Р.С. Буре в результате изучения онтогенеза совместной деятельности. Первый уровень характеризуется вниманием ребенка не к партнеру и его действиям, а лишь к предметам. Согласование действий отсутствует. Дети не обращаются друг к другу. На втором уровне дети уже «видят» действия партнёра и пытаются им «слепо» подражать. Обращения к партнеру эпизодические. Поиски общих способов решения задачи отсутствуют. Третий уровень характеризуется тем, что возникает взаимодействие партнеров. В каждой конкретной ситуации дети пытаются договориться и согласовать свои действия. Дети активно общаются между собой. Поиски общих способов решения задачи ещё слабы. Но впервые возникает эпизодическое планирование своих действий и ситуативное предвосхищение их результатов. На четвертом уровне дети начинают воспринимать общность цели, следить за действиями партнера, соотносить с ними свои действия, планировать последовательность и результат своих действий. Каждый из четырех уровней соответствует четырем дошкольным возрастам при нормальном развитии и одновременно типам взаимодействия, установленным в настоящем исследовании.

Результаты этого распределения показывают, что взаимодействие участвующих в нашем эксперименте детей с нормальным интеллектом к концу дошкольного возраста выходит на интерактивный (четвертый, по Р.С. Буре) уровень лишь у половины из них, что свидетельствует о существенной инфантилизации большей части современных дошкольников, социальной незрелости, отставании в социально-личностном развитии, а следовательно и повышении рисков возникновения дезадаптивных форм поведения.

Интересно, что дети с задержкой психического развития представлены на всех уровнях, причем половина из них – на втором-третьем, а четвертого (интерактив-

ного) достигает лишь каждый четвертый ребенок данной категории. Известно, что дети с ЗПР относятся в группе повышенного социального риска именно по причине нарушений в поведенческой сфере их личности. Но при этом надо отметить, что высоких результатов каждый четвертый ребенок с ЗПР достигает в стихийно складывающейся образовательной среде, самостоятельно. Можно предположить, что структурирование образовательной среды с учетом особенностей социально-личностного развития при ЗПР позволит в значительной степени повысить их социальную компетентность и способность к адаптации в социуме.

Что касается дошкольников с легкой умственной отсталостью, то очевидно, что они испытывают огромные трудности (в отличие от сверстников с ЗПР) в саморазвитии, самостоятельном овладении способами поведения в детском сообществе. Они не демонстрируют умений действовать со сверстником как партнером даже в предметно-практических ситуациях. До конца дошкольного возраста у большинства из них не вызрели главные предпосылки совместной деятельности. Не сформировалось осознание сверстника как субъекта деятельности, устойчивой ориентации на партнера, внимания и чувствительности к нему, необходимых для осуществления совместной деятельности коммуникативных навыков, умения распределять и обмениваться действиями, соблюдать правила очередности и т. д.

Кроме определения типов и уровней взаимодействия современных дошкольников, был проведен анализ речевого поведения и речевой активности детей в различных коммуникативных ситуациях, который показал, что у детей с нормальным интеллектом наблюдается резкая положительная динамика в количестве речевых инициаций в условиях школьного обучения. Видимо, это связано с возрастом и изменением ситуации развития, возросшим уровнем произвольности и качества восприятия сверстника как объекта взаимодействия.

Выявлена также зависимость речевой активности от самой деятельности. Например, при выполнении конструктивных заданий речевая активность существенно ниже, нежели в ходе совместного рисования. Может быть потому, что конструирование требует воспроизведения графического образца в реально-действенной форме, когда имеется возможность замены ответной реплики реальным действием. Это также может быть связано с тем, что совместное рисование в практике обучения рисованию не используется в образовательном процессе и является для детей совершенно новым видом работы.

Речевая активность дошкольников во время игры также ниже, чем в рисовании. Однако по качеству и разнообразию коммуникативных высказываний речевое поведение оказалось самым продуктивным. Так, у нормально развивающихся детей появились предложения к продолжению игры, оценочные реплики, реплики-комментарии, элементы планирования и коррекции собственных действий. Была отмечена концентрация высказываний в моменты истощения игрового сюжета, выделения их в отдельные коммуникативные эпизоды и т. д. У детей с ограниченными возможностями здоровья этого не наблюдалось. Следует отметить также наличие у дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью реплик в сторону экспериментатора. Как правило, дети просили им помочь, так как сами справиться с совместным выполнением задания были не в состоянии. Они нуждались в подсказке, поощрении и пр., что особенно было выражено у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Позиции детей в диадах отличались, как правило, большим постоянством. Более чем у половины детей с интерактивным типом взаимодействия наблюда-

лась устойчивая ведущая позиция «над» у одного из партнеров и подчинительно-согласительная «под» у другого. Эти позиции обладали некоторой динамичностью только у дошкольников с нормальным интеллектом, но в большинстве позиция была постоянной и довольно жесткой. Но так как у этих детей главным мотивом являлось осознание общности цели, то под влиянием этого мотива происходило объединение усилий со стороны каждого из партнеров. Динамичность позиции наблюдалась редко, когда ребенок мог менять свою позицию с просьбы на требование, принятие одного предложения и отрицание другого.

Надо также отметить, что в большинстве случаев даже тогда, когда совместный продукт был достигнут, степень удовлетворения результатом у детей (особенно у школьников) была достаточно низкой. Трудный путь, который они проделали к достижению цели, не вызывал у них радостного чувства завершения. Более всего чувство неудовлетворенности было выражено у детей, которые были вынуждены действовать только по программе ведущего партнера.

Результаты исследования, таким образом, показали, что уровень социальной компетентности современных дошкольников в изменившейся социокультурной ситуации существенно снизился за последние десять-пятнадцать лет. Это подтверждают экспериментальные данные, полученные в исследовании. Большая часть детей, участвующих в эксперименте, даже с нормальным интеллектом на пороге школьного обучения в разной степени испытывают трудности в организации собственного поведения в коммуникативно-деятельностной ситуации, не владеют в достаточной степени интерактивным диалогом как частью системы коммуникативно-деятельностных отношений в совместной деятельности. Вместе с тем известно, что только интерактивный диалог выполняет планирующую и регулирующую функции, программирует и контролирует действия участников совместной деятельности, подчиняя поведение каждого из них общей цели. Совместная деятельность становится планируемой и осуществляется при непосредственном участии речевого взаимодействия детей.

В заключение нужно сказать, что в психолого-педагогической работе со всеми современными детьми дошкольного возраста, имеющими разный уровень интеллекта, должны произойти существенные изменения. На первый план должна быть вынесена работа по развитию социальной компетентности, где совместная деятельность используется как действенное средство и как условие детского коммуникативно-речевого и личностного развития. Сотрудничество, выполнение заданий, требующих кооперации, совместные виды деятельности необходимо использовать как одну из эффективных форм психолого-педагогической коррекции как в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, так и в практике инклюзивного образования.

### **Литература**

1. Буре Р.С. Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников. М., 2006.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь //Избранные психологические исследования. М., 1956.
3. Гаврилушкина О.П., Егорова А.А. Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. № 5.
4. Гаврилушкина О.П. Социальное взаимодействие современных дошкольников и проблема инклюзивного и интегрированного обучения // Материалы городской межвузовской научно-практической конференции «Равные возможности – новые перспективы». М., 2010.



5. *Заречная А.А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. № 5.
6. *Зыков С.А.* Методика обучения глухих детей языку. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак-тов пед. ин-тов. М., 1977.
7. *Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.* Ступени общения: от года до шести. М., 1996.
8. *Казаковская В.В.* Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы / Ребенок как партнер в диалоге. СПб., 2004.
9. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 2000.
10. *Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П.* Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2.
11. *Лусина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. М., 2001.
12. *Маврина И.В.* Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе. М., 2003.
13. *Обухова Л.Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка // Психологическая наука и образование. Электронный журнал. 2010. № 5.
14. *Перре-Клермо А.Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. Пер с фр. М., 1991.
15. *Piaget J.* Psychology et pedagogie. Paris, 1969.
16. *Рубцов В.В.* Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3.
17. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М., 2003.
18. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Доклад на выездном заседании президиума РАО 19.04.2010 г.
19. *Шахнарович А.М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.
20. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. СПб., 2004.
21. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. докт. дисс. М., 1992.
22. *Юрьева Н.М.* Типы диалогического общения детей-дошкольников в совместной деятельности // Речевое и психологическое развитие дошкольников. М., 1998.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Егорова М.А. Психологические средства социокультурного развития дошкольников в детском доме // Психологическая наука и образование. 2009. №3. – С. 54–63](#)

## Психологические средства социокультурного развития дошкольников в детском доме

**Егорова М. А.<sup>1</sup>**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена проблеме социокультурного развития детей в условиях ограниченных социальных влияний. Пути и формы овладения социальным, культурным опытом в дошкольном детстве, закономерности социального развития ребенка анализируются, исходя из методологических принципов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Выдвигается положение, что основу социализации или, по образному выражению Л. С. Выготского, вставания в человеческую культуру определяет овладение многообразными знаковыми системами: вербальной, графической, системой математических символов, нотной грамотой и другими. Выделены принципиальные характеристики процесса социализации детей дошкольного возраста. Приведены результаты экспериментального изучения особенностей социального развития дошкольников в детском доме: дети испытывают существенные трудности проникновения в смысл человеческих отношений в связи с тем, что возможности овладения психологическими средствами познания социальной действительности у них ограничены.

**Ключевые слова:** материнская депривация, социальное развитие, знаково-символическая деятельность, психологическое сопровождение, социальные представления.

### Проблема

Научные исследования развития детей-сирот, выполненные в традициях культурно-исторической психологии и деятельностной парадигмы психики, появились в 60-е гг. прошлого столетия и были выполнены под руководством Л. И. Божович. Было показано, что не только умственное, но и социально-личностное развитие сирот имеет как позитивные, так и негативные особенности, но все они отличаются от так называемой статистической нормы. Это означает, что жизненная траектория детей-сирот имеет своеобразный маршрут и не укладывается в привычные представления о том, «как должно быть».

В дальнейшем данные выводы были подтверждены в научных трудах, которые появились с раскрытием дверей интернатных учреждений для различных специалистов и представителей средств массовой коммуникации. Независимые комиссии британских и польских специалистов в начале 90-х гг. XX века сделали достоянием общественности факты нарушения прав детей-сирот. Именно на этот период приходится введение в штатное расписание детских домов должности педагога-психолога (с 1989 г.).

<sup>1</sup> Mareg59@mail.ru

Психологи стали первыми проводниками гуманистической и личностно-ориентированной теории в практику образования ребенка-сироты. Благодаря деятельности профессионального сообщества психологов, воспитательный процесс в интернатных учреждениях повернулся лицом к отдельному ребенку – его неповторимой судьбе, индивидуальному характеру, способностям.

Современное общество предъявляет системе образования детей-сирот требование подготовить социально компетентных выпускников. Специалисты на междисциплинарном уровне решают задачи социальной адаптации к социуму детей вне семьи. В этой связи принципиально важна опора на опыт фундаментальных психологических исследований с целью выработки направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения особой категории детей.

### **Общие закономерности социокультурного развития ребенка**

В отечественной науке категория деятельности является наиболее используемым методологическим принципом объяснения психического отражения и развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др.). А. И. Мещеряков, рассматривая вопрос о соотношении органического и социального в развитии ребенка, говорил, что с самого рождения активность ребенка регулируется внутри системы «взрослый-ребенок». Взрослый вводит малыша в «человеческое пространство», раскрывает пространство предметов, за которыми закреплены исторически выработанные способы их употребления, объясняет общественные нормы и ценности, правила поведения, существующие в данной культуре. Этот процесс Л. С. Выготский образно назвал «врастанием в человеческую культуру». В развитии этой мысли А. Н. Леонтьев подчеркивал, что ребенок не приспосабливается к окружающему его миру человеческих предметов и явлений, а делает его своим, т. е. *присваивает* его. Результатом присвоения достижений предшествующих поколений и *приобщения* ребенка к системе социальных связей становится *воспроизведение* им человеческих свойств, способностей и поведения в различных видах деятельности – общении, играх, рисовании, труде и др.

Для объяснения механизма социального развития ребенка Л. С. Выготский использовал понятие «интериоризация», введенное французскими психологами П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлоном. Еще в 1931 г. в своем фундаментальном исследовании «История развития психических функций» он подчеркивал, что всякая психическая функция первоначально является социальной, так как раньше чем стать внутренней, собственно психической, она была социальным отношением двух людей.

Однако в 50-х гг. XX века развитие в отечественной психологии деятельностного подхода неправомерно сузило понятие «интериоризация» и практически свело его к механизму перехода внешней практической или познавательной деятельности во внутреннюю. Тем самым вопрос об *интериоризации как механизме социализации* на некоторое время остался в тени и обрел второе рождение в конце 60-х гг. прошлого столетия в связи с активным развитием отечественной социальной психологии как самостоятельной науки.

В дальнейшем появились исследования, посвященные искажению процесса социализации у детей в связи с нарушениями внутрисемейных отношений, десоциализирующим влиянием семьи или референтной группы (С. Д. Арзуманян, С. А. Беличева, С. И. Розум, Е. Г. Самовичев и др.), в условиях социальной деприва-

ции (И. В. Дубровина, М. И. Лисина с сотрудн., В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.), в связи с нарушениями психического развития (О. П. Гаврилушкина, И. А. Коробейников, В. Слуцкий, Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева, Р. Д. Тригер и др.).

Опираясь на работы ведущих отечественных психологов, можно выделить принципиальные характеристики процесса «вращения в культуру».

Несмотря на то что социальное развитие протекает непосредственно под влиянием ближайшего окружения, темп, глубина, успешность развития в целом детерминированы социально-экономическим состоянием общества.

Вхождение в социальный и предметный мир предполагает активную целенаправленную деятельность ребенка по овладению культурным опытом. Ребенок интериоризирует общекультурные ценности, которые в дальнейшем воспроизводит в собственной деятельности, привнося в нее свое понимание отраженной действительности.

Усвоение социального опыта стимулирует развитие личности ребенка, его социальной позиции, которая, по меткому выражению А. Г. Асмолова, является «дверью, через которую человек входит в систему общественных отношений и начинает свое движение в социальной конкретно-исторической действительности» [3, с. 333]. Для углубленного анализа этого процесса Л. И. Божович ввела понятие «внутренняя позиция ребенка», рассматривая его как отношение растущей личности к своей социальной позиции. В дошкольном возрасте наиболее явно выступает связь социальной позиции с ведущим видом деятельности, поскольку сюжетно-ролевая игра становится замечательной школой социально-типического поведения ребенка.

В процессе культурного развития преобразование ребенком социального в индивидуальное происходит в сотрудничестве с взрослыми и сверстниками. В ряде работ отечественных и зарубежных авторов кооперативные действия и социокогнитивный конфликт между точками зрения участников общения рассматриваются как психологический «механизм, запускающий» процессы мышления (G. Doise, G. Mugny, А. Н. Перре-Клермон, Ж. Пиаже, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.). В этой связи совместную деятельность и проблемную ситуацию можно рассматривать как факторы, опосредствующие формирование сознания ребенка.

Сознание как высший уровень чувственного и умственного отражения человеком действительности начинает формироваться в детстве благодаря присвоению (интериоризации) ребенком общественно-исторического опыта в ходе общения с взрослыми. Именно общение обуславливает социальный характер сознания, который проявляется в опосредованности знаковыми структурами. М. И. Лисина и ее сотрудники пришли к заключению, что именно в общении развивается внутренний план действий ребенка, сфера его эмоциональных переживаний, познавательная активность, произвольность и воля, самооценка и самопознание. Центральным выводом лонгитюдного исследования, проведенного под руководством этого замечательного российского ученого, стало утверждение о том, что главным условием полноценного психического и социального развития ребенка является соответствующее его природе общение с взрослыми, только в контакте с ними реализуется природная возможность ребенка стать представителем человеческого рода.

Основу социального развития ребенка определяет овладение многообразными знаковыми системами: вербальной, графической, системой математических символов, нотной грамотой и др. Особое место занимает оптико-кинетическая

система знаков (жесты, мимика, пантомимика), а также экстралингвистическая система (интонация, паузы, контакт глазами). Л. С. Выготский указывал, что «... процесс культурного развития сводится в основном к овладению культурно-психологическими орудиями, созданными человечеством в процессе исторического развития и аналогичными по психологической природе языку» [т. 5, с. 25].

В дошкольном возрасте ребенок особенно сензитивен к трем видам знака – *вербальному, образно-жестовому и графическому*. Это происходит в процессе развития речи, ролевой игры и рисования. К этим видам деятельности дети проявляют особое эмоциональное отношение. Они чрезвычайно любят играть, рисовать, говорить. Важно, что, овладевая в ходе деятельности социальным по содержанию «психологическим орудием» (знаком), ребенок усваивает социальный опыт. Именно опосредствование знаковыми системами обуславливает социальный характер игры, рисования и общения.

Единство указанных трех знаковых систем, отражая структуру сознания в дошкольном возрасте, является основой социокультурного развития в этот период жизни ребенка.

### **Социальное развитие дошкольников в детском доме**

Научные исследования достоверно показывают, что пребывание в детских интернатных учреждениях отрицательно влияет на все сферы формирующейся личности. Практически по всем показателям биологических вредностей (патология беременности и родов, энцефалопатия, недоношенность, респираторные заболевания, инфекции и проч.) дети-сироты раннего возраста значительно превосходят родительских детей (соответственно 88 % и 14 %). В этой связи Б. И. Айзенберг и В. И. Кондрашин предположили, что сочетание негативных биологических и социальных факторов пре- и пост-натального развития позволяет с высокой степенью достоверности выделить детей-сирот раннего возраста с первично сохранным интеллектом в «группу риска в отношении задержки психического развития».

Психологическим фактором попадания интеллектуально сохранного ребенка-сироты в данную группу является особое психическое состояние – психическая депривация, которое возникает в условиях ограниченных социальных влияний и проявляется как в виде легких изменений личности, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, так и в виде грубых поражений развития интеллектуального характера. Психическая депривация представляет пеструю картину невропатологических признаков и соматических особенностей (И. Лангмейер, З. Матейчек).

Генетико-психологические исследования последствий любого вида депривации, как правило, прямо или косвенно свидетельствуют о роли социальной среды в психическом развитии. Большинство ученых сходятся во мнении, что это состояние негативно влияет на процесс развития, но понимание психологических механизмов и размеров этого влияния окончательно не выяснено. Различные авторы обращают внимание на комплексное недоразвитие детей-сирот: дисгармонию интеллектуальной и несформированность эмоционально-волевой сферы, искажение общения со взрослыми и сверстниками, слабую ориентированность на будущее, ситуативность в мышлении и поведении (И. В. Дубровина, И. А. Коробейников, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Е. О. Смирнова, Н. Д. Соколова и др.). Особенно тревожно звучит вывод, к которому пришли Л. Н. Галигузова и С. Ю. Мещерякова о том, что с самых первых месяцев пребывания в доме ребенка малыши начинают отставать в развитии от сво-

их семейных сверстников. Это отставание на каждой возрастной ступени приобретает качественное своеобразие и не компенсируется в ходе взросления ребенка в условиях интернатного учреждения. Социальная ситуация развития и особый психологический статус<sup>2</sup> являются ограничительными рамками, в которые необходимо «вписать» процесс социального развития ребенка-сироты. В дошкольном возрасте ребенок наиболее сензитивен к социальным явлениям, взаимоотношениям между людьми.

С целью изучения особенностей социальных представлений воспитанников общеобразовательного детского дома был проведен сравнительный эксперимент. Известно, что осознание смыслов происходящих явлений и ситуаций, то есть переход чувственных образов и впечатлений во внутренний план, происходит в процессе деятельности. Вместе с тем результаты своего приобщения к культурно-историческому опыту человечества ребенок активно отражает в повседневной практической деятельности – игре, рисовании, конструировании, общении и др. Нами исследовался актуализируемый в основных видах детской деятельности социальный опыт дошкольников, воспитывающихся в семье и проживающих в детском доме. Всего в эксперименте приняли участие 72 воспитанника детских домов Москвы (от четырех до восьми лет по 18 детей в каждой возрастной группе) и 36 дошкольников из семей, посещающих московский детский сад (в возрасте от четырех до семи лет по 12 детей в каждой возрастной группе).

Результаты эмпирического исследования статистически достоверно указали на своеобразие социального развития дошкольников в детском доме. Отметим здесь главное:

- социальная перцепция таких детей направлена преимущественно на предметные действия людей, а не на отражение их взаимоотношений;
- представления о социуме у них фрагментарны и жестко привязаны к конкретной ситуации, поэтому не включены в систему связей с другими предметными и социальными ситуациями;
- ребенок, живущий вне семьи, центрирован в основном на взрослых, сверстники же остаются вне зоны социальных отношений;
- социальные представления таких детей недостаточно подвижны и функциональны, поэтому они мало пригодны для воссоздания в игре, рисовании, речи.

Таким образом, у дошкольников-сирот имеется проблема «врастания в человеческую культуру» по всем определяющим направлениям. Дети испытывают существенные трудности проникновения в смысл человеческих отношений в связи с тем, что возможности овладения психологическими средствами познания социальной действительности у них ограничены. Эти ограничения обусловлены дефицитом содержательного, соответствующего возрасту общения с взрослыми и сверстниками.

### **Психологическое сопровождение социального развития детей-сирот**

Для приобщения ребенка-сироты к культурному наследию исключительно важным является использование опор, орудий, средств познавательной деятельности, которые являются «мостиком», по которому внешние социальные воздействия переходят во внутренние представления. Насыщение жизни ребенка знаками и орудиями является «краеугольным камнем» психопрофилакти-

<sup>2</sup> Свообразное психическое развитие обусловлено материнской депривацией и ММД, которая диагностируется практически у 90 % воспитанников общеобразовательных детских домов.



тической и коррекционно-развивающей работы по социальному развитию дошкольников в детском доме.

Вопросы знаково-символического опосредствования познавательного, социокультурного, личностного развития в детском возрасте представлены в работах А. Н. Вераксы, Н. Е. Вераксы, Л. А. Венгера, О. П. Гаврилушкиной, О. М. Дьяченко, Е. Е. Сапоговой, Н. Г. Салминой и др. Так, в исследованиях О. П. Гаврилушкиной дан анализ семиотической способности<sup>3</sup> как условия культурного становления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

«На протяжении дошкольного детства происходит довольно сложный процесс выделения различных видов знака из синкретического “гнезда” и специализации функций и деятельностей. Этот процесс специализации знака к концу дошкольного возраста завершается достижением того уровня знаково-символического развития, который свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению, к изучению наук, каждая из которых имеет в основе свой специализированный знак» [5, с. 41–42].

Именно в специализации знака заключается смысл вхождения ребенка в мир человеческой культуры и обретения социального опыта. Формирование психологических механизмов символично-моделирующих видов деятельности – это магистральный путь социального развития дошкольников-сирот.

В соответствии с выявленным своеобразием социальной ситуации развития дошкольников в детском доме, а также особенностями их социального развития нами была разработана и апробирована модель психологического сопровождения детей-сирот. При этом учитывалось, что дошкольное детство является таким периодом в жизни человека, когда наиболее выражена его биосоциальная природа, в этот период ребенок находится в фокусе равнодействующих влияний со стороны природы и социума. Социопсихологический и культурно-исторический подходы к формированию знаний и представлений рассматриваются в современной психологии и педагогике как перспективные для личностного становления ребенка. Исходя из этого психологическая работа предусматривает формирование у дошкольников представления о себе как о субъекте социального, культурно-исторического и социального процессов.

Особо выделяется задача развития социальной направленности мотивации детей, привития интереса к взрослым людям как носителям определенных социальных ролей и культурно-исторического опыта, а также к сверстникам как партнерам по совместной деятельности.

При этом следует учитывать, что усвоение социальных ценностей и норм, в отличие от овладения предметным миром, захватывает более глубокие сферы личности и связано с кардинальной перестройкой отношений ребенка к окружающим и к себе. Поэтому работа по социальному развитию детей-сирот не может ограничиваться мероприятиями по трансляции знаний, умений и навыков от взрослого к ребенку. Стоит задача перехода к более глубокой духовной связи педагогов и воспитанников: безличностному поверхностному воспитанию противопоставить педагогику сотрудничества (Ю. Б. Гиппенрейтер, Э. Пиклер). Формирование у педагогов личностной позиции, исходящей из интересов ребенка и перспектив его будущего развития, становится приоритетным направлением психологического сопровождения развития детей-сирот.

<sup>3</sup> Семиотическая функция – способность создавать и использовать знаковые системы – символы, представляющие или замещающие реальные объекты, и оперировать ими как с реальными объектами, которые они представляют.

Ядром психологической работы является формирование психологических средств, опосредствующих переход непосредственных образов-впечатлений в осознаваемые социальные представления. В первую очередь к ним относятся различные виды замещения, произвольность восприятия и памяти, эмпатические чувства, вербальное и невербальное общение, кооперативные действия.

Психологическая задача состоит в том, чтобы возникающие у детей представления были полными, устойчивыми, пригодными для актуализации в игре, рисовании, речи. Работу специалистов можно охарактеризовать как психологическую профилактику последствий социальной (материнской) депривации.

Базовой для проводимой работы выбрана сюжетно-ролевая игра как деятельность, определяющая психосоциальное развитие в дошкольном возрасте. Ввиду социальной природы и социального содержания игры в ней обновляются и воссоздаются полноценные контакты ребенка с внешним миром, а формирующиеся при этом представления становятся личностно значимыми.

Занятия проводились в течение всего учебного года. В работе приняли участие 36 воспитанников пятого, шестого, седьмого и восьмого годов жизни по девять детей в каждой возрастной группе. При решающей роли взрослого в процессе вхождения ребенка в мир социальных отношений одновременно проводилась работа по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов.

Программа для детей состоит из 14 тематических циклов. Каждый цикл включает экскурсию, индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия, а также организуемые взрослым в свободное время занятия по интересам. В целом эти разные формы общения и сотрудничества детей и взрослых объединялись общей темой, средствами и коррекционно-развивающими задачами.

Открытие новой области действительности начинается со знакомства с объектами, затем их действиями и отношениями. Такая последовательность обеспечивает возникновение осознанных представлений-образов социального характера, пригодных в дальнейшем для мыслительных процессов, игры и продуктивных видов деятельности. Представления при этом приобретают полную структуру, включающую три познавательные установки (Что это? Зачем это нужно и какими функциональными свойствами обладает? Почему это именно такое? Почему так происходит?). Известно, что имеющие такую структуру представления-образы обладают подвижностью и пригодны к обобщению и преобразованию.

Главным итогом проведенных занятий является то, что общение детей, их игровая и изобразительная деятельность наполняются социальным содержанием. Малышей привлекают, прежде всего, взаимоотношения между персонажами (людьми или животными). Предметный мир как бы отодвигается на второй план и оказывается вспомогательным, объясняющим суть социальных взаимодействий. Особенно благоприятно это отражается на результатах развития игровой деятельности. В играх 72 % детей наблюдались более или менее развитые элементы ролевых отношений, а число детей, развитие игровой деятельности которых можно отнести к высшему уровню (согласно классификации Д. Б. Эльконина), увеличилось более чем в два раза – с 5 % до 11 % (табл. 1). В соответствии с возрастом и индивидуальными качествами дошкольники оказались способны к различным видам замещения: предметному, позиционному (ролевому) и ситуативному (в воображаемой ситуации). Эти результаты свидетельствуют, что у дошкольников экспериментальной группы в той или иной мере получил развитие механизм сюжетно-ролевой игры.

Существенные изменения претерпела речь детей. Если до начала обучения они общались, используя преимущественно внеречевые средства, то вследствие обучения появились, во-первых, ролевая речь; во-вторых, интенсивное речевое сопровождение рисования, развернутые игры в пространстве листа. Характерно, что возникающий замысел игры и рисования дети непременно обсуждали с друзьями. Они подробно рассказывали педагогу, что придумали и как будут делать, рассчитывая при этом на похвалу. Это свидетельствовало о возникновении планирующей функции речи. Резко возросла речевая активность социальных сирот в нерегламентированном общении (в 3 раза), а ее направленность на взрослых и сверстников стала соответствовать возрастным характеристикам и внутренним условиям развития каждого ребенка.

Психологическая работа оказала большое влияние на раскрытие у социальных сирот их индивидуальных способностей: художественно-изобразительных, речевых, конструктивных. Поведение детей стало более раскованным и открытым для диалога. Значительный сдвиг произошел в развитии аффилиативных связей: по результатам контрольного эксперимента, 86 % детей после обучения выбрали своим другом сверстника из детского дома или родственника (табл. 2).

Таким образом, в результате психологической работы социальные представления дошкольников в детском доме получили существенное развитие. Об этом свидетельствуют статистически значимые различия результатов экспериментальной и контрольной групп. У детей 7–8 лет были самые высокие результаты, хотя наилучшая их динамика отмечена у 5–6-летних воспитанников.

Таблица 1

Результаты контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах детского дома

Уровни игры	Содержание игры	Ролевое поведение	Результаты констатирующего эксперимента		Результаты в экспериментальной группе после применения методики		Результаты контрольного эксперимента в контрольной группе	
			К-во	%	К-во	%	К-во	%
1	Действия с предметами	Роль не определяет действия	17	23,61%	1	2,78%	8	22,22%
2	Соответствие игрового действия реальному	Ролевые действия	34	47,22%	5	13,89%	17	47,22%
3	Выполнение ролевых действий и зачатки ролевых отношений	Роль определяет поведение	16	22,22%	26	72,22%	9	25,00%
4	Выполнение действий, связанных с отношением к другим людям	Роли ясно очерчены и выделены	5	6,94%	4	11,11%	2	5,56%
	Итого		72	100%	36	100%	36	100%
	Математическое ожидание		2,13		2,92		2,14	
	Дисперсия		0,73		0,36		0,69	
	Среднеквадратическое отклонение		0,85		0,60		0,83	

Таблица 2

## Результаты выполнения методики «Портрет друга» в контрольном эксперименте

№ п/п	Ха изображения	констатирующего эксперимента		ментальная		Контрольная	
		К-во	%	К-во	%	К-во	%
1	Пустой лист	8	11,11%	0	0,00%	3	8,33%
2	Каракули, штрихи или хаотичные линии	14	19,44%	2	5,56%	5	13,89%
3	Неодушевленный предмет	23	31,94%	2	5,56%	11	30,56%
4	Обобщенный образ человека	13	18,06%	1	2,78%	8	22,22%
5	Родственник, с которым жили вместе дома	8	11,11%	9	25,00%	5	13,89%
6	Друг из детского дома	6	8,33%	22	61,11%	4	11,11%
	И т о г о	72	100%	36	100%	36	100%
	Математическое ожидание	3,24		5,31		3,53	
	Дисперсия	1,99		1,30		2,03	
	Среднеквадратическое отклонение	1,41		1,14		1,42	

**Выводы**

1. Социокультурное развитие детей в учреждениях интернатного типа протекает в условиях, отягощенных материнской депривацией и особым психологическим статусом ребенка-сироты.
2. Дошкольный возраст является сензитивным периодом онтогенеза индивида к усвоению социокультурного опыта.
3. Дошкольники в детском доме испытывают значительные трудности «врастания в культуру» в связи с дефицитом основного ресурса развития – полноценного общения со значимыми взрослыми.
4. Психологическими средствами социокультурного развития в условиях ограниченных социальных влияний в дошкольном детстве становится знаково-символическое опосредствование в основных видах деятельности возраста.

**Литература**

1. Айзенберг Б. И., Кондрашин В. И., Кузнецов Н. В. Некоторые социальные и медико-педагогические проблемы развития детей-сирот раннего возраста // Дефектология. 1990. № 1.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.
3. Веракса А. Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // Вопросы психологии. 2006. № 6.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М., 1983.
5. Гаврилушкина О. П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
6. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
7. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
8. Триггер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб., 2008.

## Psychological Tools of Socio-Cultural Development of Preschool Children in an Orphanage

**M. A. Yegorova,**

*PhD in Education, Assistant Professor, Educational Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education*

This article is devoted to the issue of socio-cultural development of children in conditions of limited social impact. Ways and forms of mastering the social and cultural experiences in the preschool childhood, child's patterns of social development are analyzed on the basis of the methodological principles of the Cultural-Historical Psychology and activity approach. It is proposed that the basis of socialization determines, or as the vivid phrase of L. S. Vygotsky states: ingrowth into human culture, the mastery of multi-image symbolic systems: verbal, graphical, system of mathematical symbols, musical literacy and others. The fundamental characteristics of the socialization process in preschool aged children are shown. Mastering the social in its content "psychological tool" (a sign) in the process of activity provides for social experience acquirement. The results of a study on characteristics of the social development of preschool children in the orphanage are presented. Children have considerable difficulties in understanding the meaning of human relationships due to limited possibilities of mastering the psychological means of social environment cognition.

**Keywords:** maternal deprivation, social development, sing-symbolic activity, psychological support, social representations.

### References

1. *Aizenberg B. I., Kondrashin V. I., Kuznetsov N. V. Nekotorye social'nye i mediko-pedagogicheskie problemy razvitiya detei-sirot rannego vozrasta // Defektologiya. 1990. №1.*
2. *Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti. M., 1990.*
3. *Veraksa A. N. Rol' simvolicheskogo i znakovogo oposredstvovaniya v poznavatel'nom razvitii // Voprosy psihologii. 2006. № 6.*
4. *Vygotskii L. S. Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 5 Osnovy defektologii / Pod red. T. A. Vlasovoi. M., 1983.*
5. *Gavrilushkina O. P. Ispol'zovanie znakovogo-simvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s intellektual'noi nedostatochnost'yu. Psihokorrekcionnyi aspekt // Kul'turno-istoricheskaya psi-hologiya. 2006. № 1.*
6. *Korobeinikov I. A. Narusheniya razvitiya i social'naya adaptatsiya. M., 2002.*
7. *Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / Pod red. I. V. Dubrovnoi, A. G. Ruzskoi. M., 1990.*
8. *Triger R. D. Psihologicheskie osobennosti socializatsii detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya. SPb, 2008.*

Статья впервые опубликована в журнале:

Клиническая и специальная психология

Ссылка:

[Гриценко Н.Н., Щербакова А.М. Работа педагога-психолога дошкольного учреждения с умственно отсталым ребенком \[Электронный ресурс\] // Клиническая и специальная психология 2012. №3. URL: http://psyjournals.ru/psyclin](http://psyjournals.ru/psyclin)

## Работа педагога-психолога дошкольного учреждения с умственно отсталым ребенком

**Н.Н. Гриценко,**

*педагог-психолог, ГОУ №1278 комбинированного вида,  
natash-gricenk@yandex.ru*

**А. М. Щербакова,**

*кандидат педагогических наук, Московский городской  
психолого-педагогический университет,  
shcherbakova.a.m@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме дошкольного воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Обсуждается проблема переживания ребенком своей неуспешности в ситуации предъявления педагогических требований, не соответствующих уровню его развития. Показана необходимость комплексного подхода к решению проблем развития умственно отсталого дошкольника. Описанная в статье работа проводилась в ходе подготовки к аттестации в рамках программы постдипломного образования молодых специалистов по практической психологии, осуществляемой Управлением учебно-методического сопровождения молодых специалистов педагогов-психологов Московского городского психолого-педагогического университета.

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость, синдром ломкой X-хромосомы, дошкольное воспитание, самореализация, самоэффективность, выученная беспомощность.

### Введение

Согласно Закону РФ «Об образовании» (статья 14) образование ребенка должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. «Теория самоэффективности» (А.Бандура) рассматривает в качестве основы самореализации убежденность человека в том, что в сложной ситуации он сможет продемонстрировать удачное поведение [1]. «Теория самоэффективности» тесно связана с концепцией выученной беспомощности М. Селигмана [7]. Отсутствие веры в эффективность собственных действий может быть одной из причин нарушений поведения, когда самореализация принимает асоциальные и антисоциальные формы.

Сможет ли конкретный человек в заданной ситуации достичь успеха, зависит не только от его собственной компетентности, но и от целого ряда других факторов. Важны, в том числе не столько объективные результаты сами по себе, сколько их интерпретация субъектом и ожидания успеха – положительных результатов собственных действий. А.Бандура использовал понятие самоэффективности для целенаправленного проектирования работы по личностной коррекции, основной мишенью которой было повышение возможности людей осознавать свои способности и использовать их наилучшим образом. При этом особое вни-



мание придавалось тому, что при более чем скромных способностях умелое их использование позволяет человеку достичь высоких результатов. Дальнейшие исследования убедительно показали, что низкая самоэффективность может быть существенным тормозом формирования социальной компетентности и активности человека и представления А.Бандуры, перенесенные из области клинической терапии в сферу регуляции социального поведения, весьма продуктивны.

Становление самореализации у ребенка обеспечивается задаваемой микро- и макросоциальным окружением перспективой будущего, учитывающей его психофизические особенности. Эта перспектива будущего реализуется в актуальных задачах усвоения и присвоения социокультурного опыта, соотносящихся с возрастом и уровнем развития ребенка. Переживание собственной эффективности создает основу для развития адекватной позитивной самооценки. Воспитание в условиях недоступной по уровню сложности предъявляемых задач среды, постановка перспективы будущего, не соответствующей потребностям и возможностям ребенка, создают существенные затруднения для переживания им самоэффективности, что, в конечном счете, блокирует или искажает его способность к самореализации.

Проблема самореализации людей с ограниченными возможностями здоровья только начинает изучаться. Когда же речь идет о самореализации лиц с интеллектуальной недостаточностью, вопросов гораздо больше, чем ответов [9].

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью нуждается в такой социокультурной среде, которая учитывала бы «своеобразие пути», использовала бы «иные способы» и «иные средства» (Л.С.Выготский) социального и личностного развития. Психолого-педагогическая работа с интеллектуально недостаточными детьми должна основываться на учете их потребностей в доступности общения и задач, ставящихся перед ними, в возможности включения их в продуктивную активность [8]; [9].

Рассмотрим возможность использования выдвинутых положений на примере из практики деятельности педагога-психолога.

### **Описание ситуации**

В начале года к педагогу-психологу дошкольного образовательного учреждения комбинированного типа обратилась мать воспитанника подготовительной группы для детей с ЗПР с просьбой о помощи в воспитании её сына, который в группе и дома неадекватно себя ведёт: не хочет заниматься, срывает занятия, рвёт тетради, крутит себе уши, кусает руки. Мать жаловалась на то, что она не в состоянии сдерживать себя по отношению к сыну, постоянно шлёпает ребёнка и кричит на него. Мать просила специалиста научить её, как можно взаимодействовать с сыном.

Педагог-психолог выдвинула следующие первичные гипотезы о причинах возникновения описанной ситуации:

- 1) проблемы ребёнка могут иметь как биологическую, так и психологическую причину;
- 2) неверный стиль семейного воспитания отрицательно сказывается на развитии ребёнка;
- 3) проблемное поведение ребёнка может быть связано с завышенными требованиями к нему.

## Изучение заявленной ситуации

### **Изучение медкарты**

Диагноз: FRAXA. Ребёнок имеет инвалидность; наблюдается у психоневролога. Рекомендуются занятия с дефектологом, логопедом и психологом по индивидуальному маршруту.

### **Беседа с матерью**

Ребёнок от первой беременности. В первом триместре мать перенесла ОРЗ с температурой 37,5. Болели почки. Во время беременности мать постоянно нервничала. Роды срочные. Масса ребёнка – 3.650 кг, рост 53 см. Закричал сразу. По шкале Апгар-8/9 баллов, с врождённым вывихом бедра. Гипс сняли в 1 год. В 7 месяцев был ушиб головы. Самостоятельно начал ходить в 1 год 8 месяцев. В возрасте 3 лет была выявлена ЗППР. На консультации в МАИП и детской хирургии был выявлен и подтверждён синдром FRAXA (синдром ломкой X-хромосомы).

### **Исследование познавательной и эмоционально-личностной сферы ребёнка**

Использовались следующие диагностические методики: «Разрезные картинки», «Покажи и назови», «Собери матрёшек», «Почтовый ящик».

Результаты: по всем исследуемым параметрам (сформированность ориентировочных действий; состояние пространственного анализа и синтеза; способность сравнивать объекты по размеру, соотносить часть и целое; общая осведомлённость) ребенок продемонстрировал низкий уровень.

### **Изучение стиля семейного воспитания, характера взаимодействия матери и ребенка (Опросник АСВ, методика «Наш дом»)**

Цель: проанализировать стиль воспитания, характер взаимодействия матери и ребёнка, выявить причины трудностей.

Результат: выявлена авторитарная гиперсоциализация матери по отношению к ребёнку. Попытка совместной изобразительной деятельности матери и ребёнка к продуктивным результатам не привела, т.к. мать стремилась навязать ребёнку собственные варианты рисования, а ребёнок избегал взаимодействия и переключился на игру «Что для чего».

### **Беседа с воспитателями и педагогами**

Цель: получить информацию о ребёнке.

Результат: воспитатели при рассказе о ребёнке продемонстрировали негативное отношение к нему и неприятие. Логопед и дефектолог в беседе выражали недовольство ребёнком по причине того, что он не может и не хочет писать в тетради буквы, считать и выполнять задания по программе.

### **Анкетирование педагогов («Стиль педагогического общения»)**

Цель: выявить уровень развития профессионально-личностных качеств и стиль педагогического общения у педагогов.

Результаты: воспитатель отказалась заполнить анкету и аргументировала тем, что это для неё унижительно. Наблюдения за работой воспитателя позволяют предположить, что у неё авторитарный стиль взаимодействия с детьми.

### **Анализ результатов изучения заявленной ситуации**

Синдром хрупкой Х-хромосомы (синдром ломкой Х-хромосомы, синдром Мартина-Белла, Х-цепленная умственная отсталость (от англ. fragile — хрупкий, ломкий)) развивается в результате мутации гена FMR1 в Х-хромосоме. Му-

тация в этом гене встречается приблизительно у одного из 2000 мужчин и у одной из 259 женщин. Нарушения развития в связи с мутацией наблюдаются приблизительно у 1 из 4000 мужчин/6000 женщин.

Ведущим психопатологическим нарушением является интеллектуальное недоразвитие, которое отмечается всеми исследователями. Чаще всего речь идет об умственной отсталости. Согласно диагностическим критериям МКБ-10, умственная отсталость – состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллекта, то есть когнитивных, речевых, моторных и специальных способностей. При этом всегда отмечается нарушение адаптивного поведения, хотя в защищённых социальных условиях, где обеспечивается поддержка, такое нарушение может не иметь явного характера.

Как и все дети, ребенок с интеллектуальной недостаточностью нуждается в коммуникативной помощи и поддержке. Но при этом он испытывает значительные трудности в понимании той информации, которую ему пытаются передать, и, как правило, окружающие затрудняются в понимании его. Потеря коммуникативного контакта вызывает беспокойство, страх, агрессию и аутоагрессию. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не о неспособности к общению умственно отсталых детей, а о необходимости искать доступный и актуальный для них уровень, приемы и содержание коммуникации.

Нерешенные проблемы коммуникации приводят к социальной изоляции ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Как правило, коммуникативные проблемы в семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, возникают в период раннего детского возраста из-за того, что реакции ребенка лишены ожидаемой живости и эмоциональности, вызывающей и подкрепляющей внимание к нему матери. Следующим проблемным этапом является вхождение умственно отсталого ребенка в группу сверстников. В неподготовленных условиях ребёнок сталкивается не с поддержкой, а с непониманием и неприязнью вследствие непонятного для других детей поведения, неспособности участвовать в играх, решать совместные творческие задачи.

Для того, чтобы успешно овладевать навыками социального поведения, дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в коррекционно-развивающей поддержке. Соответствующие дошкольному возрасту виды деятельности – игра, рисование, конструирование, элементарный бытовой труд – не формируются у них без направленной психолого-педагогической работы.

### **Уточнение гипотезы и план решения проблемы**

Анализ литературы и данных диагностического обследования позволил сформулировать основные проблемы:

- 1) воспитательно-образовательная программа группы для детей с ЗПР детского сада комбинированного вида сложна для усвоения умственно отсталым ребёнком;
- 2) воспитатели испытывают значительные трудности во взаимодействии с ребёнком, нуждающимся в особых условиях обучения и воспитания;
- 3) у матери ребёнка отсутствуют представления об эффективных методах взаимодействия с сыном.

## **Обоснование направлений коррекционной работы**

Первоначальной ступенью коррекционно-развивающей работы с ребенком с интеллектуальной недостаточностью является формирование у него способов усвоения социокультурного опыта на основе эмоционально насыщенного и позитивно окрашенного контакта со взрослым [3].

Практика показывает, что даже самые «тяжёлые» дети при условии правильного обращения с ними стремятся к общению и активности, что делает возможной передачу им необходимого социокультурного опыта.

Коррекционная работа не будет эффективной без оптимизации детско-родительских и родительско-детских взаимоотношений [8]. Для формирования адекватных взаимоотношений между ребенком и родителем используются совместные с родителями занятия и тренинги.

### **Направления работы по решению выявленных проблем**

#### ***А) Работа с ребёнком***

Цели: развитие у ребенка познавательного интереса на материале соответствующих его возможностям коррекционно-развивающих занятий; выработка адекватных поведенческих навыков в доступных пониманию ребенка ситуациях взаимодействия со взрослым; формирование установки на доброжелательное восприятие окружающего социума.

Программы и методические пособия:

- Л.Б.Баряева, О.В.Гаврилушкина, А.П.Зарин, Н.Д.Соколова. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;
- ААКатаева, ЕАСтребелева. Книга для учителя: Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников;
- Е.К. Лютова, Г.Б. Моница «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми». Форма работы: индивидуальные занятия.

#### ***Б) Работа с воспитателями***

Цель: повышение компетентности педагогов в вопросе оптимального взаимодействия с ребёнком с умственной отсталостью.

Формы работы: консультации на тему «Психолого-педагогические особенности умственно отсталого ребёнка»; практические рекомендации педагогу в работе с умственно отсталым ребенком.

#### ***В) Работа с матерью и ребёнком***

Цели: гармонизация стиля семейного воспитания; оптимизация детско-родительских взаимоотношений.

Формы работы: занятия в диаде «мать-ребенок».

Нам кажется, что работа с матерью и ребенком представляет наибольший интерес, т.к. не является типичной для деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении. Ниже представлено краткое описание проведенных занятий по этому направлению.

### **Занятие №1**

Цель: создание благоприятного эмоционального климата; расширение репертуара взаимодействия матери с ребёнком.

Материалы: зонт, магнитофон, прищепки, игровой комплект «Пертра», дидактическая игра «Что для чего?», деревянные матрёшки, машинки, 5 ящиков из фанеры и 5 съёмных дисков.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия

Задача: создание позитивного настроения на занятие.

Проведение:

**Психолог**

Дай ладошечку, моя крошечка.

*(Ребёнок подаёт ладошку психологу.)*

Я поглажу тебя по ладошечке.

*(Поглаживает ребёнка по ладошке.)*

**Родитель**

Дай ладошечку, моя крошечка.

*(Ребёнок подаёт ладошку маме.)*

Я поглажу тебя по ладошечке.

*(Поглаживает ребёнка по ладошке.)*

2. Игровое упражнение «Построй дорожку матрёшкам»

Задачи: развитие содружественных движений глаз и руки, правой и левой рук; повышение силы и координации движений пальцев; совершенствование пространственной ориентации.

Проведение: ребёнок строит по образцу зигзагообразную линию. Мама эмоционально поддерживает ребёнка и оказывает ему помощь.

3. Игровое Упражнение «Проведи матрёшек по дорожке»

Задачи: повышение продуктивности взаимодействия в диаде «мать – ребёнок»; формирование конструктивного реагирования матери на ошибки ребенка при выполнении задания и оказания ему помощи в их исправлении; совершенствование у ребенка навыка владения карандашом; развитие зрительно-моторной координации.

Проведение:

**Психолог.** Проведи матрёшек домой по дорожке. Матрёшки устали идти домой пешком, они хотят ехать на машине, но по этой дороге машины не могут ехать. Построй другую дорожку для машин, а мама поможет тебе, если будет нужно.

Последующие четыре занятия также решали задачи оптимизации взаимодействия в диаде «мать – ребенок» через расширение репертуара их взаимодействия; формирование у ребёнка социально приемлемых форм поведения в эмоционально насыщенной ситуации; переведение в мирное русло вспышек агрессии у матери и ребенка; освоение матерью способов помощи ребёнку.

Результаты проведённой работы

У ребёнка активизировался интерес к игровым занятиям. По словам матери, теперь ребёнок самостоятельно может взять развивающую игру или тетрадь для развития мелкой моторики и выполнять задания.

В связи с тем, что педагоги перестали давать ребёнку задания, которые не соответствуют возможностям ребёнка, его эмоциональное состояние изменилось: уменьшилось количество истерик, перестал крутить себе уши и кусать руки.

Итоговая психолого-педагогическая диагностика показала, что Денис самостоятельно собирает картинки из 4-х частей, исправляет свои ошибки. Методом проб и ошибок собирает игрушки-вкладыши. Ребенок рисует предметы по точкам, соотносит цвета, различает геометрические фигуры, различает правую и левую руку. Группирует предметы по форме и цвету. В результате проведённой работы ребёнок стал пользоваться речью (появились простые слова: уши,

лыжи, ноги, ваза) – он не только показывает названные предметы, но и частично называет их сам.

Очень важно, что после проведенных педагогом-психологом совместных занятий в диаде «мать – ребенок» их взаимоотношения улучшились: мать стала более терпимой к ребёнку, контролирует своё поведение и высказывания.

Положительную динамику в развитии ребёнка отметил его лечащий врач.

Основой успешности проведенной работы психолог считает свою установку на принятие ребёнка таким, какой он есть. Денис отвечал специалисту взаимностью, с удовольствием ходил на занятия, хотя первые занятия проходили очень тяжело – с предложенными психологом игровыми упражнениями и заданиями ребёнок столкнулся впервые. Установление доверительного, эмоционально насыщенного и безопасного контакта позволило эффективно решать поставленные задачи.

Необходимые для работы знания психолог получила в ходе освоения программы постдипломного образования молодых специалистов по практической психологии, реализуемой Управлением учебно-методического сопровождения молодых специалистов педагогов-психологов МГППУ.

### ***Литература***

1. Бандура А. Теория социального научения. М., 2000.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб., 2009.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
4. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. М., 2008.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб., 2000.
6. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2008.
7. Селигман М. Новая позитивная психология. М., 2006.
8. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие. М., 2007.
9. Щербакова А.М. Роль среды в формировании субъектной позиции ребенка с ОВЗ // Сб.материалов Международной научно-практической конференции «Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации» 12-13 мая 2010 года.
10. Щербакова А.М., Шеманов А.Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010, №2.

## **Pre-school educational psychologist working with mentally handicapped children**

***N. N. Gritsenko,***

*educational psychologist, combined type state educational  
institution №1278, natash-gricenk@yandex.ru*

***A. M. Scherbakova,***

*PhD in Education, Moscow State University of Psychology and  
Education, shcherbakova.a.m@yandex.ru*

The article is dedicated to the problem of pre-school education of a child with intellectual disability. The problem discussed constitutes the experiencing of unsuccessfulness by a child when faced with pedagogical requirements incompatible with his/her level of development. The article emphasizes the need for a complex approach to solution of developmental problems of a mentally handi-



capped preschooler. The study described in the article was carried out during the process of certification as a part of post-graduate education of young specialists focusing on practical psychology under the supervision of Department of superintendence of young specialists (educational psychologists) of the Moscow State University of Psychology and Education.

**Keywords:** intellectual disability, mental handicap, Fragile-X syndrome, pre-school education, self-realization, self-actualization, self-efficiency, learned helplessness.

### **References**

1. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*, M., 2000.
2. Baryaeva L.B., Gavrilushkina O.P., Zarin A.P., Sokolova N.D. *Programma vospitaniya i obucheniya doshkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu*. SPb., 2009.
3. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. *Doshkol'naya oligofrenopedagogika: Ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. M., 2001.
4. Lyutova E.K., Monina G.B. *Trening effektivnogo vzaimodeistviya s det'mi*. M., 2008.
5. Markovskaya I.M. *Trening vzaimodeistviya roditelei s det'mi*. SPb., 2000.
6. Metieva L.A., Udalova E.Ya. *Sensornoe vospitanie detei s otkloneniyami v razvitii*. M., 2008.
7. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psihologiya*. M., 2006.
8. Tkacheva V.V. *Tehnologii psihologicheskoi pomoschi sem'yam detei s otkloneniyami v razvitii: Ucheb. Posobie*. M., 2007.
9. Scherbakova A.M. *Rol' sredey v formirovanii sub'ektnoi pozitsii rebenka s OVZ // Sb.materialov Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii «Iskusstvo kak tvorchestvo social'nosti i problemy sociokul'turnoi reabilitacii» 12-13 maya 2010 goda*.
10. Scherbakova A.M., Shemanov A.Yu. *Diskussionnyye voprosy razvitiya lichnosti rebenka s intellektual'noi nedostatochnost'yu // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010, №2.

**Зарубежная практика  
дошкольного образования  
и воспитания**

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Сэйфер С. Высокоорганизованная игра и ее роль в развитии и обучении // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 48-61](#)

## Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении

**Стеффен Сэйфер<sup>1</sup>,**

*Ed. D., директор программы «Ребенок и семья» Региональной лаборатории «Образование на Северо-Западе», г. Портленд, Орегон (США),*

В статье рассматривается роль игры в развитии детей, делается попытка преодолеть противоречие в оценке игры как излишней для процесса обучения, но жизненно важной для развития. Автор представляет критический анализ взглядов Л. С. Выготского на игру и «общепринятых» представлений о траектории развития игры, которые гласят, что все виды ранних детских игр эволюционируют в игры с правилами или улучшают социальные навыки. Представлена альтернативная двухчастная теория игры, в которой постулируется существование двух типов игры в раннем возрасте: игра – отработка навыков и высокоразвитая игра (игра «понарошку», включающая роли, сценарий и вербальное/ социальное взаимодействие), каждый из которых ведет к различным новообразованиям: овладению спортивными, настольными играми и высокоразвитому мышлению соответственно. Приводятся аргументы в пользу высокоразвитой игры как основной стратегии эффективного обучения в любом возрасте.

**Ключевые слова:** игра, игра «понарошку», игра-драматизация, дошкольный возраст, когнитивное развитие, саморегуляция, Л. С. Выготский.

Одновременно с усиливающейся тенденцией вытеснения игры из системы образования как «избыточного» элемента все большее число специалистов в психологии развития, педагогов, педиатров, правозащитников, нейрофизиологов и их коллег из других областей работы с детьми доказывают, что игре принадлежит фундаментальная, жизненно важная роль в развитии человека, что депривация игровой деятельности в раннем возрасте разрушительна для нормального развития [4; 10; 13; 17; 24; 28; 52; 29; 33; 42; 43; 60; 50].

В данной работе дается анализ причин указанного противоречия, представлена новая концепция роли игры в развитии, основанная в первую очередь на работах Л. С. Выготского и его последователей и создающая теоретическое обоснование центральной роли игры в учебной программе для дошкольников.

### **Общепринятые представления о траектории развития игры**

Большинство теорий о роли игры в когнитивном развитии описывает путь от исследовательской активности и манипулирования с предметами в младенчестве и раннем возрасте к социальной игре-драматизации и конструированию у дошкольников, а затем – к играм по правилам, спортивным играм и досуговой деятельности подростков и взрослых [40; 54; 57].

В ряде теоретических работ, обзоров и иных публикаций игра рассматривается как способ успешного овладения социальными навыками [5; 11; 38; 39; 46; 47].

<sup>1</sup> saifer@comcast.net

Этот «общепринятый» взгляд на игру можно встретить в большинстве книг на эту тему, в учебниках по психологии развития. Фокусируясь на роли игры в социальном развитии, они в лучшем случае приводят краткую справку о ее значении для когнитивной сферы. Например, часто используемый учебник Лауры Э. Берк посвящает описанию последовательности этапов игры с точки зрения когнитивного развития [5, p. 599] в разделе под названием «Сверстники, окружение и обучение в школе». В нем перечисляются четыре этапа в последовательности их развития: манипулирование, конструирование, игра «понарошку» и игры с правилами, ссылаясь на главу из книги, написанной Рубиным в 1983 году.

В книге, вышедшей под редакцией Д. Фромберга и Д. Берген, последняя пишет: «Формы игры трансформируются на протяжении всего детства, превращаясь в нечто отличное от игры, в «отдых» или «досуговую деятельность» взрослых. Реплики и игровые действия все больше интернализируются, а некоторые виды игр становятся скорее серьезными и соревновательными, нежели развлекательными» [23, p. XVII].

В ряде книг, посвященных развитию детей, вообще умалчивается о траектории развития игры. Например, в книге Роберта Фельдмана «Развитие ребенка» [20] игра не упоминается ни до, ни после раздела, посвященного дошкольному возрасту, хотя в широком смысле игра охватывает все детство, от пренатального периода до подростничества. У читателя, скорее всего, создается впечатление, что игра – это некий артефакт, бросающийся в глаза в дошкольном возрасте, но не являющийся значимым для развития.

В он-лайн опросе, направленном на выяснение, разделяют ли специалисты в США этот «общепринятый» взгляд на игру, 168 специалистов из 9 штатов должны были закончить предложение: «В школьном и подростковом возрасте игра преобразуется в...». Самым популярным был ответ, что игра приобретает более социальный характер и/или способствует развитию социальных навыков (90 из 168 респондентов). Шестьдесят пять респондентов полагают, что игра школьников похожа на игру в дошкольном возрасте, но она сложнее и более организована. Игры с правилами и спортивные игры были упомянуты 58 и 40 респондентами соответственно. И только 28 респондентов сказали, что игра преобразуется на высшие уровни познавательной деятельности, включая решение проблем, мышление и грамотность в широком смысле. Более подробно результаты данного опроса представлены в приложении (таблица и рис. 3–6). Итак, игра в раннем детстве чаще всего рассматривается как путь к социальному развитию и более сложным формам игры, третье и четвертое место по популярности было отдано играм с правилами и спортивным играм.

### **Л. С. Выготский об игре**

В работе Л. С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» [57] представлен тот же общепринятый взгляд на развитие игры. «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюцию детской игры». Также он утверждал, что «...у школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем развитии школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника». Другие исследователи работ Л. С. Выготского, посвященных игре, соглашались с ним. Дункан и Тарулли переформулируют идею Л. С. Выготского: «Ранняя социальная

игра-драматизация – предпосылка для развития игры с правилами в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте [16, с. 275]. С точки зрения Л. С. Выготского, *правила* являются основной темой, объединяющей игру в раннем и школьном возрастах. Он сосредоточил внимание на том, как они эволюционируют от имплицитных правил в драматической игре дошкольников к эксплицитным – в разнообразных видах деятельности школьников:

- «В конце развития выступает правило» [57, абзац 78]<sup>2</sup>.
- «К концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше в начале. Выступает цель – правила» [57, абзац 79].
- «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом)» [57, абзац 89].
- «Точно так же, как в начале удалось показать, что всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, удалось показать и обратное – что всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию» [57, абзац 35].

Боле того, Выготский писал и о том, что игра действительно *развивает* высшие психические функции: «Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению» [57, абзац 57].

Он также утверждал, что «старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия» [57, абзац 16].

Далее в своей работе он отмечает: «Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления». В данном тексте не проводится различия между новообразованием, возникающим в *игре с правилами*, и *абстрактным мышлением*.

Далее для понимания взглядов Л. С. Выготского на отношения между игрой и развитием абстрактного мышления обратимся к его эссе «Воображение и творчество», написанному в 1930 году, тремя годами ранее работы, посвященной игре (и опубликованному на английском языке в 1990 году).

*«Игры ребенка очень часто служат только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, и тем не менее эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [56, с. 87].*

Здесь Л. С. Выготский указывает, что воображение и творчество укоренены в игре «понарошку», но они еще неокончательно сформированы и нуждаются в материальной опоре.

Т. А. Репина с коллегами [44] предложили теоретическое обоснование и провели эксперименты, которые созвучны идеям Л. С. Выготского и более подробно раскрывают взгляды последнего на развитие воображения в игре. Они пишут о воображении в игре дошкольников как о сильно зависимом от предыдущего опыта и реалистичных игрушек. Включившись в сценарий игры, дети редко готовы принять идеи или действия, которые нарушают разделяемую ими *ре-*

<sup>2</sup> Указываем вслед за автором нумерацию абзацев в цитируемой работе Л. С. Выготского. – (Прим. перев.)

алистичность игры. Например, не хотят изображать водителя, сидя на заднем сидении машины (скрытое правило). Однако Репина более тонко уловила важность воображения для детского развития. Она подтверждает взгляды Л. С. Выготского на особую ценность игры «понарошку», в которой принятие воображаемой роли создает зону ближайшего развития ребенка, и утверждает:

*«К концу дошкольного возраста воображение становится сравнительно независимым от деятельности во внешнем плане, на базе которой оно формировалось. Примерно в этот же период в воображении появляются элементы творчества. Данные особенности воображения старшего дошкольника очень важны для подготовки к школьному обучению, в котором ребенку понадобится действовать с образами объектов, с которыми он еще не встречался в своем опыте, на основе накопленных понятий [44, с. 274–275].*

Л. С. Выготский рассматривал способность придерживаться правил как ключевую для готовности к школьному обучению, совершенно независимо от способности к воображению. Проблематичным аспектом в теории этого автора является то, что участие в игре со скрытыми, имплицитными правилами, которые могут изменяться в ходе игры, требует более высокого уровня развития когнитивных, социальных и вербальных навыков, чем игра с явными, эксплицитными и неизменными правилами, которая следует за ней в онтогенезе. Более того, использование воображения в играх «понарошку» соответствует более высокому когнитивному уровню, задействует более сложный и длительный процесс мышления, чем в играх с правилами, таких как настольные или спортивные. Чтобы показать, что настольная игра содержит в себе воображаемую ситуацию, Л. С. Выготский приводил в пример шахматы. Однако маловероятно, что битва между королевствами занимает умы игроков в разгар увлекательной партии. А если и ролевое поведение, и воображение в игре функционируют у детей младшего возраста на более высоком уровне, чем у детей старшего возраста, в чем же тогда заключается развивающая функция игры?

В аргументации Л. С. Выготского главная роль отводится правилам, тогда как роль воображения и развитие высших форм мышления – вторичны. Почему же он не сделал воображение основной темой, особенно если оно, по его утверждению, влияет на высшие психические функции? Я предполагаю, что он чувствовал необходимость проследить, как спортивные игры и учебная деятельность, ведущая в школьном возрасте, требующие соблюдения массы правил, возникают из социальной игры-драматизации дошкольников.

Л. С. Выготский завершает свою работу об игре загадочным утверждением:

*«Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника» [56]. Этим подразумевается, что для полного понимания детской игры нам еще требуется сделать множество открытий.*

Д. Б. Эльконин как ученик Л. С. Выготского принял на себя это обязательство, работая над книгой «Психология игры», где подробно обосновал, что воображаемая ситуация является наиболее выдающимся и важным аспектом игры, во многом определяющим развитие. Но данный взгляд разделяется далеко не всеми и не оказывает значительного влияния на практику. В стороне от практики остаются почти единогласные доводы и результаты исследований большого



числа современных ученых, которые также связывают игру в раннем детстве с развитием воображения и абстрактного мышления [3; 26; 37; 49; 50; 51; 53, 54].

В то же время другое новообразование, возникающее в социальной игре-драматизации – саморегуляция – ряд обобщенных когнитивных способностей (также называемых исполнительными функциями) – завоевывает популярность в США в качестве центральной темы программы развития дошкольников «Орудия мышления» (Tools of the Mind), созданной Е. Бодровой, Д. Леонг и Хенсен. Основываясь на идеях Л. С. Выготского, Бодрова и Леонг [7–9] с коллегами (Barnett et al., [2]; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro [15]) пришли к аналогичным выводам о важности саморегуляции для успешного обучения в школе и о роли социальной игры-драматизации в развитии саморегуляции. В дальнейшем Д. Уайтбред, П. Кольтман, Т. Джеймсон и Р. Лэндер предположили, что способность к саморегуляции лежит в основе «развития способности к решению проблем и креативности» [58, с. 41].

### Воображение

Воображение – это основная функция мышления, задействованная в решении математических уравнений, проведении научных исследований, создании произведений искусства, принятии решений, решении проблем и во многих других ситуациях [14; 26; 30; 31; 34; 45]. Томас Фридман [20; 21] и Даниэль Пинк [41] полагают, что воображение и творческое мышление являются важнейшими способностями для эффективного осмысления сложного мира, в котором мы живем сейчас, а в особенности – мира, каким он станет в ближайшем будущем. Игра в овощной магазин, вероятно, более подходящая подготовка к курсу алгебры в средней школе, нежели механическое заучивание числового ряда.

Чаще всего сюжетно-ролевая игра дошкольников отражает и их опыт, и их воображение. Сьюзан Энгель [19] удачно сформулировала это в своем определении игры «понарошку» как «что бывает, и что могло бы быть, если...». Отталкиваясь от теоретических и эмпирических исследований по развитию грамотности у детей младшего возраста [55; 59], воображение и творчество дошкольников можно рассматривать как находящиеся в процессе *становления*. Подобно грамотности воображение и творчество появляются в самой рудиментарной форме, но находятся в процессе развития и, будучи жизненно важными для успехов в учебе и дальнейшей жизни, требуют поддержки со стороны высококвалифицированных специалистов.

### Почему «общепринятая» теория игры так распространена и устойчива?

Я предполагаю, что устойчивость «общепринятых» взглядов на игру складывается из двух основных причин, которые в совокупности ведут к ошибочному выводу, что спортивные игры и игры с правилами и есть результат развития всех форм игры в раннем детстве. Во-первых, сам глагол «играть» во многих языках используется для описания занятий дошкольников наравне со взрослыми или подростковыми занятиями настольными или спортивными играми. Хотя в обоих случаях используется одно и то же слово, это не означает, что оно обязательно описывает одни и те же или хотя бы похожие деятельности. В английском языке слово «играть» имеет много различных значений – не работать, заигрывать с кем-либо, извлекать звуки из музыкального инструмента – что бытовой язык размывает значение слова «играть».

Другой источник неправильного понимания заключается в том, что как только дети начинают меньше времени уделять сюжетно-ролевой игре, они отдают



Рис. 1. Общепринятые представления о траектории развития игры в онтогенезе



Рис. 2. Двухчастная траектория развития игры в онтогенезе

свои симпатии настольным или спортивным играм. Однако между этими фактами *нет* прямой причинно-следственной связи. Растущие психологические и физические возможности детей позволяют им с удовольствием заниматься спортом и играми с правилами, и те же самые растущие возможности выливаются в способность к вербальному выражению мыслей, письму, рисованию того и мышлению о том, что однажды было выражено (физически) средствами игры-драматизации с воображаемым планом действия.

### Новая концепция роли игры в развитии

Создание обоснованной позиции относительно ценности игры для развития и обучения, а также разрешение противоречий во взглядах Л. С. Выготского на игру требуют не только альтернативной концепции основной траектории ее развития, но и более специализированного и четкого описания и категоризации разнообразных феноменов, называемых игрой. Также важно выделить типы игры, имеющие значение для обучения.

Стараясь учесть все вышеперечисленные условия, я предлагаю двухчастную теорию игры, включающую *высокоразвитую игру* (high order play), с одной стороны, и *игру-отработку навыков* (skill-based play) – с другой (рис. 1 и 2).

Высокоразвитая игра (также называемая творческой, сложной или зрелой игрой) и игра-отработка навыков являются как следствием, так и источником из разных сфер развития, хотя, как любые виды человеческой деятельности, они не полностью

изолированы друг от друга. Высокоразвитая игра лежит в основном в сфере абстрактного/рефлексивного мышления и воображения (преимущественно внутренней), тогда как игры с правилами и спортивные игры являются частью сферы навыков и умений (преимущественно внешней). Последний тип развивается из предметных манипуляций, практической игры и подвижных занятий, таких как бег, догонялки, лазание, езда на велосипеде, складывание мозаики и т. п. Среди дошкольников довольно распространена комбинированная игра, когда оба типа игры накладываются или быстро сменяют друг на друга. Например, ребенок начинает строить из конструктора домик по инструкции, но постепенно переключается на свои фантазии о том, каким должен быть дом (врезка). В краткосрочной перспективе высококоразвитая игра развивает саморегуляцию у дошкольников, в долгосрочной перспективе она преобразуется скорее в воображение, творческое, абстрактное и индуктивное мышление, а также в спо-

способность к выражению своих мыслей, нежели в игру с правилами или социальные навыки. Высокоразвитая игра – путь к высокообразованному мышлению. «Игра идей» – это одно из многих выражений в английском языке, которое явно указывает на родство игры и высших психических функций.

### Высокоразвитая игра<sup>3</sup>

- В основном задействует мышление и воображение
- Правила являются вторичными, скрытыми, интернализированными, не озвучиваются либо могут быть предметом обсуждения
- Некоторые виды данной игры носят исследовательский характер
- Игры-драматизации, игры «понарошку» с понятными ролями и сценарием
- Режиссерская игра (драматизации игровых сценариев с игрушками или предметами)

Игра – отработка навыков

- В основном представляет собой упражнение умственных или двигательных навыков
- Правила доминируют и существуют в явном виде
- Катание (на самокате, велосипеде и др.)
- Настольные игры и головоломки
- Разыгрывание сценария, рассказа, сказки
- Различные виды спорта

Комбинированная игра

- Содержит в себе элементы и высокообразованной игры, и игры – упражнения навыков либо представляет собой переключение между этими двумя типами
- Часто зависит от способа использования ребенком игрового материала
- Занятие, связанное с освоением навыка, но включенное в сценарий игры (например, дети катаются на велосипедах и при этом играют, что они лошади)
- Конструирование (например, из Лего™, кубиков) не по заданной инструкции
- Импровизации на основе сценария, рассказа, сказки

Конечно, в играх с правилами и спортивных играх есть элементы творчества: самые выдающиеся игроки – это те, кто, при равных физических данных, креативнее своих товарищей по команде. А развитые моторные и познавательные навыки нужны для самовыражения, чтобы оно доставляло удовольствие как «актеру», так и «зрителям». На обе сферы также влияют врожденные и наследственные предпосылки – утонченная способность к восприятию тональности звука помогает музыканту, а быстрота реагирования – спортсмену, но сами по себе они могут развиваться или пропасть втуне.

При помощи методов визуализации работы мозга было наглядно продемонстрировано, что творческая деятельность и деятельность, связанная с отработкой навыков, задействуют разные отделы мозга [1; 6; 25; 27].

Чтобы понять, есть ли преимущества в использовании данной двухчастной теории игры, потребуются дополнительные эмпирические подтверждения. Самым релевантным было бы исследование отделов мозга, которые активизируются, когда дети заняты высокообразованной игрой, другими видами игры, различными неигровыми видами деятельности, и выявление того, различаются ли они, и если различаются, то каким образом. Далее потребуются сравнение вы-

<sup>3</sup> Ключевые элементы двухчастной теории игры

явленных активных зон мозга с зонами, которые активизируются у детей более старшего возраста во время занятий, требующих сложных форм мышления, спортивных и настольных игр, чтобы обнаружить существование и направленность корреляций.

Подтверждения данной теории возможно получить в ретроспективном исследовании взрослых, которое помогло бы определить наличие связи между тем, сколько времени испытуемые проводили за высокоразвитой игрой, будучи дошкольниками, и тем, каковы их наличные способности к творческому и критическому мышлению и к решению проблем. Наконец, если недостаток игры вредит детскому развитию, то углубленные занятия высокоразвитой игрой должны приносить пользу.

### **Высокоразвитая игра в образовании**

Не всякая игра «понарошку», фигурирующая в программах развития в раннем детстве, является высокоразвитой игрой. Она подразумевает совместную работу детей по развитию связной истории, позитивное и продуктивное взаимодействие, использование игровых и других вспомогательных материалов, обсуждение ролей и действий, полную вовлеченность в воображаемую ситуацию. Развитие форм игры в раннем детстве можно представить в виде континуума, на одном конце которого находятся простейшие неорганизованные игровые действия, таких как возня, манипулирование с предметами, а на другом – высокоразвитая игра.

Развитие высокоразвитой игры требует от учителя высокой квалификации, способности распознать актуальный уровень развития игры у ребенка и поощрять его к дальнейшим шагам. Чтобы сочинять и развивать игровые сценарии, наполненные смыслом и увлекательные для детей; чтобы поддерживать и углублять игру, не присваивая себе контроль над ходом игры, от педагога требуются творческие способности, хорошее образование и опыт.

Поддержка высокоразвитой игры – это ключ к качественному обучению не только в раннем детстве, но и на протяжении всего школьного обучения. Причем происходящие с возрастом изменения – в основном внешние. По мере взросления ребенка «игра» интернализируется, и дети мысленно играют с идеями, понятиями, визуальными образами – собственными и почерпнутыми в литературе, у учителей и сверстников. Высокоразвитая игра – это одна из стратегий, используемых лучшими преподавателями естественных наук, чтобы углубить понимание старшеклассниками законов физики путем лабораторных исследований. Цель преподавания на каждом этапе одна и та же: привести учеников к игре, в которую они вовлекаются, в которой взаимодействуют со смыслами и идеями.

### **Выводы**

В данной публикации была предпринята попытка помочь сфере обучения в раннем возрасте оценить важность игры для образования и внедрить учебный план, основанный на игре, в практику, которая нашла бы поддержку как специалистов, так и широкого социума. Этого можно достичь, если осмыслить высокоразвитую игру у дошкольников как один из важнейших источников высших психических функций, необходимый для успешного обучения в школе, а не как предпосылку для овладения спортивными играми и играми с правилами (которые часто оцениваются как досуговая, «бесполезная» деятельность), а также заострить внимание на концептуальной близости игры и лучших практик преподавания и учения на протяжении всего образовательного маршрута.

Такое понимание игры должно вести к более вдумчивому и осознанному подходу к игре в раннем детстве, что, несомненно, послужит во благо детского развития. Утверждения в духе «игра – это дело для детей» обесценивают усилия по поддержке игры в обучении, потому что не все детские игры имеют одинаковую ценность для развития. Поэтому игра – развитие высокоразвитой игры – это не «детское дело», а работа учителя.

### **Литература**

1. Balzac, F. Exploring the brain's role in creativity. *Neuropsychiatry Reviews*, 7(5). Retrieved from <http://www.neuropsychiatryreviews.com/may06/einstein.html>, 2006.
2. Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. M. Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 2008.
3. Bergen, D. The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>, 2002.
4. Bergen, D., & Coscia, J. Brain research and childhood education: Implications for educators. Olney, MD: Association for Childhood Education International, 2001.
5. Berk, L. E. Child development. Boston, MA: Pearson Education Allyn & Bacon, 2006.
6. Berkowitz, A. L., & Ansari, D. Generation of novel motor sequences: The neural correlates of musical improvisation. *Neuroimage*, 41(2), 2009.
7. Bodrova, E., & Leong, D. J. Self-regulation: A foundation for early learning. *Principal*, 85(1), 2005.
8. Bodrova, E., & Leong, D. J. Adult influences on play: The Vygotskian approach. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 167–172). New York, 2006.
9. Bodrova, E., & Leong, D. J. Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ, 2007.
10. Brown, S. (with Vaughan, C.). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, 2009.
11. Coplan, R. J., Rubin, K. H., Findlay L. C. Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd edition). New York, 2006.
12. Convention on the Rights of the Child 1577 U.N.T.S. 3; 28 I.L.M. 1456 Retrieved from <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>, 1989.
13. Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, 2009.
14. Damasio, A. R. Some notes on the brain, imagination and creativity. In K. H. Pfenninger & V. R. Shubik (Eds.), *The origins of creativity*. New York, 2001.
15. Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 2007.
16. Duncan, R. M., & Tarulli, D. Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 2003.
17. Elkind, D. Thanks for the memory: The lasting value of true play. *Young Children*, 58(3), 2003.
18. Elkonin, D. B. Psychology of play // *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1&2), 2005 (Original work published 1978).
19. Engel, S. The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development*. 20(4), 2005.
20. Feldman, R. S. *Child development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ., 2007.
21. Friedman, T. L. Learning to keep learning. *New York Times*, p. A33, 2006. Retrieved from [http://select.nytimes.com/2006/12/13/opinion/13friedman.html?\\_r=2](http://select.nytimes.com/2006/12/13/opinion/13friedman.html?_r=2).
22. Friedman, T. L. [Commencement address]. Retrieved from Rensselaer Polytechnic Institute Web site: [www.rpi.edu/academics/commencement/address07.html](http://www.rpi.edu/academics/commencement/address07.html). 2007.
23. Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Eds.). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). New York, 2006.
24. Ginsburg, K. R., and the Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The importance of play in promoting healthy



- child development and maintaining strong parent-child bonds [Clinical rep.]. *Pediatrics*, 119(1), 2007.
25. *Halsband, U., & Lange, R. K.* *Motor learning in man: A review of functional and clinical studies.* *Journal of Physiology*, Paris, 99(4–5), 2006.
  26. *Harris, P. L.* *The work of the imagination.* Oxford, 2000.
  27. *Heilman, K. M., Nadeau, S. E., & Bevers-dorf, D. O.* Creative innovation: Possible brain mechanisms. *Neurocase*, 9(5), 2003.
  28. *Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G.* *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.* New York, 2009.
  29. *Isenberg, J. P., & Quisenberry, N.* *Play: Essential for all children.* A position paper of the Association for Childhood Education International. Retrieved from [www.acei.org/laypaper.htm](http://www.acei.org/laypaper.htm), 2002.
  30. *Kane, J., & Carpenter, H.* Imagination and the growth of the human mind. In S. Olfman, (Ed.), *All work and no play...: How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 125–141). West-port, 2003.
  31. *Kasner, E., & Newman, J.* *Mathematics and the imagination.* Mineola, NY, 2001.
  32. *Leong, D. J., Bodrova, E., & Hensen, R.* *Tools of the Mind curriculum project preschool manual* (5th ed.). Denver, CO: Metropolitan State College of Denver; Center for Improving Early Learning, 2008.
  33. *Miller, E., & Almon, J.* *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009.
  34. *Modell, A. H.* *Imagination and the meaningful brain.* Cambridge, 2003.
  35. National Council of Teachers of Mathematics. *Standards and principles for school mathematics: Executive summary.* Reston, VA: NCTM, 2000. Retrieved from [http://www.nctm.org/uploaded-Files/Math\\_Standards/12752\\_exec\\_pssm.pdf](http://www.nctm.org/uploaded-Files/Math_Standards/12752_exec_pssm.pdf)
  36. Northwest Regional Educational Laboratory. *Math problem solving model.* Portland, OR: Center for Teaching and Learning. Retrieved from <http://www.nwrel.org/msec/mpm/>. 2008.
  37. *Paley, V. G.* *A child's work: The importance of fantasy play.* Chicago, IL., 2005.
  38. *Piaget, J.* *The language and thought of the child.* London, UK., 1926.
  39. *Piaget, J.* *The moral judgment of the child.* Glencoe, IL., 1932.
  40. *Piaget, J.* *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York, 1962.
  41. *Pink, D. H.* *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future.* New York, 2006.
  42. *Porges, S. W.* *The Polyvagal Theory: Phylo-genetic contributions to social behavior.* *Physiology & Behavior*, 79(33), 2003.
  43. *Porges, S. W.* *Maturational shifts in the neural regulation of the autonomic nervous system: Implications for vulnerability, resilience, and treatment.* Paper presented at the Oregon Conference on Early Childhood: Brain Science to Smart Policy, Portland, 2009.
  44. *Repina, T. A.* *Development of imagination.* In A. V. Zaporozhets & D. B. Elkonin (Eds.). *The psychology of preschool children.* (Original work published in 1964.) Cambridge, 1971.
  45. *Rowling, J. K.* *The fringe benefits of failure, and the importance of imagination.* [Prepared commencement address.] Retrieved May 1, 2009, from the Harvard University Gazette Online Web site: [www.news.harvard.edu/gazette/2008/06.05/99-rowlingspeech.html](http://www.news.harvard.edu/gazette/2008/06.05/99-rowlingspeech.html)
  46. *Rubin, K. H.* *Play behaviors of young children.* *Young Children*, (32)6, 1977.
  47. *Rubin, K. H.* *Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition.* *New Directions for Child and Adolescent Development.* 1980 (9).
  48. *Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B.* *Play.* In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th Ed.). New York, 1983.
  49. *Shmukler, D.* *Preschool imaginative play predisposition and its relationship to subsequent third grade assessment.* *Imagination, Cognition, and Personality*, 2(3), 1983.
  50. *Singer, D. G., & Lythcott, M. A.* *Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom.* In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.). *Children's play: The roots of reading.* Washington, D. C.: Zero to Three Press, 2004.
  51. *Singer, D. G., & Singer, J. L.* *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination.* Cambridge, 1992.
  52. *Singer, D. G., & Singer, J. L.* *Fantasy and imagination.* In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings.* (2nd ed., pp. 271–278). New York, 2006.



53. *Siraj-Blatchford, I.* Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology* 26(2), 77–89, 2009.
54. *Smilansky, S.* Effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York, 1968.
55. *Teale, W. H., & Sulzby, E.* (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ, 1986.
56. *Vygotsky, L. S.* Imagination and creativity in childhood. (Original work published in 1930). *Soviet psychology*, 28(1), 1990.
57. *Vygotsky, L. S.* Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholland, Trans.). (Original work published in 1933.) Retrieved from the Psychology and Marxism Internet Archive Web site: [www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm)
58. *Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R.* (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology* 26(2), 2009.
59. *Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J.* Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickensen (Eds.). *Handbook of early literacy research*. New York, 2003.
60. *Zigler, E. F., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J.* (Eds.). *Children's play: The roots of reading*. Washington, 2004.
61. *Zigler, E. F., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J.* (Eds.). *Children's play: The roots of reading*. Washington, 2004.

## Приложение

### Опросник представлений об игре

Меня интересует ваше понимание места игры в развитии ребенка. Это поможет мне в работе над статьей по данному вопросу. Опросник очень небольшой, его заполнение займет у вас несколько минут. Спасибо.

1. Младенцы и дети раннего возраста (от 0 до 2 лет) играют в исследовательские/манипулятивные игры (ощупывание, обсасывание, манипуляции с предметами) и простейшие социальные игры (ку-ку, догонялки).

- Я согласен с данным утверждением
- Я не согласен с данным утверждением или его частью

Если вы не согласны с данным утверждением или его частью, пожалуйста, объясните почему:

2. Дошкольники (от 3 до 5 лет) за счет более развитых речевых и когнитивных навыков переходят к более сложным, но все еще незамысловатым социальным играм (прятки), играм «понарошку» (в одиночку с куклами или разыгрывание придуманных сценариев с друзьями) и конструированию (строительство из кубиков и конструктора).

- Я согласен с данным утверждением
- Я не согласен с данным утверждением или его частью

Если вы не согласны с данным утверждением или его частью, пожалуйста, объясните почему:

3. У школьников и подростков игра трансформируется в:

---

---

---

4. Каковы источники ваших представлений о месте игры в развитии ребенка? Выберите не более двух основных источников.
- Лекции, воркшопы
  - Учебники
  - Профессиональная литература
  - Статьи из журналов
  - Личный опыт общения с детьми
  - Другое (что именно?)
5. Каков ваш образовательный уровень?
- Законченное среднее образование
  - Прошел обучение в Child Development Association
  - Среднее специальное или неоконченное высшее
  - Бакалавр
  - Магистр
  - Имею ученую степень
6. Какую должность вы занимаете в данный момент?
- Педагог по работе с младенцами и детьми раннего возраста
  - Педагог детского сада
  - Педагог дошкольной подготовки
  - Педагог начальной школы (1–5 классы)
  - Административный сотрудник
  - Консультант / тренер
  - Исследователь
  - Другое (что именно?)

**Таблица****Представления респондентов об эволюции игры в школьном возрасте (N = 168)**

<b>В школьном возрасте игра</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Становится более социальной, связанной с более совершенными социальными навыками	90	54
Остается прежней, но более сложной (более высокого уровня)	65	39
Переходит в игру с правилами	58	35
Переходит в спортивные игры	40	24
Становится более ориентированной на физическую активность	28	17
Вносит вклад в когнитивное развитие	28	17
Вносит вклад в эмоциональное развитие	26	15
Переходит в творческие занятия (музыка, рисование)	13	8
Становится высокоразвитым мышлением (подраздел пункта «вносит вклад в когнитивное развитие»)	10	6
Затрудняюсь ответить	8	5
Переходит в разыгрывание сюжетов мультфильмов и фильмов	8	5
Становится более дифференцированной по гендерному признаку	6	4

*Примечание:* Общее число ответов и процент встречаемости превышают 168 и 100% соответственно, так как многие респонденты дали более одного ответа.

### Образовательный уровень респондентов

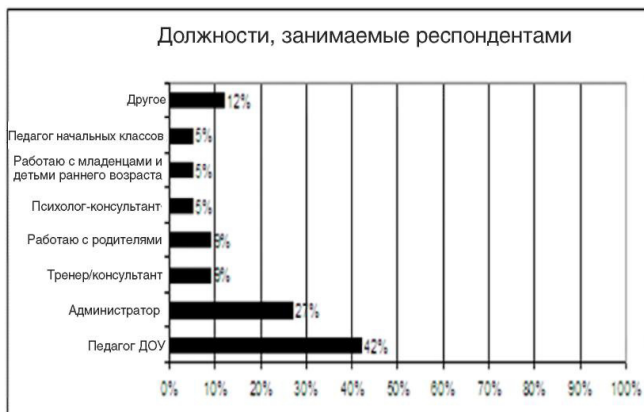


Рис. 3. Данные о профессиональной деятельности 168 участников опроса

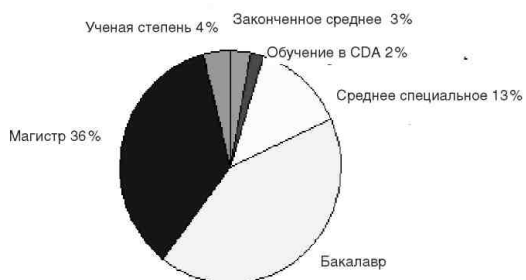


Рис. 4. Образовательный уровень 168 участников опроса

### Откуда вы узнали об этом?

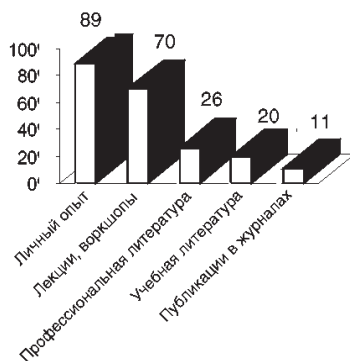


Рис. 5. Источники представлений участников опроса о месте игры в развитии ребенка

## Higher Order Play and Its Role in Development and Education

**Steffen Saifer,**

*Ed. D., director of the Child and Family Program of the Northwest*

*Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon (USA)*

This paper focuses on the role of play in children's development and as a curricular strategy in an attempt to come to terms with the problem that play is increasingly seen as superfluous for learning, while increasingly viewed as vital for development. The author provides a critical analysis of Vygotsky's theory of play and the "common" view of the cognitive trajectory of play in development that all forms of play in early childhood lead to games and sports or better social skills in later life. An alternative, bilateral theory of play is presented, postulating that two types of play in early childhood, skill-based play and higher order play (sustained make-believe play involving roles, a scenario, and verbal/social interaction) each lead to different development outcomes: games/sports and higher order thinking respectively. An argument is made for higher order play as a key strategy for good teaching in any grade.

**Keywords:** play, make-believe play, dramatic play, preschool, cognitive development, self-regulation, Vygotsky.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Хаккарайнен П., Бредиките М. Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 71–79](#)

## Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития

**Пентти Хаккарайнен<sup>1</sup>,**

*Ph. D., профессор факультета образования Университета  
Оулу (университетский консорциум г. Каяни)*

**Милда Бредиките<sup>2</sup>,**

*Ed. D., доцент факультета образования Университета Оулу  
(университетский консорциум г. Каяни)*

Статья представляет собой краткое руководство к магистерской программе, посвященной нарративному типу научения в работе с детьми младшего возраста. Данная программа делает возможным практическое применение принципов «Образования для всех» в профессиональной подготовке педагогов. Цели и рекомендации программы основаны на современных исследованиях в сфере нейрофизиологии раннего обучения, методологических принципах культурно-исторического подхода к развитию (Л. С. Выготский), а также результатах сравнения обучения в раннем возрасте, проведенного в международном масштабе. Ядро программы составляют интегрированные курсы, в которых делается упор на педагогические компетенции, необходимые для организации обучения, основанного на игре; рефлексии, направленную на обогащение творческого потенциала детей и своего собственного; навыки проведения инклюзивных занятий с целым классом. Авторы подчеркивают, что обучение, основанное на игре, значимо своими инклюзивными функциями в гетерогенной группе и положительным влиянием на исполнительные функции детей с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, инклюзия, обучение, основанное на игре, обучение в раннем возрасте, магистерская программа, педагогические компетенции, развивающая оценка, креативность.

### Введение

Возможности воспитания и обучения в раннем детстве – это ключевое условие соответствия целям программы «Образование для всех», и исследования указывают на то, что качественное раннее обучение имеет долгосрочное влияние на развитие ребенка. Понятие высокого качества обучения связано с учетом специфических характеристик научения, воображения и творчества в раннем возрасте. Известно, что развитие мозга тесно связано с качеством детской игры (за основные индикаторы такого развития принимаются уровень исполнительных функций и саморегуляции). Развитие игры (а именно – высших форм социальной ролевой игры) превосходит все непосредственно обучающие программы по эффективности влияния на высшие исполнительные функции и саморегуляцию. Исполнительные функции являются примерно в четыре раза более точным предиктором академической успеваемости, чем IQ. Новая програм-

<sup>1</sup> pentti.hakkarainen@oulu.fi

<sup>2</sup> milda.bredikyte@oulu.fi

ма принимает во внимание эти данные и направлена на систематическое развитие игровых навыков учащихся.

Московский Международный образовательный форум–2008 объединил экспертов международного уровня в сфере образования, административных сотрудников из министерств образования и неправительственных организаций из 35 стран, представителей ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и других международных организаций, а также российских ученых. Этот форум был посвящен значимой гуманитарной проблеме современного мира: образованию в раннем возрасте. Раннее детство (от рождения до 7 лет) является ключевым этапом развития личности. Огромный потенциал, заложенный в нем, может реализоваться только при условии адекватного раннего обучения. Будущее наций, регионов и стран во многом зависит от того, насколько будут достигнуты цели глобальной программы «Образование для всех». Участники форума обозначили несколько тем, которые связаны с обеспечением целостного и всестороннего развития современных детей, системы воспитания и образования.

В число предложенных вошли следующие направления:

- развитие инклюзивного образования как механизм реализации равных прав на образование и развитие для всех категорий детей;
- сосредоточение усилий на новых адекватных формах презентации, позиционирования и повышения статуса специалистов по раннему развитию;
- уделение большего внимания образованию в семье; развитие новых форм сотрудничества с учителями, привлекательных для родителей;
- создание условий для развития различных форм образования в раннем возрасте (освоения окружающего мира в эстетическом, эмоциональном, личностном и когнитивном аспектах);
- обеспечение благоприятных условий для совершенствования всеми участниками образовательного процесса своих профессиональных компетенций.

Доказательная база, лежащая в основе идеи о долгосрочных результатах образования в раннем возрасте, продолжает расти, и в 2005 году Всемирный Банк сделал заявление, что в рамках любой образовательной системы данный возрастной период – самый выгодный объект инвестирования. Исследования, проводимые для изучения и оценки результатов образовательных программ, показывают, что качественные программы образования в раннем возрасте оказывают статистически значимое влияние на социально-экономический статус участников по сравнению с контрольной группой. В недавнем отчете OECD, а также в Конвенции ООН о правах ребенка делается акцент на качестве услуг для детей раннего возраста. В нашей статье представлено руководство к магистерской программе, где планируется учесть все вышеприведенные рекомендации.

В проанализированных нами исследованиях качество образовательных услуг оценивалось на уровне формы и содержания обучающих программ, однако хорошо известно, что в сфере образования важнейшим параметром является качество работы педагогов, их реальное взаимодействие с детьми. В сфере образования и воспитания детей раннего возраста существует потребность в ориентации на развитие и инклюзию, каковая отсутствует во многих подходах к профессиональному развитию педагогов.

Представленное ниже руководство является средством для создания унифицированных учебных планов и программ в партнерских вузах. Используемая модель позволяет учитывать местную специфику культурного развития и



в то же время достигать целей глобальной программы «Образование для всех». Здесь описаны цели, на которые направлены развивающие программы, содержание учебных программ и как различные изучаемые сферы могут интегрироваться на каждом из этапов обучения. К созданию учебного плана рекомендуется подключать и студентов.

Целью нашей магистерской программы является интеграция научных представлений о развитии в профессиональную практику на высоком уровне, чтобы этим способствовать развитию потенциальных способностей к учению и творчеству у детей раннего возраста.

### Цели программы

Детское развитие как главный критерий качественной реализации программ для детей раннего возраста (0–7) не может быть полностью предопределено документацией и учебным планом. Дети являются участниками и соавторами процесса собственного развития, который имеет нелинейный характер. Развитие ребенка – это скорее результат совместного конструирования, нежели усвоения знаний и навыков. Парадокс образования заключается в том, что педагоги должны обучать детей независимости и самостоятельности.

Совместное конструирование траекторий развития в раннем детстве всегда происходит в границах определенной культуры и в то же время – в рамках определенных универсальных человеческих особенностей за счет универсальных механизмов развития. Качественные изменения во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, нарративность (narrative learning) как основной тип научения, переход от эмоционального общения в диаде «ребенок-взрослый» к творческому взаимодействию со сверстниками и учению под руководством взрослого – вот сущностные характеристики траектории развития в раннем детстве.

Нарративное научение – это обучающий метод, который был разработан и апробирован в Исследовательском центре развивающего обучения Университета г. Оулу (Финляндия). Он основывается на теоретических представлениях об истории (нарративах) как базовом принципе функционирования сознания, а также на психическом оружии, служащим для смысловой организации идей и знаний.

Нарративное научение опирается на развитые формы игры, а также на творческую драматизацию. Создание нарративной среды начинается с хорошей, увлекательной истории. Взрослые приглашают детей к исследованию обстоятельств этой истории. Учебные задачи и проблемы вплетены в сюжетную ткань истории. Нарративное научение способствует переходу от игры к школьному обучению.

Особый акцент в разработанной нами магистерской программе делается на преемственности между переходными этапами развития и их педагогической поддержкой. В программе углубленно рассматриваются образовательные подходы, необходимые для зарождения образной ролевой игры, развития высших форм игры, переходных видов деятельности между игрой и учением и, наконец, школьному обучению (собственно учебной деятельности).

Учебный план магистерской программы направлен на следующие цели.

1. **Поддержка культурно-адекватного проживания переходных этапов для всех детей.** Подчеркнута преемственность между различными этапами развития ребенка, показана тесная связь между литическими и критическими периодами. Особой задачей является понимание динамики мотивации в период кризиса и важности совместной деятельности в развитии личности ребенка.

2. **Профессиональное овладение культурно-адекватными методами диалогического обучения (подход, центрированный на ребенке).** Маленькие дети постепенно осваивают средства вербальной коммуникации, и им нужны разные формы поддержки взрослых на разных этапах развития. Между детьми и взрослыми необходимо уметь создавать более целостный контакт и взаимодействие, например, взрослый может овладеть умением брать на себя интересные игровые роли, поощряя ребенка к преодолению трудностей.
3. **Интеграция научного, профессионального и практического мышления в обучении студентов на уровне разделов программы.** Учебная программа направлена на высокоуровневое интегрированное обучение на всех его этапах. Научно-теоретические и профессиональные аспекты обучения осваиваются в ходе педагогической практики, а также в других формах обучения.
4. **Педагогическое творчество** является основной целью учебного плана, ставя целью независимость и самостоятельность детей. Без этого педагоги не могут преодолеть парадокс образования (как сформировать независимость у другого человека) и упускают возможность поддержать саморазвитие ребенка.
5. **Разнообразие и равные возможности** как основная цель инклюзивного образования в раннем возрасте.

### **Обучение, основанное на игре**

Наши представления об обучении в раннем возрасте (0–7 лет) стремительно меняются. Изначально оно развивалось и оценивалось с использованием тех же методов и подходов, которые используются в школе. Однако результаты недавних исследований указывают на то, что в раннем обучении необходимо делать упор на эмоциональные отношения, воображение, экспериментирование, творческую активность. Обучение, по образцу школьного ориентированное на когнитивную сферу, не обладает таким развивающим потенциалом, как нарративный тип обучения. Обучение в раннем возрасте выполняет специфические функции созидания образа себя и развития детской инициативы (любопытности), что впоследствии и ложится в основу учебной деятельности школьников.

Часто игру и школьное обучение противопоставляют из-за убеждения, что настоящее учение происходит в учебной ситуации, но не в игре. Даже улучшение результатов при проверке знаний у детей, занимающихся по программе, основанной на игре, по сравнению со сверстниками, занимающимися по традиционной программе, не убеждает некоторых учителей («Оценки за тест у них гораздо лучше, чем в прошлом году, но я им дала дополнительное домашнее задание, ведь они и так все время играли»). Однако суть нарративного научения – не столько в приобретении новых знаний и улучшении успеваемости. Нарративное научение связано с реорганизацией психических процессов и исполнительных (мозговых) функций. Речь идет, скорее, о развитии самих учащихся, их готовности к научению, нежели об увеличении багажа знаний и умений в дошкольном возрасте.

Каковы свидетельства влияния основанного на игре нарративного научения на развитие дошкольников (0–7 лет)? Исследования мозга указывают на тесную связь между символическими видами деятельности и развитием исполнительных функций. Можно сказать, что это частично подтверждает представления Л. С. Выготского об игре как механизме развития.

*«Парадокс игры: обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь – подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу – есть путь к максимальному*

*удовольствию (сколько здесь конфликтов между двумя удовольствиями, сколько драк в связи с игрой!). Kurzum<sup>3</sup>: игра дает ребенку новую форму желания, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я» (т. е. к роли в игре и ее правилу)» [21, с. 337].*

Исполнительные функции включают в себя три основных способности: а) самоконтроль, б) использование рабочей памяти, в) гибкость в решении когнитивных задач. Описание первой из них звучит как перефразировка вышеприведенного текста Л. С. Выготского. Под самоконтролем обычно понимается способность отказаться от желания сделать что-либо ситуативно привлекательное для себя в пользу чего-либо значимого. Рабочая память помогает осмысливать все явления, разворачивающиеся во времени. Без рабочей памяти невозможна креативность. Гибкость необходима для творческого подхода к решению проблем и развития способности видеть явления с разных точек зрения [1; 4; 5; 6; 18; 19; 24].

Измененное состояние исполнительных функций наблюдается при нарушениях развития аутистического спектра [8; 18]. Потенциал игры как средства для обогащения исполнительных функций описан среди результатов некоторых исследований [2; 24]. Состояние исполнительных функций у детей проливает свет на то, как развивается у них готовность к обучению. Оно имеет высокую прогностическую ценность для дальнейших этапов развития. Опыт, приобретаемый в игре, также играет важную роль в развитии индивидуальных стратегий учения [15; 16].

Опыт, получаемый в игре и других нарративных видах деятельности (рассказывание историй, рисование, музыкальные занятия, танцы и др.), оказывает долгосрочное влияние на потенциальные возможности обучения и у детей с особыми потребностями. Основанная на игре нарративная среда создает зону ближайшего развития для всех участников, включая и педагогов при условии, что они включены в творческий процесс построения совместной игры.

### **Педагогические компетенции, необходимые для содействия нарративному научению и развитию ребенка**

Построение основанной на игре нарративной среды научения требует также специфический подход к преподаванию и переосмысление педагогических компетенций в сфере образования в раннем возрасте. Когда обучение, основанное на игре, становится центром развивающего обучения в раннем возрасте, требуется по-новому расставить акценты на взаимодействии с детьми. Педагогические воздействия должны поддерживать развитие игровой деятельности и креативности у ребенка. Трансформация новых знаний и непосредственная отработка основных навыков – эти методы не подходят для поддержки развития игровой деятельности. Новый подход заключается в поощрении детей к активному участию в нарративных видах деятельности, к проявлению инициативы и креативности. Самыми эффективными методами обучения часто являются косвенные методы, приглашающие ребенка в воображаемый мир игры. Детское творчество невозможно без окружения, стимулирующего творческую активность, и творчество учителя служит детям наилучшим живым примером.

Важнейшей предпосылкой для поддержки нарративного научения и развития детей является способность взрослого встать на их точку зрения и понять их жизненный опыт. Искренние эмоции, а также попытки понять человеческие отношения и поэкспериментировать с ними – это важные аспекты детской развитой игры.

<sup>3</sup> Вкратце (лат.)

Единая Система европейских университетов (Unified European University System) предлагает интегративный подход к развитию ключевых компетенций в высшем образовании. Отдельные этапы теоретического обучения и прохождения практики заменяются интегративными курсами. Отчасти к этому подталкивает и со-творческий, со-бытийный характер самого процесса развития в раннем возрасте. Учащиеся должны будут создавать для детей атмосферу развития, поддерживать его процессы и развивать свои аналитические навыки путем проведения исследований. В роли соавторов они будут учиться брать на себя ответственность за свое профессиональное и личностное развитие, а также за работу над учебной программой. Для организации учебного процесса используется так называемое «смешанное обучение» (blended learning).

Основные черты этого подхода:

- «обратный» порядок знакомства с теоретическими понятиями (от практических проблем – к теоретическим понятиям);
- все этапы обучения включают в себя педагогическую практику, исследования и теоретические занятия («чистая» практика или «начитывание» теоретического материала отсутствует);
- рефлексия и совместное обсуждение видеозаписей практической работы являются значимой частью обучения;
- учащиеся отвечают за организацию различных видов развивающей среды и фиксируют качественные изменения в деятельности детей;
- дипломная работа будет включать в себя разработки в различных предметных областях в зависимости от местных организационных возможностей.

В фокусе международной учебной программы находятся основные теоретические понятия, описывающие траекторию развития в раннем возрасте: нарративное научение и развитие в игре с воображаемым планом действия, переходные виды деятельности как условия развития, потенциал к обучению и учебная деятельность.

### **Оценка развития**

Международная программа сфокусирована на развитии потенциала к обучению и творческих возможностей детей. Изменение приоритетов создает потребность и в изменении подходов к оцениванию. Акцент на заучивании, освоении знаний и навыков, предписанных программой, дает возможность заранее сформулировать критерии и стандарты овладения материалом. Результаты обучения можно сравнить с предопределенными нормами. Но такой подход не чувствителен к творческой активности детей и их психологическому развитию. Критерии академической успеваемости зачастую относятся к способности воспроизвести уже заученное в тестовой ситуации. Это делает крайне проблематичным использование знаний в повседневной жизни.

Основанное на игре нарративное научение оставляет пространство для совместного и индивидуального творчества детей и взрослых. Всегда возможны разные интерпретации и создание разных смыслов. Правильные ответы и решения не могут быть заданы заранее, потому что в ходе совместной деятельности создаются альтернативные интерпретации. После обмена альтернативными мнениями можно организовать совместное обсуждение лучших решений. Столкновения между альтернативами могут приводить к драматическим коллизиям, о которых говорил Л. С. Выготский [22], описывая развитие в терминах драмы.

Оценка развития использует нелинейную логику. В любой момент педагогического взаимодействия возможны неожиданные повороты и творческие нововведения. Это означает, что оценка тоже должна быть встроена в целостный образовательный процесс, и педагог должен владеть соответствующими навыками динамического оценивания, чтобы поддерживать детское творчество, используя их собственные мерки образовательных достижений. Данный тип оценивания проводится на нескольких уровнях. Индивидуальное участие детей в групповых видах деятельности, творческая инициатива, деятельность группы по построению захватывающего сюжета (нарратива), собственная творческая активность педагогов и их взаимодействия с детьми – все это должно стать объектом оценки. На индивидуальном уровне можно оценивать степень произвольного овладения исполнительными функциями.

### Выводы

В 2005 году Всемирный Банк организовал научную конференцию, на которой были представлены свидетельства влияния программ обучения в раннем возрасте на траектории развития детей в дальнейшей жизни. Итоговый вывод состоял в том, что образование в раннем возрасте является самым выгодным для инвестиций в сфере образования [3; 14]. Большинство исследований сосредоточены на влиянии программы на жизненный путь отдельных индивидов. Проект раннего вмешательства «Abecedarian» (Abecedarian Early Intervention Project<sup>4</sup>) Университета Северной Каролины (University of North Carolina) представляет собой, возможно, самую подробно документированную образовательную программу с описанием процедур развивающей деятельности с детьми. Ключом к успеху были ежедневные педагогические взаимодействия детей и взрослых (игры, загадки, предметная деятельность и др.), длившиеся в течение часа. Большинство международных сравнительных исследований программ обучения в раннем возрасте посвящено различиям в организации образовательных услуг в разных странах, а не педагогическому взаимодействию и межличностным отношениям.

Развивающее обучение в раннем возрасте основано на представлениях Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и важности социальных отношений – главных предпосылок личностного развития – в образовательном процессе. Согласно этим идеям, целостное развитие детей может происходить в творческой культурной атмосфере. Детская творческая активность чаще всего проявляется в игре, а творческая активность взрослых поддерживает детей в овладении культурными формами поведения. Активные методы обучения требуют создания социальных коллизий, которые должны запустить процессы детского развития. Из этих коллизий возникает потребность в изменении собственного мышления и поведения.

Развивающее образование требует от педагогов новых компетенций. Возможно, самой сложной задачей является создание инклюзивных групповых форм деятельности (игры), которые способствовали бы развитию всех детей. Наш опыт показывает, что вхождение в «игровые миры» оказывается наиболее благоприятным даже для таких маленьких детей, которые еще не могут активно играть в разновозрастных группах. В нашей практической работе самым мощным инструментом для объединения детей стало совместное создание воображаемых ситуаций. Было практически невозможно выделить детей с осо-

<sup>4</sup> Более подробную информацию о проекте можно найти в интернете: Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study <http://www.fpg.unc.edu/~abc/ells-04.pdf>

быми потребностями (5–6 лет) среди сверстников в игровой обстановке, однако, занимаясь в традиционной классно-урочной системе, они сталкивались с серьезными проблемами [9–13].

Данные нейронауки повсеместно легли в основу политики в сфере раннего детства, и стали очевидными противоречия между ростом числа детских учреждений и важностью стабильных, безопасных отношений любви и заботы [20]. Развитие новых педагогических компетенций и организация творческой образовательной среды для детей могли бы разрешить это противоречие. Опыт наших эмпирических исследований заставляет нас полностью согласиться с выводом доклада ЮНИСЕФ:

«Исследования привлекли внимание к развивающемуся у ребенка чувству личной активности (“agency”) – чувству способности влиять на события и ситуации. Мотивация, уверенность, чувство собственной компетентности будут процветать, если взрослые будут поощрять их своими ответными действиями. Если же эти существенные аспекты психологического развития встретят безразличие или активное сопротивление в виде негативных реакций и наказаний, весьма вероятно, что они будут подавлены. По вышеуказанным причинам отношения между детьми раннего возраста и их родителями (или другими основными лицами, заботящимися о ребенке) являются критичными для эмоционального, психологического и познавательного развития ребенка» [20, с. 7].

### *Литература*

1. *Carlson, S. M., Moses, L. J. & Claxton, L. J.* Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2004. № 87.
2. *Carlson, S. M., Beck, D. M.* Symbols as tools in the development of executive function. In: A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.). *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-regulation*. New York, 2009.
3. *Carneiro P, Heckman, J.* Human Capital Policy. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research Working Paper Series. 2003.
4. *Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., Diamond, A.* Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // *Neuropsychologia*. 2006. 44.
5. *Diamond, A.* The Early Development of Executive Functions. In: E. Bialystok, F. Craik. *Lifespan Cognition*. New York, 2006.
6. *Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J., & Munro, S.* Preschool program improves cognitive control // *Science*. 2007. № 318.
7. *Elkonin, D. B.* *Psikhologiya igry*. M., 1978.
8. *Hill, E.* Evaluating the theory of executive dysfunction in autism // *Developmental Review*. 2004. № 24.
9. *Hakkarainen, P.* Learning and development in play. In: J. Einarsdottir, J. Wagner (Eds.). *Nordic childhoods and early education*. 183–222. Connecticut: Information Age Publishing. 2006.
10. *Hakkarainen, P.* The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system // *International Journal of Educational Research*. 2008a. № 47.
11. *Hakkarainen, P.* Curriculum models of early childhood education. // *Early Childhood Practice*. 2008b. Vol 10, p. 1.
12. *Hakkarainen, P.* Development of motivation in play and narratives. In S. Blenkinshop (ed.). *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.
13. *Hakkarainen, P., Bredikyte, M.* The zone of proximal development in play and learning // *Journal of cultural-historical psychology*. 2008. 4.
14. *Heckman, J. J.* Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children // *Science*. 2006. Vol. 312. № 5782.



15. *Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G.* A mandate for playful learning in the preschool: Presenting the evidence. New York, 2009.
16. *Hyson, M.* Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom. New York, 2008.
17. *Hughes, C., Graham, A., Grayson, A.* Executive functions in childhood: development and disorder. In: Oates J. & Grayson. A. Cognitive and Language Development in Children. Oxford UK. Blackwell Publishing. 2004.
18. *Isquith, P. K., Gioia, G. A, & Epsy, K. A.* Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior // *Developmental Neuropsychology*. 2004. 26:1.
19. *Martin, J., Fairlows, L.* Executive function: Theoretical concerns. In R. Sokol, U. Muller, J. Carpendale, A. Young & G. Iarocci (Eds). *Self and social regulation. Social interaction and the development social understanding and executive functions*. New York, 2010.
20. UNICEF The child care transition, Innocenti Report Card 8, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2008.
21. *Vygotsky, L. S.* Lektzii po psikhologii detei doshkol'nogo vozrasta. [Lectures on the psychology of preschool age children] In: D. B. El'konin. *Psikhologiya igry*. M., 1978.
22. *Vygotsky, L. S.* Collected works. Vol. 4. New York, 1997.
23. *Zelazo, P. D. & Cunningham W.* Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York, 2007.
24. *Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J. K., Hongwanishkul, D., Schuster, B.V., Sutherland A., & Carlson, S. M.* The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 274, 68 (3). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development, 2003.

## Strong foundation through play-based learning

***Pentti Hakkarainen,***

*Ph. D., professor at the Faculty of Educational Sciences, University of Oulu, Kajaani University Consortium*

***Milda Bredikyte,***

*Doctor of Educology, Faculty of Educational Sciences, University of Oulu, assistant of Kajaani University Consortium*

Program guidelines of developmental early education sketch an educational framework for transforming principles of **Education for All** to teacher education practice. Guideline goals and recommendations are based on fresh research findings on early learning and neuroscience, Vygotskian methodological principles of cultural development and international comparisons of early education services. The core of the program consist of integrated study units, which emphasize teacher competences in promoting children's play-based learning, reflective skills in enhancing own and children's creativity, and guiding inclusive classroom activities. Play-based learning is emphasized because of its inclusive function in heterogeneous early education classroom and effects on executive functions of special needs children.

**Keywords:** developmental education, inclusion, play-based learning, early education, master's degree, teacher competences, assessment, creativity.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Беннет Дж. Педагогика в системе образования детей младшего возраста: практика Скандинавских стран // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 20–28](#)

## Педагогика в системе образования детей младшего возраста: практика Скандинавских стран

*Джон Беннет<sup>1</sup>,*

*Ph. D., исследователь политики в сфере раннего детства,  
приглашенный профессор Исследовательского центра То-  
маса Колама, Лондонский университет*

Статья посвящена значению социальной среды и семейного окружения, а также выработке политики в отношении образования детей младшего возраста. Кроме того, кратко рассматриваются более широкие цели, которые ставят политики в отношении образования детей младшего возраста, – это не только экономические и социальные цели, но и раннее ознакомление с демократическими ценностями. Дается анализ различных педагогических концепций и подходов к детям младшего возраста, распространенных в настоящее время в Европе, при этом подчеркивается огромное уважение к детям младшего возраста, которое демонстрируют Скандинавские страны. Отмечается также, что русская традиция детских садов имеет много общего с практикой скандинавских стран, которая может стать моделью для российской политики в области образования.

**Ключевые слова:** обучение в раннем детстве, социальная защита детей, традиции, Скандинавские страны, дошкольное образование, педагогика, Россия.

### I Введение

**Семейное окружение и социальная среда детей младшего возраста** Рассматривая педагогику в сфере услуг для детей младшего возраста, стоит отметить, что развитие ребенка в большой степени зависит от качества домашнего и семейного окружения ребенка. В свою очередь, качество семейного кружения во многом обусловлено тем, в каком социальном государстве родился ребенок. Очевидно, что более благоприятны для детей страны, где государство берет на себя обязательства по обеспечению всеобщей занятости, где поддерживается социальное равенство, где низкий уровень бедности и более высокие уровни социального страхования. Действительно, хорошие образовательные услуги в раннем детстве могут существенно помочь детям из малоимущих семей, но сами по себе эти услуги в младшем возрасте не могут решить все проблемы или удержать в школе детей, которых исключили. В этом отношении важно известное высказывание Эда Циглера (Ed Zigler) в отношении программы «Head Start<sup>2</sup>», являющегося одним из ее основателей: «Мы не можем за год сделать детям прививку от тяжелого воздействия жизни, полной лишений» [8].

<sup>1</sup> bennett.paris@gmail.com

<sup>2</sup> Head Start – образовательная и медицинская программа помощи детям из семей с низкими доходами, умственно отсталым и инвалидам, финансируемая Администрацией по делам детей, молодежи и семей. – (Прим. перев.)

## Результаты работы центров воспитания и обучения детей младшего возраста (ВОДМВ) в более широком смысле

Следует также отметить, что общая оценка систем воспитания и обучения детей младшего возраста включает и другие результаты, выходящие за рамки образовательной функции, которые стоит учесть лицам, принимающим решения о политике. Ниже перечислены некоторые другие важные результаты, которые дают системы обучения в раннем детстве.

**Экономические результаты.** Во всех крупных экономически развитых странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) система для детей младшего возраста сама по себе представляет крупный сектор отрасли образования и занятости. Сотни тысяч людей заняты в этом секторе экономики, а в некоторых странах число работающих в этой сфере может составлять до нескольких миллионов. Кроме того, достаточный объем услуг для детей младшего возраста позволяет женщинам (которые все больше превосходят мужчин по уровню образования) пополнять ряды работающих и вносить свой вклад в экономику страны и семейный бюджет. Предоставление услуг для детей младшего возраста – это необходимое условие и для улучшения показателя «занятость/население». Сравните, например, следующее:

- экономики Скандинавских стран, где около 80 % женщин работают, из них 26 % работают неполный рабочий день;
- экономики стран Средиземноморского региона, где менее 50 % женщин работают, из них 30 % работают неполный рабочий день.

Очевидно, что производительность экономики Скандинавских стран в большой степени повышается благодаря тому, что они могут на 30% больше предоставить работу женскому населению.

### Результаты в социальной сфере

Стремление достичь результатов в социальной сфере создает услуги для детей младшего возраста, а также стимулирует государственные инвестиции. Услуги для детей младшего возраста могут положительно повлиять на родительскую заботу и воспитание детей; на предоставление ухода и обучение детей со специальными потребностями, детей из малоимущих семей или из семей «групп риска», а также на социальную интеграцию иммигрантов или семей и сообществ из представителей этнических меньшинств с уважением к их культурным особенностям. Предоставление таких услуг – также необходимое условие для большего гендерного равенства, что позволяет женщинам занимать место в обществе, принадлежащее им по праву. Например, женщины составляют 47 % в парламенте Швеции, по сравнению с 16 % в США. Гораздо более высокий процент участия женщин в парламенте Швеции не обусловлен напрямую предоставлением услуг детям младшего возраста, но такие услуги действительно помогают женщинам строить профессиональную карьеру.

**Результаты в сфере развития демократии.** Как и образовательные системы в целом, услуги для детей младшего возраста могут способствовать формированию гражданственности и применению на практике тех ценностей, которые поддерживают демократические общества. Эти ценности включают не только уважение к свободе личности, но и социальные и политические ценности, например, осознание общности и равенства всех людей, раннее предупреждение дискриминации и травли, стремление предоставить равные возможности всем детям. Ниже приводится несколько выдержек из программы обучения для детей младшего возраста в Скандинавских странах.

Детские сады должны прививать такие основополагающие ценности, как чувство содружества, забота о других и совместная ответственность, а также создавать окружение, где проявляется уважение к человеческой ценности и сохраняется право быть иным. Равенство людей, равные возможности, интеллектуальная свобода и терпимость – это важные социальные ценности, которые должны заложить основы заботы, воспитания, игры и обучения в детских садах. Предоставляемое в детских садах обучение должно отражать гендерное равноправие. Детские сады должны воспитывать детей так, чтобы они стали членами равноправного общества и поддерживали такое общество<sup>3</sup>.

Демократия закладывает основу дошкольного образования. Поэтому вся дошкольная деятельность должна осуществляться в соответствии с основополагающими демократическими ценностями. Каждый работник дошкольного учреждения должен поддерживать уважение к внутренней ценности каждого человека, а также уважение к нашей общей окружающей среде ... . Отношение взрослых влияет на понимание и соблюдение детьми прав и обязанностей, которые применимы в демократическом обществе. Поэтому взрослые играют важную роль в качестве образца для подражания. Для сохранения этих основополагающих ценностей важно, чтобы позиции, на которых они основаны, были заметны в ежедневной деятельности<sup>4</sup>.

Когда речь идет о качестве детских садов и об образовательных системах, ответственное правительство выходит за рамки своей непосредственной сферы деятельности (образования, здравоохранения, социального обеспечения), чтобы осознать цели услуг для детей младшего возраста в более широком смысле. Такое правительство будет регулярно собирать данные, чтобы оценить уровень достижения этих целей.

## **II. Позиция исследования *Starting Strong* по сравнению с педагогической позицией**

Во втором отчете исследования *Starting Strong II* [6] отмечалось, что за последние десятилетия в образовательных системах произошли радикальные изменения. Некоторые правительства рассматривают образование не как воспитание и саморазвитие, а как средство, способствующее экономическому росту и повышению конкурентоспособности. Учебные программы разработаны так, чтобы отразить эту более узкую точку зрения, и предлагают главным образом «основные» предметы (способность писать, читать и считать, а также естественнонаучные знания); преподаватели и школы находятся под контролем и должны «нести ответственность» за запланированные результаты обучения; детей тестируют на предмет приобретения «полезных» знаний, как правило, с помощью проверки грамотности, умения считать и тестов достижений. Много энергии тратится на контроль за происходящим в школах, альтернативой которому могло бы быть привлечение руководителей и преподавателей высокого уровня, как это происходит в Финляндии.

Такой подход к образованию влияет и на политику по отношению к детям младшего возраста. Цели, указанные в главной парадигме исследования образования в раннем возрасте (которая сформулирована на английском языке), де-

<sup>3</sup> Источник: Структурный план содержания и задач образования в детских садах Норвегии.

<sup>4</sup> Источник: Образовательная программа для дошкольных учреждений Швеции (Lpfö, 1998).

лают акцент на готовности к школе и называют основными задачами выработку навыков чтения, письма и счета. С другой стороны, система детских учреждений может рассматриваться не как образовательная система, а как средство ухода за детьми, пока их матери работают.

Исследование *Starting Strong II* с осторожностью высказалось о том, чтобы рассматривать образование только на этих условиях:

Кроме обучения и приобретения знаний, постоянная цель государственного образования – улучшение знаний об обществе и поощрение присвоения детьми демократических норм. На сегодняшний день общество, похоже, меньше озабочено такими идеями. Растет потребительское отношение к образованию и знаниям в результате увеличивающейся коммерциализации государственных услуг. Индивидуальный выбор выходит на первый план как высшая ценность, без учета социальной сплоченности или нужд местной общины<sup>5</sup>. Во многих школах трактовка «знаний» как «готовности к тесту» угрожает традиции обширных гуманитарных наук, на которых основываются критическое мышление и умение работать с информацией. В сфере образования в раннем детстве все чаще слышны ограниченные рассуждения о готовности к школе, которые служат средством достижения целей. При столкновении с этой проблемой особенно важно, чтобы центры раннего развития становились сообществом учащихся, где детей поощряют принимать участие в деятельности и делиться с другими, и где образование рассматривается главным образом как социальное взаимодействие и обучение на основе опыта. Обучение тому, как жить, действовать, учиться и существовать вместе – все это важные цели для детей младшего возраста [6].

Кроме того, в двух отчетах *Starting Strong* Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) подчеркивалось, что Скандинавские страны занимают уникальное положение в практике образования для детей младшего возраста. Предоставляемые ими образовательные услуги последовательно оцениваются как высококачественные. Существуют расхождения между указанными отчетами и подходом Скандинавских стран к детям младшего возраста.

Последние применяют более строгий метод раннего образования, принятый в традиционных системах дошкольного образования, где образование для 3–6-летних детей рассматривается как младшие классы школы. Некоторые из различий приведены в таблице на с. 24–25.

### III. Скандинавский подход к педагогике

Различия в подходах к педагогике, принятых в разных группах стран, естественно приводят к вопросу о значении педагогики. В образовательной программе Швеции для дошкольных учреждений [3] «педагогическая задача» дошкольного образования определена в широком смысле:

Дошкольное учреждение должно заложить основы обучения в течение всей жизни. Дошкольное учреждение должно быть приятным, безопасным и давать разнообразное обучение всем детям. Дошкольное учреждение должно обеспечивать хорошую педагогическую работу, где попечение, воспитание и обучение составляют единое целое. Развитие детей и превращение их в ответственных людей и членов общества должно происходить в сотрудничестве с семьей [3, с. 8].

<sup>5</sup> По трезвому размышлению, эта критика несправедлива. Хотя продвигается индивидуальный выбор, школы и университеты, как правило, предлагают навыки, компетенции и знания, которые полезны для общества в целом и не менее важны для экономического роста и социальной сплоченности.

Ссылка на «попечение, воспитание и обучение» как единое целое возвращает нас, по крайней мере, на два века назад, к работам Вильгельма Гумбольдта (1767–1835), прусского педагога и филолога. В немецких традициях слово «педагогика» одновременно охватывало понятия «попечение», «воспитание» и «образование». Участник обзоров исследования *Starting Strong* со стороны Германии профессор Питер Мосс обращал внимание на следующее.

Зародившаяся в 19 веке в Германии, Sozialpädagogik (социальная педагогика) – это теория, практика и профессиональная деятельность для работы с детьми (а также часто с молодыми людьми и взрослыми).

Таблица

**Особенности двух традиций образовательных программ<sup>6</sup>**

	<b>Дошкольное учреждение как подготовка к школе</b>	<b>Скандинавская традиция</b>
<b>Понимание ребенка и периода детства</b>	Ребенок - это молодая личность, из которого следует сформировать образованного, податливого послушного учащегося... Образование воспринимается как инвестиция в будущее общества. Цели государства и взрослых заранее обоснованы. Педагогика сконцентрирована на «полезном» обучении, готовности к школе ... Тенденция к преимущественному обучению в помещении.	Ребенок - это субъект прав: права на автономию, на благосостояние ... и права на домашнее воспитание. Ребенок как активный субъект собственного обучения, любознательный ребенок, обучающийся в естественных условиях и обладающий стратегиями исследования ... Ребенок с удовольствием и свободно познающий мир на природе. Время для детства, которое никогда не повторится.
<b>Центры для детей младшего возраста</b>	В целом (но далеко не всегда) центр рассматривается как услуга, удовлетворяющая индивидуальные запросы. Это вопрос «выбора» для отдельных родителей. Он рассматривается как место для индивидуального развития, обучения и преподавания. Ожидается, что дети должны будут достигнуть запланированных уровней обучения (цели должны быть достигнуты на каждом этапе).	Центр рассматривается как общественная социо-образовательная услуга, где следует учитывать интерес сообщества - а также интересы отдельных родителей. Он рассматривается как жизненное пространство, место, где дети и педагоги учатся «жить, знать, действовать и существовать вместе» (Отчет Делора, 1996). Признается гибкость развития и обучения ребенка.
<b>Разработка образовательной программы</b>	Часто предлагается установленная министерством образовательная программа с детализацией целей и результатов. Допущение что образовательная программа может быть «предоставлена» отдельным преподавателем стандартным образом, какая бы ни была группа или окружающая обстановка.	Широкий национальный общий курс с передачей образовательной программы и ее реализации в муниципалитеты и центры. Ответственность ложится на персонал центра, ответственность коллегияльная Культура исследования и наблюдения за интересами детей и за тем, как они учатся.
<b>Основное внимание программы</b>	Основное внимание к обучению и навыкам, особенно в областях, которые полезны для готовности к школе. Главным образом, под руководством учителя (Вейкарт и др. (Weikart et al.), 2003). Взаимоотношения преподаватель-ребенок могут осуществляться посредством прикрепления большого числа детей к одному преподавателю и определяться необходимостью достигать подробные цели учебной программы.	Основное внимание к работе с ребенком как единым целым и с его семьей - преследуются широкие цели развития и обучения. Программы ориентированы на ребенка - поощряется взаимодействие с педагогами и сверстниками, большое значение придается качеству жизни в дошкольном учреждении.

<sup>6</sup> Источник: Bennett, (2005) (переработано).



<b>Педагогические стратегии</b>	Сбалансированная смесь обучения, инициированной ребенком деятельности и тематической работы поощряется и управляется каждым учителем. Национальная образовательная программа должна «предоставляться» правильно. Когда речь идет о детях, акцент делается на индивидуальную автономию и саморегулирование.	Национальная образовательная программа направляет выбор педагогических тем и проектов. Доверие профессионализму преподавателей и собственным учебным стратегиям ребенка, т. е. доверие к обучению через взаимоотношения, игру и педагогическую помощь в соответствующий момент.
<b>Цели и задачи детей</b>	Установленные цели - часто сконцентрированные на областях обучения, например, появляющиеся умение читать и писать и познавательное развитие - могут быть зафиксированы на национальном уровне, чтобы они были достигнуты во всех центрах, иногда с переносом на каждый год возраста.	Широкие направления, а не установленные результаты. К целям следует скорее стремиться, чем достигать. Может происходить рассеивание целей, сопровождаемое снижением ответственности, если не ведется активная работа по достижению качества.
<b>Пространство для детей в помещении и на открытом воздухе</b>	Основным учебным пространством считается пространство в помещении, и ресурсы сконцентрированы там. На открытом воздухе обычно расположено место для отдыха и развлечений, возможно, оно так же важно для здоровья и развития моторики.	Пространство в помещении и на открытом воздухе имеет равное педагогическое значение. Много внимания и средств уделяется организации и использованию пространства на открытом воздухе. Дети раннего возраста могут проводить 3-4 часа ежедневно на открытом воздухе и в организованных поездках. Как правило, важная тема - окружающая среда и ее защита.
<b>Оценка</b>	Часто требуются результаты обучения и оценка, по крайней мере, при поступлении в начальную школу. Цели группы четко определены. Важная часть роли учителя - оценить отметкой каждого ребенка по заранее установленному стандарту знаний.	Официальная оценка не требуется. Для каждого ребенка широкие развешивающие цели устанавливаются путем обсуждений (педагог-родитель-ребенок). Цели оцениваются неофициально, если не требуется тщательный отбор. Поощряются разнообразные процедуры оценки.
<b>Контроль качества</b>	Контроль качества, основанный на ясных целях и часто на предварительно определенных результатах обучения. Стандартизованное тестирование может использоваться при оценке программы, но в большинстве центров тестирование детей не разрешено. Оценка владения навыками, как правило, происходит постоянно и является ответственностью ведущего преподавателя. Группа внешних инспекторов может также посещать центры, но они могут быть недоукомплектованы персоналом (особенно в органах социальной защиты детей) или укомплектованы персоналом, не имеющим подготовки в сфере педагогики ВОДМВ.	Контроль качества имеет более общий характер, основан на ответственности отдельных педагогов и всей команды и, в зависимости от страны, находится под контролем родительских комитетов или муниципалитетов. Документация используется не только для того, чтобы отметить успехи ребенка, но также в качестве коллегиального исследования педагогических методов персонала. Можно стремиться к целому ряду результатов обучения ребенка и неофициально оценивать их различными способами. Внешняя проверка предпринимается муниципальными педагогическими советниками и/или инспекторами. Основное внимание сосредоточено скорее на эффективности работы центра, чем на оценке ребенка.

Она укоренилась во многих странах континентальной Европы, хотя и несколько видоизменялась в разных странах с точки зрения формы и роли. Со-

циальный подход, по сути, является целостным. Педагог начинает заниматься ребенком целостно, как индивидуумом, который обладает телом, умом, эмоциями, способностью к творчеству, историей и социальной идентичностью. Речь идет о ребенке не только с точки зрения эмоций (психотерапевтический подход); не только тела (медицинский подход или подход здравоохранения); не только ума (традиционный подход к обучению). Для педагога работа с ребенком в целостности, обучение, попечение и, в более общем смысле, воспитание (элементы исходной немецкой концепции педагогики: *Bildung* (образование), *Erziehung* (воспитание) и *Betreuung* (присмотр)) тесно связаны – это действительно неразрывные виды деятельности в процессе каждодневной работы.

Этот подход к раннему детству все еще сильно ощущается и практикуется в Скандинавских странах. Особенно в Дании, где часто говорится, что должно быть «время для детства». Многое зависит от возраста и интересов ребенка, педагогических средств, используемых для развития этих интересов, и времени, которое посвящено концентрированному обучению. Следует также учитывать специфические нужды определенных групп детей, например, нужды детей-билингвов. Недавние исследования, которые проводились в Швеции на тему, как дети учатся, показывают, как важно слушать детей и поощрительно говорить с ними об их обучении, проблемах и предположениях об окружающем мире [7]. Это исследование также подчеркивает, что саморегуляция ребенком своей внутренней жизни (социо-эмоциональное развитие) – необходимая предпосылка для эффективного обучения. Например, способность детей играть и работать с другими детьми; их растущее осознание организации и времени, необходимого для выполнения задач; их оценка усилий и настойчивость; их умение переносить знания или навыки, полученные в одной области, в другую.

### Заключение

Несмотря на гораздо более пристальное внимание к здоровью (несомненно, в связи с ростом показателя детской смертности в 1990-е годы), российские детские сады имеют много общего со скандинавской традицией. В большинстве регионов уровень инвестиций в учреждения для детей младшего возраста остается высоким. С точки зрения структурных особенностей, например, профессиональной подготовки преподавателей или числа детей на единицу персонала, многие центры раннего развития в регионах вполне сопоставимы с центрами большинства западных стран. В некоторых регионах более половины преподавательского персонала имеют университетские дипломы, число детей на единицу персонала сравнительно невелико (хотя в настоящее время высказываются настоятельные требования изменить ситуацию), а качество зданий и коммунальных удобств, несмотря на отдельные недостатки<sup>7</sup>, может быть чрезвычайно высоким.

На высоком уровне, похоже, также находится понимание периода детства и услуг для детей младшего возраста. Российские детские сады уделяют внимание целостному развитию детей младшего возраста, а образовательные программы ориентированы на детей и основаны на серьезных исследовательских традициях. Согласно всем отчетам, система развивается в сторону большего децентрализма, при этом детям предлагают более активные и интерактивные методы обучения. Наблюдается больше контроля на местах и больше уважения к разнообразию и различиям.

<sup>7</sup> В менее богатых и сельских областях многие детские сады не имеют проточной воды и отопления.

Несомненно, под давлением центры раннего развития станут более похожими на школы, при этом больше внимания будет уделяться ранней выработке способности писать, читать и считать, особенно среди детей, приближающихся к возрасту 6 лет. Будут слышны требования тестировать результаты обучения детей на уровне класса. Такого рода требования следует критически изучить в свете лучших доступных исследований. Конечно, профессиональные организации Скандинавских стран без энтузиазма относятся к такой более узкой концепции жизни и обучения детей. Образовательная программа для дошкольных учреждений Швеции [3] ясно говорит об этом:

В дошкольном учреждении результат обучения отдельного ребенка официально не оценивается с помощью отметок и оценок. Дошкольное учреждение предоставляет педагогическую деятельность, которую дети могут начать и в которой могут участвовать в разном возрасте на протяжении разных периодов времени. Дошкольное учреждение должно быть безопасным, развивающим и предоставлять разнообразные возможности обучения для всех детей-участников, исходя из индивидуальных обстоятельств каждого ребенка.

В целом Скандинавские страны предлагают отличную модель, которая должна побудить политиков следовать их примеру, чтобы справиться с новыми проблемами и все больше усовершенствовать их впечатляющую систему образования для младшего возраста.

### **Литература**

1. *Bennett, Shmis and Umarov*. Early childhood quality initiatives in six Russian regions: a comparative analysis in the light of international research and best practice (in preparation).
2. Framework Plan for Content and Tasks for Kindergartens. Ministry of Education and Research. Oslo, 2006.
3. Lpfö Laroplan for forskolan, Swedish Curriculum for pre-school, Utbildningsdepartementet. Sweden, 1998.
4. Norwegian Framework Plan for Kindergartens Oslo, Ministry of the Family. 1996.
5. OECD German Country Note, Paris, Author, 2005.
6. *OECD Starting Strong II, Paris, Author, 2006*.
7. *Pramling I*. Why do children involve teachers in their play and learning? // European Early Childhood Education Research Journal. 2009. 17(1).
8. *Zigler E*. Forty Years of Believing In Magic Is Enough. In Social Policy Report, 2003.

## **Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches**

**John Bennett,**

*Ph. D., Researcher of Early Childhood, Visiting Fellow Thomas Coram Research Unit, University of London*

This article first outlines the importance of social and family context when making policy for young children. It then treats briefly of the wider goals that early childhood policy can seek – not only economic and social aims but also an early introduction to democratic practice for young children. The Swedish Curriculum for Preschool expresses it thus: *Kindergartens shall promote fundamental values such as a sense of community, care for others and joint responsibility, and shall represent an environment that supports respect for human worth and the right to be different*. There follows an analysis of different conceptions of pedagogy and approaches to young children that are current in Europe, again highlighting the great respect for young children shown by the Nordic countries. The Russian tradition of kindergarten has much in

common with Nordic practice. In terms of structural features, such as the pre-service training of educators or the number of children per staff, many PEI centres in the Russian Regions compare well with most Western countries. In some Regions, more than half the educational staff have university degrees, child: staff ratios are relatively low (though at the moment, under great pressure) and the quality of buildings and amenities, though not without weaknesses, can be extremely high. In seeking to improve quality even further, the Nordic countries offer an excellent model for Russian policymakers to follow.

**Keywords:** early childhood education, childcare, traditions, Nordic, preschool, pedagogy, Russia.

Статья впервые опубликована в журнале:

Культурно-историческая психология

Ссылка:

[Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Соколова М.В. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России \(сравнительный анализ критериев оценки\) // Культурно-историческая психология. 2010. №1. – С. 81–88](#)

## Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки)

**Е. О. Смирнова,**

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

**Е. А. Абдулаева,**

*методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

**М. В. Соколова,**

*кандидат психологических наук, методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

Представлен сравнительный анализ психолого-педагогической экспертизы игрушек в Московском городском центре экспертизы игрушек и в немецкой организации «Spiel gut», которая осуществляет экспертную деятельность в течение 55 лет. Обосновывается актуальность этой задачи, которая связана с появлением игрушек нового поколения и с ценностной неопределенностью в выборе игрушек. В качестве главных культурных функций игрушки рассматриваются две главные задачи: с одной стороны, игрушка открывает возможность выразить себя и свой опыт, создать свои образы, которые опредмечиваются в действиях с игрушкой, а с другой стороны, игрушка помогает освоить мир отношений и представлений, в котором живет ребенок. Возможность игрушек стать предметом самостоятельной игры ребенка, которая может иметь разные формы и уровни развития, является главным критерием их психолого-педагогической экспертизы. Сопоставляются научные основания, критерии и конкретные методы проведения экспертизы игрушек, показано различное отношение к научным основам экспертизы, разный подход к типологии. Если в «Spiel gut» в центре экспертизы находится мотивационный аспект игры, то в московском – развивающий потенциал игровых действий. Однако эти различия не отражаются на принципиальном единстве подхода к экспертизе и на ее результатах, которые практически совпадают. Такое совпадение оценок является своеобразной взаимной валидизацией обоих подходов и подтверждает факт, что выбранные критерии объективно отражают потенциальные возможности игрушки выполнять свои культурные функции.

**Ключевые слова:** культурно-исторический и деятельностный подход, игрушка, психолого-педагогическая экспертиза, игра, развивающий потенциал, качества игрушки, открытость для детской деятельности, операциональные возможности игрушки.

Игрушка – наиболее распространенное и традиционное культурное средство воспитания и развития детей, созданное взрослыми. Оно единственное уже в ранних возрастах становится средством **самостоятельной** детской деятельности и задает зону ближайшего развития, т. е. обеспечивает переход от совместной со взрослым к индивидуальной деятельности ребенка.

В настоящее время, когда в жизнь детей активно входят игрушки нового поколения, существенно отличающиеся от традиционных, чрезвычайно важно понять и оценить развивающий потенциал конкретных игрушек. Между тем у большинства взрослых (родителей, педагогов, производителей игрушек) отсутствуют ценностные ориентиры оценки игрушек, связанные с их влиянием на игровую деятельность и психическое развитие ребенка. Как показывают опросы, в большинстве случаев игрушки выбираются и покупаются стихийно, в силу внешних, поверхностных признаков (внешней привлекательности игрушки, ее стоимости, популярности, желания угодить ребенку и пр.). Такая ситуация весьма негативно отражается на качестве детской игры, а следовательно, и на развитии детей.

В этой связи чрезвычайную актуальность приобретает осуществление квалифицированной **психолого-педагогической экспертизы игрушек**, которая учитывает не только их санитарно-гигиенические или эстетические свойства, но и возможную психологическую роль в развитии ребенка.

Однако в отношении к экспертизе игрушек у специалистов в разных странах наблюдаются явные расхождения. В обществе, где ценности множественны и относительны, эта оценка может сильно варьироваться. Рекомендации по использованию конкретной игрушки для определенного возраста, а тем более ее оценка со стороны третьих лиц, зачастую воспринимается как давление на индивида и нарушение его прав свободы выбора. Следует отметить, что дизайн игрушки становится все более популярным направлением деятельности и предметом обучения во многих странах мира (Нидерланды, Франция, Китай и др.) При этом ценность игрушки определяется прежде всего ее оригинальностью, эстетическими, технологическими и другими качествами.

Как и у всякого другого товара, потребительские качества игрушки зачастую определяются ее востребованностью на рынке. А кто и как будет ее использовать, какую пользу или вред она принесет – это личное дело каждого потребителя. Оценка качества игры или игрушки определяется системой ценностей арбитра, которая зачастую не свободна от влияния производителей, рыночной конъюнктуры и всегда индивидуальна и относительна [4]. Отсутствие критериев развития игры и ее возрастной периодизации делает психолого-педагогическую экспертизу игрушек ненужной, невозможной и в лучшем случае субъективной.

Но если рассматривать игрушку не просто как предмет дизайнера, товар или как предмет потребления, а как **средство развития ребенка и материал для детской игры**, то очевидно, что она может и должна быть оценена с точки зрения соответствия своему назначению. Для этого нужно рассмотреть роль игрушки в детской игре и в его культурном развитии.

### **Культурные функции игрушки в детской игре**

В игре ребенка происходят одновременно два важнейших процесса, в центре которых находится игрушка.

С одной стороны, в игре ребенок **выражает себя – свой** опыт, **свои** знания и переживания, создает **свои** образы, которые воплощает (опредмечивает) в действиях с игрушкой. Игрушка является внешним выражением внутреннего мира



ребенка, его своеобразной материальной опорой. Такое самовыражение можно рассматривать как форму игровой непровольной рефлексии, посредством которой ребенок начинает понимать себя и события своей жизни. Известно, что дети любят многократно проигрывать волнующие события своей жизни – радостные или драматичные. Наблюдая за игрой ребенка, можно понять его внутренний мир и волнующие его переживания.

С другой стороны, в игре ребенок **осваивает** тот **мир** отношений и представлений, в котором живет. Любая игрушка всегда заряжена определенным духом времени, общества, в котором она создана. Игрушки, создаваемые взрослыми, всегда отражают мировоззрение этих взрослых, их идеологию, вкусы, моду, достижения технологии и пр. Поэтому игрушки способствуют утверждению в сознании ребенка определенных социально-бытовых представлений, знакомят с общественным и семейным укладом. Они имеют определенное влияние на социализацию ребенка, его вхождение в культуру данного общества. Показательно, что игрушки каждого поколения детей существенно различаются (в особенности куклы, предметы утвари, транспорт). Пользуясь этими игрушками, дети осваивают различные общественные модели. Через игрушки дошкольники привыкают к орудиям труда, предметам домашнего обихода, мебели, одежде, машинам, существующим в современном для них обществе. Кукла задает образ человека, и именно через куклу в сознание ребенка проникают представления о человеке и связанных с ним этических и эстетических категориях. Такое проникновение происходит незаметно как для взрослых, так и для самого ребенка.

Итак, игрушка является носителем культуры, средством ее трансляции, посредником между взрослым и ребенком и в то же время средством развития самосознания ребенка, помогает ему развернуть пространство идентификации.

**Ребенок** не просто играет игрушкой, он играет **с игрушкой как с партнером, сам создавая и одушевляя его**. Известный российский педагог Николай Дмитриевич Бартрам писал: «Возбуждая творческие силы ребенка, питая его чувства и удовлетворяя его потребности, зарождая новые эмоции и новые интересы, **игрушка** сама, своей жизнью, всеми перипетиями своего существования **обязана** своему истинному и единственному творцу – **ребенку**» [1]. В той мере, в какой ребенок одухотворяет или очеловечивает игрушку, игрушка **опредмечивает** чувства ребенка. Таким образом, специфическая деятельность ребенка – игра – имеет двойственный результат: преобразуя предметы – игрушки, ребенок сам преобразует свои чувства, свое сознание и самосознание. Причем игрушка в этом двойном преобразовании исполняет роль и материала, и орудия, и сопротивляющегося элемента, и элемента сотрудничающего. В этой двойной роли – опредмечивания чувства и очеловечения неодушевленного материала – игрушка служит орудием воспитания ребенка и вместе с тем становится психологическим орудием для него самого.

Очевидно, что критерии экспертизы игрушки должны оценивать прежде всего потенциальные возможности игрушки выполнить эти важнейшие функции. Исходить следует не из внешних товарных качеств игрушки, а из ее возможностей стать **предметом самостоятельной игры ребенка**, которая может иметь разные формы и уровни развития.

Такая экспертиза, не зависящая от рынка, в настоящее время осуществляется в двух центрах: Московском городском центре психолого-педагогической экспертизы игрушек, игр и игровых материалов при МГППУ (Москва, Рос-

сия) и в Германии, в общественной организации «Spiel gut. Arbeitsausschuß Kinderspiel+Spielzeug» («Играй хорошо. Рабочая комиссия Детская игра+игрушки»). Эта организация была основана в г. Ульме в 1954 г. В прошлом году она отметила свой 55-летний юбилей.

Осенью прошлого года во время визита сотрудников Московского городского центра экспертизы игрушек в организацию «Spiel gut» обсуждались критерии оценки игрушек и сопоставлялись требования к ним, а также обсуждалась процедура экспертизы и присвоения «Знака качества» игрушкам в обоих Центрах.

Поскольку данные организации разрабатывали свои методы работы совершенно независимо и на основе разных теоретических позиций, чрезвычайно важно сопоставить критерии оценки игрушек в этих двух экспертных центрах – проанализировать сходство и различия в подходах к экспертной деятельности и в ее результатах. Совпадение или расхождение оценок может стать своеобразной процедурой их взаимной валидации, что имеет несомненный научный и практический интерес. Этой задаче и посвящена настоящая статья.

### **Критерии экспертизы игрушек в Московском городском центре**

В Московском центре первой и важнейшей задачей являлась разработка научной концепции экспертизы игрушек [2; 3]. Мы полагаем, что только четкие теоретические позиции помогут выделить главные для детского развития качества игрушки, отделить их от второстепенных. Ясная теоретическая основа позволит установить необходимые и достаточные критерии, структурировать и обосновать критерии оценки, показать их объективность.

Экспертиза игрушек основана на **культурно-историческом и деятельностном подходе**. Согласно этому подходу, сущностью онтогенетического развития является присвоение культурно-исторического опыта в совместной со взрослым жизнедеятельности ребенка. Адекватная форма этого опыта – деятельность ребенка, в которой осуществляется становление индивидуальных психических и личностных новообразований. Каждый тип детской деятельности предполагает определенные средства ее реализации, помогающие организовать овладение различными аспектами культурного опыта, – первоначально в совместной деятельности со взрослыми, а впоследствии в самостоятельной деятельности ребенка.

Игровая деятельность ребенка рассматривается как особая форма передачи и освоения культурного опыта, отражающая специфику жизни ребенка в обществе. Соответственно игрушка – специфическое психологическое средство, в котором опредмечены задачи психического и личностного развития в каждом возрастном периоде. Основное требование к игрушке – максимально способствовать разворачиванию типов деятельности, в которых наиболее эффективно происходит формирование и развитие новообразований каждого возрастного периода. Для каждого возрастного периода свои задачи психического и личностного развития, а значит, и соответствующие им средства. Эти задачи существенно различаются и имеют свою качественную специфику. В то же время главная функция игрушек для всех этапов детского развития заключается в **активизации адекватной возрасту самостоятельной деятельности ребенка**. Требования, предъявляемые к игрушкам, и критерии их оценки заданы на основе структурных составляющих детской деятельности: ее мотива (предмета), игровых действий и операций. Данные структурные составляющие деятельности стали основой для определения критериев оценки развивающего потенциала игрушек.

Мотивация игровой деятельности и желание играть во многом определяют привлекательностью игрушки для ребенка.

**Привлекательность игрушки**, т. е. ее соответствие интересам и смыслам самого ребенка – важное требование к игрушке, которое, собственно, и делает ее материалом самостоятельной, инициативной деятельности ребенка. Внешняя привлекательность может быть однодневной и неустойчивой, как, например, некоторые огромные красивые куклы, с которыми невозможно играть, или некоторые интерактивные игрушки, интерес к которым исчерпывается за 1 час. Тогда игрушка не становится предметом детской деятельности, а выступает лишь объектом любования. Вместе с тем, некоторые, не слишком яркие на первый взгляд, игрушки (простые кубики, мозаики, маленькие куколки и пр.) могут со временем раскрыть свои возможности и надолго стать любимым предметом игры. Таким образом, для оценки привлекательности игрушки значимыми становятся два полюса, а именно, насколько привлекательна игрушка по своему внешнему виду и насколько привлекательны, разнообразны, активны могут быть действия с ней. Причем в плане длительного интереса к игрушке на первый план выдвигается привлекательность **действий** с ней, что является залогом хорошей игры.

Мотивационная основа игры связана не только с привлекательностью самой игрушки, но и с ее **рейтингом в детской субкультуре**. То, что игрушка должна быть привлекательной для ребенка, стимулировать его к игре – очевидно. Если игрушка не имеет никакой привлекательности, играть с ней никто не будет. В то же время предпочтения наших детей складываются под влиянием массовой культуры, многие образцы которой никак не могут быть рекомендованы психологами. Для ребенка к старшему дошкольному возрасту привлекательным становится то, что модно, что есть у других детей, что он видит на экране телевизора. Нередко привлекательными становятся и игрушки, наполненные негативным содержанием, воплощающие агрессивные образы и модели поведения (всевозможные монстры, роботы, чудовища, киборги, Черепашки ниндзя, пауки-злодеи и пр.) Утрированное подчеркивание различных физических уродств, животного или механического начала в образе человека, провокация агрессивных и негуманных действий с игрушкой недопустимы. В случае «столкновения интересов» детей и взрослых, наша позиция заключается в том, что педагоги и психологи должны сохранять, нести (а иногда и реанимировать) этические и эстетические нормы, принятые в обществе. Если игрушка их нарушает, она не может быть рекомендована детям, даже если она им нравится. Поэтому первым шагом нашей экспертизы является **этико-эстетический фильтр**, который не пропускает игрушки, несущие негативный этический или эстетический заряд. При наличии в игрушке качеств, явно противоречащих задачам воспитания и культурного развития ребенка, она не допускается к дальнейшей экспертизе.

В то же время если игрушка лишена всякой привлекательности, не интересна детям, если действия с ней не отвечают их интересам и не соответствуют смыслам детской жизни (как это часто бывает с дидактическими игрушками и играми), она также не может быть рекомендована.

Игрушки, несущие особые этические и/или эстетические ценности, поддерживающие бережное отношение к людям, животным и предметам, условно реалистично отражающие мир человека и живых существ, имеют несомненные преимущества и оцениваются более высоко.

Центральным критерием оценки является **развивающий потенциал игрово-вого действия**. Игровые действия выступают смысловым содержанием игры для самого ребенка. Игрушка, как посредник между ребенком и культурой и как средство его развития, должна задавать возможность инициативного осмысленного игрового действия и в то же время обеспечивать возможность освоения новых умственных действий, психических способностей и личностных качеств, соответствующих возрасту ребенка.

Для реализации развивающего игрового действия необходимо определенное **сочетание ориентиров**, направляющих деятельность ребенка, и **открытости** игрушки для его собственной активности. Всякая игрушка своим образом или видом задает **ориентир** – как с ней действовать. Важнейшее требование, способствующее развитию инициативности и воображения ребенка, – **открытость игрушки**, т. е. возможность осуществления с ней вариативных действий, разнообразных сюжетов.

Данные требования для каждого возрастного этапа и каждого вида игры (и соответственно игрушек) различаются. Например, в предметной деятельности малыша, в таких игрушках, как вкладыши, пирамидки, коробки форм, ориентировочная основа более развернута и определена. В других случаях (например, для образных игрушек и предметов, обслуживающих различные виды сюжетной игры) решающее значение приобретает открытость игрушки для развития инициативности самого ребенка. Для разных

видов игры эти два качества имеют разный вес. Однако **адекватность ориентировочной основы и определенная степень открытости** – необходимые требования ко всем игрушкам.

Реализация развивающего потенциала игрового действия обеспечивает также **операциональными возможностями** игрушки. Поскольку игра является самостоятельной деятельностью ребенка, материал детской игры должен быть доступным для осуществления соответствующих практических игровых действий. Возможность практического действия с игрушкой определяется рядом признаков. Прежде всего это прочность игрушки и качество ее изготовления. Данные характеристики нельзя рассматривать как чисто технические или экономические, поскольку они, безусловно, влияют на реализацию игрового действия, возможность играть с ней. Самый интересный замысел игрушки, ее потенциальная «полезность» может обесцениваться несовершенным исполнением. Если у машинки отваливаются колеса, у мишки отрываются лапки, а у куклы при причесывании вылезают волосы – играть с ними невозможно. Если игрушки по своим техническим характеристикам не соответствуют возрастным возможностям ребенка (например, колесики с трудом надеваются на стержень, а кубики слишком тяжелы для малыша), нормальная игра с ними также затруднена. Такие чисто физические характеристики, как размер и вес игрушки, должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка. А в случае несоответствия они могут закрывать возможность самостоятельного действия.

Итак, критерии оценки игрушек в Московском центре группируются вокруг трех блоков:

- 1) мотивационная основа игры, которая связана с привлекательностью игрушки для ребенка;
- 2) игровое действие, обусловленное предназначением игрушки для определенного вида детской деятельности и призванное обеспечить ее развивающий потенциал;

3) операциональные характеристики игрушки, обеспечивающие возможность самостоятельного детского действия.

### **Критерии оценки игрушек в центре экспертизы «Spiel gut» (Германия)**

Если для Московского центра разработка научной концепции и обоснование критериев экспертизы является ключевой задачей, определяющей выбор и систематизацию критериев, то для наших немецких коллег определяющим становится **практический подход** к оценке развивающих качеств игрушки и игры с ней. Современные немецкие коллеги используют критерии, разработанные их предшественниками – практикующими педагогами, психологами, социальными и лечебными педагогами, врачами, арттерапевтами и дизайнерами, физиками, химиками и гигиенистами.

Экспертиза игрушек в Германии зародилась более 50 лет назад, тогда же впервые были систематизированы критерии оценки игрушек. Примерно 15 лет назад критерии были переосмыслены и дополнены. Но задача поисков научного основания специально не была поставлена из-за опасений оторванности от жизни или чрезмерной специализации психологов-практиков, которая не может служить единственным основанием в столь широкой области, как детская игра.

Используемые германскими коллегами критерии более многообразны и детализированы, чем отечественные. Важно подчеркнуть, что в немецком центре осуществляется не только психолого-педагогическая экспертиза (как в Москве), но и **комплексная оценка** игрушки, включающая ее химические, физические, санитарно-гигиенические, технические и прочие характеристики. При этом все критерии в экспертизе рядоположены, т. е. одинаково важны; никаких приоритетов здесь нет, но их значение в разных игрушках может меняться.

Перед началом тестирования собирается вся информация о материале, из которого сделана игрушка. С учетом предоставленной документации тщательно рассматриваются санитарно-гигиенические характеристики материала. Предпочитаются натуральные материалы (дерево, натуральные ткани и пр.), однако, в зависимости от назначения игрушки, наряду с натуральными материалами, которым отдается предпочтение, допускается также использование металла, пластика, резины и пр. Эксперт-химик или гигиенист тщательно рассматривает санитарно-гигиенические характеристики материала и возможность его использования для детей. Полученные сведения о применяемых в игрушке материалах сверяются с реестрами норм безопасности в самых разных областях (см. ниже).

Наибольший интерес для нас представляют **критерии** оценки, связанные с **психолого-педагогическими характеристиками игрушки**. Остановимся на их описании, используя при этом авторские термины [4].

Первым критерием оценки является **пригодность игрушки для игры**. Игра рассматривается как свободная, самостоятельная и самоценная деятельность ребенка, не направленная на получение другого результата (учебного, познавательного или практического), хотя в итоге разных видов игровой деятельности он может и должен появляться. Игра и игрушка должны побуждать **фантазию**, а не стеснять ее, как это делают, например, говорящие куклы с их скудными заученными выражениями. Каждый ребенок без труда изобретет слов больше и лучше для всего, что должна сказать его кукла. Чем многообразнее игровые возможности, тем более побуждающей становится игрушка и тем дольше остается интересной.

Еще одно требование к игрушке и критерий ее оценки – игрушка должна приносить **радость** детям. Игра невозможна без ярких положительных эмоций.



Если ребенок играет с радостью, это обеспечивает ему правильный жизненный тонус, психическое и физическое здоровье.

Важнейшая задача игрушки – дать ребенку переживание **успеха**, почувствовать свою компетентность. Эти переживания создают уверенность ребенка в себе, побуждают продолжать и развивать игру.

Главная задача – определить, **для какого возраста подходит игрушка**. Она не должна быть слишком сложной для ребенка (это вызывает отрицательные чувства – неумелости, некомпетентности), и в то же время она должна требовать определенных усилий, поиск решения, не допускать автоматических действий.

Хорошая игрушка должна обеспечивать ребенку возможность **продолжительной и самостоятельной игры**, и не наскучить ему через час, а привлекать в течение долгого времени.

Очень интересный критерий – возможность игрушки отражать **«связь ребенка с миром»**. Ребенок постигает мир во многом через игрушку, через практические действия с ней. Поэтому игрушки должны быть по возможности реалистичными и не искажать реальности. На этом основании авторы решительно отвергают многие образцы современной игрушечной индустрии (куклы типа Брац, трансформеры, роботы, гротескные и сатирические образы животных и человека и пр.). Эти изделия грубо искажают облик и пропорции тела. Однако некоторые персонажи детской субкультуры, обладающие позитивным этическим зарядом (Крот, Карлсон, Пиноккио), признаются вполне реалистичными.

Игра воспроизводит повседневный опыт, способствует полноценному и глубокому **проживанию событий окружающего мира** и в особенности переживаниям значимых для ребенка впечатлений (включая телевизионные!). Так, например, строительство дома дает толчок дальнейшей игре; отпуск, проведенный в кемпинге, делает особо интересным жилой автофургончик.

В то же время игрушка не должна быть натуралистичной и в точности повторять реальность. Мера условности и реалистичности игрушки – очень важный и тонкий критерий, который нуждается в оценке опытных экспертов. Причем это относится не только к образным, но и ко всем другим игрушкам (конструкторам, транспортной игрушке, настольным играм и пр.). Они должны передавать детям адекватные представления о существующих в природе цветах, формах, размерах и пр.

Особо подчеркивается **открытость и понятность механизма движения** в игрушке. Если в игрушке заложена способность к движению (как, например, в динамических – волчки, кувыркунчики, кегельбаны, блочные конструкции подъемного крана и пр.), происхождение и причина этого движения должны быть понятны и открыты для детей. Играя с такими игрушками, дети на практике постигают законы движения и учатся управлять им. Конструкция и механика должны быть для маленького ребенка особенно просты. Для более старших детей устройство игрушки, все более и более сложные механизмы должны быть открыты и понятны. С этой точки зрения, электронные игрушки или фигуры с встроенным интерактивным механизмом совершенно не соответствуют данному критерию.

Важная характеристика игрушки, обеспечивающая разворачивание игры, – **комплектность, полнота** игрового набора. Достаточное количество деталей конструктора, полнота набора предметов мебели для кукольной комнаты или кукольных персонажей для сюжетной игры позволяют ребенку разнообразить и развивать игру. Для каждой игрушки есть правильная мера. В игре большой



набор строительного материала побуждает, стимулирует строительство, наличие разных вариантов рельсов и развязок делает железную дорогу интересной и многофункциональной. Но одна кукла с различными принадлежностями лучше, чем много кукол без принадлежностей.

Важной является также **величина** игрушки. Маленький ребенок лучше строит из больших строительных блоков, но гигантский плюшевый медведь не годится для игры.

**Материал и прочность** (надежность, добротность) должны соответствовать игровому назначению. Из каждого материала может получиться как хорошая игрушка, так и плохая. Игрушки для маленьких детей должны быть особенно прочными. Сломанная игрушка, которую нельзя починить, несет разочарование малышу, от этого страдает и доверие к взрослым. Еще одним важным качеством игрушки является ее потенциальная ремонтпригодность.

**Форма и цвет** влияют на возможность играть и на представления ребенка о мире. Например, слишком пестрый строительный материал мешает созданию образа, нарушает целостность внешнего облика. Забавные розовые и голубые игрушечные зверушки склоняют к сентиментальному, примитивному представлению о мире животных. Игрушка в упрощенной форме заставляет ребенка узнавать, обнаруживать, различать существенные признаки. Излишняя декоративность отвлекает от действительной игры.

**Безопасность** для каждого вида игрушки должна быть подтверждена в соответствии с нормами Европейского сообщества: CE, TUV, LMBG, GS, DEKRA, OVE и другими до начала экспертизы. Абсолютной безопасности не бывает. Экологическая безопасность зависит от разных факторов и для различных игровых материалов должна оцениваться по-разному: применяемый материал, производство, употребление и удаление отходов, долговечность, ремонтпригодность и пригодность для новой переработки.

Еще раз подчеркнем, что все перечисленные критерии являются равнозначными и определяющими. Несоответствие игрушки хотя бы по одному из них лишает ее премирования Знаком «Spiel gut».

**Тестирование в семьях или дошкольных учреждениях** является ключевым этапом экспертизы. В реестре организации имеется значительное количество (около 200) экспериментальных семей, облеченных доверием экспертов, с детьми от 1 года до 14 лет и некоторое количество групп детских садов. Игрушка проводит от 1,5 до 3 месяцев в тестовых условиях. Ее помещают в наиболее благоприятные условия – туда, где любят данный вид игры. В течение продолжительного времени родители или педагоги наблюдают за игрой детей и заполняют предложенную им анкету.

Анкета содержит ряд простых, но информативных вопросов. Например:

- Играл ли ребенок прежде с подобной игрушкой? С какой?
- Играл ли ребенок с тестируемой игрушкой охотно или не очень?
- Нуждался ли ребенок в помощи взрослого и почему?
- Как вы расцениваете руководство по использованию игры, игрушки, план или разъяснения правил игры?
- Какие недостатки Вы увидели в игрушке?

Затем полученные анкеты собираются и обрабатываются.

После того как игрушка побывала у детей, ее передают экспертам, которые независимо друг от друга оценивают ее качества. В составе экспертной комис-

сии «Spiel gut» около 30 человек из разных городов и областей Германии, специализирующихся на разных типах игрушек. Протокол работы экспертов представляет собой анкету, которая содержит более специализированные вопросы о развивающих качествах игрушки, ее сильных и слабых сторонах.

Мнения экспертов сопоставляются между собой, и посредством обсуждения выносятся заключение о качестве игрушки и о возможности ее премирования Знаком «Spiel gut-рекомендовано» или дается обоснование отказа и замечания к доработке.

Попытаемся сопоставить содержательные критерии оценки игрушек.

### **Сравнительный анализ критериев в Московском и Германском центрах экспертизы игрушек**

- Прежде всего следует подчеркнуть различное отношение к научным, теоретическим основаниям выбора критериев. Если для Московского центра этот вопрос является центральным, то для сотрудников центра «Spiel gut» он вообще не стоит. Несмотря на формальное отсутствие научной основы, деятельностный и культурно-исторический подход, по существу, присутствует в проводимой экспертизе, что очевидно из приведенных выше критериев оценки игрушек.

Для экспертизы как в России, так и в Германии первой и важнейшей задачей является **определение возрастного диапазона**, для которого предназначена игрушка. Большинство критериев так или иначе связаны с этой характеристикой. Однако в Германском центре возрастная отнесенность игрушки является менее строгой и более размытой. Она выявляется опытным путем (посредством тестирования) в контексте индивидуальных склонностей конкретного ребенка. Причем индивидуальные различия развития детей могут перекрывать возрастные. Эксперты допускают, что тот или иной вид игрушек может подходить одним детям и не отвечать интересам других. В Московском центре возрастной диапазон задается характером деятельности, для которой предназначена игрушка, и потому определяется более однозначно.

- В Московском центре на основе периодизации развития игровой деятельности была разработана типология игрушек. Несмотря на единство смысловых блоков оценки (привлекательность, развивающий потенциал игровых действий, операциональные возможности), конкретные показатели для каждого типа игрушек существенно варьируются и определяются развивающим значением той деятельности, для которой они предназначены. Так, для вкладышей и пирамидок более важными становятся одни качества, для кукол и образных игрушек другие, для конструкторов — третьи. Конкретные показатели экспертизы тщательно разработаны для 12 типов игрушек и игровых материалов и представлены в специальном методическом пособии. В Германском центре такая классификация игрушек присутствует (и во многом совпадает с нашей), но ее основание специально не определяется и для всех видов игрушек используются одни и те же критерии оценки. Какая-либо дифференциация в оценке разных игрушек формально отсутствует, хотя очевидно, что одни и те же критерии (например, связь ребенка с миром) определяются прежде всего типом игрушки.
- В Московском центре главным моментом экспертизы является оценка развивающего потенциала игрового действия. Именно развитие ребенка и соответствие игрушки возрастным задачам развития постулируется как главная ценность. Имеется в виду не только познавательное развитие, но и эмо-

циональное, социальное, морально-нравственное и другие линии развития в соответствии с возрастом ребенка. Развивающий потенциал игрового действия, т. е. возможность игрушки стать материалом для ведущей деятельности ребенка, является главным и необходимым качеством игрушки.

В центре «Spiel gut» акценты расставлены несколько иначе. Главный акцент здесь делается на мотивационном аспекте игры, т. е. на привлекательности игрушки. Значительное число показателей оценивает степень удовлетворенности ребенка игрой с конкретной игрушкой. Среди них «радость ребенка», «чувство своего успеха», «продолжительность самостоятельной игры», «проживание своего опыта» и пр. Данные показатели представляются очень ценными и связанными с задачами личностного развития ребенка.

- Что касается ценности развития, то она не указывается специально, но, безусловно, присутствует в представленных критериях. Она как бы в скрытом виде присутствует в разных параметрах оценки. Такие параметры, как «пригодность для игры», «связь с миром», «побуждение фантазии», «открытость механизма» и др., безусловно, направлены на развитие ребенка и практически совпадают с параметрами оценки некоторых видов игрушек в Московском центре.
- Критерии экспертизы в Московском центре более структурированы и иерархичны. В «Spiel gut» они равнозначны и рядоположены, хотя по содержанию во многом совпадают. Так, например, величина игрушки, качество и прочность ее изготовления в нашей экспертизе относятся к операционным качествам игрушки, которые обеспечивают возможность самостоятельных игровых действий. В экспертизе наших коллег они выступают как отдельные самостоятельные свойства игрушки.

Итак, можно видеть, что в двух моделях экспертизы игрушек имеются определенные различия, однако они не отражаются на результатах экспертизы. Критерии оценки, хотя и называются разными словами, по существу, практически совпадают.

Это совпадение подтвердилось практикой. В процессе семинара с нашими немецкими коллегами мы попытались осуществить независимую экспертизу конкретных игрушек разного вида. Результаты показали полное совпадение и параметров, и результатов оценки. Данный «эксперимент» продолжился в магазине игрушек, где представители двух направлений выбирали хорошие, рекомендуемые игрушки. Выбор опять же был идентичным. При этом эксперты двух групп отмечали одни и те же достоинства и недостатки конкретных игрушек.

Такое совпадение оценок может служить своеобразной взаимной валидизацией обоих подходов и подтверждает тот факт, что выбранные критерии объективно отражают потенциальные возможности игрушки выполнять свои культурные функции.

Принцип экспертизы также является одинаковым в обоих центрах, а именно **выявление и обозначение** (маркировка) хороших игрушек при игнорировании плохих. В Московском центре это знак качества игрушки «Детские психологи рекомендуют», который зарегистрирован в РосПатенте РФ. В германском центре – знак качества «Spiel gut. Исследовано. Рекомендовано». Принципиальная позиция «Мы ничего не запрещаем, мы только рекомендуем лучшее» совпадает в обоих случаях буквально дословно.

Вместе с тем процедура организации экспертизы в Германии, безусловно, является более отработанной и четкой, чем в Москве. Германский центр за полвека

своей работы завоевал большой авторитет и оказывает несомненное влияние на рынок игрушек. Производители считают, что пройти экспертизу, получить знак и размещать его на упаковках и в каталогах почетно. А покупатели, приобретая игрушки, ориентируются на данный знак — его наличие является гарантией высокого качества игрушки. Можно полагать, что работа экспертной группы «Spiel gut» отражается на качестве и ассортименте продаваемых игрушек: оно значительно выше, чем в России и других странах мира (США, Франции, Греции и др.).

Московский центр экспертизы игр, игрушек и игровых материалов для детей находится в самом начале пути, и в настоящее время еще не пользуется широкой популярностью у производителей и распространителей игрушек. Однако можно надеяться, что направление нашей работы является правильным, все большему кругу родителей и педагогов эта работа становится хорошим подспорьем, и рано или поздно она будет отражаться на качестве игрушек в России

### **Литература**

1. Греков А. У. Н. Д. Бартрам – личность в контексте культуры России первой трети 20 века // Первые бартрамовские чтения. Сергиев Посад, 2004.
2. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. и др. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
3. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Абдулаева Е. А., Филиппова И. В., Шеина Е. Г. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушки // Вопросы психологии. 2008. № 1.
4. Berg L. E. Defining the good toy – an interactionistic approach // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.
5. Vom Spielzeug und vom Spielen // Spiel gut Arbeit-sausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. Ulm, 2004.

## **Psychological and pedagogical grounding of toys expertise in Germany and in Russia (comparative analysis of assessment criteria)**

### **E. O. Smirnova**

*PhD in Psychology, Dr., professor, the head of the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

### **E. A. Abdulaeva**

*Educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

### **M. V. Sokolova**

*PhD in Psychology, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

The article provides comparative analysis of psychological and pedagogical expertise of toys in Moscow State Centre of Toys Expertise and in German organization «Spiel Gut» that has been engaged in expertise activities for 55 years. The importance of this task, conditioned with emerging new generation of toys and value uncertainty in choice of toys, is discussed. Two main tasks are regarded as the cultural functions of a toy. Firstly, it gives the opportunity to express oneself and one's experience, create one's own images that materialize in actions with a toy. Secondly, a toy helps to comprehend the world of relationships and concepts where a child lives. The main criterion of psychological and pedagogical

expertise of a toy is a toy's option to become an object of self-supported child's play that may be characterized with different forms and levels of development. The article compares scientific groundings, criteria and peculiar methods of psychological and pedagogical expertise of toys in n Moscow State Centre of Toys Expertise and in German organization «Spiel Gut». Difference in scientific groundings of the expertise and in approaches to toys classification is shown. The German centre emphasizes motivational aspects of play and the Moscow centre – developmental potential of play actions. However, these differences do not influence the principal solidarity in the approach to expertise and its results that are almost equal in both centres. Such resemblance in assessment criteria may be regarded as a kind of mutual validization and proves the fact that the chosen criteria describe a toy's potential to fulfill its cultural functions.

**Keywords:** cultural-historical and activity approach, toy, psychological and pedagogical expertise, play, developmental potential, qualities of a toy, openness for a child's activity, operational potential of a toy.

### **References**

1. Grekov A. U. N. D. Bartram – lichnost' v kontekste kul'tury Rossii pervoy treti 20 veka // Pervye bartramovskie chteniya. Sergiev Posad, 2004.
2. Smirnova E. O., Salmina N. G., Tihanova I. G. i dr. Psihologicheskaya ekspertiza igrushki // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. № 3.
3. Smirnova E. O., Salmina N. G., Abdulaeva E. A., Filippova I. V., Sheina E.G. Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek // Voprosy psihologii. 2008. № 1.
4. Berg L. E. Defining the good toy – an interactionistic approach // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.
5. Vom Spielzeug und vom Spielen // Spiel gut Arbeit-sausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. Ulm, 2004

**Статья впервые опубликована в журнале:**

Психологическая наука и образование

**Ссылка:**

[Абдулаева Е.А., Смирнова Е.О. Независимая экспертиза игр и игрушек в Германии: опыт организации «Играй с удовольствием» // Психологическая наука и образование. 2011. №2. – С. 21–28](#)

**Независимая экспертиза игр и игрушек в Германии:  
опыт организации «Играй с удовольствием»<sup>1</sup>**

**Е. А. Абдулаева<sup>2</sup>,**

*педагог-психолог высшей категории, лауреат премии «Гранты Москвы», методист Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

**Е. О. Смирнова<sup>3</sup>,**

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена описанию деятельности общественной организации экспертизы игрушек «Играй с удовольствием» («Spiel gut», Германия). Раскрываются принципы ее деятельности: независимость от производителей игрушек, контакт с семьей и детскими учреждениями, комплексная оценка игрушек, включающая химические, педагогические, технические, санитарно-гигиенические качества, а также ценовые характеристики. Подробно представлены критерии оценки игрушек, такие как содействие самостоятельной и творческой детской игре, успешности ребенка, пробуждению воображения, а также реалистичность отображения мира, целостность образа, экологичность и безопасность, соотношение цены и долговечности игрушки и т. п. Описываются принцип отбора игрушек для экспертизы, процедура и этапы ее проведения. Представлен содержательный смысл «знака качества» детской игровой продукции «Spiel gut. Kinderspiel+Spielzeug» – «Играй с удовольствием. Детская игра + игрушки». Рассматривается влияние проводимой экспертизы на качество игрушек в Германии.

**Ключевые слова:** «Spiel gut», знак качества, комплексная оценка, критерии оценки игрушек, игровые возможности, пригодность для игры, создание условного плана, качество игрушек.

Экспертиза игрушек в Германии впервые стала проводиться более пятидесяти лет назад в небольшом городе Ульм на юге Германии. В 1954 году директор городского музея Michael Peé собрал лучшие игрушки того времени и выставил для посетителей коллекцию. Год спустя была опубликована книга «Spiel gut» («Играй с удовольствием»). Идея книжки заключалась в том, чтобы показать, что значит хорошая игрушка с педагогической, научной и художествен-

<sup>1</sup> Статья подготовлена по материалам семинаров с экспертами-членами Правления общественной организации «Spiel gut»: Ингетрауд Пальм-Вальтер, Габриэла Пии, Михаэль Брандль и др.; доклада члена правления организации Этьена Рош «50 лет 'Spiel gut'», книги «Vom Spiel und vom Spielzeug», сайт [www.spielgut.de](http://www.spielgut.de)

<sup>2</sup> [elena-abdulaeva@mail.ru](mailto:elena-abdulaeva@mail.ru)

<sup>3</sup> [smirneo@mail.ru](mailto:smirneo@mail.ru)



ной точек зрения. Выставка и выход в свет книги явились толчком к созданию уникальной экспертной организации «Spiel gut», которая за годы своего существования завоевала авторитет у производителей и потребителей игрушек, у родителей и педагогов. Игрушкам, соответствующим всем критериям и получившим высокую оценку, присваивается особый «знак качества», который выглядит как ярко-оранжевый диск с большой белой точкой в центре и надписью на цветном фоне (рис. 1). Его можно увидеть и на игровой продукции европейских производителей, представленной в России. Надпись на знаке гласит: “Spiel gut. Arbeitsausschuss Kinderspiel+Spielzeug. Ausgezeichnet. Rekomendet”. Что в переводе означает: «Играй с удовольствием! Рабочая комиссия “Детская игра+игрушки”. Замечательно. Рекомендовано».

Организация «Spiel gut» объединяет от 30 до 40 экспертов из различных регионов Германии. Среди них воспитатели, психологи, социальные и лечебные педагоги, педиатры, дизайнеры, физики, химики и др. Главным принципом работы организации является **независимость от производителей и участников рынка игрушек**. Именно поэтому экспертиза является бесплатной как для крупных компаний, так и для небольших мастерских.

Важным принципом экспертизы является **сочетание научных и практических интересов**. В то же время следует подчеркнуть, что разработка критериев ее проведения не была научной задачей, более того, сугубо научный подход сознательно отклонялся, поскольку он может оторвать экспертов от реальной жизни и развития детей. Системообразующим стал **практический подход** к оценке развивающих качеств игрушки и детской игры, который осуществляется на базе эмпирических наблюдений. Важно отметить, что Spiel gut осуществляет не только психолого-педагогическую экспертизу, но и **комплексную оценку** игрушки, включающую ее химические, физические, санитарно-гигиенические, технические характеристики, а также параметры безопасности и цены.

Критерии оценки игрушек впервые были систематизированы в 1954 году. Примерно 15 лет назад критерии их отбора и оценки были переосмыслены и дополнены. В настоящее время они включают в себя ряд позиций, которые мы рассмотрим ниже.

### Критерии экспертизы игрушек

- 1. Возраст и этап развития ребенка.** Игрушка (или определенный вид игрушек) создается для определенной возрастной группы. ‘Spiel gut’ систематизировала весь обширный спектр игровой продукции и выделила в нем около ста подвидов, которые распределены по возрастным диапазонам от рождения до 12 лет и старше – для индивидуальной игры и игр в компании. Это позволило ориентироваться в адресации игрушки. Для всех видов игрушек описан их возрастной диапазон и вариативность использования по возрастам.
- 2. Пригодность игрушки для игры, для создания условного плана – т. е. способность игрушки будить фантазию.** Игра рассматривается как свободная, самостоятельная и самодостаточная деятельность ребенка, не направленная на получение иного результата (учебного, познавательного или практического), хотя в результате разных видов игровой деятельности он может и должен появляться.



Рис. 1. Знак качества

Игра и игрушка должны побуждать, возбуждать фантазию, а не стеснять ее, как это делают, например, говорящие куклы с их скучными заученными выражениями. Каждый ребенок без труда изобретет слов больше и лучше для всего, что должна сказать его кукла [3].

Чем более проста и открыта игрушка, тем более побуждает она к собственной активности и тем дольше остается интересной. Игрушка не должна быть натуралистичной и в точности повторять реальность.

3. **Игрушка должна приносить радость.** Игра невозможна без ярких положительных эмоций. Если ребенок с радостью играет, это обеспечит ему правильный жизненный тонус, психическое и физическое здоровье. Важнейшее качество игрушки – дать ребенку *опыт переживания своего успеха*, возможность почувствовать свою компетентность. Главная задача при этом – определить, для какого возраста подходит игрушка. Слишком сложная для ребенка может вызвать отрицательные чувства (в том числе ощущение неумелости, некомпетентности), но в то же время игрушка должна требовать определенных усилий, поиска решения, не допускать автоматических действий. Таким образом, успешность и радость от игры неразрывно связана с адекватным попаданием в *возраст и уровень развития ребенка*.
4. **Игрушка должна помогать познавать окружающий мир, обеспечивать «связь ребенка с миром».** Игра воспроизводит повседневный опыт, способствует полноценному и глубокому проживанию окружающего мира и себя в нем, освоению значимых для ребенка впечатлений. Важно, чтобы игрушка давала такую возможность как можно ярче. Ребенок постигает мир во многом через игрушку, через практические действия с ней, поэтому игрушка должна быть достоверной. Это способствует постижению человеческих отношений и природных закономерностей.
5. **Игровые возможности.** Хорошая игрушка должна обеспечивать ребенку возможность *продолжительной и самостоятельной игры*. Она не может наскучить ему через час, а привлекает его в течение долгого времени. Это касается строительного материала, игровой мебели, кукол и т. п. Такой результат обеспечивает правильная комплектация, которая и дает новые игровые возможности.
6. **Комплектность, мера, количество состава игрового набора** – важная характеристика, обеспечивающая разворачивание игры. Достаточное количество деталей конструктора, полнота набора предметов мебели для кукольной комнаты или кукольных персонажей для сюжетной игры позволяют ребенку разнообразить и развивать игру. Для каждой игрушки есть «правильная мера», т. е. размер, количество, полнота комплекта. *Большой набор* строительного материала побуждает, стимулирует строительство, наличие разных вариантов рельсов и развязок делает железную дорогу интереснее. Но *одна кукла с различными принадлежностями* лучше, чем много кукол без принадлежностей.
7. **Соразмерность ребенку и игровым задачам**, а именно – величина и вес игрушки. Маленький ребенок лучше строит из больших строительных блоков, но гигантский плюшевый медведь не годится для него в качестве предмета игры.
8. **Материал и износоустойчивость** (надежность, добротность) должны соответствовать игровому назначению. Из любого материала может получиться как хорошая игрушка, так и плохая. Игрушки для маленьких детей должны быть особенно прочными. Сломанная игрушка, которую нельзя починить, несет разочарование малышу, от этого страдает и доверие к взрослым.

9. **Форма и цвет, целостность образа** влияют на возможность играть и на представления ребенка о мире. Игрушки должны передавать детям адекватные представления о существующих в природе цветах, формах, размерах, создавая целостное представление. Например, слишком яркий, пестрый строительный материал мешает созданию образа, нарушает целостность внешнего облика постройки. Забавные розовые и голубые игрушечные зверушки склоняют к сентиментальному, примитивному представлению о мире животных. Излишняя декоративность отвлекает от настоящей игры. Достоверность облика крайне важна, в то же время она не должна делать игрушку точной копией или карикатурой. Мера условности и реалистичности игрушки – очень важный и тонкий критерий, который нуждается в оценке опытных экспертов. Причем это относится как к образным, так и ко всем другим игрушкам (конструкторам, транспортной игрушке, настольным играм и пр.). На этом основании авторы решительно отвергают многие образцы современной игрушечной индустрии (куклы типа Братц, трансформеры, роботы, гротескные и сатирические образы животных и человека и пр.). Эти изделия грубо искажают живой облик и пропорции тела. Однако некоторые персонажи детской субкультуры, обладающие привлекательностью и позитивным этическим зарядом (Крот, Карлсон, Пиноккио), признаются вполне реалистичными.
10. **Конструкция и механика.** В игрушке особо выделяются такие критерии, как *открытость и понятность механизма движения*. Если в ней заложена способность к движению (блочные конструкции подъемного крана и других механизмов, динамические игрушки – кувыркунчики, кугельбаны и пр.), происхождение и характер этого движения должны быть понятны, открыты для детей. Конструкция и механика для маленького ребенка должны быть особенно просты. Технические игрушки и модели должны усложняться с возрастом, но оставаться понятными. Играя с такими игрушками, дети сами на практике постигают законы движения и учатся управлять им. С этой точки зрения электронные игрушки совершенно не соответствуют данному критерию.
11. **Прочность и долговечность игрушек** должны отвечать игровому назначению и длительности использования игрушки. Ломкость и невозможность ее ремонта порождает разочарование. Развитие уверенности ребенка во взрослом мире базируется также и на пригодности игрушек, которые ему дают взрослые. Учиться обращению с хрупкими предметами, быть осторожным и бережным ребенок может лишь постепенно.
12. **Безопасность** в соответствии с нормами Европейского сообщества должна быть подтверждена соответствием CE, GS, TUV, VDE до начала экспертизы по всем использованным в игрушке материалам и покрытиям. При этом знак CE и другие обозначения безопасности не являются гарантией качества – это только соответствие минимальным нормам (гигиеническим, электротехническим и т. п.). Абсолютной безопасности не бывает. Положения о безопасности не могут заменить руководство и надзор ответственных за детей лиц. Каждый ребенок должен постепенно учиться справляться с повседневной будничной опасностью. Безопасность для каждой игрушки и для каждого ребенка определяется индивидуально.
13. **Экологичность, экологическая совместимость** зависит от разных факторов и для различных игровых материалов должна оцениваться по-разному: применяемый материал, производство, употребление и удаление отходов, долговечность, ремонтпригодность и пригодность для новой переработки.

**14. Цена.** В основе этого критерия лежит принцип: лучше мало хороших, простых и разных игрушек, чем много однообразных и вычурных. Важна соизмеримость цены и долговечности. Хорошо, когда игрушка может переходить из поколения в поколение, и родители со своими детьми учатся вновь играть теми же игрушки, которыми играли сами.

Психолого-педагогические характеристики выявляются на основе эмпирических наблюдений и только после них оцениваются и обобщаются специалистами. Все критерии в экспертизе любой игрушки одинаково важны, но их значение и важность от одной к другой игрушке может меняться, при оценке все они имеют равный вес. Если игрушка не соответствует одному или двум критериям, она не может быть оценена как хорошая и, соответственно, не может быть рекомендована экспертами. Несоответствие игрушки хотя бы по одному из них лишает ее премирования знаком Spiel gut.

### **Как игрушки попадают на экспертизу**

Экспертизе подлежат игрушки, имеющиеся в розничной продаже на территории Германии. (Многие европейские производители заинтересованы в мнении Spiel gut о своей продукции.) Их отбирают эксперты на крупнейшей Всемирной выставке игрушек, которая проходит ежегодно в г. Нюрнберге. Производители могут также и по своей инициативе обращаться за экспертизой.

К выставке эксперты готовятся заблаговременно, изучая каталоги продукции и новинок. Экспертная группа предварительно распределяет посещение залов и стендов в соответствии с предпочтениями, личным интересом и компетентностью экспертов. Каждый из них посещает на выставке 30–40 стендов, просматривает ассортимент представленной продукции и, руководствуясь своим опытом, выбирает игрушки, которые могут претендовать на присвоение знака Spiel gut. По окончании выставки производителям рассылаются письма с предложением прислать свою продукцию на экспертизу. Как правило, производители проявляют заинтересованность и отправляют игрушки почтой. Условием является безвозмездная передача двух единиц игрушки, которые возврату не подлежат.

Экспертиза и присуждение знака качества для всех производителей бесплатны, так как одним из основополагающих принципов является постулат, что все производители независимо от уровня оборота должны иметь равные возможности.

### **Процедура экспертизы**

Процедура экспертизы включает несколько этапов. Перечислим их и дадим краткую характеристику.

**I этап.** Перед началом тестирования производитель должен предоставить всю информацию о материале, из которого сделана игрушка, – дерево, пластмасса, лаки, пропитки, текстиль и т. п. Одновременно предоставляется информация о цене игрушки. В зависимости от назначения игрушки наряду с натуральными материалами, которым отдается предпочтение, допускается использование металла, пластика, резины и пр. При этом все материалы должны соответствовать высоким гигиеническим стандартам и требованиям безопасности.

Опираясь на предоставленную документацию, эксперт-химик или гигиенист тщательно рассматривает санитарно-гигиенические характеристики материала и возможность его использования для детей. Полученные сведения о применяемых в игрушке материалах сверяются с реестрами TÜV, CE и пр.

В особых случаях – при сомнении в достоверности сведений или в допустимости использования конкретной марки материала для детей – может быть заказана лабораторная экспертиза.

**II этап** отличается тем, что тестирование происходит с участием детей. Его можно назвать ключевым, так как здесь происходит исследование развивающих качеств игрушки через ее тестирование в семьях и дошкольных учреждениях.

На заседании правления игрушки распределяются между экспертами в соответствии с их компетенцией и зонами ответственности по типам продукции. Семьи-эксперты и воспитатели на протяжении 1,5–3 месяцев занимаются практическим исследованием ценности игрушки для игры. В течение продолжительного времени родители и/или педагоги наблюдают за игрой детей и заполняют предложенную им анкету. Игрушка, в соответствии с предполагаемым возрастным адресатом, передается в семью или учреждение. Для каждой игрушки тщательно подбирается место тестирования. Проверка должна происходить в условиях наибольшего благоприятствования, чтобы выявить максимальный игровой потенциал тестируемого предмета. Игрушка попадает к детям, которые питают интерес к соответствующему виду деятельности: игры с правилами туда, где любят такие игры; конструктор в ту семью, где любят конструировать, и т. п.

В реестре Spiel gut имеется значительное количество «базовых площадок» – семьи, облеченные доверием экспертов, в которых есть дети разного возраста: от младенцев до 14-летних подростков и несколько групп детских садов.

Длительность тестирования с участием детей не определена (в одном месте игрушка может провести от 1,5 до 3 месяцев). Это связано с тем, что предполагается длительное наблюдение и учитывается возможность снижения интереса у ребенка в связи с болезнью, отъездом, другими отвлекающими факторами.

Если результаты сомнительны, противоречивы или на протяжении длительного времени игрушка не вызвала у ребенка интерес, она тестируется во второй, при необходимости и в третий раз на других площадках. Затем полученные анкеты собираются и обрабатываются.

**III этап.** После тестирования с участием детей игрушка вместе с анкетами предъявляется экспертам, которые специализируются на экспертизе данного типа продукции. Их задача – с учетом профессионального опыта рассмотреть развивающий потенциал игрушки более умозрительно, чем это делалось в семьях или дошкольных учреждениях. Протокол работы экспертов представляет собой анкету, которая содержит специализированные вопросы о развивающих качествах игрушки, ее сильных и слабых сторонах. Эмпирическое наблюдение в связке с мнением эксперта составляют взаимодополняющие блоки.

**IV этап.** Здесь происходит комплексное заключение и оценка. Как первичное, так и итоговое обсуждение проходят на общем заседании с участием всех экспертов, где результаты предыдущих этапов сопоставляются между собой, что в конечном итоге позволяет сформулировать заключение о качестве игрушки.

Варианты итога (заключения) могут быть такими:

- высокая оценка и премирование знаком «Spiel gut-рекомендовано»;
- отказ в высокой оценке с подробным обоснованием и (при запросе) рекомендации к доработке.

Заключение высылается производителю.

**V этап** вводится в том случае, когда производитель счел нужным доработать игрушку (что бывает не всегда). Это позволяет ему предъявить ее на повторную экспертизу, которая заканчивается повторным итоговым заключением.



**VI этап.** На этом этапе происходит присвоение знака Spiel gut. Независимая экспертная комиссия «Детская игра и игрушки» присуждает отличным игрушкам знак «Играй с удовольствием», который наряду с названием экспертной комиссии содержит оценку качеств игрушки – «Замечательно. Рекомендовано». Градаций такого знака не существует – либо игрушка признается отличной по всем критериям, либо нет.

Если производитель желает использовать знак Spiel gut на своей продукции, упаковке, в каталогах и т. п., он должен приобрести в офисе экспертной организации лицензию на его использование в течение года и стикеры с его изображением для нанесения на упаковке. Лицензия подлежит ежегодному возобновлению. Документ о выдаче лицензии на использование такого знака оформляется на *каждый* артикул отдельно и хранится в офисе организации.

Контроль за использованием знака осуществляется на ежегодной всемирной выставке игрушек в г. Нюрнберге (Spielwaren-messe) наряду с отбором новых игрушек. Это составляет зону ответственности председателя правления.

Когда такой знак размещается в каталоге, правомерно его употребление не в отношении всей продукции, а только адресно – в отношении конкретных игрушек, прошедших экспертизу. Он размещается в непосредственной близости от ее изображения в каталоге. В случае нарушения делается предупреждение устно на выставочном стенде и, кроме того, направляется письменное требование устранить его и не допускать впредь.

### Просветительская деятельность

Организация регулярно выпускает и распространяет базовую книгу-каталог. В ней описаны этапы развития ребенка, игра детей, развитие самостоятельности и детской компетентности, особенности каждого возрастного периода, сложности и возможности игры, роль и задачи родителей и других взрослых в гармоничном развитии ребенка. Здесь даются критерии подбора игрушек, большое место уделено различным видам игр и игрушкам для них.

Выпускается постоянно пополняющийся электронный каталог лучших игрушек, который содержит 12 разделов по видам игрушек с изображениями, краткой аннотацией, возрастной адресацией и указанием всех выходных данных.

Издается также печатная версия каталога – «Книга игрушек», 25-е издание которой, выпущенное к 50-летию Spiel gut, содержит 2500 рекомендованных игрушек, игр, материалов для каждого возраста с кратким описанием и информацией о производителях и ценах; каталог недорогих отличных игрушек – «Хорошие игрушки за 10 евро». Здесь же размещены публикации на проблемные темы: «Игры в движении», статьи для специалистов по теме «Моторика и движение» и рекомендации по подбору игрушек с иллюстрациями, проблемная брошюра «Компьютерные и видеоигры». На сайте [www.spielgut.de](http://www.spielgut.de) широко представлена информация для родителей, специалистов и производителей об игровой продукции и о *service по покупке* книг и каталогов. Здесь же представлены обновления данных экспертизы, анонсы текущих публикаций специалистов, статьи экспертов.

Члены правления периодически проводят тематические семинары для родителей и педагогов в различных регионах Германии, на которых выступают квалифицированные специалисты. К 50-летию организации была подготовлена большая передвижная выставка (рис. 2). На ней представлено около двух тысяч игрушек для самого разного возраста и видов деятельности детей со знаком Spiel gut за все годы деятельности организации. Представлены основания экспертизы и все



разработки специалистов, печатные и медиа-материалы. Выставка путешествовала по Германии, побывала в разных странах мира, добравшись даже до Японии.

### Влияние экспертизы *Spiel gut* на качество игрушек в Германии



Рис 2.

Стенд передвижной выставки

Организация *Spiel gut* существует и функционирует уже 55 лет. За это время она приобрела большой опыт и завоевала авторитет среди потребителей и производителей детских игрушек. Экспертизу могут проходить игрушки всех стран мира, если они продаются в Германии. Многие европейские производители ценят мнение экспертов организации, считают почетным пройти экспертизу, получить знак *Spiel gut* и размещать его на упаковках и в каталогах. В настоящее время около 90 % участников европейского рынка игровой продукции для детей присылают ее на экспертизу в *Spiel gut*. Ежегодное здесь обследуется около 500 игрушек.

Многие родители и специалисты, приобретая игрушки, ориентируются на данный знак – его наличие является гарантией высокого качества игрушки.

Работа экспертной организации *Spiel gut* позитивно отражается на качестве и ассортименте продаваемых игрушек: оно значительно выше, чем в России и других странах мира (США, Франция, Греция, Израиль и др.). Естественно, в Германии существуют разные магазины игрушек, в которых продаются игрушки сомнительного качества. Однако доля качественных игрушек с высоким игровым потенциалом и развивающими возможностями здесь значительно больше. Эта страна является родиной для таких всемирно известных фирм-производителей игрушек высшего качества, как HABA, Ravensb rger, Beleduc, Grimm's и др. На всемирной выставке игрушек, которая регулярно проводится в немецком городе Нюрнберг, игрушки, созданные в Германии, занимают достойное место. Данная ситуация во многом является результатом деятельности экспертной организации *Spiel gut*.

#### Литература

1. Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А., Соколова М. В. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
2. Vom Spielzeug und vom Spielen 'Spiel gut' Arbeits-ausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. D-89083, Ulm, 2004.
3. Das Spielzeugbuch. 50 Jahre 'Spiel gut'. 25 Verzeichnis des 'Spiel gut' ausgezeichneten Spielzeugs, 'Spiel gut' Arbeitsausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. D-89083, Ulm, 2004.
4. [www.spielgut.de](http://www.spielgut.de)

## Independent expertise of games and toys in Germany: the experience of "Spiel Gut"

### **E. A. Abdulaeva,**

*Educational Psychologist of Highest Category, Nominee of "Moscow Grants", Methodist, Moscow City Center of Psychological and Educational Examination of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

### **E. O. Smirnova,**

*Doctor of Psychology, Professor, Head of the Moscow City Center of Psychological and Educational Examination of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education*

The article describes the activities of a public expert organization in Germany “Spiel gut. Kinderspiel + Spielzeug” – “Play with Pleasure. Child’s Play + Toys”. The principles of its work are described: independence from manufacturers of toys, contact with families and child care institutions, comprehensive assessment of toys, including chemical, educational, technical, sanitary qualities and price characteristics. The toys evaluation criteria are presented in detail: facilitation of independent and creative child play, child success, encouraging the imagination, as well as realistic depiction of the world, image integrity, environmental friendliness and safety, balance between the toy price and its durability, etc. The principles of toy selection for the examination, procedure and the stages examination are described. The meaning of “quality label” put by “Spiel gut. Kinderspiel + Spielzeug” – “Play with Pleasure. Child’s Play + Toys” on the child play products is described. The impact of the examination on the quality of toys in Germany is discussed.

**Keywords:** «Spiel gut», quality label, comprehensive assessment, toys evaluation criteria, play possibilities, playability, creating a conditional plan, quality of toys.

### **References**

1. Smirnova E. O., Abdulaeva E. A., Sokolova M. V. Psihologo-pedagogicheskie osnovani-ja ekspertizy igrushek v Germanii i Rossii // Kul’turno-istoricheskaja psihologija. 2010. № 1.
2. Vom Spielzeug und vom Spielen ‘Spiel gut’ Arbeitsausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. D-89083, Ulm, 2004.
3. Das Spielzeughbuch. 50 Jahre ‘Spiel gut’. 25 Verzeichnis des ‘Spiel gut’ ausgezeichneten Spielzeugs, ‘Spiel gut’ Arbeitsausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. D-89083, Ulm, 2004.
4. [www.spielgut.de](http://www.spielgut.de)

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Свенссон К. Экспертиза игрушек в Швеции: культурологический и технологический аспекты // Психологическая наука и образование. 2011. №2. – С. 13–20](#)

## Экспертиза игрушек в Швеции: культурологический и технологический аспекты<sup>1</sup>

**Кристер Свенссон<sup>2</sup>,**

*профессор, директор международной организации SITREC, руководитель организации «Play Design» (Стокгольм, Швеция)*

В статье представлен специфический подход к анализу игрушки с двух различных позиций – социокультурной и технологической. Представлена также позиция изучения и понимания игрушки как культурного текста, который несет печать своего времени и культуры. Этот текст может быть оценен только в связи со своим назначением. Автор отстаивает точку зрения, согласно которой оценка игрушки как хорошей или плохой невозможна, поскольку она определяется массой условий. Игрушка может быть хорошей или плохой в определенных условиях или для конкретного ребенка, для конкретного случая, с определенной точки зрения. На конкретных примерах показана зависимость игрушки от социокультурных условий. Рассматриваются основные тенденции развития рынка игрушек. Выделяется ряд важных аспектов: давление покупателей на индустрию игрушек; использование рынком языка психологов; огромная пропасть между надписью на упаковке игрушки и тем «текстом», который прочитает через игрушку ребенок. В заключение подчеркивается важнейшая функция игрушки – фасилитация взаимодействия ребенка и другого человека. Подчеркивается, что ценности игрушки определяются ценностями человеческой мысли, создавшей ее. По мнению автора, основной ответ на вопрос, что за игрушка перед нами – это ответ о свойстве структур человеческого сознания.

**Ключевые слова:** игрушка, игра, культурные тексты, артефакт, социокультурные условия, символ, оценка игрушек, исследования игрушек.

Игрушка является достаточно распространенным и популярным предметом исследования в европейской и мировой науке. Характерно, что эта область стала центром пересечения разных научных дисциплин. Игрушка выступает предметом рассмотрения и исследования в философии, истории, семиотике, лингвистике, искусствоведении, маркетинге и, естественно, в педагогике и психологии.

В начале 90-х годов прошлого века в университете в Швеции был создан Центр исследования игрушки (SITREC), целью которого стало объединение студентов, исследователей и производителей игрушек для участия в междисциплинарных исследованиях. Вскоре была создана международная ассоциация исследователей игрушки – ITRA (*International Toy Research Association*), которая стала своеобразным координатором исследований в этой области.

<sup>1</sup> Статья подготовлена М. В. Соколовой и Е. О. Смирновой по материалам стенограммы доклада и презентации проф. Кристера Свенссона на семинаре «Проблемы современных детских игрушек: экспертиза и исследования» в рамках конференции Юнеско 27–28 сентября 2010, Москва (Россия).

<sup>2</sup> [kriste@sitrec.kth.se](mailto:kriste@sitrec.kth.se)

Игрушка – это очень древний предмет, который человек создает с тех пор, как возникла культура, а люди стали культурными существами. Все ученые и философы едины во мнении, что это важный предмет в развитии ребенка. Еще Ньютон подчеркивал, что игры с игрушками очень важны для развития ребенка и его воображения. С другой стороны, игрушка – это часть истории. По мере того как развивалось человечество, оно создало несколько основных артефактов: орудия для охоты, укрытия, предметы домашней утвари, одежда, драгоценности и игрушки [7]. Игрушка – это один из наиболее древних артефактов, который сопровождает развитие людей в течение очень долгого времени. Она всегда отражает существующий в обществе уровень развития производства, технологии, уровень прогресса человечества. В то же время игрушка является носителем идей, ценностей, культурных практик и т. п. Развитие общества и технологии можно представить себе как переход на разные уровни цивилизации, который всегда отражается в игрушках:

- на первом уровне происходит превращение простого объекта (камня, косточки) в артефакт (который отражает игрушка);
- на втором осуществляется переход с уровня функций (как это действует) к созданию значения (что это);
- на третьем – переход от выполнения какого-то действия к существованию, переход к идентичности.

Игрушки – это особый культурный текст. Их можно рассматривать как важные лингвистические символы, своеобразный язык детства, который позволяет ребенку еще в довербальный период донести до взрослых свои мотивы, состояния, смыслы и даже абстрактные понятия. Эти изделия являются языковым мостом между ребенком и взрослым или между детьми. Они – своеобразная «машина времени», которая позволяет ребенку стать взрослым, а взрослым вернуться в детство [6].

В качестве теоретической базы в наших исследованиях выступает идея об игрушке как книге, особом культурном тексте. В этом смысле игрушка имеет автора и читателя, мы должны понимать, что написал автор, зачем он это написал, что дал текст читателю, как последний понял этот текст. Нам как исследователям в принципе важно понять – **что** представляет собой этот текст. Исходя из представлений об игрушке как о культурном тексте, ее оценка с точки зрения хороша она или плоха, невозможна. Во всяком случае, это не является задачей исследователя.

### **Можно ли оценивать игрушки?**

В самом деле, как выявить хорошие игрушки и как понять, какие игрушки плохие? Это скорее вопрос журналистов или производителей, но никак не ученых. Ответ на него может быть совершенно различным в зависимости от множества вариаций и условий. Моя позиция по этому вопросу заключается в том, что игрушка может быть плохой в определенных условиях, плохой для конкретного ребенка, для конкретного случая или с определенной точки зрения.

Здесь возникают такие вопросы:

- для чего хороша эта игрушка?
- для кого она хорошая?
- чем одна лучше другой?

Все эти вопросы должны стать предметом специального исследования.

Рассмотрим конкретные примеры, связанные с игрушками детей разных стран. В Марокко дети делают свои игрушки (куколок и домик) из подручных материа-

лов (обрезков ткани, веточек, скорлупы кокосовых орехов). С их помощью они разыгрывают сюжеты из повседневной жизни, включают их в свою игру [5]. Можно ли эти игрушки назвать хорошими или плохими? А вот, например, современный шведский мальчик играет с игрушкой промышленного производства (мобильный телефон). Это хорошая игрушка? Какая из них лучше? Как это определить?

Из этих примеров понятно, что ценность игрушки должна быть понята исходя из местного, культурно-исторического контекста, в котором живет ребенок. Еще один пример. Мы работали с антропологами, которые проводили исследование и жили в Марокко. Исследователь привез и показал марокканским детям куклу Барби и спросил: «Как она вам нравится?». Дети сказали: «Эта кукла, наверное, очень бедная, несчастная и больная, ведь она такая худая!» [там же].

В примере с телефоном мы видим, что игрушка отражает уровень развития технологии в обществе, с другой стороны, технология определяет, чем наполнена повседневная жизнь ребенка, образ игрушки и ее функциональное назначение. Мы хотим, чтобы наши дети были детьми, и у них было детство, но развитие технологии зачастую лишает детей такой возможности. Давая высокотехнологические игрушки детям, мы делаем их похожими на взрослых. Мы вносим взрослость в период детства и накладываем на детей ответственность как на взрослых.

Теперь о том, как происходит оценка игрушек в Швеции сегодня. Здесь есть несколько стандартов (шведский технический стандарт SIS/TK и общеевропейский CEN) и любой производитель, а также продавец игрушек в Европе должен следовать им (СЕ).

Самый главный стандарт – это безопасность игрушки. Существуют специальные требования для стандартов безопасности (токсичность, материал изготовления и пр.). Это максимально общее требование для всех игрушек. Далее идут более мягкие стандарты: соответствие задачам детского развития, игровой потенциал, развивающие способности и т. п. Они не входят в жесткий стандарт и могут не учитываться, когда игрушка проходит сертификацию.

В Швеции есть две комиссии, два жюри по оценке качества игрушек:

- 1) «Golden Dice» (золотой игральный кубик) присуждает премию за лучшую настольную игру;
- 2) «Игрушка года» – комиссия выбирает лучшую игрушку.

Обе комиссии не имеют никакого отношения к науке и к исследованиям. Это скорее журналистская премия. Оцениваются красочность, материал, увлекательность игры. Но это не профессиональная точка зрения. Это то, что люди ДУМАЮТ об этой игре, а не то, что они ЗНАЮТ о ней.

Если бы несколько человек оценивали игры, награжденные премией «Golden Dice», и обосновывали свои оценки, мы бы получили разные точки зрения и результаты. В то же время в нашем обществе есть некоторая нормативная позиция относительно игрушек и множество сложных ситуаций и вопросов, связанных с игрушками.

Например, несколько лет назад в нашей стране была крайне острая дискуссия между производителями, продавцами и покупателями о запрете продажи военных игрушек (образцы оружия, формы, солдат и т. п.), отражающих военные события после 1914 года. Аргументация заключалась в том, что мы не должны предлагать детям современные военные игрушки и игрушки, связанные с событиями Первой и Второй мировых войн. Это была скорее рекомендация, а не жесткое требование. В результате было достигнуто соглашение с производителями и продавцами об ограничении производства и продажи таких игрушек.

Множество производителей игрушек обращаются в наш центр (SITREC) с просьбой об оценке их продукции и задают бесконечные вопросы – хороша или плоха данная игрушка? Но мы отказались от такого рода оценок. Мы не можем выделить объективные критерии качества игрушек и не можем определенно сказать, какие конкретные игрушки хорошие, а какие плохие. Кроме того, вопрос связан с коммерческими проблемами, что лишает нашу работу независимости.

Мой 20-летний опыт работы в этой области показывает, что вопрос «Хорошая ли это игрушка?» – не имеет отношения к вопросам детского развития, обучения, детской игре и всему тому, ради чего мы делаем нашу работу, и т. п. Ответ на этот вопрос зависит *не от качеств игрушки, а от множества условий и способа ее использования.*

Дети – это самое лучшее, самое важное, что есть у каждого взрослого человека, это самая большая ценность в нашей жизни, наше будущее, мы любим их, и мы готовы сделать все для них. Вместе с тем, мы предлагаем им в качестве игрушек какое-то сырье, что-то пластиковое, не очень важное, то, что не жалко, – «поиграл и выбросил». Получается, что мы даем «отбросы» самому важному в нашей жизни. Мы можем купить им что-то низкокачественное или заваливаем их игрушками. Например, по нашим данным, в игровой комнате дошкольника можно найти около 500 игрушек, многие из которых далеко не лучшего качества [2]. Такое избыточное количество сомнительных игрушек, безусловно, вредно для ребенка. Почему мы так пренебрежительно относимся к детям в вопросах игрушек? Это очень серьезное противоречие в нашей жизни и в наших позициях по отношению к детям и их игрушкам, которое ярко проявляется на рынке игрушек.

### **Тенденции развития рынка игрушек**

Современный рынок предлагает миллионы игрушек. Качественный прорыв в развитии техники и технологий, произошедший за последние десятилетия, существенно изменил мир детской игрушки. Появились новые типы игрушек, а старые, традиционные, существенно изменили свой облик. Основной конфликт сегодня состоит в противостоянии интересов компаний, производящих и распространяющих игрушки, и носителей ценностей детского развития – психологов, педагогов, методистов и пр. Развитие игрушечной промышленности идет по линии технологизации игрушки, внесения в них различных инноваций. Среди успешных маркетинговых приемов можно назвать следующие:

- создание и популяризация брендов (фильмы, книжки, конфеты и прочее с одними персонажами);
- навязывание серий однотипных игрушек;
- технологизация игрушек;
- стремление поразить, удивить, развлечь.

Это в целом противоречит идеологии детского развития. Индустрия всегда находится под давлением покупателей. Обратите внимание – сегодня рынок начал разговаривать языком психологов. Например, на аннотации к игрушке можно прочесть следующее: «Эта игрушка – очень важна для детского развития, она развивает память или речь, коммуникативные навыки и интеллект». Производитель ничего не знает о детском развитии, но он где-то прочитал эти слова и поместил их на упаковку, «добавил» их в свою игрушку. Родители, конечно, заинтересованы дать своему ребенку лучшее и с радостью покупают ее, потому что она «развивающая». Однако может существовать огромная пропасть между



тем, что в нее закладывают производители и что они пишут в своей рекламе, и тем «текстом», который прочитает через игрушку ребенок.

Важно выяснить, что конкретно игрушка дает ребенку, – например, развитие мелкой моторики или коммуникации. Производители вряд ли ответят на эти вопросы, на них хорошо могут ответить психологи. Но, к сожалению, эти две категории специалистов редко встречаются и еще реже вступают в диалог. Очевидно, что такой диалог необходим. Мы в Швеции сделали несколько шагов в этом направлении.

Теперь о покупателях. Главным покупателем игрушки является родитель, а пользователем – ребенок. Родитель покупает игрушку исходя из своих сознательных установок – что нужно и важно для его ребенка. Сейчас в Швеции и в Европе дети часто становятся достаточно весомой и значимой категорией покупателей игрушек. Они имеют достаточное количество денег на покупки игрушек. Им доступны компьютерные игры, а также другие преимущественно высокотехнологичные игрушки. То, что мы в обычном понимании называем «игрушкой», родители перестают покупать детям примерно после 7 лет.

Многое зависит и от того, какой покупатель у игрушки. Если родитель имеет высшее образование, он в большей степени ориентирован на игрушки, которые будут стимулировать развитие ребенка. Если родитель не образован, его может вообще не интересовать вопрос о развивающей функции игрушек. Исходной точкой является уровень знания, который в принципе позволяет задать этот вопрос. Очевидно, что родители марокканских детей и родители детей в Европе, в силу своего уровня образованности и культурных особенностей, будут иметь различные представления, какие игрушки нужны их детям. Именно взрослые в своих обществах строят идею, «что такое детство и каким оно должно быть».

Мы строим социальный институт «детства» исходя из социокультурных установок и культурного контекста. А этот контекст существенно различается в разных странах. Например, в США ребенок – это человек до 18 лет. То есть мы определяем конкретные возрастные границы и обозначаем их словом «детство». Дальше мы даем уточнение и типологию этому явлению. Если мы разрабатываем идею «компетентный ребенок», мы будем думать, как достичь этой компетентности, если идею «креативный» ребенок – как развить творческие способности, в любом случае – как и чему его учить, как строить образование и т. п.

Теперь несколько слов об изменениях в нашем обществе, которые имеют непосредственное отношение к проблеме игрушки. Последние 20 лет ознаменованы решительными изменениями в мироощущении людей и в общем духе времени. Эти изменения нашли отражение в категории «постмодерн» [4]. На практике это проявляется в изменении отношения к детству и к взрослости. С изменением ситуации взросления детей традиционные игры уходят из их жизни, в развитых странах они вытесняются видео- и компьютерными играми, масс-медиа и пр. Если в прошлом дети свободно играли на улице, во дворах рядом с домом, то в настоящее время детские игровые площадки вынесены в специальные зоны отдыха или парки. Раньше игра протекала спонтанно и организовывалась самими детьми. Сейчас традиционные игры существуют только в специальных учреждениях (детских садах, центрах развития), где они проводятся под руководством взрослого. Профессиональные педагоги, несущие ценности традиционных игр, все более отчуждаются от реальных детей и естественных условий их воспитания [3].

В то же время никак нельзя сказать, что игра потеряла свою роль. Она ушла в профессиональные сферы и в воспитание детей с особыми нуждами. Игра и

игрушка в традиционном смысле существует только в специальных условиях: в детских садах, для детей с проблемами в развитии, в странах 3-го мира, которые стремятся к европейскому сообществу.

Значительные трансформации в нашем обществе можно проследить по следующим линиям:

- переход от коллективного к индивидуальному;
- от публичного к частному (приватному);
- от идеологии к рынку и его правилам.

Если продолжить разговор, какие ценности мы вкладываем в создание и выбор игрушек, необходимо учитывать, что они во многом определяются нормами и ценностями, принятыми в обществе. Например, в Африке, где максимально выражены ценности выживания и религиозность, будут одни требования к игрушкам, а в Швеции с ее низкой религиозностью и высокой ценностью индивидуального самовыражения – другие. Характерны различные тенденции в динамике игрушек в странах Азии и Африки. Если изменения в игрушках азиатских (как и европейских) детей происходят в основном вследствие иностранного импорта, то в Африке изменение качества игрушек осуществляется другими путями: во-первых, через использование новых материалов в изготовлении традиционных игрушек (пластиковый погонщик мулов), а во-вторых, благодаря использованию традиционных материалов для изготовления игрушечных достижений цивилизации (бамбуковые телефоны) [5; 6].

Таким образом, технологические, экономические и социокультурные преобразования в этих обществах влияют на изменения в играх и игрушках подрастающего поколения, которые способствуют приобщению развивающейся личности к современной цивилизации. Дети не могут реально участвовать в меняющейся ситуации взрослой жизни, но они могут проигрывать их с игрушками. Этот феномен можно назвать «предвосхищающей игрой». Игры марокканских и североафриканских мальчиков с игрушками, имитирующими машины, моторы и телефоны, в период, когда эти технологические новинки еще редки в их обществе, помогают лучше освоиться с ними. Таким образом, игрушки проделали свой долгий путь через века – от палочек и камушков до сложных электронных машин, которые пытаются отразить действия и события реальной жизни [там же].

Теперь еще несколько слов об оценке игрушек. В мире существуют специальные институты по оценке качества игрушек, специальные аккредитованные комитеты есть в некоторых странах мира. Оценкой игрушек занимаются ученые и специалисты в области детства, которые в первую очередь оценивают безопасность, прочность и качество игрушек. Некоторые общественные организации разрабатывают стандарты качества игрушек и затем отслеживают их соблюдение. И, наконец, есть организации, оценивающие качество игрушек. Например, известная организация «Доктор Игрушка» (*Doctor Toy*). Специалисты этой компании ежегодно оценивают около 1 миллиона игрушек, среди которых порядка 700 тысяч только новых образцов. Оценка производится примерно по 40 критериям (от соответствия нуждам адаптации до прочности и степени удовольствия ребенка). Этой оценкой занимается множество институтов в США. Здесь сразу можно задать вопрос о качестве и критериях подобной оценки.

Когда мы стали анализировать игрушки по каждому критерию, оказалось, что специалисты не могут ответить на конкретные вопросы, связанные с соответствием игрушки всем требованиям, – проходит она оценку по тому или иному критерию или нет.

Возьмем, например, одну из игрушек, которая, согласно всем критериям экспертной оценки *Doctor Toy*, попала в десятку лучших за 2010 год. Это радиоуправляемая машинка с одушевленной «мордочкой» и пультом управления. В заключении по этой игрушке, обосновывающем ее развивающее значение, присутствует много научных терминов, например, «координирует работу глаз и руки, развивает креативность и мелкую моторику и т. п.». Та же история с развивающими игрушками. Сотни институтов и дизайнеров придумывают футуристические игрушки для развития разных способностей и продают свои товары как обучающие. Но то же самое в принципе можно сказать о любом предмете, например об автоматической ручке или бутылке с водой – при определенных способах действия они также могут развивать мелкую моторику, глазодвигательную координацию, креативность и пр.

Я отнюдь не против существования такой организации, как «Доктор Той», она делает свое нужное дело в оценке и отборе среди громадной лавины производства новых игрушек. Но оценка данной игрушки в полной мере может подойти и к любой другой, и к третьей, и к десятой. К сожалению, она не дает информации, которая нам действительно нужна!

Вернемся опять к нашему примеру с игрушками: к кукле у марокканских девочек и мобильному телефону шведского мальчика. Мы с уверенностью можем сказать, что эти игрушки развивают навыки коммуникации и мелкую моторику, вопрос – каким способом, чем конкретно именно эта игрушка развивает мелкую моторику?

Профессиональное сообщество пытается использовать теории, идеи, язык, чтобы обрисовать рамки и способы оценки будущих продуктов. Я высказываю свою идею, вы – свои. Это задает нам контекст наших размышлений, споров, построения гипотез, создает терминологию, язык, на котором мы можем говорить о проблемах игрушек, готовность к диалогу о существенных характеристиках игрушек, что позволяет нам в XXI веке приблизиться к ответу – что же такое игрушка и для чего она нужна. Мы сделали игрушку особой категорией, особым понятием, особым предметом изучения, споров и исследований [1]. И это важно.

Оценивая и исследуя конкретную ситуацию с игрушками, мы оцениваем систему понятий, систему значений, которую они транслируют нам из детской комнаты или в ходе игры детей с игрушками, также систему понятий, которые фиксируют это знание.

Различные образы в игрушках также могут быть поняты и раскрыты разными способами. Вот, например, древние воины, солдаты и современные рейнджеры. Мы можем видеть в них историческую реальность, современность или будущее. Это задействует наши множественные ментальные умственные структуры, чтобы оценить – что перед нами, какая реальность, с какой точки зрения ее можно понять, в какую структуру ее поместить и как понять – частью какой реальности она является?

Эти фигурки – пример различных идей, различных способов анализа и мышления, разных представлений о человеке. Например, футуристичный трансформер позволяет преобразовать один способ существования в другой, менять способы передвижения. Мы вскрываем некоторый внутренний механизм преобразования – это очень востребовано в современной жизни – «вытащить», вскрыть внутренний механизм. Также мы показываем, как меняем форму, как можем менять образ, трансформировать идентичность, как можем стать чем-то другим в этом же облике, в этой же жизни. Это один, особый способ мировоззрения. Гля-

дя на абсолютно статичную историческую фигурку солдатика, мы можем говорить о другом способе мышления и мировоззрения.

Еще пример. Есть такая футуристическая игрушка «Baker-Mouse». Это крыса на мотоцикле, по сюжету игры, она прилетела с Марса. Ее главная идея – борьба за свободу. Возникает вопрос: за какую и за чью свободу она борется? Мы берем идею свободы и помещаем ее в такой образ, который диссонирует с реальностью – крыса, и... возвращаем в реальность, даем это ребенку – играй! А производитель говорит, ну что вы, это же просто игрушка! Нет, ответу я ему – это тоже значение, это смысл!

Предметом нашего внимания здесь является следующее:

- как ребенок поймет концепцию свободы с такой игрушкой?
- как он, ребенок, с этой свободой разберется?
- что он поймет в этой игрушке и что оставит себе в качестве способности или понятия?

Или, например, игрушка черепашка-ниндзя. Как вы знаете, это такая сложная смесь древних японских воинов с именами художников эпохи Возрождения. Этими друзьями управляет крыса, которая живет в подземелье, питается пиццей и борется против загрязнения окружающей среды. То есть в игрушку вложено очень сложное, смешанное и непонятное содержание. Для меня это яркий пример, что в мире игрушек сейчас возможно все.

Но, к сожалению, никто не спрашивает, как это отражается на детях, и никто не спрашивает детей, они просто получают это и играют. Все студенты на лекции узнают этот образ, т. е. он существует! Если спросить ребенка, существует ли черепашка-ниндзя, он, безусловно, ответит утвердительно. Это некоторая часть нашей реальности. Мы существуем в системе отношений с ними, хотим мы этого или нет. Так обстоит дело с многими современными игрушками. Нравятся они нам или нет, они существуют. Мы покупаем их и они начинают существовать в сознании наших детей – как идеи и как действующие лица.

Следующий пример – конструктор Лего. Его начинали выпускать с базового набора, в котором было 1000 деталей и бесконечное множество вариаций их сборки (это вариант так называемых деконституализированных игрушек, где не заданы условия). Ребенок мог построить из этого набора все. Сегодня в коробке та же тысяча деталей, но только один способ сборки (конституализированные игрушки). Понятно, что дети – великие конструкторы и они все равно меняют принципы сборки, но теперь сама инструкция на коробке указывает ребенку только один способ. Этот тип игрушек жестко задает игровой контекст, за который ребенку бывает сложно выйти.

И еще одна **важнейшая** функция игрушки – это **фасилитатор** взаимодействия ребенка и другого человека. Игрушка не должна быть центром этого взаимодействия, а его «усилителем». Это только средство в установлении диалога, взаимодействия и общения двоих, ребенка и взрослого, ребенка и другого ребенка.

В завершение я обращусь к структурализму Мишеля Фуко, который писал, что человек не думает сам, а мыслит системой мыслей, которую он освоил, языком, в окружении которого он вырос или живет; человек не действует сам, но находится в системе социальных, экономических правил, к которой он принадлежит. Эта изменяющаяся система управляет всей жизнью.

Мы – часть своего социокультурного контекста, его языка, технологии, знания. Люди производят свое знание, способы выражения себя. У нас есть опреде-

ленные представления об экологии, развитии и т. п. В этом обществе игрушки являются особой структурой со своими подструктурами. Мы вкладываем в каждую из этих структур определенное содержание. Основной ответ на вопрос, что за игрушка перед нами, – это ответ на вопрос о свойстве этих структур: что мы туда вложили, как мы это сделали и зачем.

### *Литература*

1. *Berg L. E.* Defining the good toy – an interactionistic approach // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.
2. *Nelson A., Nilsson M.* Methodological aspects and results from an inventory of toys in 152 children's rooms // Toys as communication. Part 2. 2003.
3. *Retter H.* Evaluation of toys today – against the background of contemporary changes in society and socialization // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.
4. *Retter P.* Postmodernity – what about toys? // Toys as communication. Part 2. 2003.
5. *Rossie J.-P.* Toys in changing North African educational and socio-cultural contexts // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.
6. *Tan Sh.* Toys of the Filipino child // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.
7. *Wartofsky M. W.* Models: Representation and the scientific understanding. Dordrecht, 1979.

## **Examination of Toys in Sweden: Culturological and Technological Aspects**

### **Krister Svensson**

*Professor, Director, International Organization SITREC, Head of the "Play Design" Organization (Stockholm, Sweden)*

The article presents a specific approach to the analysis of toys from two different perspectives – socio-cultural and technological. A position of investigation and understanding the toys as a cultural text that has a stamp of its time and culture is presented. This text can be assessed only in connection with its allocation. The author defends the view that assessment of a toy as being good or bad is not possible, since it is determined by numerous conditions. A toy can be good or bad only in certain conditions or for a specific child, in a specific case, or from a certain perspective. The toy reliance on the socio-cultural conditions is demonstrated in specific examples. The main trends in the development of toy market are discussed. A number of important aspects are reviewed: buyers' pressure on the toy industry, usage of the psychological language by the market, a huge gap between tag on the toy package and the "text" that a child will read through this toy. The critical function of a toy is highlighted in conclusion – the facilitation of interaction between a child and another person. It is emphasized that the value of a toy is determined by values of the human mind that has created it. According to the author, the main answer to the question what kind of a toy is in front of us – is the answer about the properties of the human consciousness.

**Keywords:** toy, play, cultural texts, artifact, socio-cultural conditions, symbol, toy assessment, toy research.

**Проблемы подготовки кадров  
для дошкольных  
образовательных учреждений**



Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Бурлакова И.А. Новые требования к дошкольной программе как ориентир для подготовки педагогов // Психологическая наука и образование. 2010. №3. – С. 41–47](#)

## Новые требования к дошкольной программе как ориентир для подготовки педагогов

**И. А. Бурлакова<sup>1</sup>,**

*кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена важным аспектам подготовки педагогов дошкольного образования, способных сегодня обеспечивать развитие каждого ребенка. Рассматриваются основные принципы и формы образовательной работы с детьми, которые определены новым нормативным документом. Отмечается, что возникающие в дошкольном возрасте новые психологические качества имеют важнейшее значение для формирования личности каждого человека и являются результатом развития. Поэтому приоритетной задачей современного дошкольного образования является не усвоение детьми многочисленных знаний и умений, а содействие более полному развитию, становлению психологических качеств, новообразований. Автор обращает внимание на то, что организация развивающего образования, игра как основная форма образовательной работы с дошкольниками, построение образовательной работы через организацию совместной и самостоятельной деятельности ребенка и другие принципы требуют качественно новой, глубокой психолого-педагогической подготовки воспитателей. В заключение показано, что новый стандарт высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» позволит обеспечить подготовку педагогов развивающего дошкольного образования благодаря единым с новым документом теоретическим основаниям, качественно новой структуре образовательной программы и формируемым у будущих воспитателей компетенциям.

**Ключевые слова:** развитие, обучение, деятельность, дошкольный возраст, стандарты.

Время дает возможность еще раз не только теоретически, но и на практике доказать важность и ценность дошкольного возраста для становления личности человека. Об этом свидетельствуют как возросший в России интерес к проблемам дошкольного детства, так и преобразования, которые происходят в настоящее время в российском образовании: процессы модернизации распространяются и на дошкольную ступень. В частности, новый нормативный документ<sup>2</sup> определяет основу образовательной программы каждого российского детского сада и выдвигает в качестве основной цели педагогической работы развитие каждого ребенка. Пусть

<sup>1</sup> iaburlakova@mail.ru

<sup>2</sup> «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования» (2009).

он и не вызвал единодушного принятия и одобрения у педагогического сообщества, но это – определенный шаг вперед в развитии дошкольного образования. Несомненно, что это продолжение тех преобразований, которые были начаты в конце 80-х годов прошлого столетия и зафиксированы в «Концепции дошкольного воспитания (1989). Идеи деидеологизации и гуманизации, их практическая реализация существенно изменили российское дошкольное образование.

Предоставленная детским садам возможность выбора программы работы с детьми способствовала развитию вариативности образовательных программ для дошкольников («Детство», «Развитие», «Детский сад-дом радости», «Золотой ключик» и др.). В них нашли свое воплощение предложенные различными авторами решения проблемы создания оптимальных условий развития ребенка в дошкольном детстве и организации образовательной работы с детьми этого возраста. В каждой программе особое значение придавалось идее развития и реализации личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми. Эти образовательные программы успешно реализуются до настоящего времени в российских дошкольных учреждениях. Фактически все они базируются на идеях культурно-исторического и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) и положении об амплификации (А. В. Запорожец).

Однако анализ современной дошкольной образовательной практики доказывает необходимость преобразований. Исследования развития старших дошкольников (И. А. Бурлакова, Е. О. Смирнова) показали, что наблюдается снижение уровня развития детей и что эта тенденция тесно связана с низкими показателями развития игры. Имеющиеся сегодня данные говорят о том, что за последние годы выросло число детей, у которых выражены трудности в общении со сверстниками, снижен уровень развития образного мышления. У значительного числа дошкольников выявлены низкие показатели развития произвольности. Несомненно, такие результаты вызывают тревогу, поскольку свидетельствуют о неблагополучии в развитии ребенка. Причинами такой ситуации является фактическое отсутствие в детском саду времени для игры – ведущей деятельности дошкольника. Повсеместно наблюдается негласный уход от реализуемой программы и ведется усиленная подготовка детей к школе в ущерб не только игре, но и другим специфически детским деятельности. Личностно-ориентированное взаимодействие нередко остается лозунгом: занятия, которые все чаще проводятся по учебной модели, занимают позицию основной формы организации жизни детей в детском саду. Взаимодействие взрослого с детьми в такой модели приобретает авторитарный характер, направлено на усвоение учебного материала, при этом интересы детей не учитываются. Развитие индивидуальности ребенка, его активности и инициативности, творческих способностей – все это не входит в задачи воспитателя.

Сформулированные в новом документе требования к структуре программы, сохраняя вариативность, определяют важные принципы, по которым необходимо фактически перестраивать образовательную работу с дошкольниками с целью развития каждого ребенка. Обязательность соблюдения этих принципов дает некоторую гарантию, что важные положения дошкольной педагогики и возрастной психологии перейдут из разряда деклараций в руководство к действию.

Новый документ вновь обращает внимание психолого-педагогического сообщества к идеям Л. С. Выготского, А. В. Запорожца о специфике обучения дошкольников. Общепризнанно и показано в многочисленных исследованиях следующее:

- в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие ребенка;
- в этот период детства складываются важные для развития личности психологические качества;
- развитие в это время протекает не спонтанно, а обусловлено условиями жизни и обучением.

Специфику такого обучения подчеркивал Л. С. Выготский, указывая: «дошкольное обучение существенно отличается от школьного» [1, с. 383]. Происходит оно в процессе общения ребенка со взрослыми, ознакомления с тем миром природы и вещей, который его окружает, в ходе овладения специфически детскими видами деятельности.

«<...>обучение в данном возрасте носит своеобразный характер. Оно происходит не в форме целенаправленной учебной деятельности, как у школьника, а в процессе непосредственного ознакомления с окружающим, живого общения со взрослыми, различного вида специфически дошкольных игр и занятий», – писал А. В. Запорожец [2].

Принципы организации образовательной работы, представленные в новых федеральных требованиях, направлены на практическое воплощение положений отечественной психологии и педагогики о соотношении развития и обучения, о специфике обучения дошкольников, которые вновь стали актуальны. Согласно новому документу программа детского сада, определяющая и содержание, и организацию педагогического процесса, должна соответствовать этим принципам.

В качестве одного из центральных здесь можно назвать «принцип развивающего образования», в соответствии с которым основной целью образовательной работы с дошкольниками провозглашается развитие ребенка, рассматриваемое как сложный процесс, не сводимый к ассимиляции знаний и навыков. Результатом этого процесса должны быть качества, позволяющие каждому ребенку быть самостоятельным, инициативным и успешным в деятельности. Полноценное развитие становится возможным, если образование строится посредством как взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками, так и заинтересованного освоения детьми соответствующих данному периоду жизни деятельностей (игры, рисования, конструирования и др.). Другой, не менее важный принцип, – сочетание научной обоснованности и практической применимости – направляет внимание педагогов на основные положения и достижения психолого-педагогической науки и акцентирует среди них те, которые возможно использовать в дошкольной практике. С. Г. Якобсон, одна из авторов широко известной программы, писала о недопустимости «включения в массовую программу дискуссионных пунктов» [7]. Важно, чтобы в программу для работы с дошкольниками были включены хорошо изученные и проверенные материалы, а в качестве образовательных результатов задавались новообразования, об условиях и механизмах развития которых известно если не все, то многое.

В качестве принципов, на которых должна строиться образовательная программа, выделены интеграция образовательных областей и комплексно-тематический принцип построения педагогического процесса. Об этом же писал А. В. Запорожец, указывая, что «комплексный подход к воспитанию не может быть осуществлен с помощью суммы отдельных педагогических приемов и методов. Он требует <...> соответствующей организации всей жизни и деятельности детей» [2]. Представляется, что реализация этих принципов позволит педагогам сделать жизнь ребенка цельной и гармоничной, не составленной из от-

дельных занятий, внесет определенный смысл для самих детей в выполнение ими обучающих заданий.

Особенно хочется отметить близкие по смыслу и значимости принципы, определяющие формы работы с детьми и место образовательной работы в жизни детей в детском саду. А именно то, что воспитание и обучение дошкольников осуществляется постоянно – когда ребенок рисует или лепит, строит постройки из кубиков или слушает сказку, когда он собирается на прогулку или завтракает и т. п. При этом становится важным, чтобы не было диктата со стороны взрослого, чтобы он выстраивал взаимодействие, сотрудничество с детьми и детей друг с другом в разных деятельности. Как уже отмечалось выше, особое внимание уделяется игре – как деятельности ведущей для этого возраста, в которой происходит становление психологических новообразований.

Все эти принципы подчеркивают специфику дошкольного образования. Обучение и воспитание ребенка происходят в каждый момент детской активности, когда ребенок общается или взаимодействует со взрослым или сверстниками, когда он занят самостоятельно какой-либо деятельностью, когда собирается на прогулку или моет руки, и определяют его развитие. Об этой особенности дошкольного обучения также писал Л. С. Выготский:

«Но даже тогда, когда ребенок в период первых вопросов усваивает названия окружающих предметов, он, в сущности говоря, проходит известный цикл обучения» [1, с. 383].

А вот формами работы с дошкольниками должны стать, прежде всего, игровая деятельность и другие, адекватные возрасту деятельности – коммуникативная, познавательная-исследовательская, продуктивная, чтение и др. Это положение, соответствующее деятельностному подходу и закрепляющее приоритет игры в образовательной работе с дошкольниками, представляется важным и весьма значимым.

При этом хочется еще отметить, что время на решение педагогом образовательных задач включает и организацию им детских видов деятельности, и организацию режимных моментов, и взаимодействие с семьей ребенка. Важно, что воспитателю необходимо будет создавать условия и для самостоятельной деятельности детей.

Именно это будет способствовать подлинному развитию ребенка.

О необходимости таких изменений писал А. В. Запорожец:

«Исходя из очень важных положений, выдвинутых в советской психологии и педагогике о социально-историческом происхождении различных видов детской деятельности, мы разрабатывали интенсивные методы формирования этих деятельностей у детей, что является важным достижением отечественной дошкольной педагогики. В связи с этим в теории и практике дошкольного воспитания возникла тенденция излишне регламентировать активность детей, подавляя их инициативу, что значительно снижало эффективность педагогического процесса. Необходимо подвергнуть более глубокому изучению те условия и те формы педагогического воздействия, которые благоприятствуют превращению деятельности ребенка, первоначально складывающейся под влиянием взрослых, в деятельность самостоятельную, в подлинную самостоятельность, ибо лишь таким образом можно создать наиболее благоприятные предпосылки для свободного всестороннего развития ребенка» [2].

Удивительно, что сказанное в 1980 году так актуально уже в XXI веке.

В соответствии с новым документом образовательная программа детского сада должна быть направлена на «формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [6]. Разностороннее развитие детей, согласно федеральным требованиям, обеспечивается содержанием программы, включающей совокупность образовательных областей. Итогом освоения образовательной программы будут интегративные качества ребенка, обозначенные в указанном документе. Но любая программа воплощается в жизнь педагогами. Однако подготовка воспитателей не претерпела до настоящего времени сколько-нибудь существенных изменений.

В Федеральной программе развития российского образования (2005 г.) отмечается необходимость подготовки специалистов иного уровня, «умеющих работать с процессами образования и развития, владеющих способами оформления собственных оригинальных методик и технологий, умеющих рефлексировать собственную педагогическую мышледеятельность, умеющих работать с участниками образовательного процесса любого возраста и любого социально-психологического статуса» [4]. В полной мере этот тезис определяет общий взгляд на те профессиональные и общекультурные качества, которыми должны обладать и каждый воспитатель. Да и федеральные требования повышают требования к компетенциям педагога дошкольного учреждения и придают работе воспитателя психолого-педагогический характер.

Ситуация в настоящее время уникальна. Процесс модернизации затронул всю систему образования – от дошкольной ступени до высшей профессиональной школы. Появилась возможность создавать такие программы, которые бы позволили готовить квалифицированных педагогов, способных эффективно и грамотно решать задачи развивающего образования дошкольников. Благодаря разработанному в Московском городском психолого-педагогическом университете и утвержденному государственному стандарту высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» такая возможность реализована. Теоретической основой разработки стандартов является деятельностный подход, который позволил разработчикам на основе анализа деятельности воспитателя выделить профессиональные задачи и необходимые для их решения компетенции.

В рамках данного направления разработаны программы подготовки бакалавров и магистров для работы с детьми дошкольного возраста. Будущие педагоги развивающего образования получат принципиально иную психологическую подготовку, позволяющую им «видеть» и понимать каждого ребенка, происходящие с ним изменения в результате образовательной работы, понимать роль деятельности в развитии дошкольников. Они будут способны «работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации совместной работы взрослого и детей, самих детей» [3].

Формирование компетенций, позволяющих решать данные задачи, обеспечивается, например, освоением таких модулей программы как «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей» и «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Базовые учебные курсы осваиваются будущи-

ми педагогами дошкольного образования вместе с психологами образования, будущими учителями начальной школы. В результате изучения дисциплин, включенных в эти модули, слушатели будут:

- **«знать** – особенности строения психики и закономерности ее развития в онто- и филогенезе; закономерности образовательного процесса, развивающие функции обучения и воспитания; варианты развития при различных видах дизонтогенеза; структурные и динамические характеристики малой группы;
- **уметь** – взаимодействовать с детьми и подростками; использовать рекомендуемые методы и приемы для организации совместной и индивидуальной деятельности детей; применять в образовательном процессе знания индивидуальных особенностей учащихся и воспитанников;
- **владеть** – методами исследований в области педагогики и психологии; современными технологиями педагогической деятельности; конкретными методиками психолого-педагогической диагностики» [5].

В каждом модуле сочетаются учебные дисциплины, которые направлены на формирование общих психолого-педагогических компетенций (например, педагогическая психология) и необходимых для решения профессиональных задач в дошкольном образовании (например, психология и педагогика игры). Освоение учебного содержания позволит педагогу понимать ребенка-дошкольника и учитывать его интересы в процессе обучения и воспитания, четко представлять основные закономерности развития в дошкольном детстве и создавать необходимые для этого развития психолого-педагогические условия.

Реализация программ бакалавриата и магистратуры позволит, кроме того, стимулировать личностный и профессиональный рост и раскрыть творческий потенциал и образовательные возможности педагогов.

Образовательные программы направления «Психолого-педагогическое образование» позволят подготовить педагогов, обладающих всеми необходимыми компетенциями для реализации развивающих дошкольных программ в соответствии с потребностями каждого ребенка. Единые теоретические основания требований к дошкольной программе и стандартов высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» делают их взаимосвязанными, что является важнейшим условием, «при котором можно говорить о стандарте ВПО как социо-культурной технологии модернизации образования» [3].

### **Литература**

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
2. *Запорожец А. В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // <http://www.tovievich.ru>.
3. *Рубцов В. В.* Федеральные государственные образовательные стандарты как социокультурная основа модернизации системы подготовки педагогических кадров. Выступление на Всероссийском совещании «Проектирование основных образовательных программ ВПО по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” на основе ФГОС нового поколения». [http://www.childpsy.ru/news/21977/?phrase\\_id=2122708](http://www.childpsy.ru/news/21977/?phrase_id=2122708).
4. Федеральная целевая программа развития российского образования. <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/2048/>.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. <http://www.mgppu.ru>.
6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm).
7. *Якобсон С. Г.* Программа «Радуга» // Психологическая наука и образование. 1996. № 3.



## New requirements to preschool curriculum as a guideline for teachers preparation

**I. A. Burlakova,**

*Ph. D. in Psychology, professor, the head of the Preschool pedagogy and psychology chair, Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education*

The article is devoted to important aspects of preschool teachers preparation, which are able now to ensure development of every child. The article reviews basic principles and forms of educational work with children, which are specified in a new regulatory document. It has been pointed out that new psychological qualities arising at preschool age are of great importance for each human personality formation and are the result of development. That is why the priority task of contemporary preschool education is not acquisition of multiple knowledge and skills but promotion of holistic development, making of psychological qualities and new formations. The author emphasizes that organization of developmental education, game as the main form of educational work with preschoolers, educational work arrangement via organization of a child's collaborative and independent activity and other principles require qualitatively new, profound psychological and pedagogical preparation for teachers. In conclusion, it states that the new standard of higher vocational education along the lines of "Psychological and Pedagogical Education" will enable to prepare teachers for developmental preschool education based on theoretical grounds integrated with the new document, qualitatively new structure of curriculum and competences being formed in future teachers.

**Keywords:** development, education, activity, preschool age, standards.

### References

1. *Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija / Pod red. V. V. Davydova. M., 1991.*
2. *Zaporozhec A. V. Nauchnaja koncepcija issledovanij NII doshkol'nogo vospitanija APN SSSR // <http://www.tovievich.ru>.*
3. *Rubcov V. V. Federal'nye gosudarstvennyye obrazovatel'nye standarty kak socio-kul'turnaja osnova modernizacii sistemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov. Vystuplenie na Vserossijskom soveshanii «Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm VPO po napravleniju podgotovki "Psichologo-pedagogicheskoe obrazovanie" na osnove FGOS novogo pokolenija». [http://www.childpsy.ru/news/21977/?phrase\\_id=2122708](http://www.childpsy.ru/news/21977/?phrase_id=2122708).*
4. *Federal'naja celevaja programma razvitija rossijskogo obrazovanija. <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/2048/>.*
5. *Federal'nye gosudarstvennyye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovanija. <http://www.mgppu.ru>.*
6. *Federal'nye gosudarstvennyye trebovanija k strukture osnovnoj obsheobrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovanija. [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm).*
7. *Jakobson S. G. Programma «Raduga» // Psichologicheskaja nauka i obrazovanie. 1996. № 3.*

**Статья впервые опубликована в журнале:**

Бюллетень УМО

**Ссылка:**

[Бурлакова И.А. Примерная основная образовательная программа подготовки бакалавров по психологии и педагогике дошкольного образования // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. №1. – С. 48–55](#)

### **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ**

В данной рубрике публикуются проекты примерных основных образовательных программ высшего профессионального образования по психолого-педагогическому направлению, учебно-методические комплексы, обеспечивающие основные образовательные программы, информация о заседаниях Учебно-методического объединения по психолого-педагогическому образованию и другие учебно-методические и информационно-аналитические материалы.

## **Примерная основная образовательная программа подготовки бакалавров по психологии и педагогике дошкольного образования**

***И.А. Бурлакова***

*заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета*

В предложенном проекте обоснована актуальность разработки примерной ООП для подготовки воспитателей дошкольного образования – бакалавра по психологии и педагогике дошкольного образования в соответствии с ФГОС ВПО по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование; описаны структура и основные структурные компоненты программы (цели, задачи, область и задачи профессиональной деятельности бакалавра, результаты освоения программы); представлены учебные дисциплины, включенные в программу.

Актуальные задачи образования детей, направленные на воспитание здорового (физически и психологически), интеллектуально развитого поколения, обуславливают необходимость изменения системы подготовки специалистов для дошкольного образования. Важность дошкольного детства и решение образовательных задач в этот период делает необходимым осуществление подготовки высокопрофессиональных воспитателей в системе высшего профессионального образования.

До последнего времени подготовка воспитателей-педагогов для непосредственной работы с дошкольниками осуществлялась лишь на уровне среднего профессионального образования по специальности 0313 Дошкольное образование. Образовательная программа наряду с общими гуманитарными и социально-экономическими, математическими и общими естественнонаучными дисциплинами обязательно включает учебные курсы, освоение которых направлено на получение студентами необходимых профессиональных знаний и умений. Однако входящие в число общепрофессиональных дисциплин курсы «Педагогика» и «Психология» занимают незначительное место – 6.4 % и 5.5 % (соответственно). А из количества часов, выделенных стандартом для дисциплин предметной подготовки (47.2 %), лишь 2.2–3.5 % занимает курс «Теоретические основы содержания

и организации дошкольного образования». Очевидно, что выделенного времени явно недостаточно для формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций, основывающихся на глубоких психолого-педагогических знаниях. А именно, компетенций, обеспечивающих способность будущих педагогов строить образовательную работу с детьми, учитывающую возрастные и индивидуальные особенности развития детей в дошкольном возрасте и специфику обучения и воспитания в этот возрастной период.

В системе высшего профессионального образования задачи подготовки воспитателей не ставились: в соответствии со стандартами второго поколения по специальности 050703 Дошкольная педагогика и психология велась подготовка преподавателей дошкольной педагогики и психологии, а по специальности 050707 Педагогика и методика дошкольного образования – организаторов-методистов дошкольного образования. Такое положение дел не соответствовало сложности и ответственности психолого-педагогической работы с детьми дошкольного возраста и в полной мере не обеспечивало учет специфики дошкольного образования.

О необходимости пересмотреть систему подготовки педагогов дошкольного образования свидетельствовали многочисленные исследования развития детей в переходный к школе период. Появление ФГТ в структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23.11.2009 г.) актуализировало и обострило эту проблему.

ФГОС ВПО по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование позволили реализовать идею подготовки воспитателей в рамках деятельностного подхода, разработать программу подготовки бакалавров по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования», способных решать качественно задачи современного дошкольного образования.

Основная идея программы – обеспечение подготовки, позволяющей воспитателю «видеть» и понимать каждого ребенка, происходящие с ним изменения в результате образовательной работы, понимать роль деятельности в развитии дошкольников, работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации совместной работы взрослого и детей, самих детей.

Для реализации этой идеи определены цели:

- 1) подготовка высококвалифицированных педагогов, способных оказывать содействие развитию каждого ребенка через реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения;
- 2) интеграция теоретических положений о психическом развитии ребенка в дошкольном детстве и образовательной практике;
- 3) расширение профессиональных и образовательных возможностей педагогов дошкольного образования.

Сформулированы соответствующие задачи:

- 1) создать условия для освоения необходимых знаний в области педагогики и психологии развития, основ психологии образования;
- 2) обеспечить освоение основных методов образовательной работы с детьми дошкольного возраста;
- 3) обеспечить освоение способов организации игровой и продуктивных видов деятельности, общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми;

- 4) сформировать компетенции, которые позволят на практике реализовывать профилактические и образовательные цели в работе с детьми дошкольного возраста.

Область профессиональной деятельности бакалавра профиля «Психология и педагогика дошкольного образования» включает дошкольные образовательные учреждения различных типов и видов, а также учреждения социальной сферы, здравоохранения и культуры, реализующие образовательные программы дошкольного образования. Объектами его профессиональной деятельности являются здоровье, социализация, обучение, воспитание и развитие детей дошкольного возраста, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников, педагогов и родителей в образовательных учреждениях.

Общие принципы и подходы данного направления ФГОС ВПО позволили определить деятельность воспитателя как образовательную деятельность в дошкольном образовании и выделить задачи, которые будет способен решать выпускник программы:

осуществлять процесс обучения и воспитания в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования с использованием психологически обоснованных методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие игровой деятельности;

создавать оптимальные условия адаптации детей к дошкольным образовательным учреждениям;

обеспечивать охрану жизни и здоровья детей в образовательном процессе;

работать совместно с другими специалистами (психологом, логопедом, педиатром) и семьей над обеспечением готовности ребенка к обучению в общеобразовательном учреждении.

Эти задачи бакалавр будет способен решать наряду с общими для всех видов профессиональной деятельности психолого-педагогического направления задачами: реализацией на практике прав ребенка; созданием условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействием и общением ребенка со сверстниками и взрослыми, социализацией обучающихся; участием в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении и др.

Поэтому воспитатель – выпускник бакалавриата должен обладать большим количеством компетенций: общекультурными (ОК), общими для всех видов профессиональной деятельности (ОПК) и в педагогической деятельности в дошкольном образовании (ПКД):

- способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);
- владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);
- владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);
- готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);
- способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли;
- владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);

- готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);
- способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);
- способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);
- владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10);
- выполняет требования гигиены, охраны труда; способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требований гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);
- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);
- готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2);
- готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);
- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);
- готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);
- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);
- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);
- способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития (ОПК-9);
- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);
- готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11);

- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12);
- способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПКД-1);
- готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПКД-2);
- способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности (ПКД-3);
- готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД-4);
- способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной работе и взаимодействии со взрослыми и сверстниками (ПКД-5);
- способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПКД-6).

Разработанная программа направлена на формирование у будущих воспитателей всех компетенций.

Заданная в ФГОС ВПО структура ООП легла в основу разработки структуры примерной ООП бакалавриата «Психология и педагогика дошкольного образования», которая включает в себя дисциплины:

гуманитарного, социального и экономического блока (базовые, вариативные и дисциплины по выбору);

математического и естественнонаучного блока (базовые, вариативные и по выбору);

профессионального блока (базовые, вариативные и по выбору);

учебную и производственную практику.

Дисциплины блоков «Гуманитарный, социальный и экономический» и «Математический и естественнонаучный» направлены на формирование у обучающихся общекультурных компетенций (ОК). Построенный по модульному принципу профессиональный (третий) блок включает три модуля: «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»; «Психология и педагогика развития детей» и «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Дисциплины базовой части профессионального блока направлены на формирование общепрофессиональных компетенций (ОПК), а вариативной – компетенций в педагогической деятельности в дошкольном образовании (ПКД).

Каждая из компетенций является результатом освоения не одной, а нескольких дисциплин. И, соответственно, каждый из учебных курсов позволяет обучающемуся овладеть сразу несколькими компетенциями. Так, способность организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПКД-1) формируется на производственной практике и в дисциплинах вариативной части и дисциплинах по выбору профессионального блока: «Психология и педагогика игры»; «Теория и методика познавательного-речевого развития дошкольника»; «Теория и методика художественно-эстетического развития дошкольника»; «Предметно-развивающая среда ОУ»; «Театрализованная деятельность в ДОУ». А результатом освоения дисциплины «Адаптация ребенка к



условиям детского сада» станут ПКД-3 и ПКД-4, т. е. способность обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности и готовность обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении.

Учебный план разработан в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование.

Таблица 1

**Структура примерной ООП по профилю  
Психология и педагогика дошкольного образования**

Индекс	Наименование	Часы	ЗЕТ	Распределение ЗЕТ по курсам		
				первый	второй	третий
Б1.Б.1	История	4	2	2		
Б1.Б.2	Философия	4	2	2		
Б1.Б.3	Иностранный язык	16	4	4		
Б1.Б.4	Русский язык и культура речи	6	2	2		
Б1.Б.5	Культура и межкультурные взаимодействия в современном мире	4	2	2		
Б1.В.ОД.1	Защита прав и достоинства ребенка	6	6	6		
1	Страноведение	6	4	4		
2	История религии					
1	Культура общения	6	4		4	
2	Логика					
Б2.Б.1	Математика	8	3	3		
Б2.Б.2	Современные информационные технологии	8	2	2		
Б2.Б.3	Анатомия и возрастная физиология	6	2	2		
Б2.Б.4	Основы педиатрии и гигиены	6	2	2		
Б2.В.ОД.1	Физиология ВНД и сенсорных систем	4	4	4		
1	Основы нейропсихологии	4	2		2	
2	Психогенетика					
Б3.Б.1	Безопасность жизнедеятельности	2	2	2		
Б3.Б.2	Общая и экспериментальная психология	8	4	4		
Б3.Б.3	Теории обучения и воспитания	4	3	3		
Б3.Б.4	История педагогики и образования	4	3	3		
Б3.Б.5	Поликультурное образование	4	2	2		
Б3.Б.6	Социальная психология	4	2	2		
Б3.Б.7	Психология развития	8	3	3		
Б3.Б.8	Клиническая психология детей и подростков	6	3	3		

БЗ.Б.9	Дефектология	4	3	3		
БЗ.Б.10	Социальная педагогика	4	2	2		
БЗ.Б.11	Психология дошкольного возраста	8	2		2	
БЗ.Б.12	Образовательные программы для детей дошкольного возраста	8	2		2	
БЗ.Б.13	Психология детей младшего школьного возраста	8	2		2	
БЗ.Б.14	Образовательные программы начальной школы	4	2		2	
БЗ.Б.15	Психология подросткового возраста	6	2		2	
БЗ.Б.16	Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся	4	2		2	
БЗ.Б.17	Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований	4	3		3	
БЗ.Б.18	Психолого-педагогическая диагностика	8	2		2	
БЗ.Б.19	Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса	6	2		2	
БЗ.Б.20	Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности	4	2		2	
БЗ.В.Од.1	Психология семьи и семейного воспитания	12	9	9		
БЗ.В.Од.2	Педагогика развития детей раннего и дошкольного возраста	10	12		12	
БЗ.В.Од.3	Психология и педагогика игры	8	8		8	
БЗ.В.Од.4	Развитие взаимодействия и общения в раннем и дошкольном возрасте	8	10		10	
БЗ.В.Од.5	Проблемные дети в группе детского сада	8	8		8	
БЗ.В.Од.6	Теория и методика познавательно-речевого развития дошкольника	12	9		9	
БЗ.В.Од.7	Теория и методика социально-личностного развития дошкольника	12	9		9	
БЗ.В.Од.8	Теория и методика художественно-эстетического развития дошкольника	12	6		6	
БЗ.В.Од.9	Теория и методика физического развития дошкольника	8	6	6		
1	Развитие моторики у дошкольников	8	8		8	
2	Предметно-развивающая среда ОУ					
1	Развитие выразительных движений	6	7		7	
2	Театрализованная деятельность в ДОУ					
1	Развивающие и обучающие компьютерные программы для дошкольников	8	5	5		
2	Технические средства обучения					
1	Адаптация ребенка к условиям детского сада	8	8	8		
2	Взаимодействие детского сада с родителями					

1	Образ ребенка в искусстве	6	4	4		
2	Приобщение детей к национальной культуре					
1	Психологический практикум: Тренинг педагогического общения	8	4	4		
2	Основы педагогического мастерства					
Б4	Физическая культура	10	2	1	1	
	Учебная практика		3	3		
	Производственная практика		27		6	21
ФТД.1	Детская литература	4	2		2	

Примерная ООП подготовки бакалавра «Психология и педагогика дошкольного образования» ориентирована на новые тенденции в российском дошкольном образовании и направлена на подготовку педагогов, осознающих высокую общественную значимость своей профессии, способных гибко и рефлексивно осуществлять свои профессиональные задачи на основе личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком, готовых успешно реализовывать профилактические и образовательные цели на основе культурно-исторического и деятельностного подходов.

#### *Литература*

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. М., 2009.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2010.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Андрющенко Д.В., Логинова И.А. Повышение психологической компетентности руководителей дошкольных образовательных учреждений в условиях группового взаимодействия // Психологическая наука и образование. 2001. №1.](#)

## Повышение психологической компетентности руководителей дошкольных образовательных учреждений в условиях группового взаимодействия

*Д. В. Андрющенко, И. А. Логинова*

Одной из ведущих задач развития образования в наше время является гуманизация учебно-воспитательного процесса. Предполагается, что выполнением данной задачи занимается психологическая служба. Переориентация системы образования на воспитание личности предъявляет повышенные требования к психологической компетентности работников образования.

Мы считаем, что программы повышения квалификации работников образования могут значительно приблизить нас к решению этой задачи.

Под психологической компетентностью мы понимаем комплекс характеристик личности, включающий в себя:

1) **личностную позицию**, которую определяют:

- а) ответственность. Эта составляющая личностной позиции предполагает признание себя источником собственных действий, преимущественно интернальный локус контроля в сфере профессиональной деятельности и межличностных отношений. Ответственность основана на сознательном выборе своих поступков и отказе от решения проблем путем проекции своих переживаний и установок на окружающих;
- б) созидательная ориентация. Данная характеристика означает преобладание созидательных действий над защитными, разрешающих решений над ограничительными как в межличностном общении, так и в организации профессиональной деятельности. Созидательная ориентация базируется на умении осмыслить любую жизненную ситуацию как возможность развития, роста на основе активной жизненной позиции;
- в) ценностная определенность. Эта характеристика включает в себя осознанность и стабильность основных ценностей, согласованность личностно значимых и профессиональных ценностей. При этом согласованность личностных и профессиональных ценностей не является чем-то застывшим, а скорее постоянной внутренней, не всегда осознанной работой, динамической системой согласования ценностей. Для психологической компетентности руководителя образования важно согласование гуманистических ценностей, необходимых для педагога, и прагматических ценностей, необходимых для руководителя. Очень важным условием развития ценностной определенности является принятие ограниченности человеческого существования такими неизбежными обстоятельствами, как конечность нашей жизни, не-

обходимость принимать решения, недостижимость абсолютных идеалов, отдельность и уникальность любого человека, относительность его личностной позиции;

- 2) **наличие развернутых, доступных проверке опытом представлений о процессах переживания, межличностных и групповых процессах.** Это способность выделять психологический аспект любой ситуации на основе житейской психологии, а также умение принимать собственные решения, учитывая этот психологический аспект. В когнитивной психологии данный феномен описывается как «когнитивная сложность», под этим понимается дифференцированность и разнообразие оценок – конструктов, на основе которых человек предсказывает события, принимает решения в своей жизни. Мы полагаем, что для психологической компетентности важнее наличие образных представлений, насыщенных «чувственной тканью». Данное убеждение обосновано тем фактом, что в человеческих отношениях невозможно прямое выделение субъекта и объекта, в связи с чем важнее проживание события, нежели его предсказание, оценка и манипуляция;

- 3) **коммуникативные и рефлексивные навыки.** Сюда входят различные навыки общения, эмоциональной саморегуляции и т. д.

Система образования является строгой иерархической структурой, в которой статус каждого работника играет немаловажную роль. Учитывая это, мы сформулировали следующие принципы организации и проведения программ повышения психологической компетентности:

1. Принцип работы «сверху вниз» (начинаем работу с руководящих звеньев, затем движемся к подчиненному составу организации).
2. Принцип гибкого построения программ (содержание занятий на основе актуальных взаимоотношений в группе, учет меняющихся потребностей, интересов и пожеланий участников, диалоговые формы работы).

Важное место в программе повышения психологической компетентности занимают семинары для руководителей образовательных учреждений. Опыт проведения подобных семинаров активно развивается нами на базе ПМСЦ «Малыш».

В 1998 – 2000 гг. нами были созданы и реализованы программы семинаров по повышению психологической компетентности руководителей дошкольного образования. В этих семинарах принимали участие заведующие детских садов Центрального округа и методисты окружного управления Москвы.

Содержание семинаров соответствовало запросам работников данного звена. Психологические проблемы, с которыми сталкиваются руководители образования в своей профессиональной деятельности, были сформулированы как темы семинарских занятий («Навыки презентации и техника публичного выступления», «Семья и социокультурная среда», «Я устаю на работе», «Агрессия в ситуациях профессионального взаимодействия», «Эффективное общение руководителя современного ДОУ»).

Семинарские занятия по программе проводились 6 раз с разными группами и включали в себя 5 занятий по 2 часа с каждой из них. Семинары представляли собой темоцентрированное и структурированное групповое взаимодействие, включающее в себя психологические игры и упражнения, групповые дискуссии.

Для примера приведем описание одного из занятий на тему «Семья и социокультурная среда». Данная тема вызвала большой интерес его участников и массу различных переживаний.

Вначале мы обсудили взгляд на семью как на единое целое и подробно остановились на факте глубокой взаимосвязи поведения всех членов семьи. Для того чтобы проиллюстрировать это положение, мы предложили участникам упражнение «Семья и мир семьи». В этом упражнении предлагалось нарисовать семью в виде метафорического образа на фоне окружающего мира. Мы попросили участников найти на рисунке себя и других членов семьи, рассмотреть, как взаимоотношения семьи и окружающего мира проявляются в композиции рисунка.

Так, например, на одном из рисунков была изображена семья в виде треугольника синего цвета, основанием которого являлась женщина (жена и мать). Ее дети были представлены как стороны треугольника, в середине которого оказался мужчина (муж и отец). Окружающий мир на этом рисунке был изображен как недифференцированный, разноцветный фон, обозначающий различные эмоции. Мы сделали вывод, что это рисунок семьи с жесткими границами. Автор рисунка поддержала нас, заявив: «В мою семью просто так не проникнуть!»

На другом рисунке мы увидели дом с тремя окнами. Дверей в этом доме не было видно (участница сказала, что вход со двора), в окнах располагались члены семьи. В среднем окне находились дети, а в окнах слева и справа – муж и жена. Окружающий мир представлен как идиллический пейзаж с травой, цветами, деревьями и пустым пространством с краю. По нашим предположениям пустые места на рисунке означают избегаемые переживания. Участница подтвердила наши догадки, сказав, что там находится ее работа, о которой в тот момент ей не хотелось думать.

Следующая семья представляла собой слабо прорисованное желтым карандашом солнышко, лучами которого были дети, оболочкой – мать и жена, а муж оказался ядром светила. Интересно вспомнить метафору К. Витакера, который описывает семьи своих клиентов как колесо, где центром, осью является жена, спицами – дети, а ободом – муж<sup>1</sup>. На рисунках наших участниц семейная ситуация выглядела противоположным образом – с внешним миром взаимодействовала женщина. Показательно, что женщины с такой структурой семейного образа спонтанно говорили о состоянии усталости, истощенности.

Используя материал, предъявленный членами группы, мы обсуждали стратегии взаимодействия с различными семьями. В процессе работы мы выявляли неосознаваемый перенос семейной структуры на представления участников об организационной структуре ДООУ. Многие руководители ДООУ рассматривают свое учреждение как большую семью. В некоторых управленческих ситуациях такой взгляд на организационную структуру оказывается неадекватным, потому что нормы взаимоотношений семьи вступают в противоречие с управленческими решениями руководителей и не совпадают с нормами профессионального взаимодействия. То, что вполне приемлемо в семейных взаимоотношениях, неприемлемо в отношениях «руководитель – подчиненный». Мы систематически анализировали эти неадекватные паттерны отношений и отработывали новые, более подходящие способы взаимодействия.

Далее мы перешли к обсуждению ролей-обязанностей и ролей-взаимодействий в семьях наших участниц, предварительно предложив заполнить заготовленные бланки-списки семейных ролей (техника «Ролевая карточная игра» Дж. Огден и Э. Зевин)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. М., 1998.

<sup>2</sup> Шерман Р, Фредман Н. Структурированные техники семейной и супружеской терапии. М., 1997.



Анализ результатов, полученных в карточной игре, проводился по ответам на следующие вопросы:

Кто из членов семьи взял на себя много ролей-обязанностей и мало ролей-взаимодействий?

У кого больше всего семейных ролей?

Есть ли у кого-то нежелательные роли? Если есть, то кто их дал? Вы их сами на себя взяли или вам кажется, что кто-то их навязал?

Если бы данную таблицу заполняли ваши близкие, как бы она выглядела?

Семинар вызвал большой интерес, участницы были эмоционально вовлечены, тема оказалась животрепещущей.

При проведении семинарских занятий выявились следующие психологические проблемы ДОУ: страх негативной оценки и как следствие – преобладание мотивации избегания неудачи в работе всех звеньев дошкольного образования; дефицит навыков эмоциональной самоподдержки и взаимоподдержки в коллективах; преобладание группоцентрических и эгоцентрических ценностных ориентацией над гуманистическими и духовными.

В данной работе с руководителями мы ставили перед собой цель создать условия для приобретения участниками группового опыта, включающего в себя взаимоподдержку и самоподдержку руководителей, уверенное поведение, рефлексию межличностных отношений и собственного поведения в группе, обмен профессиональным опытом.

При групповом взаимодействии участники неоднократно затрагивали такие экзистенциальные вопросы, как взгляд на природу человека, конечность человеческой жизни, свобода и ответственность, одиночество, поиск жизненных смыслов.

Для наиболее успешных групп (по оценкам самих участников и ведущих) нормой считалось следующее: активность личности в деятельности группы, рефлексия групповых взаимодействий и самоанализ, искренность.

Участники групп также отмечали важность демократического стиля ведущих.

Основной действующей силой данных семинаров был анализ актуальных групповых взаимодействий, который позволил участникам по-новому ориентироваться в групповой динамике собственных рабочих коллективов.

Участники отметили следующие результаты проведенной работы: повышение ответственности, рефлексивности, самообладания в проблемных ситуациях, способности к принятию человеческих недостатков, самоуважения, компетентности в межличностном и профессиональном общении.

Вышеперечисленные результаты позволили нам прийти к следующим выводам: руководители образования проявляют высокую потребность в ценностно-смысловой переориентации своей личностной и профессиональной позиции; наши предположения об основной психологической проблематике руководителей ДОУ подтвердились; групповая работа оказалась эффективным методом повышения психологической компетентности руководителей ДОУ.

Статья впервые опубликована в журнале:

Психологическая наука и образование

Ссылка:

[Чернова О.Л. Цели и ценности профессиональной деятельности американских и российских дошкольных педагогов // Психологическая наука и образование. 2012. №2. – С. 38–47](#)

## Цели и ценности профессиональной деятельности американских и российских дошкольных педагогов<sup>1</sup>

**О. Л. Чернова<sup>2</sup>,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологических проблем подготовки педагогов Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье приведены данные пилотажного сравнительного исследования представлений американских и российских воспитателей детских садов о целях и ценностях их профессиональной деятельности. Результаты свидетельствуют о существенных различиях между американскими и российскими педагогами как в соотношении между ценностями и целями собственной деятельности, так и в расстановке приоритетов, в восприятии социальной ситуации. Обнаружено наличие принципиального разрыва между ценностями и целями собственной профессиональной деятельности у российских воспитателей.

**Ключевые слова:** цели и ценности профессиональной педагогической деятельности, идеальный выпускник детского сада.

Существенные изменения, происходящие сегодня в сфере образования, сопровождаются бурными обсуждениями и спорами, но многие вопросы остаются без ответов. В частности, недостаточно раскрыт вопрос, как ключевая фигура образовательного процесса – педагог, воспринимает и осмысливает собственную деятельность в контексте происходящих перемен.

Вопросы педагогической деятельности и психологии учителя рассматриваются во многих исследованиях и с разных сторон. В фокусе их внимания оказываются разные аспекты этих проблем. В частности, хорошо известны традиционные подходы к исследованию педагогической деятельности через анализ ее специфики, структуры и результатов, необходимых для ее эффективности умений и навыков [6; 8; 9]. Широко представлены работы, посвященные исследованию особенностей педагогической профессии, психологии труда учителя, изучению профессионально важных личностных качеств и способностей [4; 9; 10], построению модели эффективности труда учителя [8], проблемам профессионального самоопределения [4; 12]. Во множестве работ рассматриваются проблемы педагогического общения, его структура, средства, функции [2; 3; 7–10]. В значительном числе работ в центре внимания оказываются педагогический стиль, связанный со структурой личности педагога, педагогическая позиция, установки учителя [3; 5; 8], вопросы педагогической этики [2; 13; 14]. Достаточно подробный анализ вы-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 07-06-00871а.

<sup>2</sup> olchern2004@mail.ru

шеозначенных подходов представлен в статье Е. Г. Юдиной [15]. Присоединяясь к ее оценкам, отметим три важных для нас обстоятельств.

Во-первых, если объем исследований, связанных с учителями, достаточно велик, то внимания дошкольным воспитателям уделяется удручающе мало [11]. В то же время значимость дошкольного периода оценивается научным сообществом все выше и выше.

Во-вторых, в большинстве работ конкретные современные социально-психологические условия и их влияние на деятельность дошкольных педагогов специально не рассматриваются.

В-третьих, значительно чаще анализ проводится с «внешней» позиции психолога-исследователя и недостаточно освещенным оказывается взгляд «изнутри», т. е. вопрос о том, какой видит современную ситуацию и собственную деятельность сам воспитатель детского сада. Нам же представляется важным и актуальным исследование именно этого вопроса особенно с учетом следующих обстоятельств.

Сейчас во всех развитых странах быстро распространяется тенденция сдвинуть начало образовательного процесса в дошкольное детство путем широкого внедрения программ раннего обучения [1]. С другой стороны, все сильнее проявляется ориентация отечественных реформаторов на западные образцы и стандарты [16].

Несомненно, что продуктивный опыт других стран весьма актуален для нас, но его осознанное заимствование требует специального анализа. В частности, в США уже накоплен большой опыт решения вопросов, связанных с педагогической этикой как необходимым сопровождением педагогической деятельности [17]. У нас же такой опыт практически отсутствует. **Вопрос о согласовании целей и ценностей педагогов с целями и ценностями, лежащими в основе тех или иных программ**, сегодняшними реформаторами специально не обсуждается. Возможно, именно это обстоятельство является одной из причин, что реализация новых программ и технологий в педагогической практике оказывается проблематичной [15].

### Методика

Традиционно полагая, что ясное понимание цели – важнейшее необходимое условие успешной сознательной деятельности [6; 8; 9], мы выбрали основным предметом исследования представления воспитателей о целях их профессиональной деятельности и провели сравнительное пилотажное исследование с помощью проективных методик, позволяющих взглянуть на объект наиболее непредвзято. Считая, что профессиональная педагогическая деятельность воспитателя детского сада целенаправленна и осознанна, и что ее результатом являются те или иные «качества» ребенка-выпускника, мы предположили, что представление о целях собственной деятельности может быть выражено в образе идеального выпускника. Иначе если предложить воспитателям описать портрет идеального выпускника, в нем так или иначе отразятся представления о целях, ценностях и приоритетах их деятельности о том, что они считают наиболее важным и значимым.

В исследовании приняли участие воспитатели детских садов из США (82 человека) и России (66 человек). При формировании выборки и формулировке заданий было учтено, что профессиональные задачи на официальном уровне в системах дошкольного воспитания США и России примерно одинаковы. Участникам было предложено написать короткое сочинение «**Идеальный выпускник детского сада**». Часть российских воспитателей (44 человека) написали позже второе сочинение: «**Реальный типичный (среднестатистический) выпускник**

детского сада» и завершили два незаконченных предложения: «С ребенком я хочу...» и «С ребенком я обязана...».

Анализируя полученные сочинения, мы рассматривали отдельно формы изложения и содержание характеристик. В результате выделили **четыре формы описания**, а по содержанию характеристики объединили в **десять смысловых групп**. Наиболее часто встречающиеся характеристики рассматривались также отдельно. Оценивалось число воспитателей, отмечавших характеристики каждой смысловой группы и, соответственно, рейтинговое место группы, а также разнообразие и богатство характеристик внутри группы. Анализ «портретов реального выпускника» и незаконченных предложений проводился через соотнесение со смысловыми группами, выделенными ранее, при определении «портретов идеального выпускника».

### Описание и обсуждение результатов

**Идеальный выпускник детского сада. Формы изложения.** Анализируя стилистику сочинений, мы выделили четыре формы описания идеального выпускника:

- 1) *императивная* – описание строится как ответ на вопрос: «Каким должен быть идеальный выпускник?». Критерием отнесения к этой форме было употребление слова «должен»;
- 2) *описательная* – описание отвечает на вопрос: «Каков он?». Критерий – перечисление статичных характеристик;
- 3) *сослагательно-безличная* или *сослагательно-личная*, отвечающая на вопрос: «Каким хотелось бы видеть идеального выпускника?» или «Каким я хотела бы видеть его?»;
- 4) *динамичная* – отвечающая на вопросы: «Каким станет...?», «Чего достиг или достигнет...?». Критерии – употребление будущего времени и совершенных характеристик.

Дополнительно отмечалось присутствие в сочинениях личных местоимений.

Полученные данные показали, что большинство американских воспитателей (58.53 %) выбрали **динамичную** форму описания идеального выпускника. При этом более трети (21.95 %) употребили личные местоимения. (Наиболее часто – «Мой выпускник будет...») Ни один из российских воспитателей такую форму описания не использовал. Вторая часть американских педагогов (40.24 %) выбрала **описательную** форму. У российских педагогов эта форма оказалась наименее популярной – ее выбрали только 18.18 % испытуемых. **Императивную** форму использовала лишь одна американская воспитательница. У российских педагогов эта форма оказалась наиболее популярной – ее выбрали 40.9 % испытуемых. **Сослагательно-безличная** форма заняла у российских воспитателей второе место по популярности – ее использовали 36.36 % испытуемых. **Сослагательно-личную** форму употребили 4.53 %. (Суммарно эти формы использовали 40.9 % россиян.) Американские воспитатели данные формы описания не употребляли.

Из полученных данных видно, что большинство (58.53 %) американских воспитателей, избравших *динамичную* форму описания, рассматривают **идеального выпускника как результат определенного педагогического процесса**, а треть из них (21.95 %), которые использовали при этом личные местоимения, еще и подчеркнули свою непосредственную причастность к этому процессу. Выбор большинством российских педагогов *императивной* (40.9 %) и *сослагательно-безличной* (как более мягкого варианта *императивной*) (36.36 %) и

форм описания (суммарно – 77.27 %) предположительно указывает на то, что они рассматривают **идеального выпускника как образец или норму**.

### Морально-этические характеристики

У российских воспитателей они оказались самыми популярными – их отметили 68.18 % испытуемых. У американских педагогов эти характеристики заняли лишь восьмое место (6.09 %). Существенно различаются и списки характеристик этой группы. Российский список оказался более чем в пять раз богаче американского. Анализируя состав характеристик у россиян, можно отметить доминирование двух: «добрый» и «доброжелательный». Их упомянули 59.09 % испытуемых (в американской выборке – 1.21 %). Второе место (22.72 %) в данной группе занимает характеристика «отзывчивый» (у американцев – 1.21 %). Третье место у россиян делят (по 13.63 %) характеристики «помощь» и «наличие друзей» (у американцев «помощь» – 2.43 %, «наличие друзей» – 1.21 %). В российском списке фигурируют, а в американском отсутствуют характеристики: «честный», «справедливый», «милосердный», «чуткий», «умеющий сопереживать, сочувствовать», «трудолюбивый», «благодарный», «нежадный» и т. п.

Трудно предположить, что американские педагоги считают морально-этические характеристики незначимыми. Скорее их отсутствие в портрете идеального выпускника связано с тем, что формирование соответствующих качеств напрямую не входит в круг задач, которые американские воспитатели ставят перед собой и целенаправленно решают. Но если это так, возникает вопрос, свидетельствует ли использование широкого спектра морально-этических характеристик россиянами о том, что формирование соответствующих качеств непосредственно входит в круг задач, которые ставят перед собой в своей реальной деятельности наши воспитатели. Насколько нам известно, это не так. Скорее можно предположить, что используя такие характеристики, **российские педагоги описывали не идеального выпускника детского сада, а идеального ребенка**, безотносительно к собственной воспитательной работе.

**Готовность к школе.** Характеристики, связанные с готовностью к школе, широко использовались и американскими, и российскими воспитателями. В американской выборке эта группа характеристик занимает первое место (65.85 %), в российской – второе (63.63 %). Но при количественном сходстве обнаружилось существенные качественные различия. Большинство российских воспитателей (40.9 %) воспользовались обобщенной характеристикой «готов к школе», и меньшая часть (22.72 %) использовала более конкретные характеристики. В американской выборке только 15.85 % испытуемых ограничились обобщенной характеристикой «готов к школе», а 50 % дали конкретные развернутые описания. В отличие от группы морально-этических характеристик, где богаче оказался список россиян, в данной группе многократно более богатым оказался список американцев. Особо обращает на себя внимание операциональность характеристик, использованных американцами.

Для сравнения приведем наиболее типичные примеры характеристик готовности к школе из российского и американского портретов.

*Российские:* «Умеет писать, читать, считать», «Умеет читать, рисовать, решать задачи».

*Американские:* «Будет распознавать буквы, отдельные звуки в словах и свое имя в печатном виде, сможет считать до 12, соотносить количество предметов с числом, распознавать геометрические фигуры и 8 цветов», «Сможет напи-

сать свое имя и назвать в нем все буквы, знает цвета и геометрические фигуры, умеет считать до 20 и устанавливать соответствие один к одному, может соотносить картинки с предметами». Если связь этой группы характеристик с собственной профессиональной деятельностью у американских педагогов очевидна и определена, то у российских педагогов на «американском фоне» эта связь выглядит расплывчатой и туманной.

**Самостоятельность** заняла второе место (53.65 %) в американской выборке и последнее, десятое место (13.63 %) в российской. Российские воспитатели ограничились определениями: «самостоятельный» и «имеет собственное мнение». В американский список вошли: «самостоятельность», «саморегуляция», «самоконтроль», «независимость», «удержание внимания», «следование инструкциям» и т. п.<sup>3</sup> (интересно отметить, что если в портретах идеального выпускника самостоятельность описывается довольно скудно и упоминается лишь 13.63 % российских воспитателей, то в портретах реального выпускника на отсутствие самостоятельности в тех или иных проявлениях («не могут себя организовать», «невнимательны», «не собраны», «неусидчивы» и т. д.) указали 45.45 %). Возможно, отсутствие характеристик этой группы в портретах идеального выпускника у большинства российских воспитателей связано не с тем, что они считают соответствующие качества незначимыми, а со своеобразным «вытеснением» неприятного, так как отсутствие самостоятельности у реальных выпускников, отмеченное почти половиной наших воспитателей, можно считать свидетельством педагогического бессилия или неудачи.

**Общение, взаимодействие, совместная деятельность.** Группа характеристик общения и взаимодействия в российской выборке заняла пятое место (40.9 %), в американской – четвертое (45.12 %). Однако при сходстве количественных показателей качественные различия оказались весьма существенными. 4/5 россиян (36.36 %), использовавших характеристики этой группы, ограничились определением «общительный» (иногда «коммуникабельный»); 9.09 % упомянули умения «слушать, слышать, говорить»; 9.09 % – «навык работы в команде». Спектр характеристик американских воспитателей оказался значительно шире, а сами характеристики – конкретнее: 19.51 % использовали характеристики, связанные с языковым развитием, способностями объяснять, понимать, разрешать конфликты; 18.29 % отметили умение конструктивно участвовать в совместной деятельности, 8.53 % – общительность. Характеристики, касающиеся языкового развития и навыков разрешения конфликтов, российские воспитатели не упоминали<sup>4</sup>.

Явным контрастом выступают конкретность характеристик американцев и обобщенность характеристик россиян. При этом если за конкретностью характеристик американцев ясно читается операциональность их педагогических

<sup>3</sup> Примеры из сочинений американских воспитателей: 1) «Будет обладать умениями, позволяющими ему успешно управлять своими эмоциями и действиями, сможет сидеть и слушать на занятиях, следовать инструкциям в группе и многошаговым инструкциям индивидуально». 2) «Способен к самоконтролю, начинает контролировать свои вспышки, может долго удерживать внимание».

<sup>4</sup> Типичные примеры. Российские: 1) «Общительный, умеет слушать и слышать». 2) «Умеет общаться со взрослыми и детьми». Американские: 1) «Развито понимание и использование речи; сможет объяснить свои проблемы вместо того, чтобы полагаться на грубую силу или замыкаться в себе; будет хорошо работать с другим ребенком или в составе малой группы». 2) «С легкостью знакомится с другими детьми, овладел большим словарным запасом, понимает потребности других людей и соблюдает границы допустимого поведения, обладает навыками разрешения конфликтов».



целей, то обобщенность характеристик россиян не дает возможность столь прямого перехода к интерпретации их целей (особенно если учесть, что общительность дошкольников – их возрастная особенность).

**Эмоциональное благополучие.** Группа характеристик, связанных с эмоциональным благополучием, в российской выборке занимает шестое место (36.36 %), в американской – третье (46.34 %). У американцев лидируют характеристики «уверенность в себе» и «позитивная самооценка» (37.8 %), у россиян «уверенность в себе» отметили меньшинство (13.63 %). У россиян лидируют характеристики: «жизнерадостный», «счастливый», «веселый» (22.72 %), у американцев они – на втором месте (14.63 %). Характеристику «активный» отметили 18.18 % россиян, американцы не использовали. Характеристики, связанные с ощущением безопасности, отметили 9.75 % американцев, россияне не использовали. Характеристики россиян состоят из одного слова («уверен в себе» – один признак), американские в большинстве случаев – развернутые<sup>5</sup>. Хочется отметить, что жизнерадостность и активность присущи любому нормальному дошкольнику. А вот уверенность в себе в значительной мере является результатом педагогических усилий.

**Здоровье, физическое развитие.** Группа характеристик здоровья и физического развития заняла в российском рейтинге третье место (54.54 %), в американском – седьмое (8.53 %). (Забегая вперед, отметим, что описывая реального выпускника, 27.27 % российских воспитателей упомянули эти характеристики со знаком «минус», указав на отклонения и проблемы со здоровьем у значительной части детей.) Озабоченность наших воспитателей здоровьем детей очевидна, но в какой мере эта озабоченность соотносится с их реальной работой? «Идеальный выпускник должен быть здоров, а реально многие дети нездоровы». Создается впечатление, что подобная фиксация скорее делается сторонним наблюдателем.

### **Любознательность, желание учиться**

По данной группе характеристик между россиянами и американцами обнаружилось наибольшее сходство. В российской выборке она заняла четвертое место (45.45 %), в американской – пятое (43.9 %). Некоторые американские воспитатели (7.31 %) особо отметили отношение к книгам и чтению («Он будет любить книги – ему будет нравиться самостоятельно рассматривать книги и слушать, как взрослые их читают»). Российские воспитатели о книгах не упоминали.

**Готовность к жизни, социальные навыки.** Эта группа характеристик заняла в американской выборке шестое место (25.6 %), в российской – седьмое (27.27 %). Основное различие – россияне преимущественно употребляли формулировки: «готовность к жизни» и «навыки для жизни», а американцы чаще всего писали о «социальных навыках» и в ряде случаев конкретизировали их.

**Интеллект.** Характеристику «умный» использовали 22.72 % российских воспитателей (девятое место). Американцы (2.43 %, девятое место) использовали две характеристики: «развитые основания когнитивного развития» и «способен мыслить критически». Возникает вопрос: «Умный» – от природы или в результате педагогических усилий по развитию интеллекта?».

**Этикет и дисциплина.** Характеристики: «вежливый», «воспитанный», «культурный», «дисциплинированный», «усидчивый» – использовали 25.75 % (восьмое место) россиян. Американцы аналогичных характеристик не употребляли.

<sup>5</sup> «Доволен собой и тем, чему научился, доверяет миру, легко расстается с родителями, обладает чувством достижения». «Будет уверен в себе, будет знать, что он умный, интересный, замечательный ребенок».

## Анализ результатов

### **Идеальный выпускник детского сада**

Если тип характеристик (в большинстве конкретных и операциональных), наиболее часто фигурирующих в описаниях идеального выпускника у американских воспитателей, а также формы их предъявления (особенно – динамичные) свидетельствуют о том, что портрет выражает именно представление об идеальном результате, на достижение которого направлена их деятельность, иначе – выражает их представление о цели, то относительно российских воспитателей складывается противоположное впечатление. Идеальный выпускник скорее описывается как идеальный ребенок, безотносительно к деятельности воспитателей. Можно предположить, что портрет идеального выпускника представляет собой в большинстве случаев выражение декларативных ценностей, и только в очень малой степени выражает их представление о цели.

Возникает вопрос, почему американские воспитатели восприняли задание одним образом (как относящееся к их педагогической деятельности), а российские – другим (как вопрос об идеальном ребенке, не имеющем отношения к их деятельности). Зачем россияне осуществляют такую подмену выпускника на ребенка вообще? Не потому ли, что выпускник – результат собственной деятельности, а ребенок вообще – результат взаимодействия многих факторов, среди которых деятельность воспитателя составляет лишь малую часть, незначительную и несущественную. Таким образом, подмена идеального выпускника идеальным ребенком дает возможность «скрыть», «спрятать» оценку собственной деятельности. Во всяком случае, мы видим явное нежелание говорить о своей работе. Нам кажется, что это дает основания предположить, что у российских воспитателей существуют разрывы или противоречия между их ценностями и реальными целями их повседневной работы. По крайней мере, в их сознании ценности и цели недостаточно согласованы и сорганизованы, и эти противоречия воспитатели ощущают.

Чтобы проверить, так ли это, мы обратились к анализу портретов реальных, типичных выпускников, составленных российскими воспитателями.

**Реальный типичный выпускник детского сада.** Позитивно портрет реального выпускника описали 22.73 % испытуемых; подавляющее большинство (77.27 %) указали множество «минусов» или дали полностью негативное описание; 31.81 % воспитателей вместо портрета реального выпускника описали негативно общую ситуацию; 13.63 % испытуемых высказали свои обиды; 54.54 % возложили ответственность за те или иные негативные результаты на ситуацию или родителей (18.18 %). При этом обнаружилась та же двойственность в построении портретов. Одни характеристики строились через соотношение с ценностями, другие – с целями. В первом случае реальный выпускник – просто ребенок, соответствующий или не соответствующий эталону – ценности (в идеале «должен быть здоров», реально «многие не совсем здоровы», в идеале «должен быть умный», реально «умные не все», в идеале «общительный», реально «есть замкнутые, необщительные» или просто «идеальных очень мало, редкость»). Во втором случае соотношение с целями фиксировалось как достижение или отсутствие желаемого результата. Характеристики, связанные прямо или косвенно с результатами педагогической деятельности, или фиксируют «выполнение задания» («что положено по программе – они знают»), или чаще, отмечая «минусы», отсылают нас к общей ситуации («Под воздействием лихорадки по поводу готовности и неготовности ребенка к обучению, детей зача-

стую лишают уверенности, свойственной дошколятам»; «Главная проблема, существующая сейчас, – дети не хотят идти в школу. Это потому, что в подготовительной группе их настолько перегружают, что все желание отпадает. Ленивы, неусидчивы») или к родителям («Сейчас многие дети – агрессивные, мало чем интересуются, так как дома родители не занимаются детьми. Плохо прививается дома любовь к природе»). Здесь налицо сублимация ответственности. Негативные результаты не связываются с собственной работой, а являются продуктом чужой деятельности или внешних обстоятельств.

На наш взгляд, все это подтверждает гипотезу, что портреты идеальных выпускников во многих случаях были портретами идеального ребенка и чаще отражали ценности, чем цели, а обнаруженная серьезная неудовлетворенность наших воспитателей существующей ситуацией позволяет считать такую подмену не случайной, а вполне мотивированной.

Обращая на себя внимание то обстоятельство, что большая часть «негатива» связана с вопросами подготовки детей к школе. По мнению многих воспитателей, сложившаяся ситуация детей травмирует, снижает их самооценку, лишает уверенности в себе, отбивает желание учиться, вредит здоровью и т. д. И вообще, с их точки зрения, главным в работе воспитателя должно быть другое, связанное с человечностью и нравственностью («Большое внимание сейчас уделяется знаниям, умениям читать, писать, считать, а меньше всего – умению любить и уважать близких людей. В основном это – потребители»).

Нельзя не заметить явное стремление отечественных воспитателей позаботиться о нравственном воспитании дошкольников, их убежденность в приоритете нравственных ценностей. Но их благие пожелания не находят адекватного выхода, возможно из-за того, что формирование нравственных качеств не обеспечено ни организационно, ни методически. Отсутствуют соответствующие программы, технологии, специальная психолого-педагогическая подготовка.

Соотнеся эти результаты с предыдущими, можно заметить, что личные предпочтения воспитателей, проявившиеся в портретах реального выпускника, хорошо соотносятся с приоритетом морально-этических ценностей, обнаружившимся в портретах идеального выпускника. С другой стороны, видно, что воспитатели не могут реализовать эти ценности в своей профессиональной деятельности, не находят удовлетворительного способа соотнести одно с другим, ощущают противоречия и препятствия, а многие вообще считают, что раннее обучение вредно для дошкольников.

Полностью подтверждаются эти выводы данными, полученными с помощью незаконченных предложений:

«хочу–обязана». Испытуемым было предложено закончить два предложения: 1. «С ребенком я хочу...», 2. «С ребенком я обязана...».

Первое предложение было закончено так: «играть» (31.81 %), «дружить» (27.27 %), «общаться» и «разговаривать» (18.18 %), «делиться эмоциями» (4.54 %), «рассказывать сказки» (4.54 %), «ходить в театр, читать» (4.54 %), «позаниматься чем-то интересным» (4.54 %), «трудиться» (4.54 %).

Второе предложение было закончено так: «заниматься» (54.54 %), суммарно «оставить индивидуальный план», «выучить стишок», «отработать рабочее время», «чему-то его научить» и т. п. (22.72 %), суммарно «быть внимательной», «быть корректной», «быть всезнайкой», «быть рядом» и т. п. (18.18 %), «любить его» (4.54 %).

Получается, что у 90.9 % испытуемых пожелания с занятиями не связаны, а 77.27 % воспитателей связывают обязанности именно с занятиями. Обобщен-

ный смысл, на наш взгляд, выглядит так: **«Хочу играть, дружить, общаться, а обязана заниматься».**

Соотнося эти данные с портретом идеального выпускника, мы видим, что личные пожелания играть, дружить, общаться вполне соответствуют приоритетным ценностям доброго, любознательного, активного ребенка. Но важно при этом, что реальная деятельность (выполнение обязанностей) выступает как психологическая альтернатива собственным устремлениям (несмотря на то что многие занятия в детском саду проводятся в игровой форме). А из этого следует, что даже если в методических инструкциях и предписаниях, реализующих целостную концепцию воспитания, ценности и цели как-то сорганизованы и интегрированы в какую-то целостность, для воспитателей, которые должны быть проводниками этой концепции, взаимосвязи целей и ценностей неочевидны. Более того, они явно разорваны и находятся в конфликте.

Проблематичным выглядит и другой аспект. Представляется, что форма занятий, предписанная методиками, является, по мнению воспитателей, недостаточно «игровой», не вполне соответствующей возрастным особенностям детей. Всем этим, возможно, и объясняется выстраивание столь жесткой оппозиции «хочу–обязана».

### **Заключение**

Результаты, полученные в ходе пилотажного исследования, ни в коей мере не являются исчерпывающими. Но они с очевидностью указывают на наличие принципиальных различий в восприятии ситуации собственной деятельности американскими и российскими воспитателями. Если американцы воспринимают свою ситуацию спокойно, то для большинства россиян эта ситуация является неудовлетворительной, противоречивой и конфликтогенной. Основная причина – противоречие между личными ценностями наших воспитателей и целями, предписанными их профессиональными обязанностями (особенно частью, которая связана с подготовкой детей к школе).

В результате данного сравнительного исследования приходится констатировать, что ситуация с российскими воспитателями выглядит весьма тревожной, требует пристального внимания и специального изучения.

Ясно, что любое реформирование окажется малоэффективным, если будет ограничиваться лишь изменением тех или иных нормативов и методик и не будет обеспечивать адекватного понимания и «принятия» предписанных целей и средств воспитателями как согласованных с их ценностями и представлениями о «благом и должном».

Полученные данные позволяют сделать вывод о продуктивности использования проективных методик в исследованиях данного комплекса проблем, как, впрочем, и о необходимости дополнения и расширения методического аппарата.

### **Литература**

1. *Бодрова Е.В.* Педагогическая диагностика в дошкольных учреждениях США // Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы. М., 2003.
2. *Журавлев В.И.* Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.
3. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
5. *Краснов С.И.* Позиция как деятельностное выражение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997.
6. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С.* Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. Л., 1979.

7. Леонтьев. А.А. Педагогическое общение. М.Нальчик, 1996.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
10. Мудрик. А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.
11. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Минск, 1986.
12. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.
13. Пряжников Н.С. Право на нравственность. Этические проблемы практической психологии // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
14. Шевченко. Л.Л. Практическая педагогическая этика. М., 1997.
15. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1.
16. Юдина Е.Г. Образ ребенка в двух образовательных системах // Человек. 2009. № 1.
17. P. Keith-Spiegel A.F, Wittig D.F, Perkins D.W, Balogn B.E. Whitley. Ethics in Teaching and Academic Life: A Casebook. 1992 (manuscript).

## Aims and values of professional activity of American and Russian preschool educators

**O. L. Chernova,**

*PhD in Psychology, senior researcher, laboratory Psychological problems of teachers training, Moscow State University of Psychology and Education*

The contribution describes the pilot comparative study of the perceptions of American and Russian kindergarten educators of aims and values of their professional activity. It presents the results which show substantial differences in the correlation between values and aims of activity, in placing of priorities, in perception of social situation between American and Russian educators. It identifies a principal rift between the values and aims of professional activity among Russian educators.

**Keywords:** aims and values of professional educational activity, ideal kindergarten graduate.

### References

1. Bodrova E.V. Pedagogicheskaja diagnostika v doshkol'nyh uchrezhdenijah SShA // Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika v obrazovanii. Opyt gumanitarnoj ekspertizy. M., 2003.
2. Zhuravlev V.I. Osnovy pedagogicheskoi konfliktologii. M., 1995.
3. Kan-Kalik V.A. Uchitelju o pedagogicheskom obshenii. M., 1987.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. Rostov-na-Donu, 1996.
5. Krasnov S.I. Pozicija kak dejatel'nostnoe vyrazhenie lichnostno-professional'nogo samoopredelenija (samosoznaniya) // Problemy proektirovanija professional'noj pedagogicheskoi pozicii. M., 1997.
6. Kuljutkin Ju.N., Suhobskaja G.S. Metody izuchenija professional'noj napravlennosti lichnosti uchitelja. L., 1979.
7. Leont'ev. A.A. Pedagogicheskoe obshenie. M., Nal'chik, 1996.
8. Markova A.K. Psihologija professionalizma. M., 1996.
9. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994.
10. Mudrik A.V. Uchitel': masterstvo i vdohnovenie. M., 1986.
11. Pan'ko E. A. Psihologija dejatel'nosti vospitatelja detskogo sada. Minsk, 1986.
12. Prjazhnikov N.S. Teorija i praktika professional'nogo samoopredelenija. M., 1999.
13. Prjazhnikov N.S. Pravo na нравственность. Etieskie problemy prakticheskoi psihologii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 1999. № 1.
14. Shevchenko L.L. Prakticheskaja pedagogicheskaja etika. M., 1997.
15. Judina E.G. Professional'noe soznanie pedagoga: opyt postanovki problemy v sovremennom obrazovanii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2001. № 1.
16. Judina E. G. Образ ребенка в двух образовательных системах // Chelovek. 2009. № 1.
17. P. Keith-Spiegel A. F, Wittig D.F, Perkins D.W, Balogn B.E. Whitley. Ethics in Teaching and Academic Life: A Casebook. 1992 (manuscript).

**Современные подходы к изучению и практике дошкольного образования. Дайджест избранных статей по дошкольному образованию, воспитанию и развитию детей из научных периодических изданий МГППУ за период 2000–2013 гг.**

Составители:

*Бурлакова И.А., Шведовская А.А., Ягловская Е.К*

Отпечатано  
в Управлении информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ

Подписано в печать: 27.04.2013.  
Формат: 60\*90/16. Гарнитура Cambria.  
Усл. печ. л. 18,25.  
Тираж 300 экз.