

Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной

Е. В. Филиппова,
кандидат психологических наук

Успешность обучения в школе шестилетних детей предполагает сформированность у них предпосылок овладения учебной деятельностью. Поскольку при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей происходит перестройка психических процессов, центром которой является возникновение новых, опосредствованных форм регуляции деятельности, мы рассматриваем подготовку к школе прежде всего как формирование опосредствованных способов действия [5; 4].

Известно, что мышление детей старшего дошкольного возраста характеризуется как наглядно-образное, в основе его лежат конкретные представления. Проявления этого типа мышления описаны Ж. Пиаже как интеллектуальный эгоцентризм, суть которого заключается в общем отсутствии представления о точке зрения, нахождении в плену у собственной перспективы. Преодоление эгоцентризма и овладение логическими операциями, т. е. опосредствованными мыслительными действиями, означает коренную перестройку мышления и переход его на новый уровень.

В многочисленных исследованиях, отталкивающихся от понятия эгоцентризма Ж. Пиаже как исходного, центральное направление психического Развития связывается с умением принять на себя роль другого человека. Ярким примером такого рода работ является исследование Дж. Флейвелла [11], в соответствии с которым принятие роли — это познавательный процесс, занятие другой перспективы или позиции другого, т. е. изменение познавательной позиции. Этот термин мы используем и в дальнейшем изложении.

По данным Флейвелла, шестилетний возраст является сензитивным к представлению о существовании различных точек зрения. Правда, анализ их еще очень грубый, глобальный и недифференцированный. У шестилетнего ребенка возможность представить себе перспективу другого человека относится к области перцепции, особенно визуальной.

В исследовании Флейвелла лишь констатируется, что способность к изменению познавательной позиции прогрессирует с возрастом и связана с развитием интеллектуальных структур. Причинно-следственная зависимость между изменением позиции и интеллектуальным развитием им не рассматривается. Отмечается, что источником процесса изменения позиции является взаимодействие со сверстниками, но как должно строиться это взаимодействие, какая роль отводится взрослому, каков механизм изменения позиции и путь формирования этого процесса — не исследуется.

Под руководством Д. Б. Эльконина был проведен ряд исследований, центральным звеном которых явилось направленное формирование у ребенка изменения познавательной позиции через принятие роли другого лица.

Так, в исследовании В. А. Недоспасовой [6] было показано, что условием преодоления феномена центрации (познавательного эгоцентризма) является формирование у ребенка условно-динамической позиции, когда устанавливаются отношения между элементами задачи и ситуация рассматривается одновременно с двух точек зрения — со своей и другого лица. Под принятием роли мы понимаем выделение атрибутов, характеристик другого лица и наделение себя этими характеристиками, т. е. отождествление с этим лицом (это процесс, близкий принятию роли в игре). Преодоление познавательного эгоцентризма создает основу для изменения отношения ребенка к окружающему миру и открывает возможность для формирования интеллектуальных структур [10].

Задачей нашего исследования и являлось направленное формирование перехода детей дошкольного возраста к логическим формам мышления [9]. В качестве объекта формирования была избрана операция включения классов, что, по мнению Ж. Пиаже, служит показателем перехода детей на уровень конкретных операций в развитии мышления.

Организация эксперимента

Взяв за основу положения Л. С. Выготского об интерпсихическом происхождении высших психических функций, мы предположили, что условием экспериментального формирования новой логической операции является создание такой ситуации, в которой логические отношения выступают как определенная организация отношений между людьми (между ребенком и взрослым). Это предполагает:

1) взаимодействие ребенка со взрослым в процессе решения задачи; задание взрослым ребенку задачи, способа и средств ее решения; действия в предполагаемых обстоятельствах и условный характер взаимоотношений между ребенком, взрослым и предполагаемыми в задаче лицами (условно введенными);

2) опосредствование связи ребенка с объектом (классами фигур), позициями условных лиц и их отношением к объекту. Таким опосредствующим звеном были выбраны отношения принадлежности — определенный класс фигур принадлежал определенному лицу.

Материалом для экспериментального формирования новой логической операции служили геометрические фигуры. Отнесение этих фигур к классам требовало от ребенка понимания аддитивных и мультипликативных отношений. Методика была построена таким образом, что принадлежность предмета определенному лицу устанавливала и его принадлежность определенному классу фигур. Принадлежность одновременно нескольким лицам указывала на принадлежность предмета одновременно нескольким классам. Способом установления отношений принадлежности класса предметов определенному лицу было занятие ребенком позиции условного лица — формирование условно-динамической позиции. Средством этого являлось принятие роли условного лица.

Формирование предполагало проведение трех взаимосвязанных серий эксперимента; в каждой из них работа проводилась по модифицированной методике поэтапного формирования умственных действий и включала действия в материальном, графическом и вербальном планах. В каждой серии эксперимента взрослый ставил перед ребенком постепенно усложняющиеся задачи.

В I серии задачи предусматривали установление принадлежности предмета одновременно нескольким классам. При выполнении задачи в материальном плане перед ребенком лежали геометрические фигуры («кирпичи»), распределенные в три пересекающихся класса. Эти классы закреплялись за тремя условно введенными в задачу лицами (ими были куклы). Один класс фигур принадлежал одной кукле, пересечение двух классов — двум, пересечение трех классов — всем трем куклам. Принимая роль каждой куклы, ребенок последовательно занимал позиции условных лиц и, исходя из своей условно принятой позиции, определял, кому принадлежат классы и подклассы фигур. По условиям игры куклы строили из

фигурок дом, а для того чтобы взять нужную фигурку, необходимо определить хозяина и спросить у него разрешения. Экспериментатор спрашивал ребенка: «Ты сейчас Петя. Какие кирпичи твои? Какие у тебя общие с Мишей? С Колей? Какие тебе нужны? Чьи это кирпичи?» Задавался и обратный вопрос: «Если у тебя все красные кирпичи, то кто ты?»

На этапе графического действия кукол и фигур не было. Владельцы обозначались кружками, фигуры — значками. Общие фигуры обводились линиями, соответствующими цвету владельцев. В вербальном плане не существовало никаких материальных опор, свойства фигур и их владельцы лишь назывались.

Во II серии опытов ребенок должен был выполнять действия сложения и вычитания классов. Ему не было известно, кому какие фигуры принадлежат. Он должен был узнать, какой класс фигур принадлежит условному лицу, чью позицию он занимал, если известно, кому принадлежат два подкласса этого класса или пересечение двух других классов. Например: «Ты сейчас Миша. Ты не знаешь, какие у тебя фигуры. Но ты знаешь, что с Таней у тебя общие маленькие зеленые круги, а с Катей — большие зеленые квадраты. Какие все у тебя фигуры?» Ребенок производил действия над классами фигур, устанавливая отношения их принадлежности условным лицам. Обучение на всех трех этапах было организовано так же, как в I серии.

В III серии при классификации предметов ребенок должен был ориентироваться не на отдельные признаки, а на их соотношение. В материальном плане объектами классификации служили цветные коробочки, в каждой из которых находился кубик либо того же цвета, что и коробочка, либо другого. По сочетанию цветов коробки и кубика можно составить 4 пересекающихся класса. В задачу были введены 4 куклы, каждая из которых являлась хозяином одного класса коробок. Сначала экспериментатор, а потом сам ребенок менял кубики таким образом, что соотношение цветов коробки и кубика изменялось. По условиям игры, при изменении соотношения цветов коробка переходила к новому хозяину и, соответственно, в другой класс. Последовательно занимая позиции условных лиц, ребенок определял, к кому и при каких условиях перейдет коробка.

В графическом плане вводились условные обозначения для коробок и кубиков, а также система стрелок, которыми обозначался переход предмета в другой класс при новом соотношении признаков. В вербальном плане экспериментатор лишь называл цвета коробки и кубиков, а ребенок без каких-либо внешних опор определял их принадлежность.

Критерием сформированности действия в каждой серии мы считали умение ребенка занять позицию экспериментатора и самостоятельно вести игру. Такой обмен ролями с экспериментатором становился возможным лишь в случае осознания ребенком структуры задачи и средств ее решения. Переходя на позицию экспериментатора, он принимал на себя функцию взрослого — постановку задачи и контроль за ее выполнением.

По структуре наш эксперимент как бы промежуточное звено между игровой и учебной деятельностью. Так, формирование условно-динамической позиции моделирует следующие моменты игровой деятельности: 1) принятие роли условного лица (ролевые действия сведены здесь до минимума, это скорее принятие внешних атрибутов условного лица, как бы надевание маски); 2) действия в предполагаемых обстоятельствах; 3) постоянная дифференциация реального и условного планов. В игре роль и реальность дифференцируются, а роли координируются [10]. В эксперименте реальная и условная позиции дифференцируются, а роли постоянно координируются.

Одновременно наш эксперимент был обучающим и формирующим предпосылки овладения учебной деятельностью, так как, во-первых, ребенок действовал не спонтанно, а принимал задачу, предлагаемую взрослым (правда, исходно эта задача для него не выделялась) во-вторых, в результате формирования ребенок овладевал способом ориентации и действиями в ситуации задачи.

Анализ процесса формирования

В формирующем эксперименте по описанной методике участвовали дети в возрасте 5,5—6 лет — воспитанники одного из детских садов Москвы. До начала формирования для выяснения уровня развития мышления детей им была предложена совокупность задач Ж. Пиаже — все дети находились на дооператорном уровне развития мышления.

После окончания формирующего эксперимента детям вновь были предложены эти задачи. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов показало, что у всех детей была сформирована логическая операция включения классов с широким переносом на новый материал, отличающийся от того, на котором происходило формирование. Перенос произошел и на решение задач, отличных по своей логической структуре от экспериментальных и требовавших других прямо в эксперименте не формировавшихся операций — задачи на понимание принципа сохранения величин.

Решение контрольных задач свидетельствовало о том, что все дети в результате формирования перешли на стадию конкретных операций в развитии мышления (по критериям Ж. Пиаже). Это подтверждал и ход эксперимента в III серии: дети действовали с отношениями признаков объектов; вели рассуждения в гипотетическом плане; графическое действие со стрелкой являлось подлинно знаковым, заключающим в себе прямую и обратную операции.

Уже на первом занятии взрослый ставил перед детьми сложные задачи по оперированию классами объектов, не уступающие, на наш взгляд, по трудности контрольным (в констатирующем эксперименте их решение было недоступно).

Высокий эффект обучения достигался за счет определения организации совместной деятельности ребенка и взрослого, где центральным звеном было формирование условно-динамической позиции. Эта позиция предлагалась ребенку как общий способ решения задачи на включение классов, но она была ему лишь задана и формировалась взрослым. Как уже говорилось, средством формирования условно-динамической позиции в старшем дошкольном возрасте служило принятие роли условного лица. Рассмотрим подробнее, как это происходило в эксперименте.

В I серии на этапе материального действия «другой человек» был представлен куклой. Принятие роли здесь носило развернутый характер. Однако дети не сразу принимали роль условного лица или делали это формально. Формальность проявлялась в том, что они откликались только на свое настоящее имя, называли «себя-условного» в 3-м лице, мальчики (будучи в игре девочками) говорили о себе в мужском роде, и наоборот.

Поэтому в начале формирования условно-динамической позиции взрослый все время ставил перед детьми задачу на принятие роли, заставлял их манипулировать куклой, подробно описывать, в чем она одета, придумывать ей какие-то жизненные обстоятельства. Принятие роли становилось для ребенка предметом особой работы. Самым трудным было назвать себя условным именем в 1-м лице. На вопрос «Кто ты?» дети обычно называли свое настоящее имя. Поэтому экспериментатору приходилось постоянно подчеркивать, что он знает, кто ребенок на самом деле, но просит назвать, кто он в игре, т. е. взрослый все время должен был подтверждать двойственную позицию ребенка. Прежде чем назвать игровое имя, дети долго молчали, смущались, назвав же себя этим именем, начинали постепенно входить в роль — сами увлеченно описывали свою внешность, одежду, возраст. При этом у них соответственно менялись жесты, мимика, голос.

Обычно, после того как ребенок, приняв роль первого условного лица и с этой новой точки зрения рассматривая ситуацию, становился в позицию данного условного лица, принятие последующих ролей проходило без затруднений. Экспериментатор лишь говорил, кем теперь надо быть в игре, и ребенок брал в руки соответствующую куклу, называл свое игровое имя, описывал себя, причем уже в 1-м лице.

Интересно, что, как только ребенок принимал роль условного лица и устанавливал принадлежность ему классы фигур, т. е. занимал свое место в ситуации задачи, в последующих действиях над классами у него уже ни разу не проявлялся феномен центрации.

Во время занятий в I серии эксперимента на этапе материального действия дети все время манипулировали куклами, «ходили» их ногами, брали «кирпичи» их руками, очень громко и многословно спрашивали разрешения взять нужный кирпич.

Например, Наташа П. (5 лет 3 мес.), запихивая «кирпичи» в руки куклы, делала вид, что ей тяжело нести, и приговаривала: «Ой, какой тяжелый, еле донес. Он чуть меня не раздавил», т. е. на этом этапе формирования роль условного лица была полноценной ролью с достаточно развернутыми игровыми действиями.

Почему же для перехода на условную позицию так важно полноценное, развернутое принятие роли, вживание в образ? Видимо, в возрасте 5—6 лет отделение себя от другого, осознание своего «я», возможность вынести себя вовне начинается с внешних атрибутов: какой я? Как я одет? Как причесан? Сколько мне лет? Занять место другого можно, видимо, лишь выделив его внешние признаки и «надев» их на себя. Игровые действия — взятие «кирпичей», перемещение кукол, переговоры с условными лицами — были сначала тоже своего рода ритуалом, но в ходе занятий они сокращались. Постепенно исчезало перемещение кукол, манипулирование ими, речь становилась тише, переходила в шепот, возвращались обычные интонации.

На этапе графического действия куклы изображались разноцветными кружками, т. е. «другой человек» терял конкретные черты, обобщался. Принятие роли условного лица в графическом плане выражалось в том, что ребенок называл себя игровым именем и ставил крестик в своем кружке, т. е. действие принятия роли свертывалось, оставался лишь его знак — крестик. Правда, в начале занятий на этапе графического действия некоторые дети пытались эти кружки индивидуализировать — наделяли их чертами кукол, с которыми они действовали на предыдущем этапе. Например, Гера Ш. (5,5 лет): «Зеленький будет Сережа, он школьник, ходит в I класс».

По существу, на этапе графического действия принятие роли условного лица было свернуто, никаких ролевых действий ребенок уже не совершал. Ставя крестик в своем кружке, он сразу отмечал свое место в ситуации задачи, т. е. сразу занимал позицию условного лица.

В двух последующих сериях эксперимента принятия роли не происходило, дети без предложений со стороны экспериментатора занимали условные позиции, т. е. роль свертывалась и переходила в позицию. Во II серии это выражалось в том, что они лишь брали в руки соответствующую куклу, отодвигали ее немного в сторону и называли себя условным именем. На этапе вербального действия занятие условной позиции заключалось лишь в назывании себя игровым именем. Принятие роли и занятие условной позиции на этом этапе были уже слиты.

Таким образом, если на этапе материального и графического действий фактическая и условная позиции ребенка были разделены пространственно, вынесены вовне, то на этапе вербального действия они соединились.

Позиции условных лиц «вросли» в ребенка, существовали в нем как возможность различных точек зрения на ситуацию. Но эти условные лица лишь предполагались, реально их не было, они существовали только в договоре между ребенком и взрослым. Взрослый признавал их существование и контролировал, т. е. за условными лицами стоял взрослый, который заполнял собой условные позиции. Следовательно, присваивая позиции условных лиц, ребенок присваивал и точку зрения взрослого. (О присвоении ребенком позиции взрослого в ходе формирования свидетельствовало и то, что в конце каждой серии ребенок мог поменяться ролями с экспериментатором.)

Поскольку взрослый являлся носителем образца, способа установления отношений между классами фигур, присваивая себе точку зрения взрослого, ребенок сам становился носи-

телем нормы. Позиция же оказывалась обезличенной, свернутой и переходила в объект — отношения классов фигур. Отношения между классами начали рассматриваться уже сами по себе, закрыв стоящие за ними отношения ребенка и взрослого (как до начала эксперимента). Но тогда это были непосредственные отношения между классами, а теперь они опосредствованы ориентиром (обезличенной позицией). Такое обезличивание позиции было прослежено и В. А. Недоспасовой в специально организованном эксперименте [7].

Мы предполагаем, что в нашем эксперименте был смоделирован процесс зарождения рефлексии. Когда ребенок занимал одновременно обе позиции, он не только занимал позицию другого лица, но и сам был как бы вынесен вовне, раздвоен — был одновременно собой «реальным» и другим. Ребенок действовал за себя условно, но действовал сам и сам наблюдал за этими действиями. Создавалась возможность отнести к своим действиям как к действиям другого лица и, наоборот, к действиям другого как к своим, т. е. возможность отделить свои действия от себя самого. Условное лицо становилось опосредствующим звеном между ребенком и его действием, создавая возможность осознания собственных действий.

Необходимость такого раздвоения была продемонстрирована в предварительной серии нашего эксперимента, где в задачу также были введены условные лица, которым принадлежали классы фигур. Ребенок действовал за условное лицо, не принимая его роли, оставаясь самим собой. При такой организации эксперимента дети оперировали с классами предметов лишь на материале задачи, переноса на другой материал не происходило.

Сначала, в материальном плане, раздвоение на субъекта действующего и субъекта наблюдающего было наглядным, материальным, имелось два конкретных лица — ребенок и кукла. Затем через графический и вербальный планы это раздвоение обобщалось, начинало лишь подразумеваться, переносилось вовнутрь, становилось принадлежностью ребенка. Свертывание, вращение этого раздвоения знаменовало появление нового способа отношения к себе — через другого, как к другому — и новое отношение к другому через себя, как к себе.

В формировании этого процесса осознания себя и собственных действий очень важны два момента: 1) раздвоение открывается ребенку и становится доступным ему лишь с помощью взрослого, именно взрослый должен был все время подчеркивать и признавать это раздвоение — «я знаю, что ты на самом деле Сережа, но сейчас мы договорились, что ты Андрюша»; 2) становиться другим, раздваиваться ребенок мог, лишь принимая на себя роль другого лица, причем это происходило главным образом через присваивание внешних атрибутов и характеристик другого.

Безусловно, присвоение условно-динамической позиции и формирование рефлексии — это один процесс, в котором мы лишь поставили акценты. В первом случае подчеркнули существование многих возможных точек зрения на предмет, во втором — расщепление собственной точки зрения, возможность вычленения и осознания собственных действий.

Как уже отмечалось, в процессе формирования логической операции классификации взрослый ставил перед ребенком постепенно усложняющиеся задачи и задавал способ их решения — условно-динамическую позицию. Усвоение этого способа становилось возможным в новой системе отношений, которую предлагал ребенку взрослый. Анализ поведения детей в ходе эксперимента позволил выделить три этапа в принятии ребенком задачи.

На I этапе дети не принимали систему отношений, предлагаемую взрослым. Они подменяли познавательную задачу задачей общения со взрослым. Так, в начале занятий дети вели с экспериментатором посторонние разговоры, предлагали игры, не связанные с задачей, исподволь наблюдали за взрослым. Однако общение со взрослым было возможно лишь при соблюдении определенных правил и в рамках содержания задачи. Ребенок вынужден был выполнять эти правила — описывать кукол, принимать роль, определять принадлежность фигур.

Наступал II этап принятия задачи — мнимого, формального принятия. Главным на этом этапе было заслужить одобрение экспериментатора, а значит, правильно выполнять операции. Здесь принятие роли и занятие позиции условных лиц не являлись для ребенка средством решения задачи, а были лишь условием общения со взрослым. Познавательная задача не была открыта ребенку, она была слита со взрослым. Усвоение операций приводило к формированию условно-динамической позиции. Условно-динамическая позиция делала возможным понимание отношений между классами, т. е. открывала познавательную задачу.

Это был III этап — подлинного принятия задачи. Задача отделялась от взрослого, а условно-динамическая позиция из способа общения со взрослым становилась способом решения задачи. На этом этапе внешняя сторона, например постройка дома, переговоры владельцев, уже не была важна для ребенка, предметом его деятельности становилось определение принадлежности фигур.

Как только ребенок принимал познавательную задачу, менялось его место в системе взаимоотношений «ребенок — взрослый» — из партнера по общению он превращался в полноправного партнера взрослого по совместной деятельности. Дети становились очень активными, начинали вносить изменения в ситуацию задачи, придумывали новые правила, не нарушающие структуры задачи. По мере освоения операций для ребенка вычленялась структура задачи — собственно задача отделялась от операции. На этом этапе ребенок мог занять позицию экспериментатора.

Превращение задачи из повода для общения со взрослым в средство совместной работы особенно ярко выступало на этапе графического действия. Чтобы действовать совместно со взрослым, ребенок должен был усвоить предлагаемую систему знаков. В III серии на графическом этапе дети не только свободно действовали с предложенными знаками, но сами придумывали необычные варианты задач, необычные стрелки, т. е. их деятельность со взрослым превращалась в совместную работу по созданию знаков. Определенный уровень развития операций давал возможность поставить перед детьми новые задачи, принятие которых, в свою очередь, вело к дальнейшему развитию операций.

В ходе работы изменялась и функция взрослого в системе отношений с ребенком: оставаясь носителем способа действия, он превращался в партнера по совместной деятельности, начинал выступать в функции равного. Интересно, что тенденция к равенству со взрослым проявлялась у детей и в начале эксперимента: они пытались перетянуть взрослого на свой уровень, навязать ему свою систему общения, свои интересы. В ходе эксперимента, усваивая образец и способ действия, дети становились партнерами взрослого на его уровне, равными в системе отношений, установившихся между ребенком и взрослым в ситуации эксперимента.

Итак, анализ экспериментальных данных привел нас к вычленению двух линий формирования. Первая линия **развития условно-динамической позиции**; от процесса развернутого принятия роли к свертыванию принятия роли и вращению ее в позицию, далее к обезличиванию позиции, превращению ее в способ рассмотрения ситуации и, наконец, превращению позиции в отношении объектов. Вторая — линия **развития процесса принятия задачи**: от подмены познавательной задачи к мнимому, формальному принятию задачи (общению в рамках задачи, когда взрослый и задача слиты) и далее к подлинному принятию задачи (когда взрослый отделяется от задачи, структура задачи вычленяется для ребенка).

При сравнении этих двух линий становится очевидным, что это две стороны одного процесса: принятие роли является средством мнимого принятия задачи, — свертываясь, сливаясь с позицией, принятие роли отмирает, приводя к овладению позицией, овладение позицией как способом действия приводит к принятию познавательной задачи. Как только

принимается собственно задача, общение превращается в подлинно совместную деятельность, в совместную работу двух равных партнеров.

Результаты нашего экспериментального исследования дают основание говорить о том, что в старшем дошкольном возрасте эффективным средством развития мышления и создания предпосылок овладения учебной деятельностью является определенная организация совместной деятельности ребенка и взрослого, при которой действия из разделенных между ребенком и взрослым преобразуются в действия в условной плоскости, а из них — в действия индивидуальные.

Выводы, сделанные на основе нашей работы, впоследствии получили подтверждение в работе В. П. Белоус выполненной на материале формирования операции сериации [1].

В других работах, относящихся к этому направлению исследований (Е. А. Бугрименко [2], А. Л. Венгер [3]), было показано, что формирование механизмов регуляции действий (ориентации на систему условий задачи, самоконтроля) подчиняется, в принципе, тем же закономерностям, что и умственное развитие. Таким образом, проанализированный нами тип организаций совместной деятельности ребенка и взрослого может рассматриваться как общий механизм, обуславливающий формирование психологических новообразований дошкольного возраста.

Мы предполагаем, что такая организация совместной деятельности, воссоздающая некоторые элементы игры и приводящая к значительному обучающему эффекту, может способствовать преодолению разрыва, возникающего при переходе от ведущей игровой деятельности к учебной.

Литература

1. Белоус В. П. Значение условности в формировании способов логического мышления у дошкольников // Вопросы психологии. 1978. № 4.
2. Бугрименко Е. А. Психологические условия организации контроля и самоконтроля у дошкольников: Автореф. канд. дис. М., 1981.
3. Венгер А. Л. О значении изменения позиции ребенка для формирования у него новых типов организации действий // Новые исследования в психологии. 1979. № 1.
4. Венгер А. Л. Психологическая готовность ребенка к школе: Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1984. № 4.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
6. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1972.
7. Недоспасова В. А. О некоторых особенностях перехода от игровой деятельности к учебной // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. М., 1976.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
9. Филиппова Е. В. Психологические предпосылки формирования логических операций у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1977.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1977.
11. Flavell J. H. The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children. N. Y., 1975.