

# Диагностическое обследование психического развития пятилетних детей: результаты и выводы

И. А. Бурлакова,  
кандидат психологических наук;  
Е. О. Смирнова,  
доктор психологических наук

Весной 2003 г. по заказу МКО силами МГППУ было проведено психологическое обследование пятилетних детей, посещающих детские сады Москвы. Это был своего рода массовый эксперимент, в котором участвовали, с одной стороны, около 11 тыс. детей, а с другой — практически вся психологическая служба ДОУ и медико-психологических центров столицы. «Испытуемыми» в данном эксперименте были не только пятилетние дети, но и сама психологическая служба в дошкольном образовании. Учитывая масштаб и уникальность этого обследования, важно обсудить его замысел, процедуру, результаты и уроки. Именно этой задаче посвящена настоящая статья.

Целью данной работы были апробация комплекта диагностических методов и получение результатов, отражающих уровень психического развития пятилетних детей. Этот возраст в настоящее время является последней, старшей ступенью дошкольного периода развития. Именно поэтому, по исходному замыслу проекта, своевременное выявление особенностей развития (и его возможных деформаций) в пятилетнем возрасте, когда у ребенка «в запасе» еще целый год дошкольного детства, может способствовать более эффективной и целенаправленной психолого-педагогической работе как в дошкольном учреждении, так и в семье.

С учетом возрастных особенностей пятилетних детей были определены следующие направления психологической диагностики:

- **коммуникативная сфера** — уровень общения ребенка со взрослым (форма общения), социальная компетентность в общении со сверстниками;
- **познавательная сфера** — восприятие, образное и логическое мышление, способность ориентироваться на существенные признаки;
- **произвольность** — способность опосредовать свои действия правилом.

Уровень развития речи не выделялся в отдельный предмет диагностики, поскольку речь неизбежно включена в другие виды деятельности и выступает, с одной стороны, как средство общения (при выявлении внеситуативных форм общения), с другой — как средство мышления (при решении мыслительных задач и их словесном описании). Регулятивная функция речи выявляется при выполнении речевых инструкций взрослого.

Учитывая фундаментальное значение игровой деятельности для развития дошкольника, мы считаем, что при диагностике психического развития пятилетних детей необходимо выявить **уровень развития игры** и ее содержательные особенности.

Именно на это и был направлен использованный пакет диагностических методик.

Коротко остановимся на описании использованных методик.

Диагностика коммуникативной сферы включала две методики, которые направлены на определение формы общения со взрослым и на диагностику коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками.

Форма общения со взрослым определяется с помощью известной и многократно апробированной методики, разработанной на основе концепции генезиса общения М. И. Лисиной. Методика включает три ситуации общения ребенка со взрослым. Каждая из ситуаций представляет собой модель определенной формы общения. Заключение о предпочтении той или иной формы и об уровне развития общения в целом делается на основе сопоставления показателей поведения ребенка в каждой из них.

Для выявления коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками использовалась методика «Картинки», предложенная Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной. Стимульный материал данной методики представляет собой картинки с изображением знакомых ребенку конфликтных проблемных ситуаций. Ему предлагается рассказать, что он видит на каждой картинке, и найти выход из сложившейся ситуации. Понимание изображенных событий и характер предложенного решения проблемы являются показателями социальной компетентности.

Все методики предполагают качественную обработку материалов, т. е. констатацию тех или иных особенностей каждого ребенка. При обследовании групп детей можно подсчитывать относительное число дошкольников (%), обладающих разными вариантами каждого качества.

Диагностика познавательной сферы включала четыре методики, выявляющие различные аспекты познавательного развития дошкольника: выделение существенных признаков, уровень развития перцептивных действий, наглядно-образное мышление, установление логической последовательности событий.

Способность выделять существенные признаки и брать их за основу классификации предметов определялась с помощью традиционной методики «Четвертый лишний» (или «Исключение четвертого»).

Уровень развития перцептивных действий выявлялся с помощью методики «Перцептивное моделирование», которая разработана под руководством Л.А Венгера, предусматривает конструирование фигуры определенной формы из заданных элементов.

Уровень наглядно-образного мышления устанавливался с помощью популярной методики «Схематизация» (или «Лабиринты»), разработанной под руководством Л. А. Венгера. В данной методике детям предлагается на основе использования условно-схематических изображений отыскать нужный путь в системе дорожек. Эта задача предполагает опосредованность действий схемой или ориентирами, т. е. действия в плане образов.

Способность к установлению логической связи событий и уровень речевого развития выявлялись с помощью распространенного приема, предполагающего расположение набора сюжетных картинок в нужной последовательности. Самостоятельный рассказ ребенка с опорой на выстроенную им последовательность событий отражает как развитие связной речи, так и владение простой жизненной логикой.

Для определения уровня развития произвольности применялась методика с условным названием «Узор». Методика направлена на выявление умения подчинять свои действия правилу и точно выполнять указания взрослого.

Уровень развития игровой деятельности был установлен в процессе наблюдения за свободной деятельностью группы детей.

В ходе наблюдения отмечались наличие сюжетно-ролевой игры, ее сюжет, содержание и некоторые качественные и количественные особенности.

Предварительные исследования показали, что использованные диагностические методики соответствуют возрастным особенностям и отвечают возможностям и потребностям пятилетних детей. Данный комплекс методик позволяет представить картину развития ребенка и своевременно зафиксировать пробелы и недостатки в формировании тех или иных функций. Авторы пакета исходили из того, что результаты диагностики могут служить основой для дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

С использованием данного пакета диагностических методик в апреле 2003 г. было проведено обследование психического развития пятилетних детей. В обследовании приняли участие 2500 детей пятилетнего возраста из детских садов Москвы. Подавляющее большинство обследованных детских садов работают по Типовой программе РФ и программе «Истоки». Некоторые включают элементы различных программ («Детство», «Развитие», коррекционные программы и др.). Большинство обследованных детей (85 %) воспитываются в полных семьях.

Попытаемся обобщить полученную картину и составить предварительное представление об уровне развития детей по основным сферам: коммуникативной, интеллектуальной, волевой и деятельности.

## Коммуникативная сфера

### *Диагностика формы общения ребенка со взрослым.*

Средний по всей выборке количественный показатель общения со взрослым равен 20,27 балла, что составляет 67 % от максимума. Этот достаточно высокий суммарный показатель отражает нормальный, соответствующий возрасту уровень общения со взрослым. Вместе с тем по данным качественного анализа между детьми выявлены существенные отличия, которые свидетельствуют о том, что почти у половины детей наблюдается некоторое отставание в данной сфере.

При выяснении преобладающей формы общения у отдельных детей оказалось, что большинство пятилеток (44,3 %) находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, которое обнаруживалось в ситуации совместной игры. Эти дети не проявили никакого интереса к беседе на познавательные темы и не были готовы к познавательному общению. Разговор со взрослым (о животных, машинах, явлениях природы) был для них слишком труден и утомителен. Тем более недоступным для них было внеситуативно-личностное общение.

Предпочтение внеситуативно-познавательного общения со взрослым, которое соответствует возрастной норме для пятилеток, обнаружено у трети детей (35,5 %). Рассматривая книжки, большинство из них проявляли высокий интерес, хотя познавательные вопросы и собственные высказывания детей встречались достаточно редко. Характерно, что в ситуации внеситуативно-познавательного общения дошкольники ориентированы в основном на взрослого, в то время как в ситуации игры они больше стремятся к самостоятельности и склонны игнорировать партнера.

В ситуации внеситуативно-личностного общения все показатели были значительно ниже. Большинство детей не испытывали интереса к данной форме общения, стремились избежать вопросов взрослого, смущались, уходили от взрослого или переводили общение на другую тему. Только пятая часть пятилеток (19,7 %) выявили желание и способность к беседам со взрослым на личностные темы.

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что по уровню общения со взрослым почти у половины детей наблюдается отставание. В соответствии с возрастным нормативом у детей в пятилетнем возрасте преобладающей является внеситуативно-

познавательная или внеситуативно-личностная форма общения со взрослым. Задержка на уровне ситуативно-деловой формы говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности детей к внеситуативной беседе. Это свидетельствует о ситуативности детей и определенном недоразвитии речи.

*Коммуникативная компетентность в общении со сверстниками (методика «Картинки»).*

По этой методике дети должны были описать конфликтные ситуации, изображенные на картинках, и предложить свое решение коммуникативной проблемы. Каждый вариант решения оценивался определенным баллом. Средний по всей выборке показатель выполнения данной методики составляет 55 % максимально возможного (11 из 20). Однако основной результат в данной области связан с качественным своеобразием ответов детей, которые отражают преобладающий тип решения конфликтных ситуаций.

Рассмотрим результаты, полученные по коммуникативной компетентности в общении со сверстниками. Как известно, 5 лет — это возраст наиболее интенсивного общения детей, когда закладываются основы межличностных отношений и сотрудничества, когда дошкольники приобретают основные коммуникативные способности, позволяющие налаживать отношения со сверстниками и самостоятельно разрешать возникающие проблемы. Однако полученные данные свидетельствуют о том, что около четверти детей таких способностей не имеют и обнаруживают полную беспомощность в общении со сверстниками. При анализе результатов оказалось, что пятилетние дети достаточно часто либо не понимают конфликтных ситуаций, изображенных на картинках, либо не могут найти самостоятельного выхода из них. Ответы некоторых детей были неадекватны, не имели отношения к поставленному вопросу. Например, рассматривая картинку, где изображена группа детей, не принимающих девочку в игру, на вопрос, что ты будешь делать на месте этой девочки, наши испытуемые отвечали: «Буду делать зарядку по утрам» или «Буду танцевать и петь песенки». Ответы других детей явно свидетельствовали об их неумении разрешить конфликтную ситуацию. На вопрос: «Что бы ты сделал на месте этой девочки (мальчика)?» — дети отвечали: «Не знаю», «Убегу», «Заплачу», «Буду стоять». Ответы такого типа, не содержащие каких-либо самостоятельных решений конфликтной ситуации и свидетельствующие о низком уровне развития социальной компетентности, наблюдались примерно у одной четвертой части пятилеток (23,4 %).

Среди остальных ответов, содержащих самостоятельные решения, значительное место (24,2 %) занимают агрессивные выходы из ситуации («Всех побью», «Стукну», «Прибью гада»). Причем агрессивные выходы в разных конфликтных ситуациях, как правило, предлагались одними и теми же детьми. Таким образом, четвертая часть пятилетних детей проявили явную склонность к агрессии. Следует заметить, что процент детей с повышенной агрессивностью существенно различался в разных детских садах (от 60 % в одних детских садах до 10—15 % в других). Очевидно, что уровень агрессивности в группе во многом зависит от стратегии воспитателя.

Необходимо подчеркнуть, что эти две группы детей (с низкой социальной компетентностью и повышенной агрессивностью) в первую очередь нуждаются в коррекционной работе.

Миролюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций были предложены более чем в половине случаев. Из них 26,8 % детей ограничились вербальными призывами к справедливости («Объясню, что так не поступают», «Скажу, что так неправильно»), 25,2 % ответов содержали продуктивные и действенные решения («Поиграю в другие игры», «Подожду, пока они поиграют», «Починю поломанную игрушку», «Построю новый домик» и т. д.). Именно такого рода ответы свидетельствуют о достаточно высокой коммуникативной компетентности детей в общении со сверстниками.

Характерно, что в данном случае, как и в предыдущем, экспертные оценки педагогов явно расходились с оценками психологов. Воспитатели более высоко оценивали коммуникативную компетентность своих воспитанников. По их мнению, низкий уровень наблюдался только у 5,3 % детей, а высокий — у 62 %.

## Познавательная сфера

*Выделение существенных признаков (методика «Четвертый лишний»).*

Средний по всей выборке балл за выполнение этого задания был равен 4,1 (т. е. примерно 80 % от максимума). Интересно, что по успешности выполнения заданий методики «Четвертый лишний» наблюдался существенный разброс данных. Если большинство детей (около 60 %) практически полностью справились с предложенными задачами, (правильно решив все или 4 из 5), то остальные решили только 1 — 2 задачи. Были также дети, которые не смогли правильно дать ответ ни на один из вопросов. При анализе обоснования неправильных ответов детей можно заметить, что, решая предложенные задачки, эти дети руководствовались не понятийной, а жизненной логикой. Такая логика отражает тип мышления младших дошкольников. В то же время большинство ответов детей отражали опору на существенные, функциональные свойства предметов.

*Наглядно-образное мышление (методика «Схематизация»).*

Методика «Схематизация» обнаружила достаточно высокие результаты у обследованных детей. Если максимально высокий балл за ее выполнение был равен 20, то средний по выборке балл оказался равным 10,85, что соответствует 55 % от возможного максимума. При этом 44 % детей практически полностью справились с этим заданием и получили максимально высокие баллы. Низкие баллы за выполнение задания получили только 5,8 % детей. У остальных детей показатели близки к средним по группе.

Данные результаты позволяют заключить, что наглядно-образное мышление, как наиболее характерное для детей дошкольного возраста, в пятилетнем возрасте достигает высокого уровня своего развития.

*Логическая последовательность событий (методика «Рассказ по картинкам»).*

Задание — разложить 4 картинки в логической последовательности и рассказать по ним рассказ — оказалось достаточно простым для большинства детей. Хорошо справилась с ним почти половина детей (44, 8 %). При этом только четвертая часть (25 %) детей выполнили данное задание на низком уровне; средний балл за выполнение данной методики оказался довольно высоким — 2,19 (при максимуме в 3 балла).

Таким образом, показатели детей по разным методикам интеллектуальной сферы были весьма неоднородными. Наиболее высокая успешность получена по показателям логического мышления (выделение признака и последовательность событий). Следует подчеркнуть, что эта форма мышления, согласно возрастным нормативам, складывается лишь к концу дошкольного возраста и не характерна для детей 5 лет. Наиболее специфичным для пятилеток является наглядно-образное мышление. Однако полученные данные свидетельствуют о том, что показатели этой формы мышления значительно ниже логической. Наиболее низкие показатели в познавательном блоке выявлены по методике «Перцептивные действия», которая прямо направлена на определение уровня наглядно-образного мышления.

## Произвольная сфера (методика «Узор»)

По этой методике получены достаточно низкие показатели. Только 22 % детей хорошо справились с предложенным заданием и смогли опосредовать свои действия правилом в процессе выполнения узора. Значительное число детей (32,6 %) не могли постоянно следовать правилу в своих действиях. Обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки и отсутствие графических навыков. Несмотря на регулярные занятия по изобразительной деятельности, большинство пятилетних детей плохо владели карандашом и не могли провести четких линий. Все это свидетельствует не только об отсутствии графических, двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности (как в умственной, так и в двигательной сфере) является одним из наиболее важных фактов, полученных в настоящем обследовании.

### *Игровая деятельность*

Остановимся на характеристиках игровой деятельности, полученных методом наблюдения.

Наблюдение за свободной деятельностью детей показало, что значительная часть дошкольников (приблизительно 30 %) в свободное время не играли. Они осуществляли отдельные предметные действия (катание машинок, бросание мяча), рассматривали книжки, рисовали, занимались конструктором Лего и др.

Остальные дошкольники демонстрировали те или иные формы ролевой игры. Остановимся на них подробнее.

Наиболее популярными у дошкольников оказались традиционные бытовые сюжеты: «Магазин», «Больница» и «Парикмахерская» (30 % случаев). Второе место занимают сюжеты, связанные с уходом за куклой. Кормление, укладывание спать, прогулка, купание «дочки» и т. п. наблюдались в 23 % случаев. Сюда же входят варианты игры в «дочки-матери» и современная разновидность этой игры — «Семья куклы Барби». У мальчиков чаще проигрывались сюжеты связанные с защитой и нападением («Полицейские и воры», «Бандиты и наши», «Охотники за приведениями», «Погоня за преступниками» и т. д.) Подобные агрессивные сюжеты встречались в 10 % случаев.

Достаточно часто (около 10 %) встречались сюжеты, связанные с телепередачами и мультфильмами («Человек-паук», «Черепашки-ниндзя», «Последний герой», «Бригада», «Зачарованные» и др.) Остальные сюжеты были единичными и имели самый разный характер («Цирк», «ГАИ», «Самолет», «Полет на Луну», «Танцы», «Собачки» и т. п.).

Следует отметить, что психологи-диагносты среди сюжетов игр нередко выделяли занятия, не имеющие никакого отношения к ролевой игре, например конструктор, лото, пазлы, кубики, рисование. Это может свидетельствовать о том, что в некоторых случаях практические психологи имеют слабое представление о специфике ролевой игры дошкольников и не могут отличить ее от других форм детской деятельности. Поэтому определение ими уровня развития игровой деятельности вряд ли можно считать адекватным.

Полученные результаты это подтверждают. Так, согласно полученным данным, большая часть детей (65 %) имеют самые высокие уровни развития игры (3 и 4), только 7,5 % из них находятся на низшем, первом уровне. Эти результаты явно расходятся с данными предварительного обследования и реальным положением дел, которое констатируют педагоги и психологи. Независимые наблюдения показывают, что современные пятилетние дети не могут элементарно развить сюжет, не способны вживаться в принятую роль и строить свои отношения с другими в соответствии с ролью.

Такова в общих чертах обобщенная картина уровня развития пятилетних детей в Москве.

Однако основной целью проведенного обследования было не получение общих сведений о состоянии психического развития дошкольников, а ориентация психологов для оказания конкретной помощи каждому ребенку. Диагностическое обследование конкретных детей рассматривалось как форма контроля за психическим развитием. Предполагалось, что в таком обследовании выявятся «слабые стороны» каждого ребенка, что позволит составить индивидуальную коррекционную программу, направленную на «исправление» выявленных недостатков. Развитие ребенка при таком подходе рассматривается как формирование определенных способностей: если какое-либо умение (или способность) не сложилось вовремя, этот недостаток нужно восполнить с помощью психолога.

Данный подход к психическому развитию ребенка представляется крайне механистическим и формальным. Он сводит психолого-педагогическую работу к «латанию дыр», к исправлению сломанных деталей механизма. Сама психологическая диагностика (независимо от содержания методик) при этом превращается в средство контроля за эффективностью учебно-воспитательного процесса. Ее результаты становятся показателем успешности работы педагога и психолога. Это неизбежно приводит к ориентации воспитателя на результаты диагностики. Все его силы и энергия направлены на то, чтобы дети получили как можно более высокие показатели по диагностическим методикам. Диагностика становится чем-то вроде экзамена, к которому, естественно, нужно готовиться. Все это ведет к своеобразному «натаскиванию», «дрессировке» детей, заучиванию правильных ответов и способов действия. Диагностические методики становятся целевым ориентиром для учебно-воспитательного процесса, который, в свою очередь, превращается в тренировку. В частности, в проведенном обследовании высокие показатели логического мышления являются, по видимому, результатом форсированного обучения на занятиях.

Когда диагностику осуществляет психолог, работающий в ДОУ (самостоятельно или по поручению заведующей), неизбежно происходит завышение результатов детей. Этот факт отчетливо проявился в проведенном исследовании. Достаточно сказать, что по некоторым методикам, где предполагалась пятибалльная оценка, дети получали по 7—8 баллов. Очевидно, такая тотальная, идущая «сверху» диагностика неизбежно воспринимается как проверка, ни один заведующий или педагог не допустит, чтобы его дети были хуже других.

Кроме того, остается не совсем ясным, для кого проводится диагностика и кто является «потребителем» ее результатов. Очевидно, что родителям детей (а тем более им самим) эти результаты открывать нельзя — это может серьезно испортить отношение к ребенку. Нельзя также, чтобы эти показатели в прямом виде попадали в руки педагогов. Известно, что оценка или характеристика того или иного ребенка, данная психологом, формирует определенную установку педагога, которая провоцирует его ожидания, отношения и его оценку ребенка. Все это сводит восприятие конкретного ребенка к его частичной и далеко не всегда правильной оценке, что может нанести ему непоправимый вред. По-видимому, результаты диагностики должны поступать к педагогам в форме общих методических рекомендаций по работе с конкретными воспитанниками. Однако опытный педагог, а тем более психолог, который видит своих детей и общается с ними каждый день, знает об их индивидуальных особенностях значительно лучше любых внешних, сторонних диагностов и, конечно, легче может найти индивидуальный подход к каждому ребенку в конкретном педагогическом процессе. Здесь общие методические рекомендации вряд ли могут помочь и открыть что-то новое.

Таким образом, поставленная перед обследованием задача искажает суть психологической работы с детьми. Это отнюдь не означает, что система дошкольного образования не нуждается в участии психологической службы. Но главная задача этой службы должна заключаться не в контроле за педагогическим процессом и не в выявлении отклонений в развитии каждого ребенка, а в создании оптимальных условий для нормального психического

развития дошкольников. Необходимо переставить акцент с усвоения знаний на полноценное психическое развитие детей.

В своем стремлении «идти в ногу со временем» и «не отставать от жизни» взрослые (педагоги и родители) нередко начинают форсировать темп детского развития. Под видом модернизации образования маленьких детей в детский сад все больше вводятся учебные занятия. Такое искусственное ускорение детского развития, или **акселерация**, провоцируется и поощряется взрослыми, поскольку ускоряет и технически упрощает интеграцию детей во взрослое сообщество. Однако такая интеграция носит механический характер и является форсированной адаптацией ребенка к внешним формам взрослой жизни. Под видом модернизации образования детское развитие подвергается чрезмерному упрощению и обеднению (симплификации). Развитие ребенка отождествляется с получением знаний, навыков и умений.

В основе такого понимания лежит достаточно традиционное и трудно искоренимое представление о ребенке как о маленьком взрослом, только недоученном, ничего не знающем и не умеющем. В последнее время данное представление подкрепляется лозунгами о демократизации воспитания и о равных правах ребенка. Юридическое равноправие детей как бы распространяется на их фактическое и психологическое равенство, согласно которому дети воспринимают и понимают мир так же, как взрослые. С этой точки зрения игра — пустая трата времени, досужее и бесполезное занятие, которому противостоит полезное, перспективное обучение и освоение нового. Исходя из этого представления, задача воспитания и развития заключается в том, чтобы как можно раньше и больше учить ребенка и приобщать его к взрослым формам жизни. Такая тактика в подходе к образованию детей не просто ограничена — она опасна и губительна! Под видимым демократизмом и соответствием духу времени она ведет к отрыву ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорение (т. е. симплификация и акселерация) неизбежно ведут к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня его мотивационно-потребностной сферы (прежде всего отсутствие познавательных интересов и нежелание учиться в школе) и существенное отставание от принятых возрастных норм (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками).

Исходное положение возрастной психологии заключается в том, что каждый последующий этап «накладывается» на предыдущий, появление новых способностей ребенка становится возможным благодаря достижениям в предшествующих периодах. Нарушение данных закономерностей, «пропуск» или ускоренное «пробегание» какого-либо этапа чреваты серьезными изменениями и деформациями возрастного развития. В современной практике возрастная последовательность периодов детского развития всё чаще искажается и важнейшее звено возрастного развития — дошкольный возраст — либо вовсе отсутствует, либо проживается в ускоренном, «редуцированном режиме». Таким образом, можно констатировать, что сложившаяся практика дошкольного воспитания под влиянием требований родителей и потребностей школы искажает логику психического развития ребенка.

Альтернативой акселерации А. В. Запорожец считал **амплификацию** детского развития, т. е. его обогащение за счет максимально полного проживания возраста. Каждый этап возрастного развития имеет огромные резервы, которые далеко не всегда реализуются. Эти резервы скрыты в специфических формах деятельности ребенка, в наибольшей мере соответствующих его потребностям и возможностям. Для дошкольника это прежде всего **сюжетно-ролевая игра**.

В игре дошкольника формируются новые качества личности и психики, необходимые для осуществления дальнейших форм деятельности ребенка. Именно в этой форме детской деятельности возникают и развиваются такие базовые качества личности, как творческая активность, инициативность, уверенность в себе, произвольность, умственные и познава-

тельные способности и т. д. Эффективное и полноценное (а не ускоренное) развитие ребенка предполагает своевременное и максимально полное использование возможностей игровой формы детской деятельности.

Основной результат, полученный в проведенном исследовании, заключается в обнаружении резкого снижения уровня игры современных детей. Сворачивание игры в дошкольном возрасте весьма печально отражается на общем психическом и личностном развитии детей, на их готовности к школе. Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что она, оставаясь максимально свободной и привлекательной для ребенка, учит его добиваться цели (пусть пока игровой), преодолевать свои импульсивные желания. Это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. И в то же время именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать то, что они делают, и желать действовать правильно. В развитой форме игры дети сами хотят действовать в соответствии с принятыми правилами. Исчезновение таких правил из игры может свидетельствовать о том, что у современных детей игра перестает быть школой произвольного поведения, но никакая другая деятельность для ребенка 3—6 лет выполнить эту функцию не может. А ведь произвольность — это не только действия по правилам, это осознанность, независимость, ответственность, самоконтроль, инициативность и внутренняя свобода. Лишившись игры, дети не приобретают всего этого. В результате их поведение останется ситуативным, произвольным, зависящим от окружающих взрослых. Наблюдения психологов и педагогов показывают, что современные дошкольники, оставшись без руководства взрослого, не умеют организовать свою самостоятельную деятельность, наполнить ее смыслом: они слоняются, толкаются, перебирают и разбрасывают игрушки и др. У большинства из них не развито воображение, отсутствует творческая инициатива и самостоятельность мышления. А поскольку дошкольный возраст является оптимальным периодом для формирования этих важнейших качеств, не стоит надеяться, что эти способности возникнут сами собой потом, в более зрелом возрасте.

Бедность и примитивность игры отражаются и на коммуникативном развитии детей. Дошкольники, не умеющие играть, не способны содержательно общаться, не умеют продуктивно разрешать конфликты. В результате нарастают проявления агрессивности, отчужденности, враждебности к сверстникам.

Полученные данные позволяют сделать заключение о необходимости создания условий, способствующих постепенному возвращению в детские сады сюжетной игры, являющейся незаменимой школой общения, мышления, воображения и произвольного поведения для детей дошкольного возраста. Эту важнейшую в современных условиях роль — сохранения и развития детской игры — должны взять на себя прежде всего детские практические психологи, которые призваны обеспечивать условия для нормального психического и личностного развития и ребенка. Положение о закономерностях детского развития и о качественном своеобразии каждого возрастного этапа должно быть основанием профессиональной деятельности детского психолога. Создание оптимальных педагогических условий для полноценного проживания каждого возрастного этапа, по-видимому, и служит главной задачей практического психолога.

Такая постановка вопроса предполагает трансформацию сложившихся представлений о целях и задачах деятельности практического психолога в детском учреждении. В существующей практике задача психолога состоит в том, чтобы определить проблемы, трудности, недостатки в развитии отдельных детей и исправлять их. Основными направлениями его работы являются диагностика и коррекция. Именно в этой логике (т. е. в логике индивидуальной, клинической работы) было задумано и проведенное обследование. Однако его результаты показали, что главные проблемы дошкольного образования заключаются не только в отставании некоторых детей, не в индивидуальных (личностных или когнитивных)

трудностях дошкольников, а в отсутствии (или редукции) адекватной возрасту ведущей деятельности. Соответственно, центральной задачей психолога, работающего в ДООУ, является создание условий для становления и развития этой деятельности (т. е. прежде всего сюжетно-ролевой игры). Таким образом, сфера деятельности психолога как бы перемещается из области клинической психологии, в центре которой находятся индивидуальная диагностика и коррекция, в область педагогической психологии, призванной создавать и совершенствовать условия для оптимального развития человека. Можно заметить, что такое смещение акцента находится в соответствии с традициями отечественной психологии, а именно с деятельностным и культурно-историческим подходами.

В этой связи задачей дальнейших обследований пятилетних детей должен стать анализ состояния ведущей для дошкольников деятельности и уровня развития главных новообразований этого возраста, которые складываются в первую очередь в игре (воображения, инициативности, произвольности, способности к символическим игровым замещениям, коммуникативных способностей). Причем этот анализ должен осуществляться независимыми экспертами, а не работающими в ДООУ психологами.

Что касается повышения профессиональной квалификации психологов ДООУ, то оно должно идти не по линии оснащения диагностическими методиками, а в направлении развития игровой компетентности. Психологи, работающие в системе дошкольного образования, должны уметь применять богатейший потенциал игры как средство формирования личностных качеств, коммуникативной компетентности, мышления и воображения. Они должны уметь правильно и адекватно использовать игровые методы в развивающей и коррекционной работе. К сожалению, в настоящее время это наблюдается не всегда. Поэтому одной из задач МГППУ в рамках данной работы может стать разработка учебной программы, направленной на формирование игровой компетентности психологов.